

# *ВЕСТНИК*

*КУРГАНСКОГО* № 2 (12)  
*ГОСУДАРСТВЕННОГО* 2008  
*УНИВЕРСИТЕТА*

---

*Спецвыпуск, посвященный 50-летию факультета психологии,  
валеологии и спорта*

---

## **Редакционная коллегия:**

декан факультета ПВС, канд.биол. наук, доцент ***В.А. Грязных***  
д-р биол. наук, проф., заслуженный деятель науки РФ ***А.П. Кузнецов***  
д-р психол. наук, проф. ***Р.В. Овчарова***  
д-р психол. наук, проф. ***М.В. Чумаков***  
д-р биол. наук, доцент ***А.В. Речкалов***  
канд. пед. наук, доцент ***И.А. Струнин***  
канд. пед. наук, доцент ***С.А. Сениченко***

УДК 612 (08)  
В 38

Вестник Курганского государственного университета. – Спецвыпуск, посвященный 50-летию факультета психологии, валеологии и спорта. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2008. – 198 с.

Данный сборник посвящен 50-летнему юбилею факультета психологии, валеологии и спорта КГУ. Авторы - преподаватели и аспиранты - представляют материалы теоретических и практических исследований по актуальным проблемам физиологии, психологии, коррекционной педагогики, спорта и адаптивной физической культуры.

ISBN 978-5-86328-903-8

© Курганский  
государственный  
университет, 2008

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРИВЕТСТВИЕ ГУБЕРНАТОРА О.А. БОГОМОЛОВА .....	6
ПРИВЕТСТВИЕ РЕКТОРА КУРГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА О.И. БУХТОЯРОВА .....	7
ПРИВЕТСТВИЕ ДЕКАНА ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ, ВАЛЕОЛОГИИ И СПОРТА В.А. ГРЯЗНЫХ .....	8
<i>Грязных В.А, Меринов С.Г.</i> ФАКУЛЬТЕТУ ПСИХОЛОГИИ, ВАЛЕОЛОГИИ И СПОРТА КГУ - 50 ЛЕТ .....	9
<b>ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ</b>	
<i>Сениченко С.А.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ .....	13
<i>Струнин И.А.</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ И ОТБОРА .....	16
<i>Корюкин Д.А.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ СКОРОСТНО-СИЛОВОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БОКСЕРОВ 16-19-ти ЛЕТ .....	19
<i>Букин Б.К., Корюкин Д.А.</i> ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ ДЮСШ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ПОДГОТОВКИ .....	22
<i>Николаев В.В.</i> ПРОГНОЗИРОВАНИЕ СПОРТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЮНЫХ АКРОБАТОВ НА ОСНОВЕ МОДЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК .....	24
<i>Поварницын А.П.</i> ЦЕННОСТИ ЖИЗНИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА .....	28
<i>Абабкова Ж.О., Поварницын А.П., Черепанова Е.А.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ .....	31
<i>Савиных Б.А.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ СО СКОРОСТЬЮ ПЕРЕХОДА БАРЬЕРОВ У МУЖЧИН В БЕГЕ НА 400 М С БАРЬЕРАМИ .....	32
<i>Абрамов Э.Н.</i> ТРЕТИЙ УРОК ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ .....	35
<i>Корпенко Л.З., Косолапов Д.О.</i> ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК .....	37
<i>Косолапов О.Н., Речкалова Ю.М., Серебров Л.М., Столбова Л.А., Старцев А.А.</i> УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ ДЕВОЧЕК 11 - 14 ЛЕТ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ .....	39
<i>Штода Е.Г., Колташев С., Литвинов А.</i> ОПЫТ ПОДГОТОВКИ БЕГУНОВ НА СРЕДНИЕ ДИСТАНЦИИ В УСЛОВИЯХ ЗАУРАЛЬЯ .....	41
<i>Клинова О.А.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ "ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ" ПО ДИСЦИПЛИНЕ "ГИМНАСТИКА" .....	43
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>	
<b>ОБЩАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>	
<i>Овчарова Р.В.</i> НАУЧНАЯ ШКОЛА "МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ" .....	46
<i>Мельникова Н.В., Овчарова Р.В.</i> КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....	49
<i>Воробьева М.В.</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ И ИХ УСПЕШНОСТЬ В УЧЕНИИ .....	58
<i>Николаева И.А.</i> ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЕ ЛИЧНОСТИ .....	60
<i>Духновский С.В.</i> ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИСТАНЦИИ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ .....	64
<i>Хромов А.Б.</i> СРАВНЕНИЕ ПСИХОМЕТРИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОЕКТИВНЫХ ТЕХНИК РОРШАХА И КАССЕЛЯ .....	66

<b>Милюкова Е.В.</b> ТРАНСФОРМАЦИИ РОДИТЕЛЬСКОЙ ЛЮБВИ .....	69
<b>Николаева И.А.</b> СУБЪЕКТИВНЫЙ ОБРАЗ СОЦИАЛЬНОГО МИРА КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ .....	71
<b>Жигалин С.С.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АДЕКВАТНОСТИ РОДИТЕЛЬСКИХ ПОЗИЦИЙ В СЕМЬЯХ ПОДРОСТКОВ .....	78
<b>Мальтюникова Н.П., Овчарова Р.В.</b> ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЬСТВА .....	84
<b>Овчарова Р.В., Падурин Е.А.</b> ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ПОЗИТИВНЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ ЧУВСТВ НА САМООЦЕНКУ ДОШКОЛЬНИКА .....	87
<b>Перевитская А.М.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ЛИДЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ .....	92
<b>Захарова И.В.</b> ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ .....	93
<b>Малюшина Ю.А.</b> КРИМИНАЛЬНЫЙ МОТИВ КАК ДЕТЕРМИНАНТА МОТИВАЦИОННОГО СОСТОЯНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО ПРАВОНАРУШИТЕЛЯ .....	95
<b>Маркушонков О.В.</b> ПРИВЯЗАННОСТЬ КАК БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ ЛЮБВИ РЕБЕНКА К РОДИТЕЛЮ .....	98
<b>Духновская М.П.</b> ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ .....	102
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>	
<b>Чумаков М.В.</b> ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС .....	104
<b>Достовалов С.Г.</b> ПОНЯТИЕ "КРИЗИС ДОВЕРИЯ" В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ .....	106
<b>Ищенко И.П., Демчук Н.А.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОВ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОРА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ .....	109
<b>Алфеева Е.В.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	112
<b>Мальцева Л.В.</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СУЩНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ .....	115
<b>Хвостова С.А.</b> ИЗМЕНЕНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ БОЛЬНЫХ ОСТЕОПОРОЗОМ ПРИ ВОЗДЕЙСТВИИ ГИПЕРБАРИЧЕСКОЙ ОКСИГЕНАЦИИ .....	120
<b>Прокопьев Д.Л.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	122
<b>Ермолаева Е.Г.</b> ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ НА НАРУШЕНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ .....	126
<b>АНАТОМИЯ, ФИЗИОЛОГИЯ, ГИГИЕНА</b>	
<b>Кузнецов А.П.</b> ГАСТРОЭНТЕРОЛОГИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ .....	130
<b>Смелышева Л.Н.</b> ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И МЫШЕЧНОГО НАПРЯЖЕНИЯ НА СЕКРЕТОРНУЮ ФУНКЦИЮ ЖЕЛУДКА И ПОДЖЕЛУДОЧНОЙ ЖЕЛЕЗЫ .....	135
<b>Кожевников В.И.</b> ВОЗРАСТНЫЕ И ПОЛОВЫЕ БИОМЕХАНИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ХОДЬБЫ ПРИ СУБЪЕКТИВНО ЗАДАННОЙ СКОРОСТИ ДВИЖЕНИЯ .....	137
<b>Гребенюк Л.А., Грязных А.В.</b> АКУСТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА КОЖНОГО ПОКРОВА НИЖНЕЙ КОНЕЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА КАК РЕАКЦИЯ НА РЕГУЛЯРНЫЕ ТРЕНИРОВОЧНЫЕ НАГРУЗКИ РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ .....	139
<b>Грязных А.В., Данилова А.В., Грязных В.А., Урванцев И.А., Цулига А.А.</b> СЕКРЕЦИЯ ЖЕЛУДОЧНЫХ ЖЕЛЕЗ И СОДЕРЖАНИЕ ЖЕЛЧНЫХ КИСЛОТ У СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ .....	141

## КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

<b>Дубовская В.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ .....	143
<b>Саавинова Л.В.</b> ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА .....	149
<b>Егорова Н.Л., Ловыгина О.Н., Вехова Т.А.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА .....	151
<b>Егорова Н.Л., Вехова Т.А.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА .....	157
<b>Гоголева Г.С.</b> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....	161
<b>Мусихина С.А.</b> ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ .....	163
<b>Падаруева Л.С.</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ .....	166
<b>Витязева О.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ МОТОРНОЙ БАЗЫ РЕЧИ ПРИ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ НА ФОНЕ ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛИЧА .....	169
<b>Севостьянова Е.С.</b> СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	174

## АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

<b>Речкалов А.В., Пшеничникова О.Л., Кузнецов С.В., Медведева С.В.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ .....	180
<b>Ловыгина О.Н., Рахманский В.Л., Величко Е.Н., Новоявчев А.А.</b> РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ МЕТОДОМ ИППОТЕРАПИИ .....	183
<b>Кветков В.П.</b> ВОЗМОЖНОСТИ И РЕАЛИИ В ОПРЕДЕЛЕНИИ И ОЦЕНКЕ МОТИВАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	186
<b>Кветков В.П., Серебров Л.М., Гляделов А.С., Мухина В.В.</b> ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕДИКОВ ПО ДИСЦИПЛИНАМ "ОСНОВЫ МЕДИЦИНСКИХ ЗНАНИЙ" И "БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ" ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НЕФОРМАЛЬНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ ВОПРОСНИКОВ И ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ .....	188
<b>Сидоров Р.В., Речкалов А.В.</b> ФУНКЦИИ ЖЕЛУДКА И ТОНКОГО КИШЕЧНИКА В УСЛОВИЯХ ПОКОЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ .....	192
<b>СПИСОК АВТОРОВ .....</b>	196

## **ПРИВЕТСТВИЕ ГУБЕРНАТОРА КУРГАНСКОЙ ОБЛАСТИ О.А. БОГОМОЛОВА**

Дорогие друзья!

В истории Курганского государственного университета наступила знаменательная дата - пятьдесят лет со дня образования факультета психологии, валеологии и спорта. Этот замечательный рубеж дает повод подвести итоги многолетней работы и увидеть перспективы.

Изначально на факультете в рамках педагогического института велась подготовка по единственной специальности - "Физическая культура и спорт". В настоящее время здесь готовят высокопрофессиональных специалистов пяти специальностей: "Психология", "Логопедия", "Олигофренопедагогика", "Физическая культура и спорт" и "Адаптивная физическая культура".

Квалифицированный профессорско-преподавательский состав восьми кафедр факультета обеспечивает подготовку конкурентоспособных специалистов, востребованных в образовательных и других учреждениях нашего города и области. Выпускники и студенты факультета громко заявляют о своих достижениях, получая высокие награды в спорте, на научных конференциях, поступая в аспирантуры ведущих вузов нашей страны, участвуя в конкурсах, олимпиадах, социально-психологических проектах.

Необходимо отметить, что ваш факультет в течение многих лет является одним из самых престижных факультетов Курганского государственного университета.

От имени Правительства области, от себя лично, поздравляю факультет психологии, валеологии и спорта с юбилеем! Желаю всем сотрудникам факультета дальнейших научных и практико-ориентированных достижений, здоровья, счастья, а студентам - успехов в познании основ наук и конкурентоспособности на рынке труда!

**Губернатор  
Курганской области**



**О.А. Богомолов**

**ПРИВЕТСТВИЕ РЕКТОРА  
КУРГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
О.И. БУХТОЯРОВА**

Факультету психологии, валеологии и спорта исполняется 50 лет. Срок вполне достаточный для того, чтобы доказать свою жизнеспособность и стойкость в современных условиях. За последние 15 лет факультет, имевший ранее 1 специальность, превратился в многопрофильный, имеющий 5 специальностей. Сегодня он укомплектован квалифицированными профессорско-преподавательскими кадрами. Более 70 преподавателей работают на 8 кафедрах, обучается на очной и заочной формах более 2000 студентов. Учебный процесс организован на современной учебной базе.

На факультете созданы условия для подготовки квалифицированных научно-педагогических кадров. Весьма успешно функционирует аспирантура по двум специальностям - физиология и педагогическая психология. Основными научными направлениями являются "Методология психологического сопровождения родительства" и "Физиология экстремальных состояний".

Все 50 лет факультет являлся кузницей физкультурных и спортивных кадров. 35 выпускников стали мастерами спорта международного класса, 4 выпускника участвовали в Олимпийских играх, около 300 студентов выполнили норматив мастера спорта.

Все это способствует укреплению и научному росту профессоров и преподавателей, обеспечивает качественную подготовку специалистов.

От имени ректората, от себя лично, поздравляю факультет психологии, валеологии и спорта с полувековым юбилеем. Желаю коллективу профессоров и преподавателей отличных результатов в науке, а студентам-спортсменам - высших спортивных успехов.

**Ректор  
Курганского государственного  
университета**



**О.И. Бухтояров**

**ПРИВЕТСТВИЕ ДЕКАНА  
ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ, ВАЛЕОЛОГИИ И СПОРТА  
В.А. ГРЯЗНЫХ**

Уважаемые преподаватели, студенты, сотрудники, сердечно поздравляю Вас с юбилейной датой нашего факультета - 50-летием! Накануне этой знаменательной даты факультет находится в расцвете. Из факультета физического воспитания с количеством студентов в 250-300 человек он превратился в один из крупных факультетов нашего университета, где обучается две тысячи человек.

На средства факультета отремонтирован аудиторный фонд, спортивный зал №2. Приобретена современная компьютерная, мультимедийная, научная аппаратура.

За время существования факультета подготовлено большое количество прекрасных психологов, логопедов, валеологов, олигофренопедагогов. Особое место в этом ряду занимает физическая культура и спорт. Около 300 бывших и сегодняшних студентов стали мастерами спорта, 31 - мастерами спорта международного класса, 4 - заслуженными мастерами спорта, 4 - участниками Олимпийских игр, 18 - заслуженными тренерами, 22 - заслуженными учителями, 20 - заслуженными работниками физической культуры, 69 - отличниками физической культуры.

Я благодарю всех преподавателей, внесших свою лепту в развитие факультета. Особую благодарность выражаю преподавателям, которые работают на факультете более 40 лет: Николаеву В.В., Меринову С.Г., Савиных Б.А., Березину Г.П., Березиной А.В., Ионову В.Г., Штоде Е.Г.

Дорогие коллеги, творческих Вам успехов, здоровья, всего самого хорошего в Вашей жизни!

***С уважением, декан факультета,  
В.А. Грязных***



## ФАКУЛЬТЕТУ ПСИХОЛОГИИ, ВАЛЕОЛОГИИ И СПОРТА - 50 ЛЕТ

**В.А. Грязных, С.Г. Маринов**

*Юбилейные даты - это торжество нашей памяти, нашего сознания, которое соединяет настоящее с прошлым и дает возможность заглянуть в будущее.*  
*И. Кант*

Наш факультет психологии, валеологии и спорта в народе называют спортивным факультетом, и возражать против этого мы не можем, потому что спорт - основа нашего факультета, с него все начиналось.

Юбилей факультета в этом году совпал со знаменательным для Зауралья событием - юбилеем образования Курганской области: 6 февраля 2008 года она отметила свое 65-летие.

На момент создания новая область оказалась совершенно не обеспеченной профессионально подготовленными учителями физической культуры, тренерами по видам спорта, организаторами массового физкультурного движения.

Не случайно в отчетах Курганского областного комитета по делам физической культуры и спорта областному комитету ВКП(б) ежегодно после 1945 года звучала просьба обратиться в правительство страны по поводу открытия в Кургане техникума физической культуры. Положительным ответом на обращение Курганских властей в Москву по этому поводу стало открытие в 1949 году на базе Куртамышского педучилища отделения физического воспитания, которое в 1952 году выпустило первых учителей физической культуры для семилетней школы.

История высшего физкультурного образования в области начинается 5 июля 1958 года, когда по распоряжению Главного управления высших и средних учебных заведений РСФСР план приема студентов дневного отделения Курганского государственного педагогического института был увеличен на 125 человек. Из них на первый курс нового факультета было зачислено 50 студентов.

Открытие факультета физического воспитания в Кургане (раньше, чем в Свердловске и Тюмени!) напрямую связано с именем Валентины Никифоровны Астраханцевой, опытного и авторитетного спортивного руководителя. В разные годы она работала председателем горспорткомитета в г. Серове Свердловской области, заведующей военным отделом Шадринского горкома партии, председателем Курганского областного спорткомитета, председателем Курганского облсовета ДСО "Трудовые резервы". Именно она едет в Москву и добивается приема у замминистра высшего образования РСФСР и положительного решения вопроса об открытии факультета.

Учебные занятия по профилирующим дисциплинам проводили преподаватели общеинститутской кафедры физического воспитания, которой Валентина Никифорова руководила с 1953 года. На кафедре в то время работали преподаватели Г.П. Казанцев, Г.Н. Зубченко, К.Г. Козьма (Борисова), А.П. Поварницын, А.П. Косарев, А.С. Мирнова, Р.Е. Левицкий, Н.Я. Калинин.

С 1959 года начинают преподавать на факультете К.А. Тихонов, Г.П. Березин, В.А. Шепелев, В.В. Боровиков, а с 1960 года - Н.М. Катайцев, О.Г. Тверезовская, Т.М. Казанцева, Ю.К. Прохоров, С.З. Гуревич, О.Я. Земляничина, В.Г. Ионов, В.В. Николаев, Л.В. Сагулина (Моисеева); первыми лаборантами кабинета физвоспитания были А.Ф. Тюленева и студенты факультета М.В. Голубков и И.Н. Науменко.

В 1961 году приказом ректора КГПИ деканом нового факультета был назначен выпускник факультета физвоспитания Челябинского пединститута Г.П. Казанцев (до этого обязанности декана выполняли на общественных началах В.Н. Астраханцева и К.А. Тихонов).

В том же году организуются, частично выделившись из кафедры физического воспитания, две факультетские специальные кафедры - теории и методики физвоспитания (позднее - теоретических основ физвоспитания) и кафедра спорта и спортивных игр (позднее - спортивных дисциплин). Первую возглавила В.В. Астраханцева, вторую - Н.М. Катайцев.

В дальнейшем факультетом руководили деканы:

Ерешкин Валентин Васильевич - 1962-1963 гг.

Катайцев Николай Михайлович - 1963-1969 гг. и 1980-1983 гг.

Поварницын Аполлон Петрович - 1969-1974 гг. и 1975-1980 гг.

Маринов Станислав Георгиевич - 1974-1975 гг.

Грязных Виталий Алексеевич - 1983 г. по настоящее время.

Новый факультет пединститута начинал работать в исключительно трудных условиях: из-за отсутствия собственного спортивного зала учебные практические занятия по спортивным дисциплинам проводились на арендованных спортивных сооружениях, тренировочные занятия в группах спортивного совершенствования заканчивались поздним вечером; студенты своими силами строили спортивный зал (открыт в конце 1959 года), расширяли учебный корпус, оборудовали в подвальном помещении столовую, просуществовавшую до 1972 года; строили и обустроивали учебно-спортивный лагерь в районе Белого Яра, оборудовали учебные кабинеты, спортивный зал и лыжную базу.

Студенты первого набора закончили факультет в 1962 году по специальности "Учитель средней школы по физическому воспитанию, анатомии и физиологии". Девушки-выпускницы получили удостоверения инструкторов по лечебной физической культуре и массажу.

Факультет начал готовить не только учителей физической культуры, но и спортсменов высокой квалификации: первыми мастерами спорта в институте стали в 1961 году лыжники А.В. Пермьяков и А.С. Дерягин, несколько позднее - А.А. Аксарин, А.А. Огнев, В.А. Струнин, Л.М. Ташлыков.

Работу по спортивному совершенствованию студентов преподаватели факультетских кафедр и кафедры физвоспитания успешно проводили в сотрудничестве со спортивным клубом института и областным советом ДСО "Буревестник". Первым штатным председателем областного совета студенческого спортивного общества был избран В.В. Ермоленко, а с 1963 по 1987 год его бессменным руководителем успешно работал Ю.Б. Орлов - Заслуженный работник физической культуры Российской Федерации.

В 60-е и последующие годы коллектив преподавателей факультета пополнялся выпускниками КГПИ и других вузов страны: Г.И. Тишковым, В.А. Струниным, Л.М. Ташлыковым, Е.Г. Штодой, Б.А. Савиных, О.А. Терехиным, В.П. Ковалевым, К.Г. Борисовой, А.В. Березиной, А.Н. Пимоновым, В.А. Камшиловым, А.В. Белединым, Л.З. Штода, А.А. Плешаковым, В.П. Катайцевой, Р.М. Бушмановой, Е.Н. Собениным, А.А. Колеватовым, С.Н. Юдиной, В.А. Баталовой, Л.П. Пономаревой, В.А. Грязных, А.П. Менщиковым, Т.А. Шевченко, В.Л. Солнышкиным, Ю.М. Коновым, В.К. Дмитренко, А.Г. Рассказовым, И.Н. Баландиным, А.Н. Дыдышко, В.Б. Семеновым, О.А. Ивановой, Ю.В. Сергеевым, Н.Ю. Гребенчиковой,

Т.А. Степановой, С.А. Балабаевой, В.И. Кожевниковым, Ю.С. Зозулей, А.Н. Пастуховым, П.Ю. Орловым, А.В. Сидоровым, Д.А. Раковым, С.А. Сениченко, В.А. Васильевым, К.М. Муравьевым, С.М. Дубровским, Г.А. Бурцевой, О.А. Клиновой, З.Е. Захаровой, Д.Г. Сытовым, С.М. Чебыкиной, О.А. Григорович.

С середины 60-х годов начинал формироваться научный потенциал преподавательского состава: в 1965 г. появился первый кандидат наук - А.П. Поварницын. После окончания очной целевой аспирантуры при Московском областном педагогическом институте имени Н.К. Крупской и успешной защиты диссертаций возвращаются на факультет кандидатами педагогических наук А.Н. Пимонов (1968), С.З. Гуревич (1969), С.Г. Меринов (1972), Ю.С. Зозуля (1979), В.В. Николаев (1980), Б.А. Савиных (1982), Г.П. Березин (1987), В.М. Иксанов, Н.И. Апанасюк и Н.В. Рекутина (1988), И.А. Струнин (1994), С.М. Чебыкина (2001).

В 1966 году под руководством кандидата биологических наук Плешакова А.А. на факультете начинает активно работать научно-исследовательская лаборатория спортивной гастроэнтерологии, ставшая настоящим центром научно-исследовательской работы студентов и преподавателей. На ее базе были выполнены и успешно защищены докторская диссертация (первая в КГПИ) А.А. Плешакова (1974) и кандидатские диссертации А.П. Кузнецова (1975 г., первый выпускник факультета - кандидат наук!), А.П. Менщикова (1979), В.А. Грязных (1983), В.И. Кожевникова (1985), А.А. Огнева и О.А. Григорович (1988).

В 1975 году на факультете организуется третья кафедра - анатомии и физиологии человека, ее основателем и первым заведующим стал доктор биологических наук, профессор Плешаков А.А.; с 1979 года заведует кафедрой Кузнецов А.П., защитивший докторскую диссертацию в 1987 году. В 1990 году при кафедре открывается аспирантура по специальности "Физиология человека и животных", что позволило расширить и ускорить подготовку для факультета и вуза в целом преподавателей биологического профиля. Первыми кандидатами биологических наук, подготовленными через аспирантуру этой кафедры, стали Н.Ю. Шпанов (1992), Е.Ю. Шаламова (1993), Л.Н. Смелышева (1994).

В последнее десятилетие защитили докторские диссертации выпускники факультета профессор, зав. кафедрой педагогики КГУ В.Л. Савиных и В.М. Менщиков, кандидатские диссертации: А.В. Речкалов, А.В. Грязных, Р.В. Кучин, Д.А. Корюкин, О.Н. Косолапов, Э.Н. Абрамов, О.Н. Лаптев, А.П. Худякова, О.А. Жилина, Г.А. Бурцева, С.В. Духновский, В.Л. Рахманский, С.А. Сениченко, О.Н. Ловыгина, Е.Г. Федосимов, Е.Б. Наумов, Н.В. Черницына, Н.Д. Ниненко, А.П. Рожкова, В.А. Дубовская, Г.С. Гоголева, В.Ю. Лосев, В.В. Власов, О.Н. Иванов, Н.М. Владимиров, Г.В. Попов.

Только в 2007 году защищены 3 докторские диссертации - А.В. Речкаловым, М.В. Чумаковым, Л.Н. Смелышевой и кандидатские: А.М. Первитской, Н.А. Абрамовских, Р.В. Сидоровым, а в 2006 году - Д.Л. Прокопьевым, С.А. Мусихиной, Е.В. Милюковой, Е.А. Нестеровой, Л.В. Савиновой, О.В. Логашовой, Н.Л. Егоровой.

Ранее стали кандидатами наук нынешние преподаватели других вузов страны С.М. Макурин, А.Г. Болдырев, О.П. Глазкова, С.А. Руденко, В.В. Полетаев.

Название факультета несколько раз менялось. С 1958 года до 1992 года это был факультет физического воспитания, с 1992 - 1996 - физической культуры, с 1996 по 2002 - факультет валеологии, а с 2002 года факультет получил название психологии, валеологии и спорта.

С 1958 года до 1989 года подготовка велась по одной специальности "Физическая культура" с 4-летним сроком обучения и квалификацией "Учитель физической культуры средней школы". С 1988 года студенты стали получать еще и дополнительную специальность "Биология" с квалификацией "Преподаватель физической культуры и биологии".

Факультет постоянно искал новые формы образовательного процесса. В начале 90-х годов в средних школах начали вводить должности школьных психологов, и факультет взялся за их подготовку. Так, в 1992 году по просьбе факультета Министерство образования РСФСР в экспериментальном порядке разрешило ввести ступенчатую систему подготовки специалистов на факультете, по которой все студенты факультета на 1-2 курсах готовились по одному учебному плану по специальности "Физическая культура", после чего сдавали государственные экзамены. Далее по конкурсному отбору одни студенты обучались по специальности "Физическая культура", другие "Физическая культура" с дополнительной специальностью "Психология" с квалификацией "Преподаватель физической культуры, школьный психолог".

В 1995 году, после образования Курганского государственного университета, факультет начал интенсивно развиваться. Открыт набор абитуриентов на основную специальность "Психология".

30 ноября 1995 года Государственный комитет по высшему образованию РФ, учитывая особую актуальность проблемы здоровья граждан России, принял решение об утверждении новой учебной специальности "Валеология", и с этого года факультет приступил к подготовке по этой специальности с дополнительной "Психология" с квалификацией "Педагог-валеолог, школьный психолог". Сейчас, к сожалению, эта специальность закрыта.

Факультет ищет новые специальности, востребованные в нашем регионе. В 2001 году на факультете открываются специальности "Логопедия" и "Олигофренопедагогика". В 2004 году открывается необходимая области специальность "Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья" ("Адаптивная физическая культура").

Факультет поддерживает тенденцию непрерывности образовательного процесса. Заключены договоры и разработаны сквозные учебные планы по специальности "Физическая культура и спорт" с Куртамышским педагогическим училищем (отделение физической культуры) и Курганским училищем олимпийского резерва. Выпускники этих средних учебных заведений принимаются на 3-й курс.

В настоящее время на факультете ведется подготовка студентов по следующим специальностям: "Физическая культура и спорт", "Психология", "Логопедия", "Олигофренопедагогика", "Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья" ("Адаптивная физическая культура") на очном и заочном отделении. Учебный процесс и научную работу осуществляют 8 факультетских кафедр: общей и социальной психологии - зав. кафедрой заслуженный работник высшей школы РФ, доктор психологических наук, профессор Р.В. Овчарова; психологии развития и возрастной психологии - зав. кафедрой почетный работник высшего профессионального образования РФ, доктор психологических наук М.В. Чумаков; анатомии, физиологии и гигиены человека - зав. кафедрой заслуженный деятель науки, доктор биологических наук, профессор А.П. Кузнецов; спортивных дисциплин - зав. кафедрой кандидат педагогических наук, доцент, мастер спорта по биатлону и лыжным гонкам И.А. Струнин; теоретических основ физического воспита-

ния - зав. кафедрой кандидат педагогических наук, доцент С.А. Сениченко; коррекционной педагогики - зав. кафедрой кандидат педагогических наук, доцент В.А. Дубовская; адаптивной физической культуры - зав. кафедрой доктор биологических наук А.В. Речкалов, физического воспитания - зав. кафедрой старший преподаватель М.А. Москвин. На факультете по очной форме обучается 820, по заочной форме - 1300 студентов.

На факультете работает высококвалифицированный состав преподавателей: 11 профессоров, 31 доцент, 3 мастера спорта, 1 заслуженный работник физической культуры.

Ветераны, стоявшие у истоков факультета, успешно трудятся и сегодня: А.П. Поварницын, В.В. Николаев, С.Г. Меринов, Е.Г. Штода, Б.А. Савиных, В.А. Грязных, М.В. Воробьева, В.П. Кветков. Не изменили нашей профессии заслуженные работники физической культуры Г.П. Березин и В.А. Струнин.

Для привлечения потенциала академических институтов страны и проведения фундаментальных научных исследований на качественно новом уровне на факультете укрепляются связи с академической наукой путем создания вузовско-академических лабораторий, где проводятся также прикладные исследования по заданиям Минобразования, грантам министерств и ведомств, по федеральной целевой программе "Интеграция науки и высшего образования".

Заслуженный деятель науки РФ, отличник просвещения СССР, действительный член Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности, доктор биологических наук, профессор Александр Павлович Кузнецов возглавляет на кафедре анатомии, физиологии и гигиены вузовско-академическую лабораторию "Физиология экстремальных состояний", научно-педагогическую школу в области гастроэнтерологии экстремальных состояний. На кафедре также действуют лаборатория функциональной диагностики, аспирантура по специальности 030013 "Физиология", подготовлено 3 докторских и 33 кандидатских диссертаций.

С 2002 года под руководством действительного члена Академии педагогических и социальных наук РФ, заслуженного работника высшей школы РФ, доктора психологических наук, профессора Раисы Викторовны Овчаровой успешно работает вузовско-академическая лаборатория "Практическая психология образования", динамично развивается ее научно-педагогическая школа в области методологии психологического сопровождения личности в педагогическом процессе. Через аспирантуру кафедры по специальности 190007 "Педагогическая психология" подготовлено 2 докторских и 14 кандидатских диссертаций.

Студенты факультета активно включены в научно-исследовательскую работу: традиционно выступают с докладами на студенческой научно-практической конференции, ежегодно участвуют в университетском областном и всероссийском конкурсах студенческих работ, в факультетских олимпиадах по психологии и физиологии, участвуют в выполнении госбюджетных тем, готовят совместно с преподавателями публикации статей и тезисов.

Каждый студент имеет возможность доступа к современным информационным базам оперативного получения информации и обмена ею с отечественными и зарубежными вузами и организациями, выхода в Интернет. В процессе обучения используется компьютерный класс.

Важным направлением в профессионально-педагогической подготовке студентов факультета всегда счи-

тался курс повышения их спортивного мастерства, который вели преподаватели кафедр спортивных дисциплин и теоретических основ физического воспитания. На учебно-тренировочных занятиях и сборах, участвуя в соревнованиях, студенты не только повышали свою спортивную квалификацию, но и глубоко познавали избранный вид спорта, его особенности, основы методики обучения и тренировки, планирования тренировочного процесса. Это дало свои результаты: спортивная слава факультета шагнула далеко за пределы Курганской области.

Факультет гордится спортивными достижениями своих бывших и сегодняшних студентов: за время существования факультета около 300 из них стали мастерами спорта СССР и РФ, 31 - мастерами спорта международного класса, 4 - заслуженными мастерами спорта России (Александр Менщиков, Ирина Мистюкевич, Сергей Колесников, Михаил Казанцев).

Только за последние 3 года звания мастеров спорта РФ присвоены 18 студентам факультета, а 4 студента - М.В. Достовалов, А.В. Богомоллов, В.М. Бутарских, Е.А. Мухортикова - стали мастерами спорта международного класса. Михаил Достовалов выиграл первенство мира по пауэрлифтингу среди юниоров в сумме многоборья. Екатерина Мухортикова в ноябре 2007 года в Пекине завоевала бронзовую медаль чемпионата мира по борьбе ушу-санды и является реальной кандидаткой на участие в Олимпийских играх этого года в составе российской национальной команды. Алексей Богомоллов в смешанной акробатической паре с Анной Карпуниной, выиграв юниорское первенство России, завоевали золото в командном зачете и бронзу в личном на первенстве Европы в Амстердаме.

Александр Огарков - победитель и двукратный бронзовый призер первенства мира по биатлону среди юниоров, трехкратный победитель юниорского первенства России, призер Кубка РФ 2007 года; Максим Огарков - двукратный победитель первенства РФ среди юниоров, призер Кубка России. Братья-близнецы успешно продолжают победные традиции семьи биатлонистов: мама, Людмила Дмитриевна Огаркова (Сидорова) - чемпионка СССР 1979 года.

Братья Шабуровы - перспективные молодые самбисты: Александр - бронзовый призер первенства мира среди юниоров, серебряный призер Кубка РФ; Артем - второй призер молодежного первенства международной Азии.

Среди наших выпускников - чемпионы и призеры России и СССР, Чемпионатов мира, Европы и Азии, победители и призеры Кубков мира и Европы, Всемирных студенческих игр и других международных соревнований.

Особое место в этой плеяде выпускников-спортсменов занимает Сергей Колесников, который был не только чемпионом мира по борьбе самбо, но и как дзюдоист участвовал в Олимпийских играх в Атланте. Гордостью факультета является борец греко-римского стиля Александр Менщиков - неоднократный чемпион России, чемпион мира 1998 года, участник Олимпийских игр в Сиднее. Победителем и призером престижных соревнований России, Европы и мира, участницей Олимпийских игр в Сиднее была и Ирина Мистюкевич. Лыжник Владимир Мазалов - чемпион РСФСР и СССР в гонке на 50 км, чемпион Всемирной зимней Универсиады, член национальной сборной команды СССР на зимних Олимпийских играх в Сараево-1984.

Эти успехи спортсменов стали возможными в результате высокого профессионального мастерства преподавателей-тренеров факультета С.З. Гуревича и Е.Г. Штоды (легкая атлетика), заслуженного тренера РФ А.В. Беле-

дина и А.П. Поварницына (лыжные гонки), Л.М. Ташлыкова, И.Н. Баландина, Л.М. Сереброва (велоспорт), заслуженного работника физической культуры РФ Г.П. Березина и Л.П. Пономаревой (волейбол), а также восемнадцати выпускников факультета, удостоенных звания "Заслуженный тренер РФ": В.Ф. Горбенко, В.А. Прядеина, В.Ф. Евтодеева, М.Д. Полякова, А.Я. Кривоногова, А.Г. Сиянова, В.А. Воронина, В.В. Гаинцева, С.И. Белозерова, А.Н. Мельникова, В.Г. Стенникова, Ю.А. Пономарева, М.А. Шумкова, А.В. Беледина, М.М. Кислицына, В.С. Кондакова, В.И. Мистюкевича, В.А. Кузнецова.

22-м выпускникам присвоено почетное звание "Заслуженный учитель РФ": Г.П. Серезкину, В.П. Короткову, Л.А. Рахманскому, В.М. Плотникову, В.М. Шульпину, А.М. Корюкину, А.П. Алексею, М.А. Столбову, В.М. Паянову, А.Г. Предеину, В.Б. Семенову, В.В. Изотову, А.А. Бурцеву, Н.Ю. Пырьеву, В.Н. Борчанинову, И.А. Никитину, Л.Г. Валеевой, Ю.Н. Путинину, Г.П. Грехову, А.Н. Суптеле, Р.Н. Кучькильдину, Ю.Г. Горшкову, а 20-ти выпускникам факультета - звание "Заслуженный работник физической культуры РФ": Я.Б. Самусеву, В.И. Сенченко, В.В. Гаинцеву, Ю.Б. Орлову, А.А. Семенову, М.А. Шумкову, Г.Ф. Куликову, С.А. Рогулину, Е.Г. Штоде, Н.А. Киселеву, В.А. Струнину, В.Ф. Горбенко, Ю.А. Шайвашу, Т.Н. Подколзиной, В.А. Соболеву, Л.И. Семеновой, В.А. Васильеву, В.А. Севостьянову, И.Н. Науменко, Г.Г. Притчиной. Почетными знаками "За заслуги в развитии физической культуры" награждены 38 человек, "Отличник физической культуры" - 69, "Отличник просвещения (народного образования)" - 44.

Радует то, что сегодня на факультете трудятся в основном его выпускники, - начинали "приезжие": выпускники Московского, Ленинградского, Омского институтов физической культуры, факультетов физического воспитания Челябинского, Ижевского, Кировского, Тамбовского, Ивановского пединститутов. На факультет приходят молодые преподаватели, и это позволяет надеяться, что лучшие традиции, заложенные основателями факультета и старшими коллегами, найдут достойное продолжение.

# ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

*С.А. Сениченко*

В условиях диверсификации образования - расширения академических свобод, самостоятельности, вариативности и альтернативности - меняется стратегия подготовки специалистов: готовить специалистов в соответствии с потребностями экономической деятельности региона, потребностями работодателей, запросами субъектов рыночных отношений.

В проекте концепции модернизации российского образования (на период до 2010 года) указываются необходимые условия достижения нового качества профессионального образования: прогнозирование потребностей рынка труда, повышение эффективности рынка профессионального образования, устранения диспропорций и излишнего дублирования в подготовке кадров. Перед системой физкультурно-экономического образования ставятся задачи воспитания позитивного отношения к современному процессу преобразований как важному элементу физической культуры и спорта, преодоления противоречия между теорией и реальной жизнью. В этой связи ещё более актуальной становится задача усиления практической направленности процесса подготовки конкурентоспособного специалиста.

Теоретический анализ научной литературы, опыта подготовки специалистов позволил в качестве основных выделить следующие средства оптимизации педагогического процесса: мониторинг образовательного процесса, его результатов, что связано с применением диагностических методик; проектирование технологии подготовки с учетом особенностей региона, возможностей вуза и студентов; установления взаимодействия с социально-экономической, производственно-хозяйственной средой для усиления практической составляющей в подготовке специалиста; выявление наиболее востребованных форм и методов воспитательной работы, включение студентов в социально значимые виды деятельности.

Цель работы - изучение состояния учебно-воспитательного процесса, степени соответствия его результатов требованиям Госстандартов и обоснование целесообразности совершенствования содержания и организации процесса подготовки конкурентоспособного специалиста в сфере физической культуры и спорта.

### МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для достижения цели нам потребовалось разработать критерии, показатели степени сформированности изучаемых параметров, спроектировать диагностическую программу изучения социально значимых и профессионально важных качеств студентов. В констатирующем эксперименте приняли участие студенты-старшекурсники, обучающиеся по специальности 032101 "Физическая культура и спорт".

Для оценки степени сформированности знаний и умений, личных качеств, участия в деятельности приме-

нялись когнитивный, мотивационный и деятельностный критерии. В соответствии с критериально-уровневым подходом дифференцировались низкий, средний и высокий уровни сформированности измеряемых параметров.

Для оценки степени сформированности знаний и умений, личных качеств, участия в деятельности применялись когнитивный, мотивационный и деятельностный критерии. В соответствии с критериально-уровневым подходом дифференцировались низкий, средний и высокий уровни сформированности измеряемых параметров.

Интегральным критерием оценки профессионального облика специалиста является готовность выпускника к профессиональной деятельности как условие его конкурентоспособности. Одним из показателей конкурентоспособности выпускника является его востребованность на рынке труда.

Востребованность определяется по результатам вторичной занятости, трудоустройства, отзывам по месту работы.

Для измерения уровня знаний применялись контрольные срезы, тестирование, опросы, терминологические диктанты.

Результаты выражались по пятибалльной шкале, а также с помощью коэффициента успешности (количество правильных ответов). Высокий уровень - 1,0-0,8; средний - 0,7-0,5; низкий - 0,4-0,3.

Мотивы, интересы измерялись через отношение к объектам.

Для диагностики профессиональных интересов, намерений, мотивов, профессиональной направленности, профессиональной компетентности применялись адаптированные к задачам нашего исследования методики Л.М. Фридман, Н.Я. Каплунович, Т.А. Пушкиной, В.М. Мельникова и А.Т. Ямпольского, Э.Ф. Зеера [2].

Диагностика саморегуляции личности осуществлялась по методике Ю.А. Миславского [4].

Выявление коммуникативных способностей, умений, склонности к доминированию осуществлялось по методике Т. Лири, модернизированных Г.А. Карповой.

### РЕЗУЛЬТАТЫ СОБСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Результаты диагностики экономических знаний дали следующие результаты. В среднем около четверти опрошенных обнаружили низкий уровень знаний. Качественный анализ показал, что слабость обнаруживается там, где материал предлагался для самостоятельного изучения. Это позволяет сделать вывод о том, что у студентов недостаточно развиты умения и навыки самостоятельной работы, не сформировано категориальное мышление.

Система знаний в области маркетинга - одна из наиболее сложных в блоке специальной подготовки, так как требует не только широкого кругозора, но овладения соответствующим понятийным аппаратом, знания терминологии, алгоритмов расчетов, порядка применения специальных методик, умений применять теоретические знания на практике, еще более глубокой, интенсивной самостоятельной работы, высоко развитого экономического мышления. Именно в этой области студенты испытывают наибольшие затруднения. И в то же время студенты, уже имеющие опыт работы в организациях, где применяется маркетинг, обнаруживают более развитые умения и навыки, более точно приводят примеры из практики.

Подготовка студентов по менеджменту физической культуры и спорта включает наиболее сложный комплекс теоретических и практических дисциплин, способных "обеспечить профессиональную деятельность людей по организации достижения системы целей, принимаемых

и реализуемых с использованием научных подходов, концепции маркетинга и человеческого фактора" [5]. Именно деятельность менеджера направлена на принятие и реализацию конкурентоспособных решений.

В области менеджмента наибольшие трудности студенты испытывают в усвоении теоретических знаний методов анализа и прогнозирования управленческих решений (низкий уровень - 56%; средний - 44%); психологических и социологических основ менеджмента, сущности, технологии финансового менеджмента; механизмов инновационного менеджмента (низкий уровень имеют около 40 %).

Низкую степень осведомленности, понимания профессионально важных качеств менеджера, характера выполняемых им функций студенты обнаруживают в знаниях методов оценки деятельности и потенциала менеджера (42%), принципов деятельности менеджера (44%); в умениях разработать систему обеспечения конкурентоспособности объекта (56%), анализировать, прогнозировать, оценивать и принимать решения в условиях неопределенности (58%), организовывать себя и коллектив (52%), владении информационными и технологическими системами управления (52%).

Результаты исследования приводят к выводу о необходимости реструктурирования содержания специальных дисциплин, усиления их интеграции, практической направленности, активизации мотивации учебной и учебно-исследовательской деятельности, повышения качества организации производственной практики.

Для определения профессиональной направленности применялась методика Э.Ф. Зеера и Г.А. Карповой. Реализация указанных методик позволила для каждого обследуемого определить индивидуальный коэффициент профессиональной направленности. В обобщенном виде количественные результаты приведены в табл.1.

**Таблица 1**

**Степень сформированности профессиональной направленности студентов специальности "Физическая культура и спорт"**

Уровень профессиональной направленности, в %				
очень низкий	недостаточный	средний	хороший	высокий
8	32	32	16	12

Отношение к учебной деятельности характеризуется прагматизмом: приоритет отдаётся инструментальным знаниям, имеющим практическую направленность, полезность для будущей профессиональной деятельности, для получения конкретного результата.

Основными источниками экономических знаний студенты называют лекции и учебники, СМИ, личный опыт, информацию, полученную от знакомых предпринимателей.

Профессиональные интересы, мотивы учебной деятельности определяются стремлением достичь успеха, обрести опыт, обеспечить комфортность жизни. Выбор профессии объясняется влиянием родителей, возможностью их будущей помощи, осведомленностью о профессии, примерами знакомых. Однако при этом значительная часть студентов (57%) не уверены, что весь объем знаний пригодится им в будущей профессиональной деятельности.

Оценка степени готовности студентов к учебно-профессиональной деятельности позволила выявить следующие недостатки: отбирать и оценивать информацию, выделять в тексте главное, делать соответствующие выводы, логически правильно и точно выражать свои мыс-

ли, использовать терминологию, использовать математический аппарат, применять методы моделирования. Есть недостатки и в готовности к самоорганизации, концентрации внимания. Исследование также показало, что немалая часть студентов (33%) считают учебу несущественным делом, заинтересованы в получении диплома как результата, а не самих знаний, умений, профессиональной компетентности.

Недостаточный уровень готовности студентов старших курсов к профессиональной деятельности во многом объясняется несформированностью представлений о профессии, излишней прагматичности отношения к учебной деятельности, преимущественной ориентацией на инструментальные знания, неразвитостью академической культуры. Обобщение результатов и выводов позволило наметить основные пути, способы преодоления недостатков:

1. Для достижения целостности подготовки, развития экономического мышления и поведения целесообразно вместо экстенсивного пути в отборе содержания отдавать предпочтение интенсивному пути, то есть ориентироваться не столько на полноту изучаемой дисциплины, сколько на интегративный, междисциплинарный подход, на изучение экономических проблем.

2. Проблемное обучение должно строиться в контексте будущей профессиональной деятельности, что требует поиска усиления практической составляющей в структуре подготовки специалистов по физической культуре и спорту.

3. Развитие умений и навыков учебного труда будут способствовать активные формы и методы обучения, внедрение активных и интерактивных обучающих и контролируемых методик.

4. Успешность экономической подготовки зависит от эффективности экономического воспитания, повышения мотивации к учебно-профессиональной деятельности, применения специального комплекса мер по повышению профессиональной направленности.

При измерении экономических знаний и умений в области менеджмента, маркетинга оценивались их глубина, достаточность (полнота), потребность повышать знания.

Измерению подвергались выборки из следующих разделов (тем) знаний: микроэкономика и макроэкономика, маркетинговые исследования, конкуренция на рынке товаров и услуг, ценообразование.

Оценивалась степень сформированности умений: умение планировать производство и сбыт, владение методами маркетинговых исследований, умение выбирать наиболее рациональные способы принятия решений, владение методикой экономического анализа деятельности предприятия, владения правилами и формами деловой и коммерческой переписки, умения вести деловые переговоры.

Сравнение исходных и конечных данных позволяет установить приращение в знаниях студентов. Например, по таким позициям, как макроэкономика, маркетинговые исследования, конкуренция на рынке товаров и услуг, ценообразование, владение правилами деловой переписки. Количество студентов, относившихся к низкому уровню, в конце эксперимента снизилось в три раза по сравнению с исходными данными.

По большинству других позиций - в среднем в два раза, что позволяет говорить о значительном приращении в знаниях и умениях. Следует отметить особо, что по таким позициям, как умение выбирать рациональные способы решений, умение вести переговоры, в начале эксперимента высоких оценок не было. В конце экспери-

мента таких стало соответственно 24% и 18%.

Динамика формирования профессиональной компетенции показывает, что на высоком уровне количество студентов возросло на 16%, на низком уровне уменьшилось на 18%.

Далее измерялось отношение к профессии, к профессиональным ценностям, устанавливалась степень выраженности профессиональной направленности студентов.

В начале эксперимента (до прохождения производственной практики) высокий интерес к предметной области знаний обнаружили 42% студентов (среднее  $W = 0,53$ ). Интерес к широте области применения знаний отметили 38% (среднее  $W = 0,51$ ).

В конце эксперимента (после практики) отмечается повышение данных показателей: интерес к знаниям возрос у 56% студентов (среднее  $W = 0,62$ ), к широте области применения знаний обнаружен у 52% (0,60).

У работающих студентов интерес конкретизируется стремлением получить специальность, приобрести опыт для будущей работы: начало - 38%, конец - 76%. При этом 27% работающих указали на основную причину работы - материальные затруднения.

Меняются и представления о будущей работе: если до практики  $W=0,27$ , то после ее окончания  $W=0,46$ . Считали себя конкурентоспособными: в начале эксперимента - 24%, в конце - 58%.

В ходе эксперимента для нас также было важно выяснить изменения в характере самооценки студентами сформированности у них социально значимых и профессионально важных качеств специалиста. Интерпретация результатов позволяет увидеть, что наиболее развитыми качествами у них являются: предприимчивость, профессиональная мобильность, коммуникабельность, честность. Наиболее низко оценивают компетентность, организованность, толерантность, ответственность. Сравнение с экспертными оценками преподавателей позволяет утверждать, что данные диагностики по большинству параметров совпадают. Расхождение обнаружено в таких параметрах, как информационная культура, организованность, толерантность, гражданственность: преподаватели оценили уровень сформированности ниже, чем студенты. И все же такое качество как предприимчивость студенты оценивают высоко скорее как желательное, предвосхищаемое, но не как реально осознаваемое. После производственной практики студенты оценивают это качество более осознанно.

Наиболее эффективным средством расширения представлений о будущей профессии является производственная практика. Преобладающей позицией в отношении к получаемым знаниям является прагматизм - требование "полезности" знаний, их непосредственной связи с будущей профессиональной деятельностью. Конкурентоспособность студенты связывают, прежде всего, с уверенностью в себе, профессиональной мобильностью, с постоянным совершенствованием своих деловых качеств.

Проведение тестирования по самооценке деловых качеств, анализ их результатов способствуют развитию умений, навыков самооценки.

Данный прием проверялся с помощью опроса. Здесь была возможна его организация в контрольной и экспериментальной группах: в контрольной группе такое тестирование не проводилось.

Студенты, привлекавшиеся к тестированию, увереннее, более высоко оценивают степень сформированности своей профессиональной направленности (табл.2).

Результаты формирующего эксперимента свиде-

тельствуют об эффективности предложенной экспериментальной методики. Большинство студентов приобрели дополнительные приращения в когнитивном, мотивационном - ценностном, деятельностном компонентах, характеризующих степень готовности специалиста к профессиональной деятельности.

Таблица 2

**Сравнительная характеристика самооценки студентами степени сформированности профессиональной направленности**

Уровни самооценки, в %									
недостаточный		низкий		средний		хороший		высокий	
КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
18	8	23	10	26	24	23	32	10	26

На основе установленных коэффициентов профессиональной компетентности, профессиональной направленности, успешной учебно-профессиональной деятельности становится возможным установить среднюю величину, характеризующую степень сформированности конкурентоспособности специалиста - коэффициент конкурентоспособности.

Таблица 3

**Динамика изменения степени конкурентоспособности специалиста**

Уровни конкурентоспособности, в %					
Низкий		Средний		Высший	
До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
38	14	46	48	16	28

Таким образом, реализованная технология подготовки конкурентоспособного специалиста характеризуется педагогической целесообразностью, оптимальностью применяемых организационно-педагогических и методических мер.

## ВЫВОДЫ

1. На основе теоретического и опытно - экспериментального исследования было установлено, что в условиях диверсификации образования, возникновения рынка образовательных услуг выдвигаются новые требования к качеству подготовки специалистов в соответствии с потребностями производства, потребностями работодателя, общества, самой личности.

2. Успешность достижения целей, решения задач подготовки конкурентоспособного специалиста зависит от гибкости, оперативности в разработке и коррекции модели личности специалиста, включающей в качестве подструктурных следующие компоненты: профессиональную направленность, профессиональную компетентность, комплекс социально значимых и профессионально важных качеств, биопсихических свойств. Личность конкурентоспособного специалиста, его профессиональная направленность и компетентность формируются в процессе подготовки, имеющей целостный характер, практическую направленность, связь с будущей профессиональной деятельностью выпускника.

3. На основе теоретической разработки сущности содержания понятия "конкурентоспособность", его педагогически разработаны основные средства, выявлены

условия формирования конкурентоспособного специалиста на основе междисциплинарного подхода в процессе теоретической и практической подготовки.

4. Эффективность подготовки конкурентоспособного специалиста зависит от адекватности поставленным задачам технологических средств. Данная технология представляет комплекс следующих организационно-педагогических мер: отбор, структурирование, проблематизация и актуализация тех разделов содержания, которые имеют наибольший педагогический потенциал в реализации модели конкурентоспособного специалиста; усиление практической направленности задач, заданных для самостоятельной работы, педагогической и производственной практики; разработка методики диагностики, самооценки студентами уровня готовности к предпринимательской деятельности.

5. Установлено, что уровень готовности специалиста к конкурентной деятельности значительно возрастает, если содержание, формы и методы профессиональной подготовки сочетаются с решением воспитательных задач: формированием структуры потребностей, профессиональных интересов, усилением мотивации к учебно-профессиональной деятельности. Одним из эффективных условий обретения специалистом конкурентоспособности является вторичная занятость студентов в соответствии с избранной специальностью.

#### Список литературы

1. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // *Высшее образование в России*. - 2002. - № 4. - С. 115-119.
2. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста // *Высш. образование в России*. - 2000. - №5. - С. 19-25.
3. Полетаева Н. Позиция педагога как критерий качества последипломного образования // *Новые знания*. - 2002. - №3. - С. 16-17.
4. Сахарчук Е.Н. Структура управления качеством подготовки специалистов сферы образования // *Качество образования как социальная проблема: Мат. рег. науч. конференции (21 марта 2002)*. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002. - С. 248-250.
5. Фатхутдинов Р. Конкурентоспособность как национальная кадровая проблема // *Высш. образование в России*. - 1999. - №2. - С. 18-22.

## ТРАНСФОРМАЦИЯ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ И ОТБОРА

**И.А. Струнин**

Современный мир диктует новые стратегии в понимании перспектив развития, стабильности и воспроизводства. Основой этих стратегий становится наличие компонента знаний в каждом аспекте человеческой деятельности. Интеллектуальный труд, работа с информацией и постоянное обновление знания являются факторами создания добавленной стоимости и повышения конкурентоспособности субъектов всех уровней государства, организации или отдельного индивида. В течение всего XX столетия модернизационные процессы во всех сферах, бурное развитие науки и технологий стимулировали формирование постиндустриального, информационного общества, в котором все эти факторы являются не просто доминирующими, а системообразующими. Изменения в характере труда стали прямым следствием этих процессов и потребовали включения в него интеллектуально-инновационного фактора, позволяющего создать "стоимость, основанную на знаниях". В связи с этим, происходит переосмысление роли образования в общественной жизни, в экономическом и трудовом процессах. Несмот-

ря на проблемы и претензии, высказываемые различными социальными группами по отношению к высшему и профессиональному образованию, численность студентов, желающих получить его, не уменьшается. Шансы найти устойчивое место в жизни у имеющих образовательные сертификаты, в особенности дипломы о высшем профессиональном образовании, существенно выше, чем у выпускников основной школы [4].

Данный вопрос затрагивает и высшее профессиональное образование в области физической культуры и спорта. Физическая культура и спорт как отрасль научного познания имеет свою специфику. Поэтому автоматическая адаптация к принципам Болонской конвенции не возможна. В связи с этим вузы, готовящие специалистов физической культуры и спорта, не должны оставаться в стороне от интегрирования в европейское образовательное пространство. Главным в подготовке специалистов физической культуры и спорта становится не передача знаний, а формирование базовых компетенций, формирование принципиальных представлений об устройстве сфер деятельности; передача норм и правил осуществления профессиональной деятельности. Требования, предъявляемые к профессиональной подготовке специалиста физической культуры и спорта, связаны с усилением его социальной роли как профессионала, осуществляющего свою деятельность в рамках современной гуманистической личностно ориентированной парадигмы образования. В этой связи поиск новых подходов и условий по проектированию модели подготовки профессиональных кадров физической культуры и спорта, совершенствования образования и учебно-познавательной деятельности студентов становится актуальной научной проблемой.

Процесс реформирования сферы физической культуры и спорта может быть результативным при ориентации на образ-модель будущего. Но, как свидетельствует опыт высшей школы, наличия плана-программы "желаемого" в современных условиях уже недостаточно. Сегодня утверждается необходимость иметь проект образования будущего, причем проект "ресурсно обеспеченный". Под проектно-целевым подходом рассматривается: во-первых, само образование как важный ресурс развития государства; во-вторых, в самом образовании считают источником средств и развития - т.е. ресурсом - инициативное творческое действие, имеющее возможность предвидеть и формировать ожидания, представления, образы, требования, нормы и в конечном итоге новые цели. Видится один выход: на всех образовательных уровнях - от теории до практики, от изменения содержания обучения до перехода вузов на новые структуры - рассматривать цели не в контексте требований заказа - государства к личности, или личности к государству, - но в контексте ресурсного подхода. Образование - именно та сфера общественно-политической, экономической и культурной жизни, в которую перспективно и выгодно делать инвестиции для воспроизводства и создания новых социальных и личностных ресурсов. В соответствии с изучаемой проблемой выделяется совокупность педагогических условий, обеспечивающих возможность и эффективность личностно-профессионального развития студентов, состоящих из создания индивидуальной траектории личностно-профессионального развития будущего специалиста [1,2].

Новые парадигмальные подходы в организации образовательного процесса в высших учебных заведениях, в условиях поступательно-динамического развития общества, требующего обеспечения рынка труда квалифицированными кадрами, связаны с компетентностным подходом, который позволяет:



-перейти в профессиональном образовании от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания;

- "снять" диктат объекта (предмета) труда (но не игнорировать его);

-положить в основание стратегию повышения гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства и выполняемых задач;

-поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса;

-увязать более тесно цели с ситуациями применимости (используемости) в мире труда;

-ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций [3].

Компетентность - это характеристика степени соответствия требованиям профессии. Иногда компетентность определяют как обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать высокое авторитетное мнение, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Профессиональная компетентность определяется как способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие и владение собственно профессиональной деятельностью на высоком уровне. На наш взгляд, компетентность нельзя свести к образованности человека и неправомерно судить о компетентности по оценке и измерению конечного результата. Человек может быть профессионалом в целом в своей области, но не быть компетентным в решении всех профессиональных вопросов. Следовательно, компетентность человека уже, чем его профессионализм.

Понятие "ключевые компетенции" было введено в начале 90-х годов XX века международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последилового образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. В середине 90-х гг. это понятие уже начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной образованности.

Особое значение в профессиональном образовании Европейского сообщества придается пяти ключевым компетенциям, которые, скорее всего, будут позиционироваться в новых образовательных стандартах как общие или универсальные, характеризующие базовые качества индивида и дающие ему возможность действовать адекватно ситуации в широких областях:

-социальная компетенция - способность взять на себя ответственность совместно выработать решения и участвовать в их реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества;

-коммуникативная компетенция, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;

-социально-информационная компетенция, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

-когнитивная компетенция, готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;

-специальная компетенция, подготовленность к са-

мостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда [1,3].

Осознание студентом себя как профессионала очень важно для образовательного процесса, поскольку приводит к активизации мотивационных факторов саморазвития, на фоне которых обучение в вузе превращается в источник удовлетворения потребностей развивающейся личности. Становление личности и одновременно образа профессионала происходит через призму социальной значимости избранной профессии. Осознание себя в образе профессионала означает обретение студентом социальной оболочки профессиональных знаний.

Однако следует помнить, что университетское образование - это не только сумма сведений, нанизанных на вертикаль алгоритмов их применения, но и нетривиальные связки мыслей, придающих активному потреблению конкретных сведений особую свежесть и значимость, не только способствующих увеличению объема знаний, но и углубляющих ранее познанные, позволяющих более основательно проникать в суть явлений и процессов.

Во все времена образование выполняло функцию формирования развитой личности, способной творчески мыслить, развивать свои способности. Эта классическая модель образования, направленная на глубокое, фундаментальное освоение знаний, понимание целостности изучаемых процессов, наиболее ярко представлена в университетах. Однако ориентация на освоение знаний и навыков, необходимых для конкретной области деятельности (профессионализация), в обществе приобретает все большую значимость.

На образовательном горизонте появляются новые субъекты, определяющие направления и методы подготовки - профессиональные сообщества, объединения, ассоциации. Они не только определяют объем и направленность необходимых профессиональных знаний и умений, но и формируют профессиональные ценности, этические кодексы представителей конкретных профессий или их групп. Профессиональное образование, таким образом, становится частью непрерывного образования и, следовательно, должно выполнять основные функции: быть гибким, ориентированным на постоянные изменения и повышать адаптивные способности работника. Обе эти новые функции существенно изменили подход к общей подготовке, дав ей "вторую жизнь". Надо сказать, что слово "общее" все чаще становится применимым и к высшему образованию, которое постепенно теряет свою профессионализирующую функцию. Профессиональные качества работника начинают уступать так называемым "общим компетенциям", способностям быть гибкой, мобильной, развитой личностью, но в то же время и уметь начать "с чистого листа", воспринять новые ценности, и новые навыки. Профессионалом быть уже не модно, если понимать профессионализм в традиционном смысле. Это значит, что общее знание начинает по-новому осмысливаться и вписываться в структуру современного образования. К профессиональному образованию теперь предъявляются новые требования, касающиеся усиления в нем роли универсального знания.

Изменению подвергается и профессиональная структура - она становится все более подвижной, приветствуются транспрофессионалы, "люди - портфели"- специалисты, способные к освоению новых или смежных профессий, носители уникального "пакета" знаний и навыков. Группы профессий становятся все более укрупненными, профессиональная идентичность начинает уступать место "корпоративной идентичности", снижается роль профессиональных объединений. Образование реагирует на эти требования укрупнением групп специ-

альностей, развитием межпредметных связей, развитием индивидуализации обучения. Формы и методы, предлагаемые образованием, становятся все более разнообразными, а субъекты, включенные в него, все более дифференцируются. В этом многообразии идей и подходов образовательному сообществу необходимо обрести активную позицию во взаимодействии с миром труда, основанную не только на потребностях рынка, но и на принципах социального и гуманистического развития. Для этого необходимо определить собственные "компетенции", отслеживая перспективы социального воспроизводства, тенденции развития экономики, индивидуальные стратегии субъектов рынка труда [2,4].

Непрерывный рост требований к педагогической деятельности в современных условиях указывает на новые пути повышения профессиональной подготовленности специалиста физической культуры и спорта. В настоящее время проблема научного прогнозирования актуальна для многих сфер общественной жизни, в том числе и для физической культуры и спорта. Прогнозирование - вид познавательной деятельности человека, направленный на формирование прогноза развития объекта на основе анализа тенденций его развития. Учесть те или иные соотношения между различными параметрами при краткосрочном, среднесрочном и долгосрочном прогнозировании можно с помощью метода моделирования. Целесообразность выделения методов моделирования определяется тем, что их применение предполагает построение достаточно сложной и логически связанной модели объекта прогнозирования.

В перспективе потребуется педагог (тренер), способный не только развивать физические качества учащихся, но и так совершенствовать свой собственный теоретический и двигательный потенциал, чтобы быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям, выдвигаемым жизнью, и эффективно использовать свои возможности на расширяющемся рынке труда.

Процесс отбора будущих специалистов физической культуры и спорта органически связан с модельными требованиями к выпускникам. Достижение целевых установок и модельных требований будущими специалистами принципиально изменяет подходы к определению содержания подготовки, а также содержания образования как интегрального итога взаимодействия обучающего и обучаемого на основе профессиональной подготовки.

Можно утверждать, что для модели подготовки специалиста физической культуры и спорта сложились благоприятные предпосылки: общая относительная стабилизация ситуации в стране; стремление к гармонизации интересов человека и общества; возросшее внимание к личностному развитию и благополучию, личностная стратегия образования; позитивный потенциал традиции высшего образования. Модель специалиста в этом случае становится своеобразным эталоном, который надлежит воплотить в конкретных мероприятиях учебно-педагогического процесса. Практическая ценность модели зависит от того, как адекватно и полно она будет отражать основные требования, предъявляемые к специалисту на современном этапе, взаимодействию с миром труда, основанного не только на потребностях рынка, но и на принципах социального и человеческого развития.

Модель не должна, как копия, во всех деталях, воспроизводить оригинал, она лишь заменяет объект моделирования. В ходе создания непрерывно действующей прогнозной системы должна решаться задача выявления лиц, имеющих наиболее высокий исходный уровень будущей профессиональной подготовленности, лежащей в основе структуры профессионального становления спе-

циалиста физической культуры и спорта, или предпосылки ее развития для успешного обучения по специальности "Физическая культура и спорт" и перспективы достижения профессионального мастерства. Проблема прогнозирования, отбора и ориентации на профессию учителя физической культуры (тренера по виду спорта) привлекает пристальное внимание ученых и практиков. К сожалению, аспекты отбора остаются изученными недостаточно. Тем не менее, известно, что в системе отбора и ориентации важную роль играют наблюдения учителя (тренера) в процессе учебных и тренировочных занятий. При отборе в вузы, в том числе на специальность физическая культура и спорт, профиль деятельности выпускников которых определяется способностью добывать и передавать знания, следует рассматривать активность и самостоятельность определяющими в обучении [2].

Отбор - это не единовременное мероприятие, он носит длительный многоэтапный характер. Кроме того, отбор должен строиться не на одном или двух, даже важных, критериях, а на целом комплексе показателей, которые могли бы объективно оценивать индивидуальные особенности будущего специалиста. Конечно, нельзя считать реальной задачей разработать безошибочные методы отбора, т.к. формирование любого таланта зависит от огромного количества факторов, но все же человек в силу своих анатомических, физических и психических особенностей всегда наилучшим образом приспосабливается к определенному виду деятельности.

Повышать качество отбора к профессии "Специалист по физической культуре и спорту" следует на основе глубокого изучения личности будущего специалиста. Педагогическая направленность личности, выявление ряда умений и профессионально важных качеств требуют проведения профориентационной работы, роль ее за последние годы не снижается. Необходимо выделить комплекс свойств и качеств, которые обеспечивают успех в будущей профессиональной деятельности специалиста по физической культуре и спорту. Не следует забывать, что определение профессиональной пригодности - это не только проверка соответствия подростка будущей деятельности, но также поиск противопоказаний (антикритериев) и их оценка.

Одним из эффективных путей прогнозирования личности будущего специалиста физической культуры и спорта может стать моделирование на основе компонентов профессионального мастерства, которые конкретизируются в профессиограмме специалиста. Она является моделью и характеризуется следующими признаками:

- отражает реальные ситуации, в которых приходится действовать специалисту физической культуры и спорта;
- моделирует идеальный результат, который должен быть получен по прошествии определенного срока;
- систематизирует требования к специалисту, которые материализуются в его профессиональной деятельности.

Реализация этой программы требует использования современной методики обучения, обеспечивающей оперативное управление учебным процессом путем обратной связи, получение с ее помощью сведений о ходе процесса формирования теоретических знаний, двигательных умений и навыков, а также внесение в него необходимых уточнений.

Моделирование различных сторон мастерства находит широкое распространение в управлении учебно-тренировочным процессом в физическом воспитании и спорте. Модель специалиста представляет собой исход-

ную систему, определяющую структуру и содержание процесса подготовки и концентрирует в себе совокупность социальных требований к специалисту, которые выражаются, во-первых, определенным комплексом знаний, умений и навыков; во-вторых, уровнем мировоззренческих, нравственных и социальных качеств. Существенной особенностью модели специалиста как сложной системы является тот факт, что все составляющие ее структуры раскрывают и конкретизируют те объективные социальные требования, которые предъявляются к данному специалисту. Именно поэтому модель специалиста не является чем-то статичным, постоянным.

Использование при отборе модельных характеристик позволяет своевременно и объективно оценивать достигнутый уровень профессиональной подготовленности, а также создает предпосылки реализации на практике принципа индивидуального подхода. Отбор будущих специалистов физической культуры предполагает три последовательных этапа: прогнозирование, проведение вступительных экзаменов по двигательной подготовленности, изучение личности абитуриента по результатам собеседования.

На основании изложенного можно отметить, что проблема подготовки и отбора по специальности "Физическая культура и спорт" нуждается в дальнейших научных исследованиях, а результаты этих исследований призваны способствовать повышению качества профессиональной подготовленности будущего специалиста физической культуры и спорта. Накопленный опыт моделирования современной системы и процесса профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры и спорта на основе инновационных технологий, компетентностного и личностного подходов в организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса, ориентации на инновационность, творческую инициативу, включенность в современные мировые цивилизационные процессы, мобильность и конкурентноспособность будущих специалистов позволит спроектировать модель профессиональной подготовки к будущей трудовой деятельности.

Эффективное формирование профессионально-педагогической модели будет возможно только в специально созданной инновационной среде, где будет присутствовать системность в учебной, научной и воспитательной работе. Каждая дисциплина учебного плана, форма работы со студентами должны носить инновационный характер, широко использовать современные технологии. В этом случае можно достигнуть конечного результата подготовленности высококвалифицированного, конкурентноспособного специалиста в области физической культуры и спорта, обладающего достаточным набором общих и профессиональных компетенций, которые позволят ему быть успешным на рынке труда, станут фундаментом дальнейшего профессионального и личностного роста.

#### **Список литературы**

1. Исмаилов А.И. *Некоторые методологические основания подготовки специалистов*. // Совершенствование подготовки кадров в области физической культуры и спорта в условиях модернизации профессионального образования в России: Тез. докл. научно-практ. конф. - М.: Флинта, 2005.
2. Лебедев М.С. *Конкурентноспособность будущих учителей как критерий качества педагогического образования* // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы. - Материалы Всероссийского педагогического конгресса: В 4 ч. - Ч. 1. - М.: МАНПО, 2007.
3. Магин В.А. *Профессионально-ориентированные компетенции как качество и результат подготовки специалиста по физической культуре и спорту* // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики. - Материалы междунар. науч.-практ. конф. -

Ставрополь, 2007.

4. Макарова М.Н. *Обществознание и депрофессионализация: трансформация модели специалиста/Модель деятельности специалиста как научно-методическая проблема: Материалы научно-методической сессии. - Ижевск, 2007.*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ СКОРОСТНО-СИЛОВОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БОКСЕРОВ 16-19-ти ЛЕТ**

**Д.А. Корюкин**

Поединок атлетов на ринге предъявляет повышенные требования к уровню развития физических качеств спортсменов. Одним из основных физических качеств в контактных видах единоборств являются сила, быстрота, выносливость, уровень которых создает предпосылки для достижения победы в бою.

В свою очередь, значительная степень развития этих качеств оказывает положительное влияние на техническую подготовленность атлетов, а также создает предпосылки для выполнения ударов предельно быстро и с большим силовым эффектом на протяжении всего поединка [1].

Современные виды контактных единоборств характеризуются высокой напряженностью боевых действий, максимальными мышечными усилиями и большими по объему и интенсивности нагрузкам. Это требует предельной мобилизации функциональных возможностей организма спортсмена, а также соответствующей физической подготовки [3].

Современный уровень развития контактных видов единоборств (бокса, кикбоксинга, рукопашного боя) требует поиска новых путей повышения скоростно-силовой подготовленности атлетов. Выявление нетрадиционных методов скоростно-силовой подготовки, основанных на выполнении упражнений с сохранением координационной структуры ударного движения, будет способствовать решению задач совершенствования функциональной и силовой подготовки одновременно с повышением технико-тактического мастерства атлетов [6].

Объект исследования - учебно-тренировочный процесс боксеров группы спортивного совершенствования 16-19-ти лет.

Предмет исследования - процесс развития общих физических и специальных физических качеств боксеров 16-19-ти лет.

Целью настоящего исследования явилось изучение взаимосвязей между общей физической и специальной скоростно-силовой подготовленностью у боксеров группы спортивного совершенствования 16-19-ти лет.

Исходя из объекта и предмета исследования, а также поставленной цели, были определены следующие задачи:

1. Исследовать общую физическую подготовленность боксеров, занимающихся в группе спортивного совершенствования в динамике годового тренировочного цикла.

2. Изучить специальную скоростно-силовую подготовленность боксеров 16-19-ти лет, занимающихся в группе спортивного совершенствования.

3. Описать корреляционные взаимоотношения между показателями общей физической и специальной скоростно-силовой подготовленности у боксеров 16-19-ти лет, занимающихся в группе спортивного совершенствования.

Гипотеза исследования - предполагалось, что меж-

ду показателями общей физической и специальной физической подготовленности существует определенная корреляционная зависимость.

### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие спортсмены мужского пола от 16-ти до 19-ти лет, занимающиеся боксом в группе спортивного совершенствования, имеющие первый взрослый разряд, и КМС. Все испытуемые на момент эксперимента состояли на учете в Областном врачебно-физкультурном диспансере и были отнесены к основной медицинской группе.

Исследование проходило на базе Детско-юношеской спортивной школы №4 города Кургана.

В ходе нашего исследования были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы, тестирование (контрольные испытания), методы математической статистики.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование общей физической подготовленности боксеров 16-19-ти лет проводилось в динамике 6-месячного наблюдения, соответствовавшего подготовительному и основному этапу тренировочного процесса. Оценка физического состояния проводилась по показателям быстроты (бег 30 м), скоростно-силовым (прыжок в длину с места) и собственно-силовым (подтягивание в висе на перекладине) качествам.

На начальном этапе показатель в беге на 30 м составил  $4,68 \pm 0,048$  сек, что в сравнении с возрастными стандартами соответствовало уровню развития быстроты выше среднего. Вместе с тем были выявлены индивидуальные различия по данному показателю. Так, 36,6% обследованных спортсменов имели средний уровень развития быстроты; 54,9% - выше среднего и 8,5% - высокий.

Спустя 6 месяцев тренировок было выявлено достоверное улучшение результата в беге на 30 м до  $4,53 \pm 0,034$  сек, ( $p < 0,05$ ). Причем все спортсмены по уровню развития скоростных способностей соответствовали высокому уровню и уровню развития выше среднего (рис. 1).

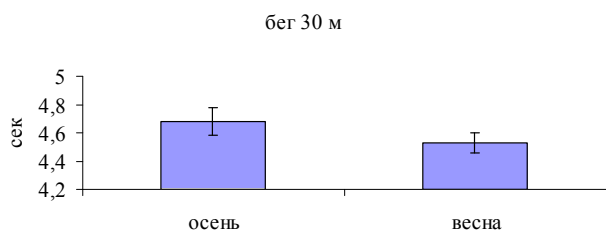


Рис. 1. Динамика показателей быстроты боксеров 16-19-ти лет

Таким образом, учебно-тренировочный процесс во всем арсеналом используемых средств и методов развития двигательных качеств оказал положительное влияние на совершенствование скоростных способностей боксеров 16-19-ти лет.

Изучение скоростно-силовых способностей боксеров 16-19-ти лет в осенний период показало, что средний результат в прыжках в длину с места составил  $213 \pm 4,2$  см, что соответствовало среднему уровню развития в сравнении с возрастными стандартами. Причем индивидуальные результаты в обследуемой группе отличались выраженной однородностью. На завершающем этапе исследования было выявлено достоверное повышение результата в прыжке в длину с места до  $217 \pm 3,4$  ( $p < 0,05$ ), что соответствовало уровню развития скоростно-силовых

качеств выше среднего. Анализ индивидуальных значений показал, что подавляющее количество обследованных (65,8%) имели уровень развития выше среднего. Средний и высокий уровень развития скоростно-силовых способностей имели соответственно 25,7 и 8,5% боксеров (рис. 2).

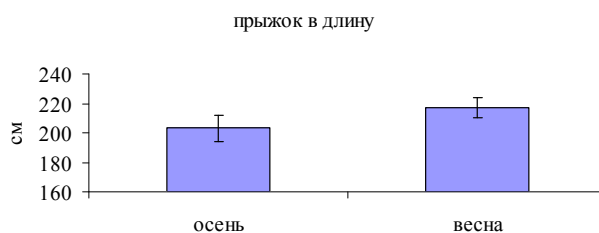


Рис. 2. Динамика скоростно-силовых показателей боксеров 16-19-ти лет

Собственно-силовые способности оценивались при помощи теста "подтягивание в висе на перекладине". Осенью средний показатель в подтягивании составил  $16 \pm 0,7$  раза и соответствовал высокому уровню развития силы в соответствии с возрастными стандартами. При этом 22,8% спортсменов имели очень высокий уровень развития силовых способностей. На завершающем этапе эксперимента средний показатель в подтягивании был равен  $18 \pm 0,8$  раза и достоверных различий по сравнению с исходными данными не имел. Вместе с тем уже 33,5% боксеров имели очень высокий уровень развития собственно силовых способностей (рис. 3).

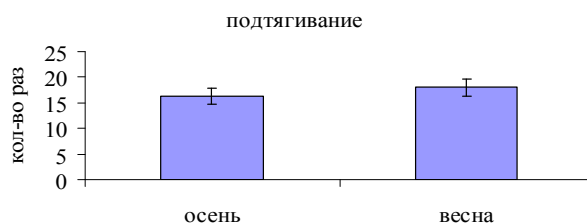


Рис. 3. Динамика собственно-силовых показателей боксеров 16-19-ти лет

Таким образом, исследование общей физической подготовленности показало, что по большинству профессионально значимых двигательных качеств у боксеров, тренирующихся в группе спортивного совершенствования, наблюдался уровень развития высокий и выше среднего, что свидетельствовало о достаточно высоком уровне общей физической готовности. Причем, анализ результатов эксперимента в динамике годового тренировочного цикла позволил выявить достоверный прирост в уровне развития скоростных и скоростно-силовых способностей у боксеров 16-19 лет.

Известно, что отдельные скоростно-силовые проявления, выражающиеся в достижении максимальных величин силы в минимальное время, определяются как "взрывные" способности (*взрывная сила*). Детальное изучение показало, что основной характеристикой взрывной силы является не столько способность к скорости движений вообще или проявлению максимума динамической силы, сколько способность к скорости развития этого максимума. Под стартовой силой при этом понимается способность мышц к быстрому развитию рабочего усилия в начальный момент их напряжения, а под ускоряющей - способность мышц к скорости наращивания

рабочего усилия в условиях начавшегося их сокращения.

Экспериментально установлено, что указанные специфические двигательные способности, характеризующие взрывную силу атлета в общих чертах, присущи человеку и являются врожденными свойствами его моторного аппарата. Выделенные компонентные способности, будучи врожденной принадлежностью, нервно-мышечного аппарата человека, тем не менее, формируются в процессе специальной тренировки. При этом, независимо от вида спорта, структура взрывных способностей остается неизменной. В зависимости от внешних условий изменяется лишь вклад отдельных характеристик и доминирующая роль той или иной из них [2].

Специфической формой проявления способности мышц к реализации взрывного усилия являются реактивные свойства мышц. Под последними понимается специфическая способность быстро переключаться от уступающей к преодолевающей работе в условиях максимума развитой в этот момент динамической нагрузки [4].

Специальная скоростно-силовая подготовленность боксеров была исследована в тесте "Количество ударов за 5 сек". Данный тест, согласно приводимым в литературе сведениям, наиболее объективно отражает скоростно-силовую и техническую подготовку боксера.

Количество ударов за 5 секунд у взрослых боксеров разных возрастных групп не имеет достоверных различий. По-видимому, это обусловлено установкой начальной школы бокса, направленной на ведение поединка с высокой плотностью. Однако направленность в обучении только на развитие моторных качеств является недостатком, и поэтому необходимо индивидуализировать подготовку боксеров и в других направлениях, в соответствии с предрасположенностью к темпу, силовому единоборству или обыгрыванию. В результате исследования определены некоторые модельные характеристики и особенности динамики специальной силовой подготовленности боксеров различных возрастных групп, что позволяет целенаправленно совершенствовать силовые качества на разных этапах подготовки.

На начальном этапе эксперимента боксеры 16-19-ти лет за 5 секунд производили  $23 \pm 0,5$  удара. В сравнении с показателями, зарегистрированными у высококвалифицированных спортсменов, являющихся членами сборной России, этот результат значительно ниже, что говорит о его тесной взаимосвязи со стажем занятий и уровнем квалификации испытуемых.

На заключительном этапе, благодаря целенаправленному подходу в воспитании и совершенствовании специальных скоростно-силовых способностей удалось добиться существенного повышения показателя количества ударов, выполняемых за 5 секунд до  $25 \pm 0,4$  удара ( $p < 0,05$ ). Таким образом, существенный прирост скоростно-силовых и скоростных качеств у боксеров, тренирующихся в группе спортивного совершенствования, сопровождался достоверным повышением результатов в специальных скоростно-силовых тестах (рис. 4).

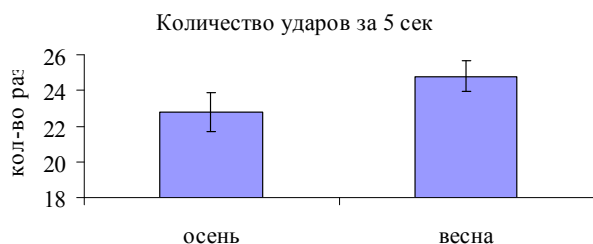


Рис. 4. Динамика специальных скоростно-силовых показателей боксеров 16-19-ти лет

Взаимосвязь показателей общей физической и специальной скоростно-силовой подготовленности боксеров 16-19-ти лет, тренирующихся в группе спортивного совершенствования, была изучена при помощи корреляционного анализа с учетом критерия Пирсона.

Анализ корреляционных взаимоотношений между показателями в тестах по общей физической и специальной скоростно-силовой подготовленности позволил выявить ряд существенных взаимосвязей (табл. 1).

Таблица 1  
Корреляционные взаимоотношения между результатами в тестах по общей физической и специальной скоростно-силовой подготовленности ( $n=15$ )

Показатели	Этап	Количество ударов за 5 секунд	Бег 30 м	Прыжок в длину с места
Бег 30 м	осень весна	-0,725* -0,711*		
Прыжок в длину с места	осень весна	0,772* 0,883**	-0,564 -0,469	
Подтягивание в висе на перекладине	осень весна	0,850** 0,816**	-0,423 -0,402	0,598 0,624*

Примечание. \* - достоверные коэффициенты корреляции,  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,02$ .

На начальном этапе наблюдалась обратная достоверная зависимость между результатами теста "Количество ударов за 5 секунд" и в беге на 30 м ( $r = -0,725$ ;  $p < 0,05$ ). Следовательно, чем выше уровень развития скоростных способностей у боксеров, тем лучше результаты в специальном скоростно-силовом тесте.

Параллельно были выявлены достоверные прямые взаимосвязи между результатами в специальном скоростно-силовом тесте с одной стороны и уровнем развития собственно-силовых (подтягивание в висе на перекладине) и скоростно-силовых (прыжок в длину с места) способностей с другой, соответственно  $r = 0,772$  и  $r = 0,850$  ( $p < 0,05$ ). Выявленные взаимосвязи не противоречат общепринятой точке зрения о том, что общая физическая подготовленность является базой для успешного развития специальных двигательных качеств в том или ином виде спортивной специализации и залогом высокого спортивного результата.

На заключительном этапе выявленные корреляционные взаимоотношения сохранились. Так, между показателями в тесте "Количество ударов за 5 секунд" и результатом в беге на 30 м была отмечена достоверная обратная зависимость ( $r = -0,711$ ,  $p < 0,05$ ). Между показателем прыжка в длину с места и результатом в специальном тесте выявлена достоверная прямая взаимосвязь ( $r = 0,883$ ,  $p < 0,02$ ). И, наконец, между результатами в специальном тесте и в подтягивании существенная прямая зависимость ( $r = 0,816$ ,  $p < 0,02$ ). Таким образом, выявленные корреляционные взаимосвязи отличались высокой устойчивостью в процессе экспериментального наблюдения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ корреляционных взаимоотношений между показателями в тестах по общей физической и специальной скоростно-силовой подготовленности позволил выявить ряд существенных взаимосвязей, подтверждающих тот факт, что чем выше уровень развития скоростных способностей у боксеров, тем лучше результаты в специальном скоростно-силовом тесте. Выявленные взаимо-

связи еще раз подтверждают положение о том, что общая физическая подготовленность является базой для успешного развития специальных двигательных качеств в том или ином виде спортивной специализации и залогом высокого спортивного результата.

1. Скоростные, скоростно-силовые и собственно силовые способности боксеров 16-19-ти лет, тренирующихся в группе спортивного совершенствования, соответствовали преимущественно уровню развития выше среднего. В динамике годичного тренировочного цикла произошло достоверное повышение уровня общей физической подготовленности по скоростным и скоростно-силовым двигательным качествам. Собственно силовые способности боксеров имели тенденцию к повышению.

2. Специальная скоростно-силовая подготовленность боксеров, тренирующихся в группе спортивного совершенствования, была значительно хуже в сравнении с данными, полученными на высококвалифицированных боксерах, являющихся членами сборной команды России. Однако в процессе занятий с сентября по май наблюдалось достоверное увеличение показателя количества ударов за 5 секунд, отражающего уровень специальной скоростно-силовой подготовленности.

3. Анализ корреляционных взаимоотношений между показателями общей физической и специальной скоростно-силовой подготовленности позволил выявить достоверную обратную зависимость между количеством ударов за 5 секунд и результатом в беге на 30 м, а также существенные прямые взаимосвязи между количеством ударов за 5 секунд с одной стороны, и показателями прыжка в длину с места и в подтягивании на перекладине с другой. Выявленные взаимосвязи подтверждают положение о том, что общая физическая подготовленность является базой для успешного развития специальных двигательных качеств в подготовке боксеров 16-19-ти лет, тренирующихся в группе спортивного совершенствования.

#### **Список литературы**

- 1.Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов. - М.: Физкультура и спорт, 1988. - 331 с.
- 2.Гаськов А.В. Планирование и управление тренировочным процессом в спортивных единоборствах( на примере бокса). - Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 1998. - 134 с.
- 3.Дегтярев И.П. Тренированность боксеров. - Киев: Здоровья, 1985. - 144 с.
- 4.Джероян Г.О. Моральная и специальная психическая подготовка боксеров юношей и юниоров. Лекция для студентов кафедры бокса ГЦОЛИФК// Бокс, кикбоксинг, рукопашный бой. - М.: ИНСАН, 1999. - вл. 7. - С. 347-374.
- 5.Морозов Г. Уроки профессионального бокса. - М.: Гонг, 1992. - 80 с.
- 6.Филимонов В.И., Нигмедзянов Р.А. Бокс, кикбоксинг, рукопашный бой (подготовка в контактных видах единоборств). - М.: ИНСАН, 1999. - 416 с.

## **ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ ДЮСШ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ПОДГОТОВКИ**

**Б.К. Букин, Д.А. Корюкин**

Во все века люди высоко ценили нравственную воспитанность. Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, заставляют нас размышлять о будущем России, о качестве ее человеческого наследия. В настоящее время смяты нравственные ориентиры, подрастающему поколению так не хватает духовности, веры в будущее, толерантности [2]. Поэтому актуальность проблемы нравственного воспитания учащихся ДЮСШ подтверждается, по крайней мере, четырьмя положениями:

1. Наше общество нуждается в подготовке широко образованных, высоко нравственных людей, обладающих не только знаниями, но и определенными нравственными чертами личности.

2. В современной семье и социуме ребенок живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него, как позитивного, так и негативного характера, которые (источники) ежедневно обрушиваются на еще только формирующуюся сферу нравственности.

3. Само по себе образование не гарантирует высокого уровня нравственной воспитанности, ибо воспитанность - это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку. К. Д. Ушинский писал: "Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания".

4. Вооружение нравственными знаниями важно и потому, что они не только информируют младшего школьника о нормах поведения, накопленных и утверждаемых в современном обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствий данного поступка для окружающих людей [5].

В последнее время, в силу происходящих в обществе изменений и естественных в такую пору внутренних закономерностей развития проблемы ценностей и ценностных ориентаций, исследование ценностей и ценностных ориентаций получило новый мощный импульс. Система ценностей пронизывает собой все формы общественного сознания под определенным углом зрения, объединяя различные интересы разнообразными идеями, нравственными и эстетическими средствами, она оказывается важнейшим источником непосредственных мотивов поведения, ближайших стимулов человеческой деятельности [1].

Актуальность выбранной для исследования темы очевидна, так как нравственное воспитание в процессе физического воспитания имеет значение для формирования личности. Влияние на формирование личности оказывают занятия спортом, на которых воспитываются такие качества как дисциплинированность, коллективизм, способность к самоконтролю.

Основной целью нравственного воспитания является формирование интеллектуальных, эмоциональных, деловых, коммуникативных способностей спортсмена к активно - деятельному взаимодействию с окружающим миром [6].

Проблемой нашего исследования является создание педагогических условий для организации нравственного воспитания спортсмена в процессе тренировочной и не тренировочной деятельности. Для решения данной проблемы тренеру требуется умение направить свою деятельность на нравственное воспитание спортсмена.

Объект исследования - тренировочная деятельность спортсмена как средство нравственного воспитания личности.

Предмет исследования - организация нравственного воспитания в процессе тренировочной деятельности.

Целью нашего исследования является изучение нравственных качеств спортсменов разной квалификации в процессе занятий спортом

В соответствии с проблемой, целью, объектом и методом исследования поставлены следующие задачи:

1. Диагностировать состояние нравственного воспитания спортсменов.
2. Определить уровень нравственного воспитания учащихся ДЮСШ начального этапа подготовки.
3. Описать опыт организации нравственного вос-



питания учащихся ДЮСШ начального этапа подготовки.

Практическая значимость: результаты нашего исследования могут быть использованы учителями физической культуры, тренерами-преподавателями ДЮСШ, СДЮШОР в группах спортивной начальной подготовки.

### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе данной работы, определяя нравственное воспитание во время тренировочной деятельности у спортсменов и нравственное воспитание у неспортсменов, мы использовали как метод исследования анкетный опрос.

Анкетный опрос - незаменимый прием получения информации о субъективном мире людей, их склонностях, мотивах деятельности, мнениях.

Говорят, что о намерениях лучше всего судить по поступкам, а не по словам. И вместе с тем это лишь часть правды. Другая ее часть скрыта в субъективных состояниях человека, которые могут и не найти выражения в его поведении в данной ситуации, но проявляются в иных условиях и в других ситуациях. Только по совокупности действий человека можно судить об устойчивости мотивов или побуждений, которыми он руководствуется. Опрос позволяет мысленно моделировать любые нужные экспериментатору ситуации для того, чтобы выявить устойчивость склонностей, мотивов и субъективных состояний человека [3].

Опрос привлекает исследователей еще и потому, что он кажется почти универсальным методом. Будучи, несомненно, лучшим источником знания о внутренних побуждениях людей, этот метод при наблюдении надлежащих предосторожностей позволяет получить не менее надежную, чем в наблюдении или по документам, информацию о событиях прошлого или настоящего, о продуктах деятельности. Спрашивать можно обо всем, даже о том, чего самому ни увидеть, ни прочитать никоим образом не удастся [4].

Искусство использования этого метода состоит в том, чтобы знать, о чем именно спрашивать, как спрашивать, какие задавать вопросы и, наконец, как убедиться в том, что можно верить полученным ответам. Добавив несколько других условий, как то: кого спрашивать, где вести беседу, как обработать данные и нельзя ли узнать все эти вещи, не прибегая к опросу, мы получим более или менее полное представление о возможностях этого метода.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве испытуемых мы взяли две группы: I группа - спортсмены-разрядники, II группа - спортсмены, не имеющие спортивных разрядов. В I и во II группы испытуемых входили спортсмены разных видов спорта: единоборства (самбо), игровые виды спорта (волейбол), сложнокоординационные виды спорта (акробатика).

Для определения такого нравственного качества как самоконтроль в общении испытуемым предложили анкету. Анкета состояла из десяти высказываний, напротив которых надо было поставить "верно" или "не верно", то есть подходит это высказывание для испытуемого или нет.

Анализируя анкету, мы выделяем три уровня коммуникативного контроля: низкий, средний, высокий.

В результате анкетного опроса у испытуемых I группы самоконтроль в общении получил следующие результаты (рис. 1).

У спортсменов по единоборствам (самбо): низкий уровень - 30%, средний уровень - 70%, высокий уровень - 0%.

У спортсменов по игровым видам спорта (волейбол): низкий уровень - 20%, средний уровень - 70%, высокий уровень - 10%.

У спортсменов сложнокоординационных видов спорта (акробатика): низкий уровень - 40%, средний уровень - 40%, высокий уровень - 20%.

Следующие данные получились у испытуемых II группы (рис. 2).

У спортсменов по единоборствам (самбо): низкий уровень - 40%, средний уровень - 30%, высокий уровень - 30%.

У спортсменов по игровым видам спорта (волейбол): низкий уровень - 10%, средний уровень - 30%, высокий уровень - 60%.

У спортсменов сложнокоординационных видов спорта (акробатика): низкий уровень - 0%, средний уровень - 60%, высокий уровень - 40%.

Этим же испытуемым была предложена другая анкета на определение нравственных качеств: спортивная этика, коллективизм в спорте и дисциплинированность.

Анкета представляла собой три таблицы, в каждой таблице пять вариантов ответов. Необходимо было выбрать три варианта и обозначить их номерами в порядке значимости для испытуемого.

Анализируя анкету, определяем порядковую значимость для каждой группы испытуемых и обозначаем ее 1-м, 2-м, 3-м местами. Мы видим, что у спортсменов I группы:

У спортсменов по единоборствам (самбо).

Первая таблица: 1 место - 1 вариант, 2 место - 3 вариант, 3 место - 2 вариант.

Вторая таблица: 1 место - 1 вариант, 2 место - 2 вариант, 3 место - 4 вариант.

Третья таблица: 1 место - 2 вариант, 2 место - 1 вариант, 3 место - 3 вариант.

У спортсменов по игровым видам спорта (волейбол):

Первая таблица: 1 место - 2 вариант, 2 место - 1 вариант, 3 место - 3 вариант.

Вторая таблица: 1 место - 1 вариант, 2 место - 3 вариант, 3 место - 2 вариант.

Третья таблица: 1 место - 2 вариант, 2 место - 4 вариант, 3 место - 3 вариант.

У спортсменов сложнокоординационных видов спорта (акробатика):

Первая таблица: 1 место - 2 вариант, 2 место - 3 вариант, 3 место - 1 вариант.

Вторая таблица: 1 место - 1 вариант, 2 место - 4 вариант, 3 место - 3 вариант.

Третья таблица: 1 место - 2 вариант, 2 место - 1 вариант, 3 место - 5 вариант.

Представим данные испытуемых II группы:

У спортсменов по единоборствам (самбо).

Первая таблица: 1 место - 2 вариант, 2 место - 3 вариант, 3 место - 4 вариант.

Вторая таблица: 1 место - 1 вариант, 2 место - 3 вариант, 3 место - 2 вариант.

Третья таблица: 1 место - 2 вариант, 2 место - 4 вариант, 3 место - 3 вариант.

У спортсменов по игровым видам спорта (волейбол):

Первая таблица: 1 место - 3 вариант, 2 место - 2 вариант, 3 место - 4 вариант.

Вторая таблица: 1 место - 3 вариант, 2 место - 2 вариант, 3 место - 3 вариант.

Третья таблица: 1 место - 2 вариант, 2 место - 3 вариант, 3 место - 4 вариант.

У спортсменов сложнокоординационных видов спорта (акробатика):

Первая таблица: 1 место - 2 вариант, 2 место - 1 ва-

риант, 3 место - 3 вариант.

Вторая таблица: 1 место - 1 вариант, 2 место - 4 вариант, 3 место - 3 вариант.

Третья таблица: 1 место - 2 вариант, 2 место - 3 вариант, 3 место - 4 вариант.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основываясь на полученных данных, мы видим конечный результат. Результат при сравнении I и II групп испытуемых на оценку самоконтроля в общении у единоборцев следующий: у испытуемых I группы преобладает средний уровень, у II группы преобладает низкий уровень.

Анализируя результаты I и II групп по игровым видам спорта видно, что у испытуемых I и II группы преобладает средний уровень.

Рассматривая сложнокоординационный вид спорта со стороны самоконтроля в общении, мы видим, что у I группы преобладают, находясь на одном уровне, низкий и средний уровни. У II группы преобладает средний уровень.

Подводя итог, отмечаем, что нравственное воспитание у спортсменов, имевших спортивные разряды, выше, чем у спортсменов, не имеющих спортивного разряда того же вида спорта.

Благодаря тренировочной деятельности нравственное воспитание действительно становится выше.

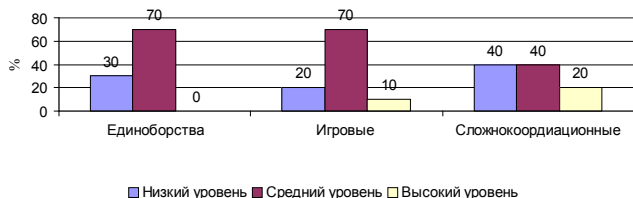


Рис. 1. Оценка самоконтроля в общении у спортсменов-разрядников

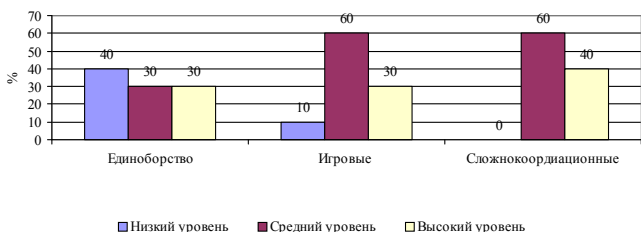


Рис. 2. Оценка самоконтроля в общении у спортсменов, не имеющих спортивных разрядов

### Список литературы

1. Аплетеев М.Н. Система воспитания личности в процессе обучения: Монография/Омск.гос.пед.ун-т. - Омск: Изд-во Ом ГПУ, 1998. - С. 51-53.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - М.: 1979.
3. Воспитание личности школьника в нравственной деятельности: Метод. рекомендации/Ом. гос. пед. ин-т им. Горького. - Омск: ОГПИ, 1991. - 195 с.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка, 2-е изд. - М., 1995. -187 с.
5. Урунбасарова Э.А. Проблемы нравственного воспитания в исторических трудах педагогической науки. - Алматы: Казгосиздат, 1999. - 345 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика: Курс лекций. - М.: Просвещение, 1990. - С. 32-54.

## ПРОГНОЗИРОВАНИЕ СПОРТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЮНЫХ АКРОБАТОВ НА ОСНОВЕ МОДЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК

В.В. Николаев

В настоящее время спортивная акробатика развивается в стремительном темпе и получает все большее признание и распространение не только в России, но и в странах ближнего и дальнего зарубежья. Это можно подтвердить и тем, что спортивная акробатика претендует на право называться олимпийским видом спорта. Следовательно, возникает проблема отбора перспективных детей из большого числа желающих заниматься и дальнейшего прогнозирования их спортивных способностей. Роль юношеского спорта неуклонно возрастает, так как он является важнейшей базой подготовки спортивных резервов.

В любом виде спорта, в том числе и в акробатике, деятельность тренера и других специалистов при проведении отбора и ориентации направлена на всестороннее изучение и выявление задатков и способностей спортсменов.

Отбор талантливых юных спортсменов и прогнозирование их способностей сегодня является актуальной проблемой во всем мире, и в то же время спортивный отбор носит до некоторой степени условный характер. Очень трудно в начинающем юном спортсмене распознать будущего рекордсмена или чемпиона. В этих условиях возрастает роль тренера, который, руководствуясь знаниями возрастных особенностей организма, закономерности спортивного совершенствования, учитывая индивидуальные темпы развития, формирует спортивные способности, превращая их в талант.

Спортивный отбор - это выявление лиц, наиболее одаренных для занятий акробатикой.

Достижение высоких спортивных результатов на уровне современных требований в акробатике доступно не каждому ребенку, желающему заниматься этим видом спорта.

Как бы рано ни проявлялись склонности, способности, интересы детей к акробатике, официально занятия разрешены с 7-летнего возраста. К этому возрастному периоду в достаточной мере созревают функции органов и систем организма, формируются психические и личностные свойства, необходимые для осознанного овладения движениями. Одаренные дети проходят путь от новичка до мастера спорта за 5-7 лет.

Спортивный отбор относят к разновидности профессионального отбора, представляющего систему средств и методов выделения лиц, природные особенности которых отвечают требованиям вида спорта.

Уже давно считается общепризнанным, что для проведения отбора и ориентации во всех областях человеческой деятельности необходимы профиограммы, то есть описание тех требований которые деятельность предъявляет к человеку, или описание человека, который может успешно выполнять определенную деятельность, создавая определенный продукт. Большинство исследователей считает, что создание профиограммы - один из важнейших и труднейших моментов в проведении отбора и ориентации [2].

Профессиональная или спортивная пригодность определяется путем выявления и оценки довольно устойчивых свойств и качеств личности - способностей.

Основной особенностью являются природные задат-



ки, обусловленные наследственностью, которые дают о себе знать при первых же попытках проявиться в какой-либо деятельности. Однако задатки лежат в основе способностей, сами же способности есть результат тренировки, совершенствования в том или ином виде деятельности, наиболее отвечающей индивидуальным особенностям человека.

Важный компонент отбора - это морфологические данные юных акробатов. Большинство ведущих антропологов выступают в поддержку сочетания физических и морфологических качеств. В настоящее время изучены некоторые особенности телосложения в отдельных видах спорта. Предприняты попытки определить "морфологический идеал" акробата, но это очень трудно, так как отдельные виды акробатического многоборья предъявляют специфические требования к строению тела.

При наборе детей необходимо смотреть на родителей, на их конституцию, антропометрические данные, характер, учитывать любую мелочь, так как, развивая эти мелочи или исправляя их, появляется возможность создания полноценного акробата [4].

Одним из наиболее важных аспектов спортивного отбора является прогнозирование спортивных способностей и спортивных достижений. Надежный прогноз спортивных достижений (спортивных возможностей) должен предусматривать не только вероятную динамику результатов, но и включать все более или менее существенные факторы, определяющие роль спортивного мастерства [7].

Прогноз - это вероятное утверждение о будущем с относительно высокой степенью достоверности. Под прогнозированием обычно понимают определение свойств или состояния объектов в будущем. Нередко объективный прогноз тренер подменяет интуицией.

Немаловажным аспектом в прогнозе спортивных результатов является прогнозирование спортивной одаренности спортсмена.

Спортивная одаренность характеризуется определенным сочетанием двигательных и психологических способностей, а также анатомо-физиологических задатков, создающих в комплексе потенциальную возможность для достижения высоких результатов в конкретном виде спорта. От одаренности зависит не сам успех в спорте, а только возможность его достижения.

Способности - довольно устойчивые свойства и качества человека, влияющие на успех в какой-либо деятельности, развиваются на основе диалектического единства врожденных и приобретенных свойств. Основной способностей являются природные задатки, обусловленные наследственностью.

При разработке научных основ систем подготовки спортсменов высокой квалификации большое значение уделяется разработке моделей сильнейших спортсменов. Организационно-методические принципы подготовки сборных команд предусматривают создание моделей сильнейших спортсменов и команд, способных выполнить стоящие перед ними задачи достижения высших результатов [4]. Трактовка термина "модель" в научно-методической литературе по спорту примерно одинакова. Модель - это совокупность различных параметров, обуславливающих достижение определенного уровня спортивного мастерства и прогнозируемого результата. Частные показатели, входящие в ее состав, рассматриваются как модельные характеристики [5].

Под модельными характеристиками понимаются те требования, которым должен соответствовать спортсмен экстра-класса в конкретном виде спорта. С целью поиска наиболее информативных систем в прогности-

ческом плане характеристик, лимитирующих высокие спортивные достижения, проводятся обследования таких спортсменов.

Модельные характеристики спортсмена - это параметры спортивного совершенствования, ориентиры отбора детей для занятий спортом, в процессе занятий и с целью комплектования сборных команд. Для создания модельных характеристик необходимо иметь представление об идеальных спортсменах высокой квалификации. Без знаний моделей сильнейших спортсменов как цели, к которой нужно подводить каждого спортсмена в результате тренировочного процесса, невозможно решить проблему эффективного управления спортивной тренировкой. Модели спортсменов должны быть основой для формулирования задач спортивного отбора и ориентации. Совокупность моделей спортсменов различной квалификации, от новичков до чемпионов, в конкретных спортивных дисциплинах образует "полную модель спортсмена" данной специализации. С ее помощью можно отбирать и ориентировать не занимающихся спортом и спортсменов любой квалификации и возраста [3].

К числу важных показателей модели сильнейших спортсменов следует отнести модель спортивных возможностей, где модельными характеристиками являются морфологические показатели и спортивный стаж [5].

Целью нашего исследования явилось составление модели потенциальных спортивных возможностей юных акробатов на основе таких модельных характеристик как ростовесовые показатели и спортивный стаж.

Для достижения цели в исследовании были поставлены следующие задачи:

- 1) На основе морфофункциональных показателей и сравнительного анализа осуществить прогнозирование спортивных возможностей юных акробатов 8-15 лет;
- 2) Проанализировать сроки становления спортивного мастерства юных акробатов как одну из модельных характеристик потенциальных спортивных возможностей.

Исследование проводилось на базе МОУ ДОД "ДЮСШ № 1" г. Кургана. В ходе проведения эксперимента нами проводились измерения морфофункциональных показателей, также использовались данные медицинского контроля, который осуществлялся в Областном врачебно-физкультурном диспансере (ОВФД) г. Кургана. Всего в исследовании приняло участие 49 спортсменов, из них девочек и девушек - 23 человека, мальчиков и юношей - 26 человек. Все они были поделены по возрастному признаку на 4 группы:

- 1) младшая группа - 8 лет;
- 2) средняя - 10-11 лет;
- 3) подростковая группа - 12-13 лет;
- 4) старшая группа - 16 лет и старше.

Исследование велось в течение 2006-2007 годов, антропометрические измерения спортсменов проводились два раза в год. Модельные характеристики длины тела и другие показатели юных спортсменов должны быть ориентированы на средние данные ведущих спортсменов [5]. В качестве модели в нашей работе были взяты пять смешанных пар (табл. 1,2), занимающихся спортивной акробатикой и имеющих спортивные звания мастеров спорта России (МС) и мастеров спорта международного класса (МСМК).

Таблица 1

## Физическое развитие девушек и юношей 16 лет и старше

Ф.И.	возраст	Окружность грудной клетки (см)			ЖЕЛ (мл)	Динамометрия (кг)	
		вдох	выдох	пауза		правая	левая
Карпунина А.	16	80	71	76	2700	20,5	21
Колмакова Л.	15	76	69	70	2400	16	16
Кочурова Г.	16	80	73	75	2300	20	22
Данилова Я.	16	87	77	80	2500	24	20,5
Подволоцкая И.	18	85	75	79	2700	28	26
Средние данные		81,6	73,0	76,0	2520	21,7	21,1
Богомолов А.	18	104	93	100	4700	58	58
Бутарских В.	19	101	94	95	4700	52	48
Волков Р.	19	101	90	98	4400	52	52
Терешко Ю.	19	99	91	96	3800	38	40
Глухих Я.	23	100	91	95	4500	50	50
Средние данные		101	91,8	96,8	4420	50,0	49,6

Примечание: спортсмены выступают в смешанных парных упражнениях в составе:

- 1) Карпунина Анна (МСМК) и Богомолов Алексей (МСМК) - члены сборной России;
- 2) Глухих Яков (МСМК) и Подволоцкая Ирина (МСМК) - члены сборной России;
- 3) Бутарских Виктор (МСМК) и Данилова Яна (МСМК);
- 4) Волков Роман (МС) и Кочурова Галина (МС);
- 5) Терешко Юрий (МС) и Колмакова Лилия (МС).

В настоящей статье приводятся данные весоростовых показателей юных акробатов 8, 10-11 лет и их прогнозируемые значения по достижению ими 18-летнего возраста (табл. 3, 4). Сведения о группе 12-15 лет не приводятся, однако, обобщая полученные результаты в целом и сравнивая их с моделью высококвалифицированных спортсменов, можно констатировать, что девочки 12-15 лет превосходят по весоростовому показателю спортсменок высокого класса, специализирующихся в смешанных парных упражнениях в качестве "верхних". Поэтому они имеют слабую перспективу добиться высоких результатов в данном виде акробатики. Мальчики же имеют близкие значения с рассматриваемой моделью, а значит и положительную перспективу добиться высоких результатов в роли "нижних".

Таблица 2

## Возрастные показатели девушек и юношей 16 лет и старше

Ф.И.	Возраст (лет)	Вес (кг)	Рост (см)	Весоростовой индекс, г/см.
Карпунина А.	16	36	162	222,2
Колмакова Л.	15	34	148	229,7
Кочурова Г.	16	35	148	236,4
Данилова Я.	16	45	153	294,1
Подволоцкая И.	18	43	152	282,8
Средние данные		38,6	152,6	253,04
Богомолов А.	18	76	181,5	419,8
Бутарских В.	19	71	171	415,2
Волков Р.	19	66	168	392,8
Терешко Ю.	19	66	168	392,8
Глухих Я.	23	74	176,4	420,4
Средние данные		70,6	172,9	408,2

Таблица 3

## Весоростовые показатели девочек и мальчиков 8 лет

№	Девочки				Мальчики			
	Возраст, лет	Вес, кг	Рост, см	Весоростовой Индекс С г/см	Возраст, лет	Вес, кг	Рост, см	Весоростовой Индекс С г/см
1	8	24	123(159,6)	195,1	-	-	-	-
2	8	23	127(164,3)	181,1	-	-	-	-
3	8	24	125(161,9)	192	-	-	-	-
4	-	-	-	-	8	26	125(161,3)	208
5	-	-	-	-	8	27	126(163,1)	214,3
6	-	-	-	-	8	25	126(163,1)	198,4
7	-	-	-	-	8	24	128(165,4)	187,5
8	-	-	-	-	8	22	120(156,1)	183,3
9	-	-	-	-	8	23	125(161,9)	184
Средние данные		23,7	125(161,7)	189,4		24,5	125(161,8)	195,9

Таблица 4

**Весоростовые показатели девочек и мальчиков 10 - 11 лет.  
Спортсмены этой группы имеют 2 и 1 взрослые разряды по спортивной акробатике**

№	Девочки				Мальчики			
	Возраст, лет	Вес, кг	Рост, см	Весоростовой Индекс С г/см	Возраст, лет	Вес, кг	Рост, см	Весоростовой Индекс С г/см
1	10	31	138 (164,6)	224,6	-	-	-	-
2	10	30	137(163,7)	219	-	-	-	-
3	10	37	148(173,0)	250	-	-	-	-
4	10	34	140 (166,3)	242,9	-	-	-	-
5	10	34	137(163,7)	248,2	-	-	-	-
6	-	-	-	-	11	30	131(166,7)	229
7	-	-	-	-	11	35	144(177,1)	243,1
8	-	-	-	-	11	35	143(176,3)	244,8
9	-	-	-	-	11	34	142(175,5)	239,4
10	-	-	-	-	11	41	142(175,5)	288,7
Средние данные	10	33,2	140 (166,2)	236,9	11	35	140,4 (174,2)	249

Примечание: в скобках указаны данные прогноза роста по методике чехословацких ученых Шрамковой, Прокопеца, Залезни, 1989 [6].

Таблица 5

**Продолжительность спортивного пути юношей и девушек 16 лет и старше от КМС до МС и от МС до МСМК**

Ф.И.О.	Возраст	Звание	Стаж	Время потраченное на выполнение звания (лет)
Карпунина А.	16	МСМК	7	0,8
Колмакова Л.	15	МС	5	2,6
Кочурова Г.	16	МС	8	1,2
Данилова Я.	16	МСМК	7	0,7
Подволоцкая И.	18	МСМК	5	3,4
Средние данные			6,4	1,74
Богомолов А.	18	МСМК	7	1,8
Бутарских В.	19	МСМК	7	1,5
Волков Р.	19	МС	8	1,2
Терешко Ю.	19	МС	7	1,7
Глухих Я.	23	МСМК	6	5,4
Средние данные			7	2,32

Спортивный стаж определяется специфическими требованиями конкретного вида спорта и находит свое выражение в количестве лет, необходимых для достижения как квалифицированных нормативов, так и вершин мастерства. Стаж тренировки отсчитывается с момента начала занятий определенным видом спорта и является одной из модельных характеристик потенциальных спортивных возможностей. Индивидуальные возможности спортсменов, время начала занятий спортом, темпы биологического созревания могут в существенной мере повлиять на отклонения индивидуальных показателей стажа тренировки от средних данных стажа тренировки высококвалифицированных спортсменов [4].

Анализируя продолжительность спортивного пути и сроки становления спортивного мастерства наших исследуемых от этапа начальной специализации до этапа реализации индивидуальных возможностей, были определены интервалы вышеназванных признаков.

Так установлено, что от начала специализации до выполнения 3-2 юношеских разрядов юные акробаты затрачивают от 4 месяцев до 2,4 лет, при общем стаже занятий от 1 года до 3 лет.

Юные спортсмены, выполнившие 3 взрослый разряд, как мальчики, так и девочки, на выполнение 2 и 1 взрослых разрядов затрачивают от 1,4 года до 2,6 лет при общем стаже от 3 до 5 лет. На выполнение норм КМС девочки в возрасте 12-15 лет тратят от 1,8 года до 3,4 года, тогда как юноши от 1,4 года от 2,6 лет. При этом

общий стаж колеблется от 5 до 8 лет.

От разряда КМС до МС и МСМК девушки проходят за 1,7 года, юноши - за 2,3 года. Также отмечается, что путь от МС до МСМК (табл. 5) у девушек и юношей равен 2,2 года, а продолжительность спортивного пути (стажа) равняется у женщин 6,4 года, а у мужчин 7 лет.

**Список литературы**

- 1.Баландин И.В., Блудов Ю.Н., Плахтиенко В.А. Прогнозирование в спорте. - М.: Физкультура и спорт, 1986. - 167 с.
- 2.Брянкин С.В., Константинов А.Т. Организация отбора в современном спорте. - М.: Физкультура и спорт, 1978. - 125 с.
- 3.Брянкин С.В., Жданов А.Н., Шустин Б.Н. Спортивный отбор и ориентация. - Смоленск, 1977. - 97 с.
- 4.Волков В.М., Филлин В.П. Спортивный отбор. - М.: Физкультура и спорт, 1983. - 176 с.
- 5.Набатникова М.Я. Основы управления подготовкой юных спортсменов. -М.: Физкультура и спорт, 1982 - 280 с.
- 6.Рост как точная наука//Советский спорт, 1989. - 29 января, 3 февраля.
- 7.Фомин Н.А., Филлин В.П. На пути к спортивному мастерству. - М.: Физкультура и спорт, 1986. - 159 с.

# ЦЕННОСТИ ЖИЗНИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

**А.П. Поварницын**

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена потребностью общественной практики и самой жизнью. По своей сути и многогранности проблема ценностных ориентаций изначально, в своем генезисе, прямо и опосредованно проецируется в плоскость повседневной жизни людей, сферу культуры, воспитания, образования, науки и искусства, религии и политики, спорта и профессионального развития личности, учебной деятельности школьников и студентов, определения жизненной стратегии и других самых разнообразных областей жизнедеятельности человека и общества.

Господствующие в обществе ценности и ценностные ориентации относятся к числу тех фундаментальных оснований, которые определяют жизнеустойчивость и жизнестойкость его.

На современном этапе развития нашего общества в связи с происходящими глобальными социально-экономическими и политическими преобразованиями проблема ценностей и ценностных ориентаций приобрела новое звучание. В условиях кризиса ценностей она стала чрезвычайно актуальной и в теоретическом, и, особенно, в ее практическом значении. В этой связи изучение ценностных ориентаций студентов приобретает особый смысл.

Студенческая пора - важнейший период поиска смысла и ценностей жизни, профессионального пути, самоопределения ближайшего вектора деятельности и жизненных стратегий, когда человек, опираясь на свои ценностные представления, свое восприятие окружающих реальностей, ценностные ориентиры, самосознание и свой психофизический ресурс, строит свои жизненные планы, определяет уровень притязаний в своих жизненных целях.

Ценностный подход к проблеме образования, воспитания, становления профессиональной, гражданской, нравственной и иной личностной зрелости в его акмеологическом значении включает в себя изучение содержания, иерархии, структуры, динамики, роли ценностных ориентаций в развитии личности как субъекта жизнедеятельности и на этой основе определение путей их формирования и коррекции в интересах самой личности.

Необходимость и смысл изучения ценностных ориентаций студентов будут лучше видны и понятны, если иметь в виду, что в отечественной литературе М.А. Арвисто, Л.М. Архангельским, А.П. Вардамацким, В.В. Водзинской, А.И. Донцовым, А.Г. Здравомысловым, А.В. Кирьяковой, Д.А. Леонтьевым, В.Т. Лисовским, В.С. Мухиной, М.Х. Титмой, В.П. Тугариновым, В.А. Ядовым и другими авторами, которые внесли значительный вклад в разработку ценностей и ценностных ориентаций. Несмотря на определенные различия в подходах и формулировках, понятие "ценности" отражает субъективную значимость вещей и явления окружающего мира, различных видов человеческой деятельности, других людей, несет в себе эмоционально-смысловое наполнение.

Ценности как императив иницируют и интенцируют соответствующую направленность и энергию личности, ее психофизический ресурс, волевой потенциал, несут определенный побудительный импульс.

Именно поиски мотивационно-волевого ресурса спортивной и профессиональной деятельности студентов специальности "Физическая культура и спорт" выве-

ли нас на необходимость основательного изучения их ценностных ориентаций.

**Цель исследования** - выявить содержание, иерархию и динамику ценностей жизни студентов и специалистов физической культуры и спорта, и на этой основе соответствующие материалы.

**Методика исследования.**

Для решения поставленных задач в качестве основного применялся специально разработанный нами, проверенный на надежность и валидность метод "двойного" ранжирования.

В первой части его диагностической конструкции ("мягкого ранжирования") испытуемым предлагался полученный в процессе пилотных исследований перечень 21 ценности жизни, который необходимо было разделить, пользуясь трехуровневой номинативной шкалой, на три равные группы: "самые главные", "очень важные" и "менее важные".

Затем подсчитывается количество выборов (предпочтений) по каждой группе, определяется средняя оценка, ранговый ряд и дисперсия.

Во второй части предлагалось провести полное ранжирование ценностей в каждой из трех групп: в первой места распределяются с 1-го по 7-е, во второй - с 8-го по 14-е, в третьей - с 15-го по 21-е.

Материалы исследования показывают, что в ряду наиболее значимых для студентов неизменно оказываются всегда высокоценимые людьми семья, дети, любимый и любящий человек, здоровье, друзья, уважение людей.

Из представленных в табл. 1 результатов проведенного в 1987 году студентами Курганского пединститута и успешно работающими учителями со стажем 10-20 лет ранжирования видно, что на 1-м месте у первокурсников, как и у студентов IV курса заочного обучения, любимая работа. Ее в число самых главных ценностей отнесли соответственно 94,7% и 88%. У студентов же IV (выпускного) курса она вместе со здоровьем, любимым и любящим человеком на 4-6-м местах, а в число самых главных ее отнесли лишь 58,3%.

В число первых 10-ти ценностей у первокурсников также вошли любимый и любящий человек, здоровье, семья, дети, друзья, благополучие общества, спорт и профессиональное мастерство.

У студентов IV курса выше, чем у первокурсников, ценились семья, дети и друзья. Их в число самых главных ценностей отнесли 75%. Выше (и по рангу, и по ценностному наполнению) были у старшекурсников также чистая совесть (на 7 рангов и 17%), творческая работа.

Высокооплачиваемая работа у первокурсников была на 18-м месте, ее в число самых главных ценностей отнесли всего 5,3%, а у студентов выпускного курса она на 10-12-м местах и в число самых главных ценностей ее отнесли 33,3%. Больше они ценят и высокое материальное благополучие.

Ниже, чем студенты первого курса, старшекурсники оценивали любимого и любящего человека, здоровье, уважение людей, спорт, профессиональное мастерство, служение людям и обществу, профессиональное признание. Здоровье в число самых главных ценностей причислили всего 58,3%.

В измерениях 1990 года у первокурсников отмечалось снижение ценности любимой работы. Теперь она оказалась на 8-м месте против 1-го в 1987 году, семья - на 5-м месте. В конце рангового ряда оказалось благополучие общества. Но выше стали оцениваться у них материальный достаток (7-е место против 11-го), высокооплачиваемая работа (10-е против 18-го).

Таблица 1

Ценности жизни в характеристике студентов факультета физической культуры КГПИ и успешно работающих учителей со стажем 10-20 лет. 1987 год

Ранг				Ценности	В % самые главные			
I к	IV к	з/о	учит		I к	IV к	з/о	учит
1-2	4-6	1-2	2-3	Любимая работа	94,7	58,3	88	85
1-2	4-6	7	13	Любимый и любящий человек	94,7	58,3	55,9	55
3	4-6	1-2	2-3	Здоровье	89,4	58,3	88	85
4	1-3	3	4	Семья	78,9	75	72,7	70
5	1-3	5	6	Дети	78,9	75	66,3	65
6	1-3	6	9	Друзья	78,9	75	55,4	45
7	8-9	10	10	Уважение людей	66,6	50	44	55
8	-	8	12	Благополучие общества	68,4	-	59	54
9	10-12	14	14	Спорт	47,4	41,6	24,4	20
10	13	12	5	Профессиональное мастерство	52,6	41,6	35,8	70
11	8-9	13	16	Материальный достаток	42,1	41,6	35,8	25
12	14-15	9	8	Служение людям и обществу	42,1	33,3	54,7	65
13	17	17	11	Профессиональное признание	42,1	25	14,2	45
14	7	4	1	Чистая совесть	42,1	58,3	66,6	100
15	14-15	11	7	Успехи и достижения в работе	31,6	33,3	25,7	55
16	18	20	17	Высшее образование	15,8	-	7,5	15
17	10-12	18	18	Творческая работа	26,3	33,3	19,4	10
18	10-12	16	15	Высокооплачиваемая работа	5,3	33,3	20	20
19	16	15	19	Высокое материальное благополучие	-	16,6	24,2	15

Примечание: первый столбец - I курс очного отделения, второй столбец - IV курс очного отделения, третий столбец - студенты старших курсов заочного отделения, четвертый столбец - учителя.

У студентов IV курса на 1-м месте неожиданно, но естественно для того времени, - материальный достаток. 70% поставили его в число самых главных ценностей жизни. А честь и достоинство заняли 21-е место, в число самых главных ценностей их отнесли лишь 15%.

Результаты ранжирования ценностей жизни студентами факультетов физического воспитания Кировского, Курганского и Тобольского пединституты, проведенного в 1993-94 учебном году (табл. 2), показали, что на 1-м месте у них в средневузовском значении семья, на 2-м - здоровье, на 3-м - дети, любимая работа - на 6-м, спорт - на 12-м. В самом низу рангового ряда оказались успехи и достижения в работе и профессиональная карьера.

Но даже за благоприятным ранговым положением в иерархии ценностей жизни скрывается низкое ценностное наполнение и высокая дисперсия. Семью в число самых главных ценностей отнесли 78,7%, но в Курганском пединституте в число самых главных ценностей ее отнесли 89%, в Кировском - 71%.

Здоровье в число самых главных ценностей отнесли в среднем значении только 73,7%, в Курганском вузе это сделали 83%, а в Тобольском - 59,5%. Детей в группу самых главных ценностей поставили в Тобольском пединституте - 87%, а в Кировском - всего 54,3%. Честь и достоинство в одном вузе на 6-м, а в другом - на 12-м месте; высокооплачиваемая работа на 6-м и 14-м, высшее образование - на 11-м и 18-м; справедливость - на 13-м и 20-м.

А.В. Бойчевский в своем исследовании в Тобольском пединституте в рамках нашего проекта показал, что в образовательном процессе имеются значительные возможности для коррекции и формирования ценностных ориентаций студентов. К окончанию учебы студентов ему удалось повысить у студентов ценности семьи, детей, любимого и любящего человека, здоровья, чести и достоинства, чистой совести, уважения людей, любимой работы, спорта.

О реальных возможностях направленного формирования ценностных ориентаций говорят результаты, которые получены в процессе опытно-педагогической работы в 1994-98 годах с экспериментальной учебной группой, скомплектованной после окончания 1-го курса в связи

с переводом части студентов на обучение по двум специальностям: "Физическая культура. Психология".

К окончанию учебы в экспериментальной группе отмечен ряд благоприятных изменений. Честь и достоинство в ранговом ряду поднялись на 7 пунктов (с 12-го на 5-е место). Средняя оценка увеличилась на 1,1 балла. Число студентов, которые отнесли их в группу самых главных ценностей, возросло с 15,4% до 56,2%. Любимая работа с 13-го места перешла на 7-е. Средняя оценка увеличилась на 0,7. Выросло число студентов, которые отнесли ее в группу самых главных ценностей. Личная свобода и независимость с 19-го места передвинулась на 13-е, высокооплачиваемая работа с 14-го на 8-е.

Но снизились показатели ценности спорта, уважения людей, высшего образования.

Анализ результатов опытно-педагогической работы по коррекции ценностей жизни в другой экспериментальной группе, обучающейся также по названным выше специальностям в период с 1994 по 1999 годы, показывает, что на выпускном курсе в сравнении с первым курсом на 9 рангов повысилось значение чести и достоинства (с 14-го перешло на 5-е место), на 5 рангов - личной свободы и независимости (с 12-го на 7-е), на 6 рангов - высокооплачиваемой работы, на 3 ранга - чистой совести, на 2 - справедливости.

В своем диссертационном исследовании, проведенном на факультете валеологии Курганского госуниверситета, Г.А. Бурцева по результатам измерения ценностей жизни у первокурсников вновь открытых в 1997 году специальностей "Валеология", "Психология" и "Физическая культура и спорт" выявила ряд существенных различий по гендерному и профессиональному признакам. Так, здоровье, в среднем значении находящееся на 2-м месте, в число самых главных ценностей у девушек специальности "Физическая культура и спорт" отнесли 100% (1-е место), у валеологов - 88%, психологов - лишь 58%, а юношей специальности "Физическая культура и спорт" - 73%. Детей соответственно: 64%, 42%, 30% и 50%.

Таблица 2

Ценности жизни в характеристике студентов IV (выпускного) курса факультета физической культуры Кировского, Курганского, Тобольского пединституты в 1993-94 учебном году (N - 46, 36, 32)

Ранг	Ценности	Ср. оценка	Самые главные в %
<u>1</u> 2-1-2	Семья	<u>9,5</u> 9,3-9,8-9,4	<u>78,7</u> 71,7-89-75
<u>2</u> 1-2-3	Здоровье	<u>9,4</u> 9,5-9,6-9,1	<u>73,7</u> 78,3-83,-59,5
<u>3</u> 4-3-1	Дети	<u>9,3</u> 8,9-9,2-9,7	<u>69,4</u> 54,3-67-87,5
<u>4</u> 5-4-4	Любимый и любящий человек	<u>9,0</u> 8,9-9,0-9,0	<u>62</u> 75,2-61,5-59,5
<u>5</u> 3-6-7	Друзья	<u>8,7</u> 9,3-8,5-8,2	<u>52,8</u> 65,2-55,5-73,5
<u>6</u> 7-5-7	Любимая работа	<u>8,5</u> 8,6-8,8-8,2	<u>48,8</u> 41,3-61,5-43,7
<u>7</u> 8-7-5	Уважение людей	<u>8,5</u> 8,6-8,3-8,7	<u>41,2</u> 41,3-38,5-43,7
<u>8</u> 12-8-6	Честь и достоинство	<u>8,0</u> 7,6-8,2-8,3	<u>27,5</u> 23,9-27,5-31,2
<u>9</u> 6-12-14	Высокооплачиваемая работа	<u>8,0</u> 8,8-7,5-7,6	<u>32,4</u> 56,5-22-18,7
<u>10</u> 9-14-11	Высокое материальное благополучие	<u>7,8</u> 8,1-7,5-7,8	<u>26,8</u> 30,4-22-28,1
<u>11</u> 14-10-9	Мир и спокойная обстановка в стране	<u>7,7</u> 7,5-7,6-8,0	<u>25,6</u> 19,6-23-34,4
<u>12</u> 13-9-10	Спорт	<u>7,7</u> 7,6-7,7-8,0	<u>23,9</u> 23,9-16,5-31,2

Примечание: в числителе - средние значения по сумме всех вузов, в знаменателе - показатели Кировского - Курганского - Тобольского вузов.

Высшее образование на 6-м месте, но у девушек "Валеологии" оно на 9-м, "Психологии" - на 12-м, "Физической культуры и спорта" - на 4-м (!).

Проводимая Г.А. Бурцевой с учетом полученных материалов целенаправленная работа позволила повысить ценности семьи, детей, мира и спокойной обстановки в стране, чистой совести, успехов и достижений в работе, а также достичь благоприятного для профессиональной ориентации баланса ценностей жизни.

**Заключение.** Сравнительный анализ результатов ранжирования ценностей жизни в 2003 году с данными, полученными в 1987 году, дает основание говорить о некоторых существенных изменениях в иерархии и динамике ценностных ориентаций студентов. Выше стала оцениваться семья (теперь она на 1-м месте), высокооплачиваемая работа (с 18-го перешла на 7-е место), спорт, высшее образование, личная свобода и независимость, высокое материальное благополучие.

Ниже стали оцениваться уважение людей, служение людям и обществу, творческая работа, любимая работа, чистая совесть, дети, здоровье.

Опытно-экспериментальная работа показывает, что продуманная и целенаправленная система коррекции представлений студентов о ценностях жизни с самого начала учебы в вузе позволяет достичь позитивных результатов в иерархии, динамике и балансе базовых ценностей.

Формирование ценностных ориентаций студентов в учебном процессе вуза будет успешным, более плодотворным и достигнет своих целей, если будут соблюдены следующие условия:

- осознана и принята к выполнению парадигма ценностно-ориентированного подхода к высшему образованию студента как субъекта личностного и профессионального развития;
- будут определены хотя бы в общем виде вектор, формат, идея, границы, смысл, стратегические цели, задачи и мотивы этого подхода;
- определены и обозначены те основные дисциплины

и разделы учебного процесса, которые несут в себе наибольшие возможности и ответственность за формирование ценностных ориентаций личности специалиста высшей квалификации;

- в основу всей работы по формированию ценностных ориентаций студента должна быть положена гуманистическая концепция развития личности, одним из главных смыслов которой является признание приоритета интересов личности в их социальной обусловленности и единстве без противопоставления одного другому.

Коррекция и формирование ценностных ориентаций - это чрезвычайно тонкий, деликатный процесс, который задает глубоко скрытые, интимные свойства личности и поэтому требует большой аккуратности.

#### Список литературы

1. Арvisto М.А. Конкретно-социологическое исследование некоторых субъективных факторов участия в спортивной деятельности: Автореф. дис.... канд. психол. наук. - Тарту, 1972. - 17 с.
2. Архангельский Л.М. К вопросу о ценностных ориентациях личности // Духовное развитие личности. - Свердловск, 1967. - С. 11
3. Бальсевич В.К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. - 1995. - №4. - С. 2-7.
4. Бозрикова Л.В. Ценностные ориентации / Л.В. Бозрикова, Г.Н. Саганенко, А.А. Семенов, В.А. Ядов // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. - Л.: Наука, 1979. - С. 47-62.
5. Бойчевский А.В. Формирование ценностных ориентаций у студентов факультета физической культуры педуниверситета: Автореф. дис....канд. пед. наук. - Курган, 2000. - 20 с.
6. Бурцева Г.А. Ценностный подход к профессионально-педагогической подготовке студентов университета (на материале специальности "Физическая культура и спорт"): Дис.... канд. пед. наук. - Курган, 2001. - 179 с.
7. Вардомацкий А.П. Ценности социальных групп и личности: дис... докт. социол. наук. - Минск, 1995. - 277 с.
8. Виленский М.Я. Физическая культура в профессионально-ценностных ориентациях студентов и процесс их формирования: методология и теория // Теория и практика физической культуры. - 1991. - №11. - С. 27-30.
9. Водзинская В.В. Понятие установки, отношения и ценностной ориентации в социальной психологии // Философские науки. - 1968. - №2. - С. 48-50.
10. Выдрин В.М. Физическая культура как ценность. - Л.: Знание, 1976.

11. Донцов А.И. К проблеме ценностей субъекта коллективной деятельности // Вопросы психологии. - 1979. - № 3. - С. 29.
12. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. - М.: Политиздат, 1986. - 224 с.
13. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография. - Оренбурге, 1996. - 190 с.
14. Климов Е.А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессоведца // Психологический журнал. - 1994. - № 4. - С. 130-136.
15. Лабский В.М. Исследовательский проект "Спортивно-гуманистическое воспитание студенческой молодежи: состояние и пути активизации" / В.М. Лабский, Е.В. Столярова / Анкета преподавателя и тренера (А-2) // Спорт, олимпизм и мы. - Харьков, 1990.
16. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной конструкции // Вопросы философии. - 1996. - № 4. - С. 16-24.
17. Лисовский В.Т. Формирование личности современного студента (Опыт социологического исследования в высшей школе 1966-75 гг.): Дисс.... докт. социол. наук. - Л., 1976.
18. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью // Теория и практика физической культуры. - 1997. - № 4. - С. 10-15.
19. Лубышева Л.И. Ценности физической культуры в здоровом стиле жизни // Современные исследования в области спортивной науки: материалы междунар. конф. - СПб., 1994.
20. Мильштейн О.А. Советский олимпиец: социальный портрет / О.А. Мильштейн, К.А. Куликович. - М.: ФиС, 1979. - 144 с.
21. Ольшанский В.Б. Ценности // Психология - практике, учителям, родителям, руководителям. - Тривола, 1996. - С. 94-102.
22. Поварницын А.П. Ценностные ориентации специалистов физической культуры и спорта в процессе обучения в вузе: монография. - Курган, 2004. - 300 с.
23. Саарниит Ю.Р. Проблемы социально-психологического измерения структур ценностных ориентаций: Дисс.... канд. филос. наук. - Таллин, 1981.
24. Столяров В.И. Ценности спорта и пути его гуманизации. - М.: РГАФК, 1995.
25. Титма М.Х. Жизненные ориентации как феномен сознания. - Таллин: Институт истории АП ЭССР, 1978.
26. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. - Л.: ЛГУ, 1960. - 156 с.
27. Ядов В.А. Междисциплинарный подход к изучению соотношения между ценностными ориентациями и наблюдаемым поведением: докл. на VII Междунар. конф. в г. Варна // Личность и ее ценностные ориентации: информационный бюллетень. - Варна, 1970. - №40.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ

**Ж.О. Абабкова, А.П. Поварницын, Е.А. Черепанова**

Актуальность исследования ценностного отношения школьников к занятиям физической культурой и спортом обусловлена прежде всего непреходящими потребностями повышения качества физического воспитания, а также приобщения их к систематическим занятиям спортом.

Необходимость исследования ценностного отношения школьников к занятиям физической культурой и спортом будет лучше видна, если принять во внимание те неблагоприятные явления, которые наблюдаются в настоящее время и в практике физического воспитания и в спорте. На фоне тех проблем, которые неуклонно обостряют снижение здоровья, физического состояния, здорового образа жизни и неблагоприятных реальностей, приобретает особое значение формирование позитивного отношения к занятиям физкультурой и спортом.

Педагогическая практика и результаты исследований убедительно показывают, что несмотря на определенные благоприятные результаты в развитии физической культуры и спорта школьников между их требованиями

и реальным позитивным отношением к учебным занятиям физкультурой и спортом, наблюдается **противоречие**.

**Проблема** нашего исследования как раз и заключается в том, чтобы найти на поставленные вопросы те ответы, которые должны раскрыть содержание реального отношения учащихся к занятиям физической культурой и спортом.

В своей работе мы ставили **целью исследования** выявить содержание и определить пути формирования позитивного ценностного отношения школьников к занятиям физической культурой и спортом.

Исходя из обозначенных противоречий, проблемы, гипотезы, цели и вытекающих из них основных задач исследования, необходимо раскрыть сущность ценностного отношения школьников к занятиям физической культурой и спортом.

Для решения поставленных задач на учебных занятиях физической культурой и спортом использовались методы наблюдения (в том числе включенного в совместную учебно-педагогическую деятельность по физическому воспитанию и спорту); регистрации результатов учебно-спортивной работы школьников; ранжирование с использованием авторской диагностической конструкции ценностей жизни, спорта, достоинств мужчины и женщины; специально разработанных открытых и закрытых опросников, из которых раскрывались данные о ценностном отношении школьников к занятиям физкультурой и спортом.

Проводимые нами многолетние исследования охватили более 4000 школьников различных классов общеобразовательных, специальных, сельских, городских, с большой и малой комплектностью, с национальными ориентациями школ Курганской, Тюменской областей.

### Результаты исследования

Полученные данные показывают, что в различных выборках школьников учебными занятиями по физкультуре удовлетворены от 10 до 90%, удовлетворены не полностью - от 10 до 60%, до 30% школьников в отдельных классах не хотят на уроки физкультуры, число "освобождающихся" от занятий растет. Очень высокий разброс в ответах и объяснениях учащихся.

В одной малокомплектной школе своими уроками физкультуры удовлетворены всего 27%, не полностью удовлетворены - 40%, и 33% ответили "нет", у старшеклассников из Чашинской средней школы 67% удовлетворены, 22% - не полностью, и 11% - неудовлетворены.

Объективных и субъективных причин этого много. Традиционно приводятся такие как недостаточное материально-техническое обеспечение мест занятий, оборудование, для школьников нет лыжного инвентаря и т.д.

За некоторыми, однако, объективными объяснениями учеников, по существу, скрываются психологические факторы. Неудовлетворенность их объясняется низким интересом, недостаточным уровнем профессиональной подготовки учителя, однообразием занятий, низкими результатами обучения на уроках и другие.

Анализ эмоционально-психологических оснований ценностного отношения школьников к занятиям физкультурой и спортивными упражнениями показывает, что даже отличное материально-техническое обеспечение совсем не обязательно гарантирует его. Решающую роль в этом играет система факторов. Так, в одной школе на вопрос "Что Вам не нравится на уроках физкультуры?" 27% и в другой - 18% сказали - все нравится. Но 53% и соответственно 64% признались - плохо получаются некоторые элементы упражнений. Плохой материальной базой объясняют свою неудовлетворенность уроками 20 и 18% учеников.

На вопрос: "Чем Вас привлекают уроки физкультуры, что Вам нравится больше всего?" 53 и 44% ответили - возможность научиться играть в спортивные игры, снимают умственную усталость после теоретических занятий - 27 и 31%, дают хорошую физическую нагрузку - 20 и 25%.

"В чем Вы видите главный смысл и предназначение уроков физкультуры?" - 20 и 11% - улучшение фигуры, осанки, походки, укрепление здоровья, 67 и 56% - снятие стрессов, поднятие настроения - 13 и 35%. Здесь у нас нет места для недооценки укрепления здоровья. Но не подчеркнуть этого нельзя.

"Что нужно сделать, чтобы уроки физкультуры стали полезнее, интереснее и отвечали бы ее предназначению?" - 27% (сельской малокомплектной) и 67% (крупной школы) сказали, что занятия нужно проводить под музыку, 33 и 22% хотели бы заниматься плаванием, и 40 и 11% - чтобы лучше учили технике физических упражнений.

На вопрос: "Если Вы мало или совсем не занимаетесь, то что Вам мешает?" - 60 и 67% - нет времени, 27 и 22% - нет желания, 13 и 11% - нет вида спорта, которым хотелось бы заниматься.

На вопрос "Чем Вас привлекают Ваши занятия спортом, физическими упражнениями, за что их цените?" 20 и 22% - поднимают настроение, 53 и 44% - развивают фигуру и 27 и 34% - придают уверенность в себе и своих силах.

"Каким образом Вы приобщились к занятиям спортом?" - 20 и 22% полагают, что было интересно, 60 и 78% - через уроки в школе. Это говорит о том, что качественные уроки физкультуры располагают к приобщению школьников вполне естественным образом.

Отметим и то, что 67 и 44% учащихся из названных школ ни разу не приняли участия в соревнованиях, у 60 и 56% учащихся родители одобряют их увлечение спортом, 27 и 44% - безразлично.

И, наконец, "Как относятся к Вашему увлечению спортом администрация и учителя школы?" - 53% в небольшой сельской школе и 29% в крупной сельской школе одобряют, но 27 и 67% - безразлично.

Анализ педагогической практики убеждает в том, что улучшается состояние качественного учебного процесса по физкультуре, растет число спортсменов и школ, делающих успехи в межшкольных и других соревнованиях. Главную роль играет директор школы со своими административными помощниками, учителями физкультуры и других учебных дисциплин. Кажется, что воздействие директора через педагогический коллектив является банальным. При внимательном рассмотрении оказывается, что организаторское искусство директора формирует среди школьников позитивное отношение к учебным занятиям и спорту.

Опыт лучших по состоянию физического воспитания и спорта школ Курганской и Тюменской областей убеждает в том, что неизменно большая роль отводится директору с его педагогическим коллективом. В свою очередь, он отводит особую роль учителю физической культуры, оказывает ему постоянную, систематическую и разностороннюю помощь, повышает профессиональную активность и профессиональное самосовершенствование. Учитель физической культуры должен любить и глубоко знать свой предмет, детей, повышать педагогическую подготовку, иметь твердую волю, разностороннюю спортивно-техническую вооруженность, желание и потребность приобщать своих учеников к занятиям физкультурой и спортом.

Особое значение для формирования у школьников ценностного отношения к учебным занятиям физкультурой и спортом имеет психологическая грамотность учи-

теля. Он без этого не может возвышать любого не только сильного, но и что важно - самого слабого ученика, который больше всего нуждается в успехе.

Именно потребность ученика в реальной, в том числе и перспективной, задаче, порождает эмоционально-волевое стремление к активности и прилежание в учебных уроках или спортивных упражнениях. Психологически вооруженный учитель способен побудить ученика к решению трудной педагогической задачи против его воли, уверенности в себе и своих силах, и таким образом, учитель задает программу позитивного отношения ученика к учебным занятиям и спортивным упражнениям.

Успешный в педагогической работе учитель проникает в эмоционально-волевую ресурс каждого ученика. Особенностью учителя является то, что он опирается на естественное стремление ученика к успеху.

Для этого необходимо найти адекватное педагогическое задание.

Все шире в арсенале успешно работающих учителей физической культуры используются уроки спортивно-направленной ориентации учебного процесса. Но он должен знать ученика к способностям мобилизации воли. Нельзя забывать о том, что возможен обратный демобилизующий негативный эффект.

Заключение. Результаты исследования ценностного отношения школьников к занятиям физической культурой и спортом позволяют рассматривать позитивное ценностное отношение у школьников как эмоционально-смысловое переживание значимости и привлекательности занятия учебными уроками физкультуры и спортивными упражнениями, которые императивно инициируют соответствующую активность, прилежание и волю учащихся, включенность их в соответствующую дальнейшую деятельность.

Опытно-экспериментальная работа показывает ряд психолого-педагогических условий, которые раскрывают систему формирования отношения к занятиям физкультурой и спортом.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ СО СКОРОСТЬЮ ПЕРЕХОДА БАРЬЕРОВ У МУЖЧИН В БЕГЕ НА 400 м С БАРЬЕРАМИ**

**Б.А.Савиных**

Бег с барьерами проводится на дистанциях 110 м (муж.), 100 м (жен.) и 400 м (муж. и жен.). Соревнования по барьерному бегу в закрытых помещениях включают как классические (110, 100 м), так и укороченные (50-60 м) дистанции. Соревнования юных спортсменов по барьерному бегу проводятся на дистанции от 50 до 300 м. Бег с барьерами характеризуется относительной непродолжительностью работы, но при большой (и даже максимальной на коротких дистанциях) ее мощности. Барьерный бег относится к группе скоростно-силовых видов легкой атлетики. Высокие спортивные достижения барьеристов зависят в первую очередь от уровня развития быстроты, скоростных способностей и силовых качеств, а также от специальной выносливости. В барьерном беге значительную роль играет техника преодоления барьеров и бега между ними, а также своеобразный режим барьерного бега [11].

Техника барьерного бега на различных дистанциях специфична. Для детального ее рассмотрения (и более



эффективного обучения) в общей структуре бега с барьерами выделяют фазы: старт и стартовый разбег, бег по дистанции с преодолением барьеров и финиширование. Показатели техники бега с барьерами служат для определения эффективности действий спортсменов при достижении ими конкретных спортивных результатов. Необходимо учесть, что техника барьерного бега включает в себя не только структурно-техническое совершенство целостного спортивного движения, но и те факторы и характеристики, которые участвуют в управлении и регуляции технических действий барьеристов и обеспечивают высокий конечный результат барьерного бега [5, 10].

Барьерный бег требует определенной подготовленности опорно-двигательного аппарата спортсмена, достаточной силы, быстроты, подвижности в суставах с учетом специфики бега на различные дистанции. Это является одним из предварительных условий обучения технике вида. К упражнениям, развивающим группы мышц, которые непосредственно участвуют в барьерном беге, следует отнести упражнения, способствующие развитию мышц передней и задней поверхности бедра, голени, стопы, туловища. Особенно необходимо выделить упражнения, увеличивающие степень подвижности в тазобедренных суставах. Недостаток подвижности в суставах приводит к появлению многих ошибок в технике. Развитие силы мышц, окружающих тазобедренный сустав, от которых зависит величина амплитуды движений и мощность усилий при преодолении барьеров, также составляет часть специальной подготовки барьериста [9].

Первоочередной задачей каждого тренировочного занятия квалифицированного спортсмена и спортсменки является техническое совершенствование. Это утверждение тем более справедливо для технически сложных видов, где достижение высоких спортивных результатов неразрывно связано с уровнем технического совершенства. При этом следует учитывать, что неизменное улучшение физической подготовленности, развитие необходимых качеств ставят все новые и новые задачи совершенствования. В барьерном беге одним из ведущих качеств является быстрота. Ее развитие должно проходить красной нитью в многолетнем планировании подготовки барьериста высокого класса. Но если развитие качества быстроты идет в отрыве от технического совершенствования, то, как правило, наступает такой момент, когда результаты спортсмена не только перестают расти, но наоборот ухудшаются, несмотря на улучшение скоростных возможностей. Иными словами, следует обратить серьезнейшее внимание на проведение в соответствие обеих сторон подготовки. Несомненно и то, что когда владение техникой соответствует функциональной подготовке (техническое совершенствование проходит параллельно с улучшением физических качеств), то и результаты растут планомерно [15].

В каждом виде легкой атлетики есть свои особенности развития быстроты. В барьерном беге такое специфическое понятие, как барьерная скорость, складывается из трех компонентов: быстрота, ритм бега и техника преодоления препятствий [6].

Результаты в барьерном беге во многом зависят от скоростных возможностей спортсмена: чем выше его скорость в гладком беге, тем легче ему достигнуть результатов международного класса на барьерной дистанции. Ритм позволяет барьеристу максимально использовать техническое мастерство и быстроту, проявляющуюся как в отдельных движениях, так и в целом упражнении, т.е. в беге с барьерами. И, наконец, ритм позволяет овладеть в совершенстве формой движения на отличной качественной (скорость и сила) основе [7].

Процесс совершенствования техники барьерного бега - это длительная, кропотливая работа спортсмена и тренера. Основным средством в совершенствовании техники барьерного бега являются барьерные упражнения. В каждом тренировочном занятии обязательно их многократное повторение [1].

В программу силовой подготовки барьеристов входят следующие упражнения: приседание со штангой на плечах, выпрыгивание из полуприседа, ходьба выпадами, поочередно акцентируя на маховую и толчковую ноги, наклоны вперед и в сторону со штангой на плечах, повороты стоя и сидя со штангой на плечах, рывок, толчок. При анализе тренировочных занятий в 2005 г. мы выполнили следующие объемы в силовой подготовке.

**Таблица 1**

**Суммарный объем силовой подготовки по месяцам в подготовительный период**

Месяц	Бруснянин 2005 г. кг	Скоморохов 1970 г., кг
Январь	25360	18680
Февраль	32670	28640
Март	41650	25650
Апрель	43640	14360

Как видно из табл. 1, Бруснянин А. превосходит в выполнении силовых объемов неоднократно рекордсмена СССР Скоморохова В.

Анализируя технику перехода через барьер (табл. 2) мы приходим к выводу, что параметры перехода барьеристов почти не отличаются.

**Таблица 2**

**Угловые параметры движений туловища и отдельных частей тела во время преодоления барьеров (градусы)**

Положение	Выполнение барьерного бега	Скоморохов	Акий-Буа	Бруснянин
Атака	Отталкивание	64	72	55
	Разведение бедер	130	103	132
	Сгибание маховой ноги	72	60	49
Над барьером	Разгибание маховой ноги	183	144	161
	Сгибание толчковой ноги	103	60	78
	Разведение бедер	118	96	62
	Наклон туловища	58	61	72
Приземление	Разгибание маховой ноги	175	162	159
	Наклон туловища	65	75	82
	Приземление	70	69	60

Во время атаки барьера Бруснянин А. отталкивается несколько ближе к барьеру, поэтому угол отталкивания у него меньше, чем у Скоморохова В. и Д. Акий-Буа. Сгибание маховой ноги у Бруснянина А. - 49 градусов, это затрудняет ему переход через барьер. При расположении над барьером угол наклона туловища существенно влияет на технику перехода барьера и соответственно, активный наклон туловища добавляет некоторое ускорение. При приземлении параметры движений туловища у барьеристов также несколько различны.

Прохождение дистанции по времени показано в табл. 3.

Таблица 3

## График бега на 400 м с/б

Фамилия	Барьеры										Общий результат
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Скоморохов	5,8	10,0	13,9	18,1	22,3	26,7	31,2	35,6	40,5	44,7	50,1
Булатов	6,6	10,5	14,9	19,1	23,7	28,4	33,0	37,7	42,2	47,1	52,8
Брусянин	6,2	10,4	14,7	19,0	23,4	28,0	32,8	37,7	42,7	47,9	53,3

Таким образом, в результате проделанной силовой подготовки лучший результат сезона 2005 г.- 53,3 сек. был показан 5 июля в г.Челябинске. Приступая к тренировочным занятиям к летнему сезону 2006 г., мы решили увеличить объем силовой подготовки на 10% (табл. 4).

Таблица 4

## Суммарный объем силовой подготовки по месяцам в подготовительный период

Месяц	Брусянин 2006 г., кг	Скоморохов 1979 г., кг
Январь	27896	18680
Февраль	35937	28640
Март	45726	25650
Апрель	47327	14360

После увеличения объема силовой подготовки несколько улучшились угловые параметры движений туловища и отдельных частей тела во время преодоления барьера (табл. 5).

Таблица 5

## Угловые параметры движений туловища и отдельных частей тела во время преодоления барьеров (градусы)

Положение	Выполнение барьерного бега	Скоморохов	Акий-Буа	Брусянин
Атака	Отталкивание	64	72	59
	Разведение бедер	130	103	128
	Сгибание маховой ноги	72	60	53
Над барьером	Разгибание маховой ноги	183	144	159
	Сгибание толчковой ноги	103	60	72
	Разведение бедер	118	96	84
	Наклон туловища	58	61	63
Приземление	Разгибание маховой ноги	175	162	150
	Наклон туловища	65	75	80
	Приземление	70	69	64

В процессе подготовительного периода большое внимание уделялось наклонам туловища со штангой на плечах, что положительно сказалось на наклоне туловища над барьером и при приземлении (табл.5).

При увеличении объема ходьбы в разножке со штангой на плечах значительно улучшились временные параметры преодоления барьеров, что видно из графика (табл. 6) бега на 400 м с/б в г. Челябинске 27.05.2006 г., где был выполнен норматив мастера спорта РФ.

Таблица 6

## График прохождения барьеров у спортсменов различной квалификации

Фамилия	Барьеры										Общий Рез-тат
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Скоморохов	5,8	10,0	13,9	18,1	22,3	26,7	31,2	35,6	40,5	44,7	50,1
Булатов	6,6	10,5	14,9	19,1	23,7	28,4	33,0	37,7	42,2	47,1	52,8
Брусянин 2005 г.	6,2	10,4	14,7	19,0	23,4	28,0	32,8	37,7	42,7	47,9	53,3
Брусянин 2006 г.	6,0	10,2	14,5	18,8	23,1	27,7	31,3	37,0	41,9	47,0	52,5

Таким образом, силовая подготовка барьериста является одним из факторов улучшения результатов в беге на 400 м с/б.

**Заключение**

Спортивная тренировка в беге мужчин на 400 м с/б требует применения разных тренировочных средств совершенствования двигательной и технической подготовленности. На этапе общей подготовки преимущественно используются упражнения для развития общей выносливости и силовой выносливости. В феврале-мае очень часто применяются упражнения, развивающие специальную выносливость и силу для бега с/б (1-3 и 8-12 барьеров). Главным элементом тренировки соревновательного периода является короткая ритмовая выносливость (бег с преодолением 4-7 барьеров).

В результате факторного анализа выявлена зависимость между результатом в беге на 400 м с/б и силовой

выносливостью и бегом с/б на отрезках больше 300 м. Факторный анализ показал, что каждый период тренировок имеет специфический состав факторов с большим вкладом силовой выносливости (период специальной подготовки) и техники бега с барьерами (период соревнований).

#### Список литературы

1. Алабин В.Г. Тренажеры и специальные упражнения в легкой атлетике. - М.: ФиС, 1976. - 146 с.
2. Бойко А.Ф. Предсоревновательная подготовка спортсменов высокого класса.-М.: ФиС, 1971.- 480 С.
3. Буланчик Е.Н. Круг с барьерами. - М.: ФиС, 1975. -С. 25-27.
4. Буланчик Е.Н., Остапенко А.Н. Барьерный бег.-М.: ФиС,1968.-111с.
5. Донской Д. Дешженияспортсмена.-М.: ФиС, 1965.-200 с.
6. Легкая атлетика. Правила соревнований.ВФЛА.- М.:Советский спорт, 2003. - 200 с.
7. Лазарев. Практикум по легкой атлетике: Учебное пособие для студентов.-М.:Издательский центр "Академия",1990. -160 с.
8. Луткявский Е.М., Филиппов А.А. Легкая атлетика.-М.:ФиС,1977.-343 с.
9. Макаров А.Н. с соавт.Легкая атлетика.-М.:1989.-208 с.
10. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учебник для ИФК. - М.:ФиС, 1991.- 542 с.
11. Озолин Н.Г. Современная система спортивной подготовки. - М.: ФиС,1970. - 480 с.
12. Озолин Н.Г. Путь к успеху.-М.:ФиС, 1980. - 95 с.
13. Остапенко А.Н., Селиверстов Б.Н., Чистяков Ю.Н. Учебное пособие. - М.:Высш.школа,1979.-208 с.
14. Стеланченко Н.А. с соавт. Легкая атлетика.-М.:ФиС. - 352 с.
15. Харе Д.Учение о тренировке. - М.:ФиС,1971.-352 с.
16. Хоменков Л.С.Учебник тренера по легкой атлетике. - М.:ФиС,1982.- 480 с.
17. Хоменков Л.С. Легкая атлетика. - М.:ФиС,1963.- 568 с.
18. Хоменков Л.С. Книга тренера по легкой атлетике. - М.:ФиС,1987. - 399 с.

## ТРЕТИЙ УРОК ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

**Э.Н. Абрамов**

В условиях либерализации отечественной системы образования наметилось заметное усиление региональных влияний на формирование содержания образования. Одним из механизмов претворения в жизнь интересов региона стало выделение в федеральном базисном учебном плане регионального (национально-регионального) и "школьного" компонентов.

В середине 90-х годов все более реалистично стали звучать заявления о расширении курса физической культуры в общеобразовательных учреждениях. В этот период авторским коллективом во главе с доцентом Л.З. Штодой разрабатывается региональная программа "Физическое воспитание с оздоровительной направленностью для учащихся 1-9 классов общеобразовательных учреждений". Программа и ее методическое обеспечение стали предвестниками дальнейших позитивных изменений в физической культуре в сфере образования Зауралья, и когда вопрос о ведении третьего урока был поднят на официальном уровне, Курганская область одной из первых заявила о готовности к расширению курса физической культуры.

Уже в региональном базисном учебном плане 1998 года в разделе "Рекомендуемый региональный компонент" был введен курс физической культуры (на правах третьего урока). В 2003 году Курганская областная Дума принимает поправки в Закон Курганской области "О региональном (национально-региональном) компоненте го-

сударственных образовательных стандартов общего образования в Курганской области", в котором появляется третий урок физической культуры, вводимый с 1 сентября 2004 года на обязательной основе. Этим же законом впервые был утвержден обязательный минимум содержания образования и требования к уровню подготовки обучающихся, освоивших третий урок физической культуры с оздоровительной направленностью. В 2004 году выходит в свет примерная региональная программа "Физическая культура с оздоровительной направленностью для обучающихся 10-11 классов общеобразовательных учреждений Курганской области".

Региональный базисный учебный план, введенный в 2005 году, подтвердил намерения региональных властей сохранить третий урок физической культуры. В 2006-2007 годах велась активная работа по модернизации регионального стандарта курса "Третий урок физической культуры с оздоровительной направленностью", в конечном итоге изменения были закреплены в дополнении и изменениях к Закону Курганской области о региональном компоненте, утвержденных в декабре 2007 года.

В настоящее время можно признать, что региональный компонент учебного предмета "Физическая культура" нормативно и методически укомплектован в полной мере. Основоположниками идеи введения дополнительного занятия физической культурой с оздоровительной направленностью были известные специалисты областной системы образования Л.З. Штода, Е.Н.Ефимова, Л.В. Устюжанина. Продвижению идеи введения третьего урока физической культуры способствовали Ю.Г. Бокарев, А.П. Кузнецов, А.Г. Предеин и др. В настоящее время появились вариативные организационные модели реализации регионального компонента учебного предмета "Физическая культура" и новые адреса ценного опыта.

Методологической основой регионального компонента по физической культуре является компетентностный подход. Третий урок физической культуры предполагает развитие двигательной компетентности, а также формирование компетентностей, связанных с оперативным и перспективным управлением здоровьем и самоорганизацией занятий с использованием физических упражнений.

Региональному компоненту учебного предмета "Физическая культура" задана оздоровительная направленность, которая реализуется через освоение оздоровительных систем физической культуры, здоровьесформирующих технологий, усиления оздоровительных аспектов в реализации традиционных базовых разделов физического воспитания. Значительное место уделяется теории оздоровительной физической культуры. Региональный компонент по физической культуре основывается на сочетании принципов автономии и преемственности по отношению к федеральному компоненту данного предмета.

Эксклюзивом новой редакции регионального компонента по физической культуре (2007 года) стали способы проектной, рефлексивной и методической деятельности обучающихся, в частности включающие конструирование комплексов физических упражнений, индивидуальных оздоровительных программ, мониторинг здоровья, проведение фрагментов урока.

В первом классе, в соответствии с федеральным базисным учебным планом, физическая культура представлена только двумя уроками федерального компонента. Вместе с тем, в соответствии с гигиеническими требованиями к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях, для ликвидации дефицита двигательной активности первоклассников ежедневно в середине учебного дня проводится динамическая пауза продолжитель-

ностью в один академический час, заполняемая малыми формами физического воспитания.

Объектами оценивания учебных достижений обучающихся в рамках третьего урока являются:

- знания в сфере оздоровительной физической культуры;

- проектные умения (в части конструирования оздоровительных комплексов, индивидуальных оздоровительных программ и др.);

- методические навыки (участие в организации и проведении занятий с оздоровительной направленностью);

- рефлексивные умения (навыки самонаблюдения, самооценки физического состояния прогнозирования и др.);

- владение способами физкультурно-оздоровительной деятельности, оздоровительными системами физического воспитания и оздоровительными технологиями физического воспитания);

- эффективность использования арсенала умений и навыков в прикладных профилактических и оздоровительно-рекреационных целях.

Как видно из вышеизложенного, оценка учебных достижений обучающихся по третьему уроку несколько отличается от оценки успеваемости в рамках "классической физической культуры".

Ниже приведем разработанный нами курс "Третий урок физической культуры с оздоровительной направленностью" регионального (национально-регионального) компонента государственного образовательного стандарта общего образования к Курганской области в части среднего (полного) общего образования.

*Целями* курса третьего урока физической культуры с оздоровительной направленностью на этапе среднего (полного) общего образования являются:

- осознание важности и значимости регулярных занятий физической культурой в контексте личностного развития, социальных и профессиональных перспектив;

- овладение технологией проектирования индивидуальной траектории физического самосовершенствования;

- приобретение компетентности в сфере применения физических упражнений для решения оздоровительных задач, актуальных для старшеклассников в текущем и перспективном аспекте (повышение производительности умственной деятельности, регуляции эмоционального состояния, повышение стрессоустойчивости и др.).

**Обязательный минимум содержания основных образовательных программ:**

*Основы теории оздоровительной физической культуры.* Прикладная роль оздоровительной физической культуры. Здоровье как фактор самореализации, самосовершенствования. Влияние рациональной двигательной активности на функционирование центральной нервной системы, производительность умственной деятельности. Регуляция эмоционально-волевой сферы средствами физической культуры. Повышение стрессоустойчивости. Физическая культура и репродуктивное здоровье. Специфические черты занятий оздоровительной физической культурой девушек и юношей. Сопrotивляемость организма и пути ее повышения средствами физической культуры.

*Рефлексивная деятельность в процессе занятий физической культурой.* Развитие рефлексивных умений в процессе физического воспитания.

*Проектная деятельность* в сфере оздоровительной физической культуры. Составление индивидуальных оздоровительных программ (физического самосовершенствования).

*Элементы методической работы обучающихся на уроках.* Проведение фрагментов уроков физической культуры с оздоровительной направленностью.

*Физкультурно-оздоровительная деятельность.*

Комплексы упражнений оздоровительной гимнастики: дыхательная и звуковая гимнастика, гимнастика для глаз, пластическая и суставная гимнастика, комплексы психофизической тренировки (элементы релаксации и ауто-ренинга), комплексы упражнений для профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата, регулирования массы тела и формирования телосложения, гимнастика при занятиях интенсивной умственной деятельностью и эмоциональном напряжении. Оздоровительные системы физического воспитания. Общеразвивающие упражнения. Основы массажа и самомассажа. Двигательные действия, обладающие выраженным оздоровительным эффектом и выполняемые преимущественно на свежем воздухе: оздоровительный бег, оздоровительная ходьба (в том числе на лыжах), катание на коньках, санках (при наличии условий), подвижные (спортивные) игры и другие физические упражнения, выполняемые в аэробном режиме.

**Требования к уровню подготовки выпускников:**

В результате освоения курса обучающийся должен *знать/понимать:*

- существенную роль здоровья человека в формировании успешной личности и самореализации;

- оздоровительные и профилактические эффекты физических упражнений для регуляции эмоционального состояния, профилактики и ликвидации последствий переутомления, связанного с учебной деятельностью;

- технологию разработки индивидуальной оздоровительной программы (физического совершенствования);

*уметь:*

- составлять индивидуальные оздоровительные программы (физического самосовершенствования);

- оценивать функциональные сдвиги в организме под влиянием физических упражнений, регулировать объем и интенсивность нагрузки;

- использовать способы физкультурно-оздоровительной деятельности с целью самосовершенствования, организации досуга и здорового образа жизни;

- осуществлять коррекцию недостатков физического развития, саморегуляцию физического и эмоционального состояния;

- проводить малые формы физического воспитания с оздоровительной направленностью;

- использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для достижения оптимального уровня работоспособности (в условиях подготовки и участия в различных формах итоговой государственной аттестации, подготовки к поступлению в профессиональную школу и др.).

Курганская область посредством регионального компонента по физической культуре имеет возможность:

- обозначать и претворять в педагогическую практику региональные приоритеты региональной политики в сфере физического воспитания школьников;

- прямо регулировать содержание процесса физического воспитания с учетом внутренних интересов;

- развивать и усиливать акценты либо компенсировать недостатки федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования по физической культуре.

**Список литературы**

1.Абрамов Э.Н. Третий урок физической культуры: нормативно-

правовые и организационные аспекты: Методические рекомендации. - Курган: ИПКиПРО Курганской области, 2005. - 12 с.

2. Абрамов Э.Н. Некоторые организационные аспекты реализации третьего дополнительного урока физической культуры // Педагогическое Зауралье. - 2005. - №4. - С. 29-35.
3. Абрамов Э.Н. Проблемы реализации третьего дополнительного урока физической культуры // Наука и образование Зауралья. - 2006. - №1. - С. 25-28.
4. Закон Курганской области "О внесении изменений и дополнения в Закон Курганской области "О региональном (национально-региональном) компоненте государственных образовательных стандартов общего образования в Курганской области" от 28.12.2007 г. №324 / <http://www.obiduma.kurgan.ru/reestr>.

## ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

Л.З. Корпенко, Д.О. Косолапов

Поддержание здоровья населения является центральной проблемой любого государства. Усложнение программы в Курганском государственном университете и интенсификация учебно-воспитательного процесса обуславливают повышение требований к функциональному состоянию организма. Массовые исследования студентов дают возможность оценить вариации морфофункционального развития, чтобы своевременно внести коррективы в учебную деятельность.

Физическое воспитание студенческой молодежи составляет органическую часть всего учебно-воспитательного процесса и призвано поддерживать высокую работоспособность студентов на протяжении всех лет обучения, обеспечивать их всестороннее физическое развитие и образование. Основной формой физического воспитания в вузе являются учебные занятия. Программа физического воспитания студентов вуза определена учебным планом и предусматривает развитие таких качеств как сила, быстрота, ловкость, гибкость, точность выполнения движений.

**Цель исследования.** Исходя из этого, целью нашего исследования явилось изучение влияния физической культуры на развитие студентов факультета естественных наук Курганского государственного университета.

**Задачи исследования.** В соответствии с целью исследования поставлены следующие задачи:

1. Определить тип конституции у студентов вуза 17 - 18 лет.
2. Исследовать антропометрические и физиометрические показатели.
3. Изучить степень влияния физической культуры на скоростно-силовые качества организма.

### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Антропометрические исследования включали изучение 24 морфофизиологических признаков. Определялись следующие показатели: длина, масса тела, диаметр плеч, таза, поперечной и передней задней грудной клетки, запястья, лодыжек, толщина кожно-жировых складок на спине, плече, животе, бедре.

Сила мышц кисти и становаая сила определялись с помощью соответственно ручного и становаого диаметров в килограммах с точностью до 0,2 кг. На основании проведенных исследований определяли тип телосложения по методике В.П. Чтецова (1978).

При определении конституционного типа обращают внимание на развитие и соотношение таких признаков,

как форма спины, грудной клетки, живота, ног; степень развития костной, мышечной и жировой ткани. Для определения типа телосложения наряду с антропометрическими данными используются массо-ростовые соотношения или индексы. Наиболее часто применяют следующие индексы.

1. Весо-ростовой индекс (массо-ростовой показатель)

$I = m / L$ , где m - масса тела в граммах, L - длина тела в сантиметрах.

2. Индекс Кетле

$I = m * 100 / L * L$ , где m - масса тела в килограммах, L - длина тела в метрах.

3. Индекс Порпера

$I = m * 100 / L * L * L$ , где m - масса тела в граммах, L - длина тела в сантиметрах.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось на уроках физической культуры в Курганском государственном университете. Изучались антропометрические, силовые и скоростно-силовые показатели у девушек, не занимающихся спортом. На основе этого мы разделили их на две группы: 1) грудной соматотип (n=27); 2) мускульный соматотип (n=24).

Рассмотрены средние величины морфологических показателей студенток 17-18 лет, за 2006-2007 учебный год и скоростно-силовые показатели, а именно - прыжок с места, бег на 100 метров, масса тела, сила правой руки, сила левой руки, становаая сила.

Результаты бега на 100 метров за два года исследования (2006 - 2007 учебный год) претерпевают незначительные изменения, т.е. являются недостоверными. Среднее время и у грудного, и у мускульного соматотипов приблизительно ( $M \pm m$ )  $18 \pm 0,3$  секунды. Т.е. этот скоростной показатель за два года исследования остается на одном уровне.

У показателя силы левой руки в первый год исследования (2006 учебный год) у студенток, относящихся к грудному и мускульному соматотипам, наблюдается волновая тенденция. Т.е. у грудного соматотипа наблюдается подъем в декабре ( $22,07 \pm 1,35$  кг) и мае ( $22,40 \pm 1,38$  кг); спад в сентябре ( $20,59 \pm 1,40$  кг) и марте ( $21,03 \pm 1,36$  кг).

У девушек с мускульным соматотипом, наоборот: спад в декабре ( $21,16 \pm 1,09$  кг) и мае ( $21,54 \pm 1,07$  кг), а подъем в сентябре ( $22,04 \pm 0,95$  кг) и марте ( $22,91 \pm 1,15$  кг).

Показатель силы левой руки во второй год исследования (2007 учебный год), у обоих соматотипов значительно увеличивается: у грудного с 23,77 кг до 26,18 кг, у мускульного соматотипа с 23,08 кг до 27,04 кг.

Таким образом, процентное увеличение силы левой руки за два года исследования составляет у грудного соматотипа 26,9 %, у мускульного - 27,7 %. Этот скачок, скорее всего, связан с направленными на развитие этого силового показателя физическими упражнениями, которые проводились в течение года на занятиях физической культурой.

Изменения, возникающие в организме в результате физической нагрузки, зависят от специфики тренировок (Drozdzowski, 1964).

Подобная динамика к увеличению, которая наблюдается у данного показателя, подтверждает повышение уровня развития опорно-двигательной системы в 17-18 лет у исследуемой группы.

У показателя силы правой руки в первый год исследования у грудного и мускульного соматотипов значительных изменений не наблюдается и поэтому этот показате-

тель мы можем считать недостоверным.

По результатам второго года исследования показатель силы правой руки значительно увеличился: у грудного соматотипа с 24,96 кг до 28,59 кг; у мускульного соматотипа с 24,41 кг до 29,50 кг.

По этим результатам, можно сказать, что этот показатель является достоверным ( $P < 0,05$ ). При продолжении занятий, которые направлены на развитие этого силового показателя, в последующие годы будет наблюдаться повышение результата силы рук, что отразится на развитии и укреплении опорно-двигательного аппарата. Процентное соотношение силы правой руки за два года исследования у грудного соматотипа составляет 28,6 %, у мускульного - 26,6 %.

Весовые характеристики студенток факультета естественных наук на протяжении двух лет исследования существенных, заметных изменений не испытывают, и колеблются у грудного соматотипа от 52,37 кг до 53,44 кг ( $n=27$ ); у мускульного соматотипа от 58,58 кг до 59,91 кг ( $n=24$ ). Из этого можно сделать вывод, что этот показатель в данном возрасте (17-18 лет) является стабильным. Предположительно, увеличение массы тела связано со спецификой питания в осенне-весенний периоды годовой динамики.

Результат прыжка с места на протяжении двух лет исследования претерпевает незначительные снижения. Наилучший результат зафиксирован в начале учебного года, и на протяжении года снижается. Скорее всего, это связано с тем, что студенты хорошо отдохнули в летний период.

Опорно-двигательный аппарат и весь организм в целом за летний период пополнился витаминами и питательными веществами, что благоприятно отражается на силе мышц и эластичности связок.

Показатели становой силы имеют волновую тенденцию в годовой динамике исследования. У грудного соматотипа в 2006 учебном году наблюдается спад в сентябре ( $60,48 \pm 3,55$  кг) и марте ( $62,22 \pm 3,33$  кг); а подъем в декабре ( $68,44 \pm 2,94$  кг) и мае ( $68,33 \pm 2,96$  кг). В 2007 учебном году становая сила увеличилась в результате упражнений, направленных на улучшение этого силового показателя, но также наблюдался волновой скачок: подъем в декабре ( $75,07 \pm 3,27$  кг) и марте ( $74,84 \pm 3,51$  кг); спад в сентябре ( $68,33 \pm 4,03$  кг) и мае ( $72,92 \pm 3,31$  кг). Процентное увеличение равно 24,1 %.

У мускульного соматотипа результат выше: спад наблюдался в первый год исследования, в сентябре ( $62,08 \pm 3,35$  кг) и марте ( $63,91 \pm 3,27$  кг); а подъем соответственно в декабре ( $69,45 \pm 3,13$  кг) и мае ( $71,00 \pm 2,87$  кг). Во второй год исследования спад наблюдается в декабре ( $72,66 \pm 3,27$  кг) и мае ( $74,66 \pm 3,80$  кг), подъем в сентябре ( $76,66 \pm 4,45$  кг) и марте ( $76,75 \pm 3,88$  кг). Процентное увеличение равно 23,6 %.

Из этих результатов можно сделать вывод, что показатель становой силы является достоверным ( $P < 0,05$ ), т.к. выявлена волновая тенденция и увеличение этого силового показателя. Наиболее высокий уровень морфологических признаков свойственен грудному и мускульному типам телосложения (В.П.Волков - Дубровин, 1970).

Наиболее полно развитие данных качеств можно проследить, сравнивая такие нормативы как бег на 100 метров, прыжок с места, становая сила, на протяжении всего года. В задачу нашего исследования входило изучение скоростно-силовых качеств студенток факультета естественных наук. Всего была обследована 51 студентка 1-го и 2-го курса на протяжении двух лет обучения в вузе. Все студентки сдавали нормативы физической подготовки по бегу на 100 метров, прыжок с места, измерялась

становая сила, четыре раза в течение учебного года, а именно в сентябре, декабре, марте и мае. В результате исследования существенных изменений в сердечной деятельности у студенток за исследуемый период не выявлено.

Выбор данных нормативов не случаен, поскольку именно эти нормативы являются универсальными и наиболее полно и точно отражают физическое развитие студенток. Таким образом, проанализировав эти результаты, можно сделать вывод, что существенных изменений в течении двух лет в сердечной деятельности не наблюдалось, также как и в скоростных качествах. Это связано, скорее всего, с недостатком времени, отводимого на развитие этих качеств. Произошли изменения силовых показателей из-за ростовых, пластических процессов студенток, которые происходят обычно в этом возрасте (17 - 18). Для того, чтобы ликвидировать отставание развития скоростных качеств, необходимо изменить структуру занятий физической культурой и выделять несколько больше времени на развитие скоростно-силовых качеств.

Спортивная деятельность может изменить те или иные свойства организма, оставляя и развивая те из них, которые соответствуют данной специализации. Можно сделать заключение, что в процессе адаптации к спортивной деятельности выявляются конституциональные типы, наиболее или наименее устойчивые по отношению к действию тех или иных факторов. Выявленные конституциональные типы имеют различные характеристики специфической и неспецифической резистентности. Тип телосложения влияет на реактивность организма, на физическую силу, выносливость, на скорость восстановления функций организма после физических и психических нагрузок и адаптацию к различным раздражителям.

## ВЫВОДЫ

В ходе исследования определены соматотипы и дана оценка уровня физического развития студенток (17 - 18 лет) факультета естественных наук Курганского государственного университета.

Проведенные исследования позволяют заключить, что длина тела - наследственно контролируемый, консервативный показатель, не позволяющий ретроспективно судить о физических влияниях на развивающийся организм. Масса тела - более чуткий показатель, отражающий сезонные ритмы биологических процессов, реагирующий на изменение двигательного режима.

Из перечисленных исследований и результатов видно, что все показатели, кроме прыжка с места, значительно выше у девушек с мускульным соматотипом, чем у девушек с грудным соматотипом. Это объясняется тем, что у представителей мускульного типа более выражена масса тела, следовательно жировая и мышечная масса. Но им сложнее выполнять упражнения, связанные с прыжками. Это видно в ходе двухлетнего исследования. Данный соматотип более приспособлен к этому виду спортивной деятельности (А.И. Клиорин, 1986, В.П. Чтецов, 1983, Б.А. Никитюк, 1990).

## Список литературы

1. Волков-Дубровин В.П. Уровень окислительных процессов в связи с тотальными размерами и основными компонентами тела // *Морфологические исследования в антропологии*. - М.: Изд-во МГУ, 1970. - С.27- 52.
2. Клиорин А.И. Учение о конституциях человека и медицинская генетика // *Вестник акад.мед.наук СССР*-1986.-N 9.-С.66-71.
3. Никитюк Б.А. Соотношение общего, частного и регионального в учении о конституции человека // *Новости спортивной и медицинской антропологии*. -Вып.2. -М.,1990. -С.14-40.
4. Чтецов В.П. Состав тела и конституция человека.-*Морфология человека*.-М.:МГУ, 1983.-С.73-107.
5. Drozdowski Z. Proba typologicznego wecia niektorych elementon biegowes aktywnosci tyzwiasza. " *Kultura fizyczna*", 1972, N 1.

# УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ ДЕВОЧЕК 11 - 14 ЛЕТ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

О.Н.Косолапов, Ю.М. Речкалова, Л.М.Серебров, Л.А. Столбова, А.А.Старцев

Здоровье человека закладывается в детстве и определяется совокупностью показателей физического развития ребенка [1]. В последние десятилетия усиливается тенденция к ухудшению состояния психического и физического здоровья детей и подростков. Отмечено увеличение числа школьников с функциональными расстройствами.

Даже для здоровых правильно развивающихся школьников уроки физической культуры в школе не могут обеспечить необходимый суточный объем движений. Только правильно организованные внеклассные формы занятий физическими упражнениями могут ликвидировать дефицит двигательной активности [2]. Развитие и совершенствование физических возможностей детей и подростков есть одновременное развитие и совершенствование жизненно важных систем: дыхания, кровообращения, обменных процессов [3].

**Цель работы** - изучить показатели физического развития девочек-подростков 11-14 лет с разным уровнем двигательной активности.

В работе были поставлены следующие задачи:

1. Изучить литературу.
2. Освоить методы исследования.
3. Исследовать физическое развитие девочек 11-14 лет с низким уровнем повседневной двигательной активности.
4. Исследовать физическое развитие девочек 11-14 лет, занимающихся аэробикой.
5. Сравнить влияние физической нагрузки на ряд показателей сердечно-сосудистой и дыхательной систем у девочек с разным уровнем двигательной активности.
6. Исследовать состояние здоровья и сформированность потребности в здоровом образе жизни у учениц школы - гимназии №27 г. Кургана.

## МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В нашем исследовании приняли участие 47 учениц школы-гимназии №27 г. Кургана 11-14 лет. В ходе исследования осуществлялось наблюдение за физическим развитием девочек в 2006-2007 учебном году. Материалом для решения поставленных задач послужили антропометрические и физиометрические измерения, проводившиеся в начале и конце учебного года. В качестве сравнения использовались сведения, полученные в ходе аналогичных измерений 35 девочек того же возраста, которые, помимо физического воспитания по школьной программе, дополнительно занимались аэробикой по 1 часу 2 раза в неделю во Дворце творчества юных.

Исследования проводили в первой половине дня. Исходя из точных дат рождения, возраст определялся по методике. Определение физического развития проводилось общепринятыми методами соматометрии и физиометрии [4], для чего использовались следующие показатели: длина тела, масса тела, ОГК на вдохе, ОГК на выдохе, ОГК в паузе, экскурсия грудной клетки, ЖЕЛ, сила сжатия кисти, частота дыхательных движений (ЧДД), частота сердечных сокращений (ЧСС), артериальное давление, пульсовое давление.

Кроме того, исследовались функциональные воз-

можности сердечно-сосудистой и дыхательной систем с помощью функциональной пробы С.П. Летунова. Суть ее заключается в определении реакции организма на физическую нагрузку в виде 20 приседаний в течение 30 сек, которая измерялась по изменению пульса, артериального давления, ЧСС, величины ЖЕЛ.

Все вышеуказанные показатели измерялись с помощью приборов: ростомера, напольных весов, сухого спирометра, измерительной ленты, ручного динамометра, аппарата для измерения артериального давления, секундомера.

Исходя из полученных данных, рассчитывали следующие индексы:

1. Весоростовой индекс (индекс Кетле): Вес тела, г. / Рост стоя, см. Данный индекс нами был использован и для определения типа телосложения.

2. Жизненный индекс: ЖЕЛ, мл. / Вес тела, кг.

Для определения сердечного выброса применялась формула Старра, модифицированная для детей 8-14 лет Н.А. Романцевой:

$$CO = [(40 + 0,5 * ПД) - (0,6 * ДЦ)] + 3,2 * A,$$

где CO - систолический объем, ПД - пульсовое давление, ДД - диастолическое давление, А - возраст.

МОК рассчитывали по формуле:

$$МОК = CO * ЧСС,$$

где МОК - минутный объем крови, CO - систолический объем, ЧСС - частота сердечных сокращений. Функциональное состояние нервно-мышечной системы определяли в теппинг-тесте (четырёхкратном повторении максимальной частоты движения кисти в течение 10 сек).

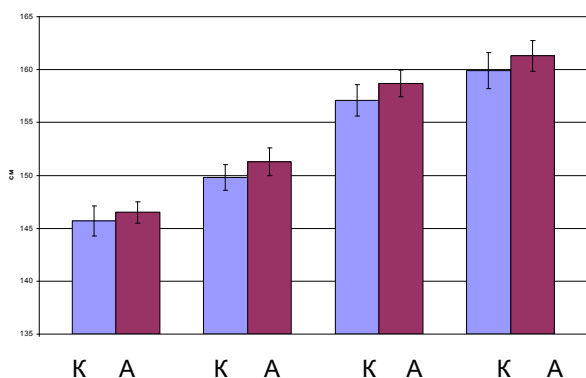
Фактический материал обработан методом вариационной статистики. При статистической обработке был использован метод Стьюдента-Фишера. Различия между сравниваемыми величинами считали достоверными при вероятности не менее 95% (P < 0,05). Полученные данные представлены в виде таблиц, диаграмм, гистограмм.

**Таблица 1**  
**Антропометрические показатели девочек 11-14 лет г. Кургана**

Показатели	Возраст (г)	Девочки школы-гимназии № 27			Девочки-спортсменки		
		±M	±m	±σ	±M	±m	±σ
Длина тела, см	11	145,7	1,42	4,90	146,5	1,01	4,74
	12	149,8	1,49	4,75	151,3	1,32	4,50
	13	157,1	1,48	6,35	158,7	1,28	6,48
	14	159,9	1,71	6,43	161,3	1,46	6,17
Масса тела, кг	11	37,9	1,52	5,41	36,0	1,08	5,11
	12	41,2	1,43	5,74	39,1	0,89	5,24
	13	44,8	1,18	6,09	43,6	1,34	6,72
	14	47,5	1,85	7,21	46,1	1,25	7,42
ОГК, см	11	71,0	1,26	5,39	71,9	1,24	5,07
	12	72,7	1,30	5,23	73,6	1,23	5,92
	13	73,7	1,01	5,62	74,6	1,04	5,83
	14	76,8	1,03	6,06	78,4	1,12	6,84

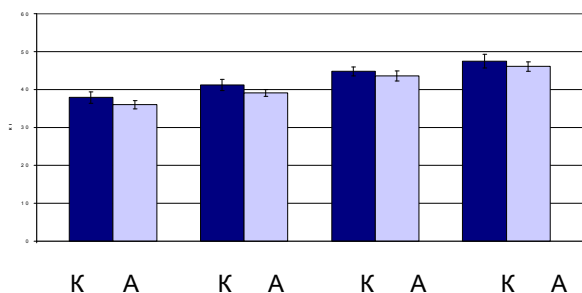
## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Первое измерение девочек 11 лет проводилось в сентябре 2006 года. В результате их повторного измерения, проведенного через полгода, было установлено, что за данный период рост школьниц достоверно увеличился с 145,7 ± 1,42 см до 149,8 ± 1,19 см (P < 0,05) (рис.1).



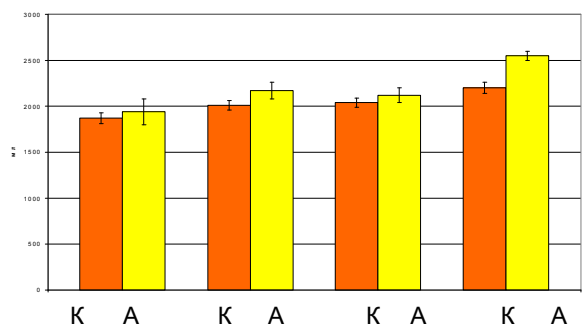
**Рис.1.** Показатели длины тела учащихся 11, 12, 13, 14 лет, занимающихся физической культурой в рамках учебной программы (К), n=47 и дополнительно занимающихся аэробикой в спортивной секции (А), n=35

По данным Д.В. Колесова (1978), с этого возраста начинается усиление ростовых процессов, с 11 до 14 лет увеличение длины тела у девочек происходит на 8-10 см в год. Масса тела у обследованных лиц достоверно возрастала с  $37,9 \pm 1,52$  кг до  $41,2 \pm 1,43$  кг ( $P < 0,05$ ), что согласуется с данными Ю.А.Ямпольской и С.А.Михайловой (1993), согласно которым энергия нарастания массы тела в 9-12 лет составляет 3-5 кг в год (рис.2).



**Рис.2.** Показатели массы тела учащихся 11, 12, 13, 14 лет, занимающихся физической культурой в рамках учебной программы (К), n=47 и дополнительно занимающихся аэробикой в спортивной секции (А), n=35

ЖЕЛ после физической нагрузки в первом измерении снижалась с  $2060 \pm 50$  до  $1870 \pm 60$  мл, (на 190 мл), а во втором с  $2230 \pm 40$  до  $2010 \pm 50$  мл (на 220 мл) ( $P > 0,05$ ) (рис.3).



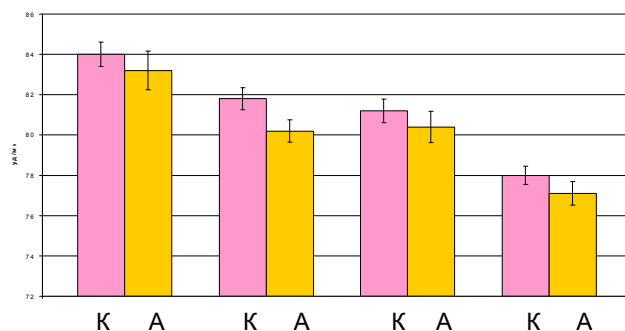
**Рис.3.** Показатели жизненной емкости легких (при нагрузке) учащихся 11, 12, 13, 14 лет, занимающихся физической культурой в рамках учебной программы (К), n=47 и дополнительно занимающихся аэробикой в спортивной секции (А), n=35

Эти изменения позволяют говорить о недостаточности компенсаторных возможностей дыхательной системы подростков (В.М.Волков, 1973).

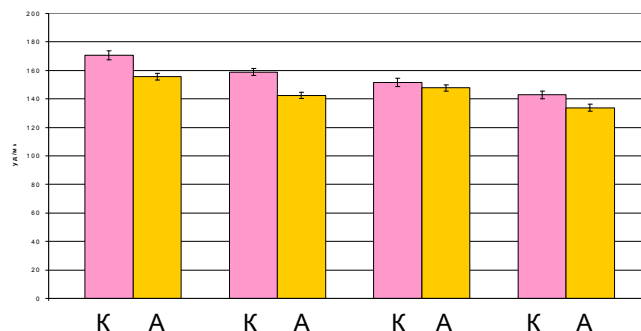
Мы выявили достоверный рост кистевой силы правой руки у девочек за период с 11 до 12 лет с  $15,8 \pm 0,87$  до  $19,69 \pm 1,08$  кг и несущественное увеличение силы левой кисти с  $15,9 \pm 1,29$  до  $17,9 \pm 1,09$  кг ( $P > 0,05$ ). По данным

А.А. Маркосяна (1978), максимум нарастания силы сжатия правой руки у девочек приходится на данный возраст. Если первоначально мы установили несущественную разницу кистевой силы между обеими руками в 0,25 кг в пользу левой руки, то при повторном измерении она составила 1,81 кг, но уже в пользу правой руки. Чем моложе дети, тем меньше разница между силой мышц обеих рук. Увеличение силы правой руки связано с тем, что чем больше возраст, тем сильнее проявляется результат привычки и упражнения (А. Макфарлейн, 1992). Во время первого измерения силовой индекс у девочек составлял 42%, во втором измерении он увеличился до 46,7% ( $P < 0,05$ ).

За период с 11 до 12 лет было установлено достоверное снижение ЧСС в покое с  $84,0 \pm 0,60$  до  $81,8 \pm 0,54$  уд/мин (рис. 4), а после физической нагрузки с  $170,6 \pm 3,16$  до  $158,8 \pm 2,44$  уд/мин ( $P < 0,05$ ) (рис. 5). Достоверно снижался и показатель ЧДД в покое с  $23,5 \pm 0,22$  до  $22,0 \pm 0,22$  дыхательных циклов в мин ( $P < 0,05$ ), после физической нагрузки с  $42,0 \pm 0,80$  до  $39,7 \pm 1,03$  дыхательных циклов в мин ( $P > 0,05$ ). В первом измерении ЧСС после физической нагрузки достоверно увеличивалась на 103,1%, ЧДД на 78%, а во втором измерении эти показатели возросли соответственно на 94,2% и 80%. Таким образом, согласно нашим исследованиям, эти показатели имеют тенденцию к повышению после пробы С.П. Летунова. Это является следствием плохой тренированности подростков, которые реагируют на физическую нагрузку повышением ЧСС на 80-100%, ЧДД в 2-2,5 раза (М.Т. Матюшонок, 1975).



**Рис.4.** Показатели чистоты сердечных сокращений (покой) учащихся 11, 12, 13, 14 лет, занимающихся физической культурой в рамках учебной программы (К), n=47 и дополнительно занимающихся аэробикой в спортивной секции (А), n=35



**Рис.5.** Показатели чистоты сердечных сокращений (при нагрузке) учащихся 11, 12, 13, 14 лет, занимающихся физической культурой в рамках учебной программы (К), n=47 и дополнительно занимающихся аэробикой в спортивной секции (А), n=35

За исследованный период в сторону увеличения изменились и показатели АД. Так, у обследованных девочек в покое САД незначительно возрастало с  $104,0 \pm 2,21$  до  $109,7 \pm 2,60$  мм рт.ст. ( $P > 0,05$ ).

В первом измерении физическая нагрузка вызывала достоверное увеличение САД с  $104,0 \pm 2,21$  до  $121,0 \pm 2,77$  мм рт.ст. (на 14%) и снижение ДАД с  $65,0 \pm 1,24$



до  $57,5 \pm 1,71$  мм рт. ст. (на 11,5%) ( $P < 0,05$ ). При повторном измерении эти показатели изменялись соответственно с  $109,7 \pm 2,60$  до  $127,2 \pm 2,66$  мм рт. ст. (на 13,76 %) и с  $70,9 \pm 1,8$  до  $62,8 \pm 1,62$  мм рт.ст. (на 11,46 %) ( $P < 0,05$ ).

За период с 11 до 12 лет СО и МОК претерпевали изменения в сторону незначительного повышения. Так, СО и МОК в первом исследовании составляли  $57,7 \pm 1,57$  мл и  $4,5 \pm 0,13$  л, а во втором исследовании  $54,8 \pm 1,93$  мл и  $4,6 \pm 1,50$  л соответственно ( $P > 0,05$ ). После физической нагрузки первоначально СО у девочек вырастал на 32 %, МОК в 2 раза, а при повторном измерении СО увеличивался на 33%, МОК в 2,15 раз ( $P < 0,05$ ). При этом МОК в обоих случаях увеличивался за счет роста ЧСС, а не СО. Это является следствием низкой двигательной активности (В.А. Алиев, 1993).

В период с 9 до 12 лет подростки испытывают затруднения при выполнении точных и мелких движений вследствие перестройки нервно-мышечного аппарата (А.Г. Хрипкова, 1988). В ходе теппинг-теста в обоих измерениях нами выявлено подтверждение этому. Так, отмечено прогрессивное уменьшение точек от квадрата к квадрату у девочек с 11 до 12 лет, что свидетельствует о слабой подвижности нервных импульсов (В.П. Загрядский, 1976).

### ВЫВОДЫ

1. Антропометрические показатели и их динамика были сходны у девочек с разным уровнем двигательной активности. Наибольшее увеличение длины и массы тела было отмечено в период с 12 до 13 лет, ОГК в паузе с 13 до 14 лет.

2. Наибольшие сдвиги физиометрических показателей наблюдались у девочек в период с 13 до 14 лет. У спортсменок ЖЕЛ в 13-14 лет, ДАД в 12-13 и 13-14 лет были достоверно больше, чем у девочек контрольной группы.

3. Физическая нагрузка у девочек с высоким уровнем двигательной активности вызывала достоверно большее увеличение СО, меньшее возрастание ЧСС, ЧДД, снижение ЖЕЛ по сравнению с девочками контрольной группы.

4. 8,5 % учениц 11-14 лет школы-гимназии № 27 относились к I группе здоровья, 72,3 % к II группе здоровья, 19,2 % к III группе. На 1 месте в структуре заболеваемости находились болезни органов дыхания (41%), на 2 месте - болезни сердечно-сосудистой системы (19%).

5. Потребность в соблюдении здорового образа жизни была сформирована у 60% учеников школы-гимназии №27.

#### Список литературы

1. Ананьева Н.А., Ямпольская Ю.А. Физическое развитие и адаптивные возможности школьников // Вестник АМН.-1993. - №5. -С. 19-24.
2. Баранов А.А. Здоровье детей России: научные и организационные приоритеты // Вестник РАМН. - 1999. - С.40-43.
3. Сухарев А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. - М.: Медицина, 1991. -270 с.
4. Ямпольская Ю.А, Михайлова С.А. Сравнение параметров физического развития современных школьников Москвы и Горно - Алтайска. //Гигиена и санитария. - 1993. - №11. - С.35-37.

## ОПЫТ ПОДГОТОВКИ БЕГУНОВ НА СРЕДНИЕ ДИСТАНЦИИ В УСЛОВИЯХ ЗАУРАЛЬЯ

Е.Г. Штода, С.Колташев, А. Литвинов

Бег на средние дистанции пользуется огромной популярностью у любителей легкой атлетики во всем мире. В настоящее время наблюдается большой приток в нее сильных спортсменов из стран африканского континента, Центральной и Южной Америки и Карибского бассейна, имеющих результаты мирового класса.

Успехи в этом виде легкой атлетики связаны с определенными достижениями в методике подготовки высококвалифицированных спортсменов.

Тренировка в беге на средние дистанции преимущественно направлена на развитие выносливости, расширение функциональных возможностей организма и совершенствование техники движений.

Достижение высоких результатов зависит от уровня всесторонней подготовки бегуна. Однако наряду с высоким всесторонним развитием, совершенной техникой и тактикой бега, главным качеством средневики является специальная выносливость - способность бегуна поддерживать нужную скорость по всей дистанции.

Весь путь подготовки бегуна на средние дистанции от новичка до спортсмена разделен на пять этапов, каждый из которых характеризуется определенным сочетанием компонентов учебно-тренировочного процесса, качеством отличается по целям, а также по системе контроля. Одна из важнейших целей первого этапа - набор полноценного состава учебной группы. На втором этапе осуществляется планирование подготовки бегуна под воздействием главной цели - закрепление интереса к бегу и выбор специализации. Выполнение нормативов спортивного разряда должно естественно вытекать из этих целей, а не "подавлять" их. Учитывается степень способности к бегу, занятость учебной деятельностью и условия быта. Особенностью третьего этапа является переход на индивидуальное планирование. Необходимо создать четкую конкретную модель спортсмена, включающую следующие основные параметры: состояние здоровья, антропометрические данные, функциональные возможности, спортивный стаж, уровень развития физических качеств, мотивы и динамику спортивных результатов. Тренировка является ключевым видом деятельности на четвертом этапе. В план подготовки включаются вопросы медицинского обеспечения, питания, реабилитации. Основная особенность пятого этапа - выход на высокий спортивный результат.

Годичная периодизация состоит из 52 календарных недель, которые объединяются в три периода: подготовительный, соревновательный и переходный. Подготовительный период продолжается 27-30 недель (октябрь-первая половина мая). Соревновательный период (14-16 недель) - с мая до начала сентября и переходный период (3-4 недели) - с сентября до начала октября.

Основными средствами, применяемыми в тренировке бегунов группы физкультурно-спортивного совершенствования факультета и сборной команды университета, являются бег (бег в усложненных условиях, кроссовый бег, темповый бег, бег на отрезках, барьерный бег), прыжковые и силовые упражнения с отягощением, спортивные игры, плавание.

В подготовительном периоде организм спортсмена готовится к выполнению больших по объему и оптимальных по интенсивности тренировочных нагрузок.

Основными задачами соревновательного периода являются: поддержание высокого уровня общей выносливости, дальнейшее повышение специальной выносливости, быстроты и волевых качеств. Соревнования рассматриваются как обязательное средство для самосовершенствования на данном этапе спортивной подготовки.

В переходном периоде используется активный отдых для восстановления и профилактики травм и заболеваний, выявленных в процессе углубленного медицинского обследования.

Эффективность тренировочных нагрузок оценивается по росту спортивных результатов и динамике показателей, характеризующих общую и специальную выносливость легкоатлета-средневика.

В системе подготовки средневиков наиболее эффективным вариантом является последовательное развитие скоростно-силовых качеств с последующим подключением средств и методов, направленных на воспитание специальной выносливости.

Ведущим средством тренировки бегунов на средние дистанции в условиях Зауралья является кроссовый бег на местности, в лесной зоне в различных его сочетаниях. Он развивает аэробные возможности организма, в значительной степени определяющие общую выносливость. А также тренировка в среднегорье в конце базового этапа подготовительного периода не менее 21 дня для дальнейшего повышения функциональных возможностей организма, когда спортсмены в привычных условиях достигают максимальных по объему тренировочных нагрузок и совершенствования физических качеств.

В тренировке средневиков группы физкультурно-спортивного совершенствования по легкой атлетике факультета психологии, валеологии и спорта применяются следующие разновидности кроссового бега: утренний кроссовый бег в зарядке-тренировке; длительный кроссовый бег в основной тренировке; темповый кросс на местности; длительный бег по шоссе; разминочный и заключительный бег. Наш многолетний опыт работы с ведущими спортсменами показал, что регулярное проведение утренних зарядок-тренировок кроссового характера является одним из способов увеличения количества тренировочных занятий и объема бега.

Кроссовый бег в тренировке перворазрядников и кандидатов в мастера спорта составляет до 80-82% содержания всех тренировочных занятий. Максимальная длительность бега в одном тренировочном занятии доходит до полутора часов, оптимальная длительность - бег в пределах одного часа. В недельном цикле кроссу отводится в октябре шесть занятий, с ноября по апрель - три занятия.

Чтобы большой объем кроссового бега не привел к травмам и перерывам в тренировках, в подготовительном периоде занятия начинаются с 50 % недельного объема от максимально планируемого (90,0+12,0 км) и объем бега увеличивается каждую неделю на 10-12 %, доходя до максимума через месяц (24,0-22,0 км). Работа проводится на пульсе 150 ударов в минуту. Объем кроссов наращивается постепенно, а после скоростных тренировок (темповые кроссы, бег на отрезках) следующие за ними кроссы проходят при оптимальных пульсовых режимах.

После кроссов на 2-3-х минутах отдыха пульс не должен превышать 110 ударов в минуту, а после скоростных тренировок - 120 ударов в минуту.

Кроссовый бег в лесу проводится с равномерной скоростью. Темповый кросс на местности является более интенсивной формой подготовки, чем обычный кросс в спокойном темпе. Периодически применяемый темпо-

вой кросс в соревновательном периоде в большей мере способствует становлению спортивной формы бегунов.

Анализ двухлетних данных учебно-тренировочного сбора на высоте 1200-1500 м над уровнем моря (г. Кировск, апрель месяц) позволил увеличить количество тренировочных занятий за счет утренних специализированных зарядок. Объем кроссового бега возрастает по сравнению с местными условиями до 280-360 км и выполняется на пульсе до 160 ударов в минуту. Применяется бег с различной интенсивностью на отрезках в аэробном, аэробно-анаэробном и анаэробном режимах (от 200 до 2 000 м) в среднем в объеме 40 км, темповый кросс - 4-6 км со скоростью 3 мин 20 с и выше, на пульсе 180-190 ударов в минуту.

В разгрузочный день (четверг) тренировка на равнине и в среднегорье проводилась в бассейне как одно из средств разгрузки опорно-двигательного аппарата и восстановления мышц после нагрузки.

За учебно-тренировочный сбор объем кроссового бега был на 26 % больше запланированного в условиях Зауралья. Параметры тренировочных нагрузок в условиях среднегорья у спортсменов более высокой квалификации на 9 % выше, чем у спортсменов первого разряда.

Нами было установлено, что критериями общей выносливости для бегунов на средние дистанции (на уровне кандидата в мастера спорта) в середине подготовительного периода являются результаты в беге на 20 км в пределах 1,2 часа. Об уровне специальной выносливости бегунов свидетельствуют результаты соревнований в беге на основные дистанции и контрольный бег на дистанции 600 м и 1 000 м. Всего за год спортсмены проводят до 190 занятий с применением кроссового бега, что составляет в среднем 67% от общего количества их тренировочных занятий.

Нагрузка в недельных циклах планируется с учетом подготовленности спортсменов и задач периода. Поскольку анализ проделанной спортсменами работы можно вести по дневнику, то с самого начала тренировочных занятий и на протяжении всего тренировочно-соревновательного цикла легкоатлет обязан вести дневник самоконтроля. Динамика показателей самоконтроля наглядно отражает изменения в состоянии работоспособности и степени восстановления, что немаловажно для корректирования текущего планирования. Преподаватель, тренер просматривает дневник самоконтроля и на основании анализа вносит изменения в содержание процесса тренировки.

На факультете, в группе физкультурно-спортивного совершенствования по легкой атлетике за весь период работы с 1964 года по настоящее время были подготовлены четыре мастера спорта международного класса (Г.Захарова, О.Степанов, А.Антропов, А.Рязанов), более двадцати мастеров спорта, три сотни спортсменов первого разряда. Среди бегунов на средние дистанции были члены сборной команды страны, призеры чемпионата Мира по кроссу среди студентов (И.Харитонов, А.Антропов), призер Всемирных студенческих игр и Кубка Европы (О.Степанов); чемпионы и призеры первенства страны среди взрослых (О.Степанов, А.Рязанов, С.Серков), среди молодежи (В.Соловьев, А.Пискулев, В.Воронин) и юниоров (В.Куприянов, В.Жилияков, В.Язовских).

Несмотря на огромный практический опыт подготовки высококвалифицированных спортсменов-студентов, накопленный нами за более чем сорокалетний стаж работы, некоторые вопросы тренировки бегунов на средние дистанции требуют дальнейшего изучения.

#### Список литературы

1. *Легкая атлетика: Учебник для инст. физ. культуры / Под ред. Н.Г. Озолина, В.И. Воронкина, Ю.Н. Примакова. - Изд. 4-е, доп. и перераб. - М.: ФиС, 1989.*
2. *Легкая атлетика: Учебник для студ. инст. по спец. №2114 "Физ. воспит." / А.Н. Макаров, П.З. Сирис, В.П. Тенников и др.; Под ред. А.Н. Макарова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1987.*
3. *Гойхман П.Н., Трофимов О.Н. Легкая атлетика в школе. - М.: ФиС, 1972.*
4. *Основы легкой атлетики / Сост. А.Ф. Бойко. - М.: ФиС, 1976.*
5. *Озолин Н.Г. Путь к успеху. - Изд. 2-е, доп. - М.: ФиС, 1985.*
6. *Легкая атлетика: Учеб. пособие / А.Н. Остапенко, В.И. Селиверстова, Ю.Н. Чистяков. - М.: Высш. шк., 1979.*
7. *Школа легкой атлетики: Обучение технике легкой атлетики / Под общ. ред. О.В. Колодия, Е.М. Лутковского, В.В. Ухова. - М.: ФиС, 1968.*

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ "ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ" ПО ДИСЦИПЛИНЕ "ГИМНАСТИКА"

**О.А. Клинова**

Современное образование в области физической культуры и спорта нуждается в качественном пересмотре, что связано с социально-экономическими изменениями на уровне государства, общества и личности, вхождением российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство. Проблема нашла своё отражение в концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.

Модернизация содержания физкультурного образования - комплексный процесс, осуществление которого требует концептуального переосмысления целей и принципов его обновления, сбалансированности основных компонентов, создания соответствующего культурно-информационного пространства, разработки критериев качества образования. В связи с этим повышаются требования к личности будущего специалиста, его профессиональной культуре [1].

Государственным образовательным стандартом (ГОС - 2000) определён нормативный срок освоения основной образовательной программы подготовки специалиста по специальности 032101 - "Физическая культура и спорт" при очной форме обучения 5 лет.

Устанавливается, что за этот период времени специалист по физической культуре и спорту подготовлен:

- к педагогической и тренерской деятельности во всех типах образовательных учреждений, в организациях, на предприятиях различной формы собственности, в сборных командах по видам спорта;

- к управленческой деятельности в сфере физической культуры и спорта на местном, региональном и федеральном уровнях;

- к выполнению рекреационных и реабилитационных задач средствами физической культуры и спорта в физкультурно-спортивных, спортивно-зрелищных, туристических, лечебных, реабилитационных и профилактических учреждениях любой формы собственности.

Основная образовательная программа специалиста по физической культуре и спорту формируется из дисциплин федерального компонента, дисциплин национально-регионального компонента, дисциплин по выбору студента, а также факультативных дисциплин.

Физкультурно-спортивная деятельность является главной составляющей профессиональной подготовки студентов профильных факультетов, основой для форми-

рования совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных специальных и профессионально-педагогических знаний и умений, что вызывает активность и креативность в решении профессионально и личностно значимых задач. Владение содержанием физкультурно-спортивной деятельности в процессе освоения базовых видов спорта - необходимое условие эффективности профессиональной деятельности будущих специалистов, способствующее формированию у них потребности в проектировании инновационных технологий физкультурно-спортивной деятельности. Это требует пересмотра содержания базового наполнения и технологической составляющей базовых курсов спортивных дисциплин [1].

А. Фурсенко - министр образования и науки РФ заявил: "Года через два появятся образовательные стандарты третьего поколения, которые будут кардинально отличаться от существующих сегодня. Необходимо использовать знания, полученные всем человечеством. Главное, что мы должны сделать, - научить людей учиться. Учиться надо всё время..."

Большинство аналитиков образования однозначно утверждают, что качество образования выпускников школ, поступающих в вузы, снизилось. Весьма ощутимо недостаточное общекультурное развитие личности и интеллекта выпускников школ [2].

О состоянии здоровья современных школьников можно сказать, что по данным Министерства здравоохранения и социального развития, только 30% российских школьников остаются относительно здоровыми. Десять лет назад здоровых школьников было 50%. Именно в школьные годы увеличивается на 20% число детей, имеющих хронические заболевания. Снижился и уровень физической подготовленности школьников. Это связано с недостаточной двигательной активностью школьников и качеством преподавания физической культуры в школе. Содержание и структура школьного физического воспитания, квалификация учителей физической культуры не позволяют в полной мере решать образовательные и воспитательные задачи, стоящие перед образовательными учреждениями. Не всегда используется в полной мере комплексная программа по физической культуре, особенно игнорируется учителями раздел "Гимнастика". На это есть объективные и субъективные причины:

а) высокая травмоопасность занятий по гимнастике;  
б) низкий уровень подготовки преподавателей по разделу "Гимнастика";

в) малая моторная плотность урока;  
г) недостаточная укомплектованность школ гимнастическим оборудованием;

д) юридическая незащищённость учителей физической культуры, несущих ответственность за травматизм на уроке.

Зачастую, не используя средства гимнастики, преподаватель сводит уроки физической культуры к освоению примитивных двигательных норм, упуская момент формирования культуры движений, не используя сензитивные периоды развития определённых двигательных качеств ребёнка. Кроме того, имеются трудности в воспитании сознательного отношения к занятиям физической культурой и спортом, норм поведения учащихся. В связи с этим, при поступлении в вуз абитуриенты и студенты испытывают сложности при сдаче гимнастических тестов и освоении программного материала по базовой дисциплине "Гимнастика".

Данному предмету нет альтернативы в подготовке специалиста по физическому воспитанию. Именно её содержание представляет стержень в решении комплекса всесторонних задач физической культуры. Она присут-

ствуется в своём спортивно-прикладном значении во многих видах спорта, являясь, как показала практика, базой для достижения мастерства [2].

Однако учебные планы в последние годы отражаются на ведении базовых дисциплин в виде общего сокращения объёма учебных часов, упразднения курса "Урок гимнастики в школе", "Музыкально-ритмическое воспитание", в качестве подготовки студентов к школьной педагогической практике. Но не только эти вышеперечисленные причины влияют на качество образовательного процесса, немаловажное значение имеет тот факт, что в связи с коммерциализацией образовательных услуг в вузы поступают люди с очень низким уровнем общей и специальной подготовленности. Об этой проблеме говорил А. Фурсенко при обсуждении вопроса об основных мероприятиях по развитию высшей школы на 2006-2010 гг. Он заявил: "При приёме на платные места в вузах необходим жёсткий контроль за уровнем знаний абитуриентов. В том, что двоечников нельзя принимать ни на платные, ни на бесплатные места, мы абсолютно уверены, так как такие студенты в целом понижают уровень образования в учебном заведении".

С целью повышения качества образовательного процесса по дисциплине "Гимнастика" на факультете психологии, валеологии и спорта Курганского государственного университета был разработан и проведен мониторинг качества усвоения программного материала по данной дисциплине студентами 1-3 курсов.

Применение в учебно-воспитательном процессе дидактических средств и методов было обусловлено педагогической ситуацией и решаемыми педагогическими задачами.

Процесс обучения гимнастическим элементам содержит три этапа:

- 1) формирование ориентировочной основы действия;
- 2) формирование двигательного навыка;
- 3) контроль уровня усвоения гимнастического материала.

Поскольку специфика физкультурно-спортивной деятельности обуславливает необходимость обучения на двух уровнях: теоретическом - в виде создания умственной модели рационального действия и практическом - формирование двигательного умения, реализующего замысел в действии, главная дидактическая цель преподавателя заключается в построении процесса обучения таким образом, чтобы он способствовал мысленной активности, учил целесообразной деятельности, воспитывал специализированные ощущения и восприятия, развивал физические качества, необходимые для овладения техникой гимнастических упражнений. В обобщённом виде этот процесс сводится к созданию предварительной мотивации и ориентировочной основы действия (ООД). С целью его лучшего усвоения нами использовалось "проговаривание вслух", направленное на анализ двигательного действия и формирование его общей структуры, что способствует созданию школы движений. Кроме того, согласно содержанию программы по гимнастике, систематически проводится текущий контроль знаний исходных положений для общеразвивающих упражнений, строевых приёмов, методики описания общеразвивающих упражнений по показу и правильности подачи команд при организации занятий. Это позволило формировать двигательные умения как один из способов решения учебных задач. Однако овладение техникой гимнастических упражнений является наиболее сложным. Для усвоения нового требуется не только приобретение новых знаний, активизации внимания, определённого

уровня развития двигательных качеств, но и реорганизация ранее освоенных двигательных схем [1].

**Цель работы** - провести мониторинг уровня освоения программного материала по гимнастике студентами 1-3 курсов специальности "Физическая культура и спорт".

В работе были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить литературу.
2. Разработать тесты по оценке уровня теоретических знаний студентов 1-3 курсов.
3. Провести тестирование.
4. Провести мониторинг качества освоения практического материала по гимнастике студентами 1-3 курсов.

#### **МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ**

В нашем исследовании приняли участие 85 студентов факультета психологии, валеологии и спорта, специальности "Физическая культура и спорт" Курганского государственного университета.

Диагностирование качества образованности студентов по дисциплине "Гимнастика" осуществлялось с помощью тестирования уровня знаний и практического выполнения зачётных комбинаций, состоящих из элементов, предусмотренных программой по каждому курсу и выполняемых на снарядах мужского и женского многоборья в конце 1,3,4 семестров. Практический зачёт проводится в виде соревнований. В конце 5 семестра студенты сдают экзамен по всему курсу "Гимнастики", который осуществляется в два этапа: практическая часть экзамена проводится в виде соревнований по программе, составленной кафедрой ТОФВ, теоретическая - в соответствии с требованиями к учебному процессу.

Для проведения тестирования была разработана система тестовых заданий, использовались четыре формы тестовых заданий:

- 1 - задание с выбором правильного ответа - одного или нескольких из множества представленных;
- 2 - задание на установление соответствия, где элементы одного множества требуется привести в соответствие с элементами другого множества;
- 3 - задание на определение правильной последовательности хаотично представленных объектов;
- 4 - вопросы из истории развития гимнастики.

Мониторинг уровня освоения практического материала по гимнастике проводился по итогам соревнований на каждом курсе. Оценка качества выполнения зачётных комбинаций осуществлялась из 10 баллов.

#### **РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

По итогам проведённого тестирования качества теоретической подготовленности студентов 1-3 курсов по дисциплине "Гимнастика" были получены следующие результаты:

1 курс - 91% студентов, освоивших объём теоретического материала согласно зачётным требованиям. Такой высокий процент усвоения теоретического раздела программы объясняется, во-первых, сжатостью по времени в изучении программного материала (материал 1 курса выдаётся за первый семестр), во-вторых, достаточном объёмом часов (70 часов практических занятий и 6 часов лекционных), в третьих - в использовании системности и чёткой организации учебного процесса с использованием контроля знаний как одного из разделов зачётных требований.

2 курс - 52 %, столь низкий процент усвоивших программный материал объясняется незавершённостью курса, т.к. тестирование проводилось в конце третьего семестра;

3 курс - 85 % респондентов освоили программный материал за данный курс. Кроме тестирования, которое

проводилось в середине 5 семестра и явилось текущим контролем уровня теоретической подготовленности студентов по данному курсу, они сдавали теоретическую часть экзамена, показав качественную успеваемость 3,5.

Мониторинг усвоения теоретического раздела программы по гимнастике студентами 1-3 курсов специальности 032101 "Физическая культура и спорт". Количество заданий в тесте: 20. Критериальное значение показателя освоения дисциплины (для студента): 50%.

Таблица 1

Контингент студентов	Опрошенных		Освоивших	
	Абс.	%	Абс.	%
1 курс (38 чел)	33	87%	30	91%
2 курс (35 чел)	25	73%	13	52%
3 курс (37чел)	27	73%	23	85%

Диагностирование качества освоения практического материала по дисциплине "Гимнастика" проводилось в виде соревнований по женскому и мужскому гимнастическому многоборью. Студенты выполняли зачётные комбинации, составленные на основе пройденного материала программы. Судейство осуществлялось согласно правилам соревнований из 10-балльной системы. Критериальное значение показателя освоения дисциплины: 8 баллов, полученных на каждом виде многоборья.

Процентная успеваемость студентов 1 курса по видам многоборья следующая:

женское многоборье

- акробатика - 66%; средний бал - 7,25;
- брусья разной высоты - 66%; средний бал - 8,2;
- бревно - 66%; средний бал - 8,13;
- опорный прыжок - 66%; средний бал - 8,02;

мужское многоборье

- акробатика - 53%; средний бал - 7,15;
- брусья - 46,8%; средний бал - 6,86;
- кольца - 37,5%; средний бал - 6,55;
- низкая перекладина - 37,5% ; средний бал - 6,81;
- конь с ручками - 25%; средний бал - 6,13;
- опорный прыжок - 81%; средний бал - 7,65;

Процентная успеваемость студентов 2 курса по гимнастике:

женское многоборье

- акробатика - 50%; средний бал - 8,15;
- брусья разной высоты - 50%; средний бал - 7,46;
- бревно - 66%; средний бал - 8,15;
- опорный прыжок - 83,4%; средний бал - 8,05;

мужское многоборье

- акробатика - 24%; средний бал - 8,0;
- брусья - 27,5%; средний бал - 6,56;
- кольца - 51,7%; средний бал - 6,43;
- низкая перекладина - 34,5%; средний бал - 6,05;
- конь с ручками - 48%; средний бал - 6,07;
- опорный прыжок - 38%; средний бал - 7,23;

Процентная успеваемость студентов 3 курса по гимнастике:

женское многоборье

- акробатика - 59%; средний бал - 8,0;
- брусья разной высоты - 25%; средний бал - 7,33;
- бревно - 75%; средний бал - 8,0;
- опорный прыжок - 83%; средний бал - 7,59;

мужское многоборье

- акробатика - 37,5%; средний бал - 7,42;
- брусья - 31%; средний бал - 6,2;
- кольца - 31,2%; средний бал - 5,45;

- высокая перекладина - 18,7%; средний бал - 3,66;
- конь с ручками - 18,7%; средний бал - 5,06;
- опорный прыжок - 68,7%; средний бал - 6,1.

Результаты мониторинга уровня освоения программного практического материала по гимнастике низкие, причём по мере увеличения сложности элементов, включённых в программу, процент успеваемости снижается, т.к. уровень общей и специальной физической подготовленности не позволяет качественно овладеть техникой гимнастических элементов, особенно тех, которые не включены в школьную программу по гимнастике. Кроме того, очень мало часов отведено на данную профильную дисциплину на 2 и 3 курсах, студенты не успевают освоить сложные в техническом плане двигательные действия, особенно на таких снарядах как кольца, конь с ручками, высокая перекладина, которые не изучаются в школе. Более высокая процентная успеваемость на 1 курсе объясняется содержанием программы, базирующейся на школьной гимнастике, достаточным количеством часов в семестре (76 ч.), чёткой организацией всего учебного процесса, начиная с вводного занятия и заканчивая контролем знаний и умений студентов.

## ВЫВОДЫ

1. Применение тестирования при оценке качества знаний свидетельствует о том, что применение грамотно разработанных тестов способствует повышению познавательной активности студентов и, как следствие, повышает качество образовательного процесса. Использование разработанной технологии облегчает контроль знаний студентов по теоретическому разделу программы и способствует ускорению процесса освоения двигательной деятельности, развитию личности, формированию у неё потребности и способности к самостоятельному проектированию и реализации технологий физкультурно-спортивной деятельности.

2. Низкий уровень освоения практического материала по гимнастике на 2 и 3 курсах свидетельствует о низкой базовой гимнастической подготовке студентов, слабом уровне развития физических качеств, не позволяющих порой выполнить даже несложные по координации гимнастические упражнения, а также о низком уровне развития двигательной памяти.

3. Назрела необходимость пересмотра содержания программы по гимнастике с опором на более доступный уровень сложности упражнений (исходя из количества часов, отведённых на данный курс), лично ориентированную систему обучения и здоровьесберегающие технологии.

## Список литературы

1. Вучева В.В., Мещерякова О.Н. Технология обучения игровой деятельности // Теория и практика физ. культуры.- 2007.- № 6.- С. 15-18.
2. Григорьянц И.А. Актуальные проблемы совершенствования качества профессионального педагогического образования специалистов по физической культуре и спорту // Теория и практика физ. культуры.- 2007.- №12.- С. 53-57.

# ПСИХОЛОГИЯ

## Общая и социальная психология

### НАУЧНАЯ ШКОЛА "МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ"

*Р.В. Овчарова*

Научная школа создана в 1988 году при кафедре общей и социальной психологии Курганского государственного университета в связи с открытием аспирантуры по специальности 19.00.07 - педагогическая психология. Практической базой исследований стала вузовско-академическая лаборатория практической психологии образования, созданная решением Ученого совета Курганского государственного университета, Коллегии Главного управления образования Администрации Курганской области и решением лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института Российской академии образования. Лаборатория призвана выполнять роль регионального координирующего научно-исследовательского центра психологической службы образования, способствующего гуманизации целостного педагогического процесса, повышению психологической культуры его субъектов, внедрению новейших достижений в области теоретической и прикладной психологии в практику образования Зауралья, научно-методическому обеспечению профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации и аттестации психологических кадров в регионе.

**Основными направлениями научных исследований** коллектива научной школы в 1998-2008 годах стали следующие: "Технологии психологического сопровождения личности в процессе обучения и воспитания", "Проектирование когнитивного развития младших школьников", "Психология позитивных эмоциональных состояний школьников в процессе обучения", "Психологическое сопровождение детей и подростков с девиантным поведением", "Психологическое сопровождение родительства", "Психология нравственного развития детей в дошкольном возрасте", "Преодоление одиночества в межличностных отношениях", "Гармонизация педагогического общения".

#### **Основные научные результаты коллектива:**

##### **Полученные теоретические результаты:**

- *Овчарова Р.В.* Концептуальные основы адаптивно-го моделирования психологического сопровождения педагогического процесса в школе, 2003.
- *Овчарова Р.В.* Научно обоснованные и экспериментально проверенные способы адаптации и оценки эффективности концептуальной модели психологического сопровождения педагогического процесса в общеобразовательных школах разного типа, 2003.
- *Овчарова Р.В.* Концепция родительства как интегрального психологического образования личности, 2005.
- *Овчарова Р.В.* Методология психодиагностики родительства как интегрального психологического образования личности, 2005.
- *Мельникова Н.В., Овчарова Р.В.* Концепция динамики развития нравственной сферы личности в дошкольном возрасте, 2007.

#### **Практические результаты:**

- *Овчарова Р.В., Лушпарь Т.В.* Модели психологической службы в детском саду, общеобразовательной школе, детском доме, школе-интернате, 2003, 2006.
- *Овчарова Р.В., Первитская А.М., Чулкова М.А., Овчинников М.В., Лазарева Н.Э.* Технологии возрастного подхода в деятельности практического психолога образования.
- *Овчарова Р.В., Сажина Н.В.* Технологии психологического сопровождения сельских подростков группы риска, 2003.
- *Духновский С.В.* Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях, 2003.
- *Гончаров В.С.* Технологии когнитивного развития и создания позитивных эмоциональных состояний младших школьников в процессе обучения, 2006.
- *Овчарова Р.В., Демко Н.А., Ермихина М.О., Жигалин С.С., Нестерова Е.А., Мальтеникова Н.А., Маркушонков О.В., Милюкова Е.В., Падурина Е.А.* Технологии тренингов для родителей, 2003, 2004, 2005, 2006.
- *Овчарова Р.В.* Технологии фасилитации работы школьного учителя, 2008.
- *Мельникова Н.В., Овчарова Р.В.* Модель процесса и технология развития нравственной сферы личности дошкольника, 2007.
- **Научные премии, полученные в коллективе - государственные, международные, академий, университетов.**
  - Сертификат Хромову А.Б. "За лучшую научную публикацию в международном журнале проективной психологии и психического здоровья", 2003 год.
  - Премия губернатора Курганской области в сфере науки, техники и инновационной деятельности Овчаровой Р.В. за учебное пособие "Технологии практического психолога образования", 2004 год.
  - Премия губернатора Курганской области в сфере науки, техники и инновационной деятельности Овчаровой Р.В. за участие в Международном психологическом конгрессе, 2003 год.
  - Сертификат Уральского отделения РАО Овчаровой Р.В. "За лучшее психолого-педагогическое исследование", 2004 год.
  - Премия губернатора Курганской области в сфере науки, техники и инновационной деятельности Овчаровой Р.В. за учебное пособие "Психология родительства", 2007 год.
  - Диплом лауреата инновационных проектов по Курганской области Овчаровой Р.В., 2007.

#### **1. Изобретения, сделанные в коллективе:**

- *Николаева И.А.* Методика исследования субъективных характеристик социализации личности, 2004.
- *Ермихина М.О.* Опросник "Осознанное родительство", 2004.
- *Мальтеникова Н.П.* Опросник "Этнопсихологические особенности принятия и реализации родительской роли", 2005.
- *Милюкова Е.В.* Опросник на выявление доминирующего компонента родительской любви и методика "Диагностика родительской любви и симпатии", 2005.
- *Духновский С.В.* Опросник "Субъективная оценка межличностных отношений", 2006.
- *Мельникова Н.В., Овчарова Р.В.* Комплексная методика диагностики нравственной сферы личности дошкольника (МИНСЭК).
- *Николаева И.А.* Метод диагностики субъективного образа социального мира "Я и другие", 2007.
- *Духновский С.В.* Методика диагностики одиноче-

ства в межличностных отношениях, 2007.

**Реализация и внедрение результатов разработок, выполненных в рамках коллектива:**

результаты научных разработок активно внедрялись на экспериментальных площадках кафедры через подготовку 14 кандидатских и 2 докторских диссертаций по психологии; через активную работу в федеральных, региональных и областных научных программах; организацию региональных съездов психологов, международных, областных, научно-практических конференций, в которых представлялись результаты работы научной школы; через организуемые при проведении научно-практических мероприятий мастер-классы, а также публикации в центральной печати научных статей, монографий и учебных пособий, изданных общим тиражом более 100 тыс. экз.

**2. Доктора наук, подготовленные в коллективе за последние три года:**

• *Гончаров Владимир Сергеевич* "Психолого-педагогическое проектирование когнитивного развития школьников".

• *Мельникова Нина Васильевна* "Развитие нравственной сферы личности в дошкольном возрасте"

**3. Кандидаты наук, подготовленные за последние три года:**

1. *Духновский Сергей Витальевич* "Влияние переживания критических ситуаций на развитие девиантного поведения подростков".

2. *Жорник Светлана Анатольевна* "Субъектность как фактор формирования учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов".

3. *Николаева Ирина Александровна* "Субъективный образ социального мира как репрезентация социальной ситуации развития личности (на примере подросткового возраста)".

4. *Булыгина Анна Владимировна* "Формирование субъектных компонентов самосознания подростков как фактор профилактики и коррекции социально-педагогической запущенности".

5. *Сорокина Ирина Владимировна* "Влияние творческих способностей на эмоциональное развитие младших школьников".

6. *Курманова Наталья Сагидуловна* "Коррекция детско-родительских отношений как фактор профилактики социально-педагогической запущенности подростков".

7. *Ермихина Марина Олеговна* "Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов".

8. *Жигалин Станислав Сергеевич* "Формирование адекватных родительских позиций как способ коррекции воспитательной практики семьи подростка".

9. *Милюкова Елена Владимировна* "Формирование психологических компонентов родительской любви".

10. *Нестерова Евгения Александровна* "Формирование эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей".

11. *Мальтеникова Наталья Александровна* "Этно-психологические особенности формирования родительства в поликультурной среде".

12. *Хромов Анатолий Борисович* "Позитивные эмоциональные состояния младших школьников в ситуациях дифференцированного обучения".

13. *Лушпарь Татьяна Владимировна* "Психолого-педагогическая поддержка сельской семьи в воспитании детей дошкольного возраста в домашних условиях".

14. *Первитская Алена Михайловна* "Формирование лидерской деятельности в юношеском возрасте".

**4. Докторанты и аспиранты, обучающиеся в аспирантуре и докторантуре:** 1/4

**5. Основные научные публикации коллектива за последние три года:**

• *Гончаров В.С.* Основы проектирования когнитивного развития школьников: Монография. - Курган: Изд-во КГУ, 2005 - 211 с.

• *Гончаров В.С.* Психология проектирования когнитивного развития: Монография. - Курган: Изд-во КГУ, 2005 - 272 с.

• *Духновский С.В.* Переживание дисгармонии межличностных отношений: Монография. - Курган: Изд-во КГУ, 2005 - 210 с.

• *Духновский С.В.* Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: Учебное пособие. - Курган: КГУ, 2003. - 124 с.

• *Духновский С.В.* Субъективная оценка межличностных отношений. Опросник и руководство по применению. - СПб.: Речь, 2006. - 54 с.

• *Духновский С.В.* Одиночество в межличностных отношениях: диагностика и преодоление. - Курган: Изд-во КГУ, 2007. - 179 с.

• *Жигалин С.С.* Родительская позиция как система отношений отца и матери: Монография. - Курган: Изд-во КГУ, 2005 - 272 с.

• *Жигалин С.С.* Формирование адекватных родительских позиций в семьях подростков: Монография. - Курган: Изд-во КГУ, 2005 - 146 с.

• *Мельникова Н.В., Овчарова Р.В.* Нравственная сфера личности дошкольника. - Курган: Изд-во Изд-во КГУ, 2007. - 240 с.

• *Николаева И.А.* Я и другие: процедура исследования субъективных характеристик социализации личности: Учебно-методическое пособие. - Курган: Изд-во КГУ, 2003. - 79 с.

• *Николаева И.А.* Диагностика социальной ситуации развития: проблема и процедура исследования. - Курган: Изд-во КГУ, 2007. - 70 с.

• *Николаева И.А.* Пространственное измерение ценностной сферы личности: Монография. - Курган: Изд-во КГУ, 2007. - 193 с.

• *Овчарова Р.В.* Практическая психология в начальной школе. - М.: Сфера, 2004. - 240 с.

• *Овчарова Р.В.* Практическая психология образования. Рекомендовано УМО в качестве учебного пособия для психологических ф-тов ун-тов. - М.: Академия, 2003.- 400 с.

• *Овчарова Р.В.* Психология родительства. Рекомендовано УМО в качестве учебного пособия для психологических ф-тов ун-тов. - М.: Академия, 2005.- 368 с.

• *Овчарова Р.В.* Психологическое сопровождение родительства. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. - 319 с.

• *Овчарова Р.В.* Технологии практического психолога образования. - М.: Сфера, 2004.- 448 с.

• *Овчарова Р.В., Сажина Н.В.* Организация медико-психологической помощи сельским подросткам группы риска: Монография. - Курган: Изд-во КГУ. - 260 с.

• *Овчарова Р.В.* Психологическая фасилитация работы школьного учителя. - СПб.: Амальтея, 2008. - 418 с.

• Психология родительства и семейного воспитания: Материалы II международной научно-практической конференции /Под науч. ред. Р.В.Овчаровой. - Курган: Изд-во КГУ, 2004. -172 с.

**6. Общее число публикаций за последние 3 года в реферируемых журналах:** 20

**7. Участие членов коллектива в выполнении исследований** ФЦНТП и другим ФЦП, академическим, отраслевым программам; по приоритетным направлениям Минобрнауки России; по грантам РФФИ и РГНФ за последние три года:

- Тема "Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе" выполнялась по приоритетному направлению Минобрнауки России.

- Тема "Разработка концептуальной модели родительства как интегральной динамической и функциональной психологической структуры" выполнялась по гранту "Университеты России", проект УР.10.01.040

- Тема "Сельская семья как объект образования и воспитания обучающихся" выполнялась по приоритетным направлениям развития науки и техники ФЦНТП.

- Тема "Концепция адаптивной модели психологического сопровождения педагогического процесса в общеобразовательной школе" выполнялась по приоритетному направлению фундаментальных и прикладных исследований РАО (Уральское отделение).

- Тема "Методология психологического сопровождения родительства" выполняется по приоритетному направлению фундаментальных и прикладных исследований РАО.

- Тема "Исследование субъективного образа социального мира как феноменологии социальной ситуации развития подростков" выполняется по заказу МОРФ.

**8. Работа на преподавательских должностях:** из 20 членов научной школы 10 работают на преподавательских должностях, в том числе 2 - на должности профессора, 4 - на должности доцента, 1 - на должности старшего преподавателя, 3 - на должности ассистента, все аспиранты проходят преподавательскую практику.

**9. Оригинальные курсы лекций, которые читают члены научного коллектива:**

- "Практическая психология образования"
- "Технологии работы школьного психолога с детьми и подростками"
- "Психология лиц с суицидальной направленностью поведения"
- "Ранняя диагностика, профилактика и коррекция социально-педагогической запущенности детей"
- "Диагностика и коррекция эмоциональных состояний младших школьников"
- "Диагностика и коррекция когнитивного развития школьников"
- "Психология родительства"
- "Психология одиночества в межличностных отношениях" и др.

**10. Организация коллективом научных мероприятий за последние три года:**

- *Региональные съезды психологов* ("Психологическая служба образования: опыт и проблемы", "Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе").

- *Международные конференции* "Личность в современном мире", "Психология родительства и семейного воспитания".

**Почетные научные звания и медали, полученные членами коллектива за последние три года:**

- *Овчарова Р.В.* - Медаль К.Д. Ушинского "За особые заслуги в психолого-педагогических науках", почетный работник высшей школы Российской Федерации, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.

- *Воробьева М.В.* - почетная грамота Министерства образования Российской Федерации, грамоты МОРФ, университета за научное руководство студенческими научными работами.

**11. Участие членов коллектива в редакционных коллегиях научных журналов, оргкомитетах, научных конференциях, учебных, научно-технических советах:**

- *Овчарова Р.В.* - член ученого, научного и научно-методического советов Курганского государственного уни-

верситета; член диссертационного совета по психологии при Уральском государственном университете; эксперт РФФИ, МОРФ по психологии, член редколлегий психологических журналов "Развитие личности", "Экономика, психология, бизнес"; председатель оргкомитета региональных съездов психологов, научно-практических конференций по гуманитарным наукам.

- *Воробьева М.В.* - член Ученого совета, эксперт по психологии методического совета факультета психологии, валеологии и спорта, член оргкомитета региональных съездов психологов, международных и региональных научно-практических конференций по психологии.

**12. Общее количество членов коллектива научной школы: 20**

**13. Количество молодых членов коллектива научной школы (до 35 лет): 15**

### СВЕДЕНИЯ О НАУЧНОМ ИССЛЕДОВАНИИ

**1. Наименование научного исследования:** Системно-деятельностный динамический подход к исследованию родительства как психолого-педагогического феномена.

**2. Характер научного исследования:** фундаментальный.

**3. Цели и задачи научного исследования:**

**Цель:** разработка методологии исследования, концепции родительства как психолого-педагогического феномена и моделей его формирования, на основе системно-деятельностного и динамического подхода.

**Задачи:**

- Обосновать методологию системно-деятельностного динамического подхода к исследованию родительства как психолого-педагогического феномена.

- Проследить эволюцию психолого-педагогического подхода к трактовке проблемы родительства.

- Выделить функционально-ролевую и воспитательную специфику отцовства и материнства в интегральной структуре родительства.

- Дать характеристику формирования родительства как его перехода от индивидуального к надындивидуальному уровню.

- Рассмотреть и экспериментально обосновать сущность родительства как особой деятельности по воспитанию ребенка, его структуру и компоненты.

- Определить критерии и уровни сформированности родительства как воспитательной деятельности.

- Осуществить системно-динамический анализ родительства (материнства и отцовства) как воспитательной деятельности в зависимости от возраста воспитываемого ребенка.

- Разработать системно-динамические модели формирования родительства (материнства и отцовства) в зависимости от возраста воспитываемого ребенка.

**4. Основное содержание работы:**

Анализ психолого-педагогических подходов к трактовке проблемы родительства. Обоснование системно-деятельностного динамического подхода к исследованию родительства как психолого-педагогического феномена. Системно-содержательный и системно-функциональный анализ родительства как психолого-педагогического феномена. Системно-динамический анализ родительства (материнства и отцовства) как особой воспитательной деятельности. Системно-динамические модели формирования родительства как особой воспитательной деятельности.

**5. Методы решения задачи:**

- Теоретические (теоретический анализ и теоретическое моделирование)

- Эмпирические (психодиагностический пакет ме-



тодик "Материнство и отцовство" Р.В.Овчаровой)

- Математико-статистические (дескриптивная статистика, кластерный, корреляционный и факторный анализ).

6. Ожидаемые результаты научного исследования и предложения по их использованию:

- Методология исследования родительства как психолого-педагогического феномена на основе системодетельностного динамического подхода.

- Концепция родительства как психолого-педагогического феномена.

- Системно-динамические модели формирования родительства как особой воспитательной деятельности.

Результаты исследования могут быть применимы в профессиональной подготовке специалистов по направлениям и специальностям по психологии, социальной педагогике, социальной работе; при разработке курсов по психологии семьи и семейному консультированию.

В практическом плане они применимы в подготовке молодежи к семейной жизни, психологическом сопровождении родительства на разных этапах воспитания ребенка, в работе педагогов с родителями.

В социальном аспекте они полезны при выработке стратегии формирования осознанного родительства, повышения воспитательного потенциала современной семьи, разработке программ социально-педагогической поддержки семьи.

7. Ключевые слова: системно-деятельностный и динамический подход; родительство; материнство и отцовство; воспитательная деятельность; структура, динамика и модели формирования родительства.

## КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Н.В.Мельникова, Р.В.Овчарова*

Анализ научной литературы позволил выделить ряд концепций нравственного развития личности, в той или иной степени касающихся дошкольного возраста.

**1. Концепция моральной ответственности Ж.Пиаже**, основанная на выделении стадий в развитии моральной ответственности. Ж.Пиаже выделил стадии "объективной ответственности" - для детей младших возрастных групп и "субъективной ответственности" для детей старше семи лет, основываясь на результатах оценки детьми соблюдения общественных нормативов героями рассказов, прочитанных ими. Объективная ответственность подразумевает оценку поступков по последствиям, а субъективная - на основе намерений и мотиваций поступка независимо от внешних обстоятельств [2,16].

Очевидно, что данная концепция является приложением к теории Ж.Пиаже о детском эгоцентризме, построена на анализе представлений и суждений детей. Она носит сугубо когнитивистский характер, отражая лишь один из аспектов нравственного развития ребенка. Ответственность, которая положена автором в основу классификации уровней морального развития, носит лишь оценочный характер, касается вымышленных персонажей и ни в коей мере не отражает реального поведения самого испытуемого. Кроме того, предметом специального исследования автора не стала динамика этого показателя у дошкольников.

**2. Концепция морального развития Л. Колберга.** Теория, согласно которой моральное развитие индиви-

да проходит поэтапно. Л. Колберг на основе своих исследований, в ходе которых испытуемому предлагались различные сложные в плане морального выбора жизненные ситуации, выделил несколько уровней развития морального в человеке, которые в свою очередь разделил на стадии:

I. Преконвенциональный (*доморальный*) уровень: ребенок слушается, чтобы избежать наказания (1 стадия); ребенок руководствуется эгоистическими соображениями взаимной выгоды (2 стадия);

II. Конвенциональный (*прагматический*) уровень: ребенок движим желанием одобрения со стороны взрослых и стыдом перед их осуждением (3 стадия), установка на поддержание определённого порядка и фиксированных правил (4 стадия);

III. Постконвенциональный уровень (*автономной морали*): поведение, основанное на логическом обосновании нравственных правил, в соответствии с принципом полезности (5 стадия), поведение в соответствии с высшим законом, соответствующим интересам большинства (6 стадия) [1].

Привлекательность рассматриваемой концепции состоит в том, что морально развитие ребенка изучалось в ситуациях морального выбора в реальных жизненных ситуациях. Моральный выбор является концентрированным выражением знаний, представлений, чувств и переживаний человека. Однако интерпретация автором сути морального выбора сводится к определению ведущего мотива поведения ребенка: страх, стыд, эгоизм, альтруизм, прагматизм. За рамками данного исследования остаются другие аспекты нравственного поведения, а тем более компоненты нравственного развития.

**3. Концепция морального развития ребенка А.В.Зосимовского:**

*1 этап. Первичная социализация.*

- Младенчество. *Новообразование* - обобщенно-вербальное реагирование на воздействия словами "надо" и "хочу".

- 3 (4) года. *Новообразование* - возникновение элементов самоограничения ребенка.

*11 этап. Репродуктивно-моральная активность.*

- 3 (4) - 6 (7) лет. *Новообразование* - необходимость считаться с мнениями значимых людей [12].

Особенностью данной концепции является ее обращенность к дошкольному возрасту, в ней сделана попытка исследования динамики морального развития ребенка от младенчества до семи лет. В каждой возрастной подгруппе выделено новообразование. Как показывает анализ, автора концепции интересовали способы контроля поведения ребенка: от реактивности к самоограничению, осознанности и произвольности. Остается нерешенным вопрос о том, каким образом это происходит, благодаря каким психологическим механизмам реализуется тот или иной тип поведения, как возникают новообразования и какой критерий лежит в основе их выделения.

**4. Концепция Г.А.Урунтаевой**, в которой основанием нравственного развития является соотношение уровней ответственности и внутренней свободы поступков:

- **1-я стадия - ребенок не несёт ответственности за свои поступки, но и обладает минимальной свободой;**

- **2-я стадия - он отвечает за свои поступки перед другими, но может поступать по-своему [17].**

В рассматриваемой концепции нами выделен только детский возраст, который представлен двумя стадиями. Автор связывает динамику нравственного развития с повышением моральной ответственности при одновре-

менном увеличении степеней свободы субъекта поведения. Недостатком концепции является ее недостаточная экспериментальная проработка. Поэтому не определены четкие возрастные границы, не описаны конкретные характеристики той или иной стадии нравственного развития, его факторы и условия, остается проблематичной сама амплификация трактовки сути нравственного развития применительно к любому возрасту.

**5. Концепция духовно-нравственного развития личности Л.М.Аболина и др.** Духовность, нравственность детей рассматривается как интегративное системное качество, которое затрагивает не только отдельные компоненты деятельности, но и целый ряд параметров. Высокая духовность, нравственность - это развитие всех составляющих деятельности, а не отдельных личностных качеств, психических процессов. Это высокий уровень развития духовно-нравственных целеполаганий, этических знаний, оценки, контроля своих и чужих духовно-нравственных действий и поступков, их коррекция.

В связи с тем, что система образования должна готовить человека одновременно и как способного менять самого себя и наличное бытие, и как понимающего и принимающего задачи наличного бытия и способного осуществлять в них свою жизнедеятельность, она должна ориентироваться на формирование целостной личности. В соответствии с двумя полюсами всеобщности: человечество в его историческом развитии и личность - можно предположить существование двух путей формирования духовной (нравственной) личности:

- становление индивида как культурно-исторического субъекта деятельности, воспринимающего историю как свое прошлое и чувствующего свою ответственность перед будущим и зависящего от его действий в настоящем;
- непосредственное общение с духовно-нравственной личностью, которая является для него критерием поведения, общения, этических оценок и суждений.

Первый путь может быть воплощен в преподавании путем отбора содержания и способов обучения, второй - воплощен в личном общении учителя, семьи, коллектива, через проектирование социокультурной среды. Последний определяется условиями и возможностями, которые способствуют или не способствуют формированию духовно-нравственной личности.

Индивидуальные различия системы духовно-нравственных признаков обусловлены целостной структурой деятельности, отражающей особенности воздействия различных уровней личности на механизмы этой деятельности. По результатам исследования выделяются **два уровня духовно-нравственного развития школьников: духовно-деятельностный и духовно-личностный** [3].

Данная концепция имеет ряд преимуществ по сравнению с предыдущими:

- 1) в ней реализована попытка рассмотрения духовно-нравственной личности как интегрального системного единства, с характерными компонентами и параметрами, выделены некие основания для системного анализа;
- 2) осуществлен деятельностный подход к анализу уровня развития духовно-нравственной сферы личности;
- 3) показаны пути ее развития;
- 4) на основе культурно-исторического подхода рассмотрен психологический механизм развития духовно-нравственной сферы личности (интериоризация-экстериоризация);
- 5) концепция имеет экспериментальное подтверждение.

Отмечая продвинутость рассматриваемого подхода, мы полагаем, что данная концепция не может быть пол-

ностью экстраполирована на дошкольный возраст.

*Во-первых*, следует отметить, что такое системное образование как духовность личности в дошкольном возрасте еще не сформировано, здесь происходит лишь первоначальное фактическое складывание личности и трудно еще констатировать факт ее целостности. Более того, и нравственная сфера личности также находится в стадии становления, поэтому говорить о духовности ребенка или о духовно-нравственной сфере его личности как чем-то завершенном было бы несколько преждевременно.

*Во-вторых*, исходя из понимания психического как системного единства и взаимодействия когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов, мы представляем структуру, компоненты и элементы (параметры) нравственной сферы личности тождественно. Мы полагаем, что **нравственность находится в человеке** (в его нравственном сознании, нравственных чувствах и нравственных переживаниях, качествах), а не в его деятельности, а **проявляется действенно**, то есть в его деятельности, поведении и отношениях. При этом в соответствии с уровнем нравственности человека любая деятельность, поведение и отношения могут быть нравственными и безнравственными.

Таким образом, анализ основных концепций нравственного развития позволил определиться в теоретических основаниях их дальнейшей разработки применительно к дошкольному возрасту. *Продуктивными идеями*, берущими начало в перечисленных выше концепциях, могут стать следующие:

- идея ведущего мотива нравственного поведения (страх, стыд, эгоизм, альтруизм, прагматизм) и соотношения свободы и ответственности (Г.А.Урунтаева);
- идеи субъективной и объективной ответственности в ситуациях морального выбора (Ж.Пиаже, Л.Колберг);
- идеи уровневости, стадийности, новообразований в нравственном развитии (А.В.Зосимовский, Л.Колберг, Г.А.Урунтаева);
- идеи культурно-исторического и системодетельностного подхода к рассмотрению нравственной сферы личности и ее развитию (Л.М.Аболин).

*В разработке новой концепции развития нравственной сферы личности в дошкольном возрасте необходимо:*

- учесть специфику возраста, сложность объекта и предмета исследования;
- решить проблему недостаточности психодиагностических средств;
- избежать односторонности исследовательского подхода, в частности, обеспечить анализ единства и взаимодействия нравственного сознания и поведения ребенка, а также его нравственных чувств и переживаний;
- показать содержательную возрастную динамику этих компонентов и их элементов;
- выделить те этические основания, на которых происходит становление нравственной сферы ребенка-дошкольника в виде нравственных эталонов, норм или понятий и др.

**Методологическое обоснование авторской концепции.** Мы рассматриваем проблему развития нравственной сферы личности с позиций *культурно-исторического и психосоциального подходов*.

С точки зрения **первого подхода**, главная закономерность онтогенеза психики состоит в интериоризации ребенком его внешней социальной деятельности. Итогом интериоризации является "окультуривание" натуральных психических функций. Внешне это проявляется в осознанности и произвольности социальной деятельности.

В ходе интериоризации ее структура трансформируется и "сворачивается", чтобы потом вновь трансформироваться и "развернуться" в ходе экстериоризации. Слово является уникальным фактором, вызывающим глубокие изменения психических функций, так как с его помощью возможно объяснение качественных процессов с вербальной и символической позиций (Л.С. Выготский) [6,7].

Действие индивида может рассматриваться как внешняя форма, изменяющаяся в качестве внутренней формы образ ситуации, в которой оно осуществляется, и образ действия. Во внутреннюю форму действия может входить и слово. В свою очередь, образ мира, рассматриваемый как внешняя форма, может содержать в своей внутренней форме действие, с помощью которого он строился, и слово. Наконец, слово, рассматриваемое как внешняя форма, может содержать в своей внутренней форме действие и образ. Внутренняя форма оказывается виртуальной, а внешняя - вполне реальной. Это позволяет сделать вывод об обратимости внешних и внутренних форм. Создаваемые человеком и конкретным человеком в процессе онтогенетического развития внешняя и внутренняя формы представляют собой пространство, в котором находится духовность (нравственность) человека.

Источником внутренней формы духовности человека является активное, деятельностное и созидательное проникновение во внутреннюю форму слова, собственной культуры в целом. Именно такое проникновение в социокультурное пространство духовности расширяет ее внутреннее пространство. Внешняя и внутренняя формы духовности взаимодействуют и взаимопределяют друг друга через процессы интериоризации и экстериоризации (В.П. Зинченко, Л.М. Аболин) [3].

Однако переход от внешней идеальной формы нравственности к внутренней индивидуальной происходит через посредников-медиаторов: *взрослый* в процессе совместной деятельности, *знак и слово, символ, смысл и миф* (Л.С. Выготский). По мнению В.П. Зинченко, в посредническом акте заключается тайна развития, тайна превращения реальной формы в идеальную и идеальной в реальную. Психологические орудия - знак, слово и символ - выступают в роли средств, помогающих объективации, экстериоризации тех или иных аффективно-смысловых образований. Их значение открывается субъекту или строится им лишь по мере того, как он в результате осуществления удачных или неудачных действий наполняет их своей субъективностью (Л.М. Аболин, 2002) [6,7,10,3].

С этой точки зрения духовно-нравственное развитие личности есть не что иное, как процесс вживания человека посредством психологических орудий в социокультурное пространство, одухотворение его и вживание в социокультурное пространство человека (Л.М. Аболин) [3].

Согласно **второму подходу**, уровень развития и отклонения в нравственной сфере ребенка-дошкольника связаны прежде всего с уровнем нравственности ближайшего окружения - родителей и педагогов, качеством нравственного воспитания, характером их взаимоотношений с детьми. Этот подход ориентирует исследователя на изучение ребенка, развивающегося в реальных условиях как конкретного носителя половозрастных, социальных и других особенностей (А.Л. Журавлев) [8]. По мнению Л.М. Аболина, социокультурное пространство может рассматриваться как система влияний и условий развития личности и возможностей для ее духовно-нравственного саморазвития. В ходе формирования и развития духовно-нравственной сферы личности происходит как бы свертывание существующего социокультурного пространства в пространство личности, своеобразное "вращивание" (интериоризация) и упаковка с изменением его размер-

ности в малом духовно-нравственном мире человека (Л.М. Аболин, 2002) [3].

Разработка концепции развития нравственной сферы личности в дошкольном возрасте базируется на нескольких **методологических принципах**:

**Принцип системного подхода.** Основываясь на идее Б.Ф. Ломова о системной организации структуры психического, в том числе и структуры личности, мы рассматриваем *личность дошкольника* как *системно-структурное образование*, в котором представлены когнитивный, регулятивный и коммуникативный компоненты. Нравственно-этическая составляющая личности завязана как на регулятивный (в части нравственных чувств и переживаний), так и на коммуникативный (в части нравственного поведения) и когнитивный компоненты (в части нравственного сознания). Использование *системного подхода* обеспечивает изучение нравственной сферы личности как системного интегративного образования; постулирует необходимость изучения нравственной сферы личности в единстве её когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов, анализа не только нравственных знаний и качеств личности, но и её нравственных поступков, отношений, чувств и переживаний [13].

**Деятельностный принцип** (единства сознания и деятельности) позволяет понимать взаимодействие нравственного сознания и поведения (деятельности) как необходимое условие нравственного развития личности, формирования её нравственных мотивов. Опора на данный принцип позволяет преодолеть недооценку роли совместной деятельности ребенка со взрослыми и ведущего вида деятельности для становления нравственной сферы личности дошкольника и рассмотреть возможность сюжетно-ролевой игры в ее развитии.

**Принцип субъектности** обеспечивает понимание ребенка как субъекта нравственного развития, проявляющего психическую активность в освоении нравственного опыта. В этом принципе заложена идея самости как способности человека к самореализации, самоутверждению, самопрезентации, самоопределению, проявлению субъектности (В.А. Петровский) [14,15].

Идеальная внешняя форма духовно-нравственной культуры, которую осваивает ребенок, - это не социокультурная среда (пространство), автоматически растящая и питающая личность. Она не движущая сила, не детерминант развития, а вызов субъекту. В случае, если человек принимает вызов, происходит акт событийности развития. Этим актом человек овладевает (интериоризирует) идеальной формой духовной культуры, она становится его собственной (индивидуальной) формой (Л.М. Аболин) [3].

По мнению многих исследователей, в современном обществе именно этика определяет культуру и цивилизацию. Сами по себе материальные и культурные ценности носят безличный характер. Только этика определяет их модальность - позитивное или негативное значение для общества и человека. Поэтому усвоение этических эталонов и понятий лежит в основе нравственности общества. Нравственные категории и этические понятия как нормы поведения и общения с окружающими лежат в основе нравственного развития личности ребенка-дошкольника.

Как указывал Л.С. Выготский, процесс образования понятий связан с функциональным использованием знака и слова. Центральным для этого процесса является функциональное употребление знака или слова в качестве средства, с помощью которого ребенок овладевает течением собственных психических процессов и направляет их деятельность на разрешение стоящей перед ним задачи. Согласно изложенным выше идеям о слове, сим-

воле и значении как медиаторах-посредниках для превращения внешней идеальной формы нравственности во внутреннюю индивидуальную, мы полагаем базисные этические понятия в качестве психологических орудий нравственного развития личности [7].

Таким образом, авторская концепция развития нравственной сферы личности в дошкольном возрасте разработана на основе культурно-исторической теории и концепций морального развития ребенка и базируется на системодейтельном подходе.

С этих позиций нравственная сфера личности дошкольника рассматривается как *интегральное единство и взаимодействие нравственного сознания, чувств, поведения, отношений и переживаний ребенка, динамика развития которого обусловлена характером интериоризации-экстериоризации базисных этических понятий*.

Анализ литературы и эмпирического материала позволяет представить следующую структуру нравственной сферы личности дошкольника (табл.1):

**Таблица 1**  
**Содержание нравственной сферы личности ребёнка в ее структурных компонентах**

Когнитивный (информационный)	Аффективный (эмоционально-мотивационный)	Поведенческий (практический)
Знания о нравственных нормах; представления о нравственных качествах личности; знания о нравственных эталонах, понятиях; представления о нравственных требованиях	Нравственные чувства и переживания; нравственные отношения; мотивационные предпочтения личности; нравственная оценка и самооценка	Нравственные привычки и поступки; нравственные действия (реальное выполнение нравственных норм)
Нравственные качества		

**Когнитивный** (информационный) компонент содержит знания о нравственных понятиях, эталонах, нормах, правилах, а также представления о нравственных качествах личности.

**Аффективный** (эмоционально-мотивационный) компонент содержит нравственные чувства, социально-нравственные эмоции, моральные мотивы и нравственные предпочтения, а также нравственную оценку и самооценку.

**Поведенческий** компонент включает моральные действия, нравственные привычки и поступки, то есть реальное выполнение нравственных норм и требований.

Взаимодействие когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов в личностной сфере обеспечивает единство нравственного сознания и поведения.

Объединяют различные свойства нравственной сферы личности ребенка, относящиеся к различным компонентам (когнитивный, аффективный и поведенческий), его **нравственные качества**. Их характеристики совпадают с характеристиками базисных этических понятий позитивной модальности.

Анализ этических понятий, составляющих основу нравственного развития в дошкольном возрасте, с помощью экспертной оценки позволил выделить **десять базисных понятий**: хорошо (плохо), можно (нельзя), вежливость (грубость), правда (ложь), добро (зло), сострадание (равнодушие), терпимость (нетерпимость), отзывчивость (черствость), щедрость (жадность), милосердие (жестокость). Самые простые из них - можно (нельзя), хорошо (плохо) ребенок осваивает в 4 года, освоение са-

мых сложных из них - правда (ложь), добро (зло), терпимость (нетерпимость), сострадание (равнодушие) - продолжается и за рамками дошкольного возраста.

**Развитие нравственной сферы личности** - процесс приобретения ребенком нравственного опыта через освоение заданных обществом нравственных образцов, вырабатываемых на основе базисных этических понятий (рис.1).

Результатом нравственного развития становится *нравственная воспитанность* - система устойчивых нравственно-ценностных мотивов, проявляющихся в отношениях ребёнка к сверстникам и взрослым, его поведения в целом, основанном на нравственных эталонах и нормах.

Освоение этических понятий можно рассматривать как обобщение и дифференциацию нравственного поведения и нравственных чувств ребенка посредством общения со взрослыми. То есть становление когнитивного компонента нравственной сферы может быть, с одной стороны, вторичным по отношению к чувствам и поведению, а с другой стороны, дополнительным когнитивным регулятором, который имеет изначально эмоционально-волевою природу.

К **психологическим механизмам** развития нравственной сферы личности можно отнести следующие: *механизм подражания - имитации; механизм идентификации; механизм интериоризации - экстериоризации; механизм внутренней (самооценка) и внешней (оценки окружающих) оценки*.

А.В.Запорожец назвал *подражание* одним из наиболее генетически ранних путей усвоения ребенком общественно сложившихся форм поведения. *Имитация* по своей сути является механизмом построения ориентировочного образа и понимается исследователями как основной источник новых актов поведения и эффективная стратегии научения. *Подражание и имитация* выполняют свою функцию научения через построение исходного ориентировочного образа. Это такая форма поведения, которая находится в непрерывном изменении и вносит важный вклад в формирование нравственной сферы личности ребенка, помогая ему в освоении норм социальной жизни. В дошкольном возрасте содержание подражания представляет собой обобщенную модель поведения взрослого[9].

Э.Эриксон, рассматривая развитие идентичности, считал, что в раннем детстве действуют механизмы интроекции и проекции, готовя основу для будущих идентификаций; а в детстве - *идентификация со значимыми людьми* [18]. А.А.Бодалев отмечает, что "образы восприятия людей, понятия о личности каждого из них, участвуя в регуляции действий познающего субъекта, выполняют роль фактора, который обуславливает выработку у него определенных форм поведения по отношению к другим людям" [4].

**Исследования Л.И. Божович констатируют, что нравственное развитие можно рассматривать как результат интериоризации внешне заданных форм мышления и поведения и превращение их во внутренние психические процессы** [5].

**Интериоризация** есть своеобразная переориентировка поведения ребенка-дошкольника "извне - вовнутрь", когда он начинает руководствоваться в своем поведении не только перспективой получения похвалы или наказания. Внутри личности формируется "инстанция", которая начинает "требовать" то, что раньше требовалось извне.

С другой стороны, усвоенные нравственные категории, нормы и образцы закрепляются в нравственном

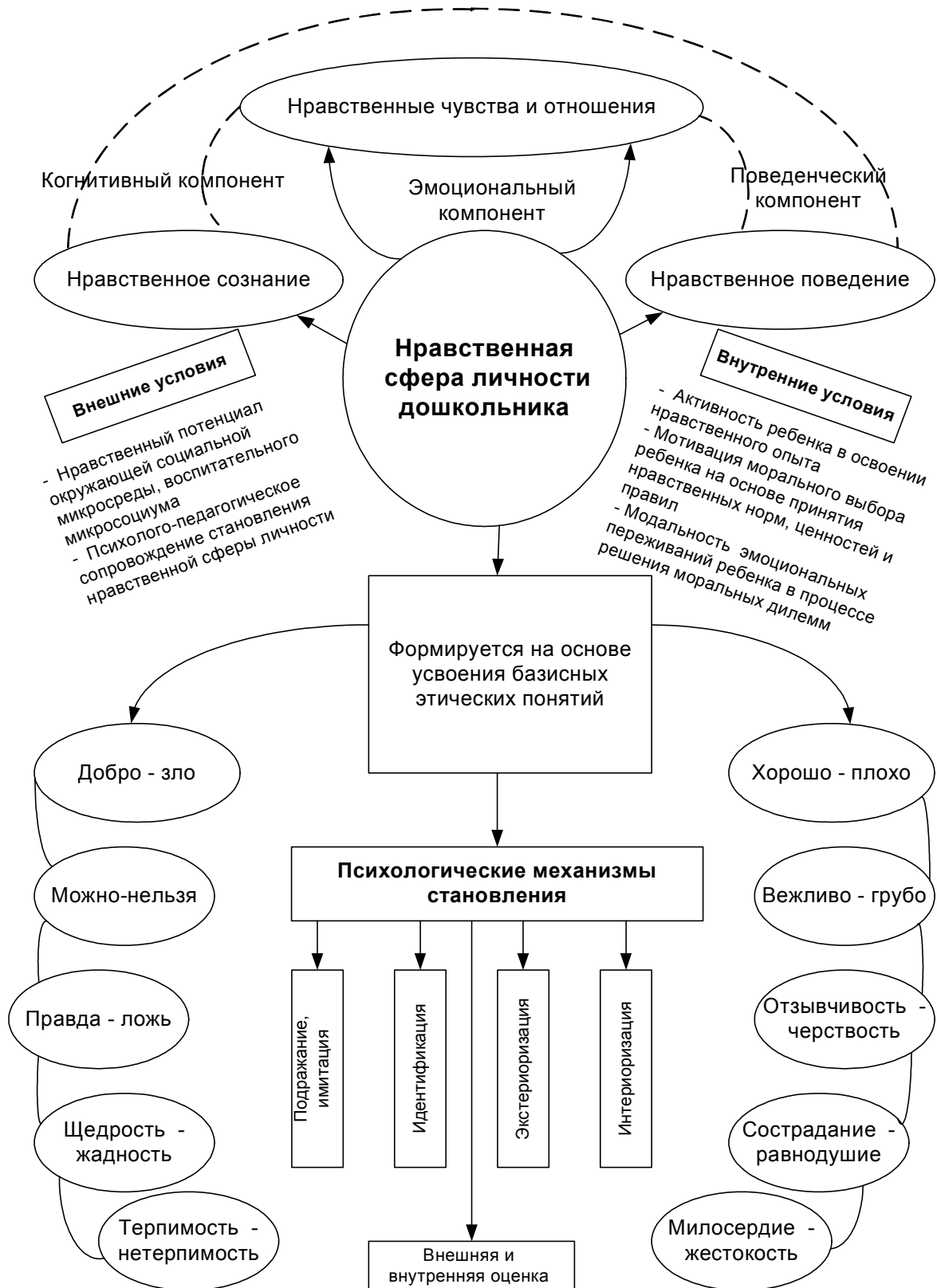


Рис.1. Модель становления моральной сферы личности дошкольника

опыте, переносятся на все новые и новые нравственные ситуации, и, в конечном счете, начинают определять направленность поведения и отношений. **Механизм экстерииоризации** позволяет включать внутренние стимулы и мотиваторы нравственного поведения, нравственные оценки, чувства и переживания в процесс нравственного развития.

Важными факторами формирования жизненного опыта ребенка выступают три объекта оценивания - личность (**самооценка**), другие люди (**сравнительная оценка**) и собственная деятельность (поступки и последствия). **Механизмы внутренней и внешней оценки** содействуют процессам подражания-имитации-идентификации, стимулируют нравственное поведение дошкольника. Перечисленные выше три группы психолого-педагогических условий формирования нравственной сферы личности дошкольника можно представить в виде внешних и внутренних условий.

Можно выделить ряд психолого-педагогических **условий развития** нравственной сферы личности дошкольника.

**Первая группа условий** связана с **нравственным потенциалом окружающей социальной среды, воспитательного микросоциума (родители и дошкольные педагоги)**. Нравственный потенциал среды имеет следующие проявления:

- нравственная культура педагогов и родителей дошкольников;
- наличие в ней нравственных образцов отношений, социальная ситуация развития - та система отношений, в которую ребенок вступает в обществе.
- наличие в ней моделей нравственных отношений (семья, группа детского сада);
- разработанность и представленность детям нравственных норм, правил и требований.

Взрослые являются посредниками между ребенком и социальной средой. В культурно-исторической парадигме **среда** выступает в качестве источника развития высших психических функций. Отношение к среде меняется с возрастом, а, следовательно, меняется и роль среды в развитии. Ее влияние определяется ключевыми переживаниями ребенка.

На протяжении дошкольного возраста **влияние взрослого** остаётся решающим фактором развития ребёнка, но форма руководства его жизнью меняется. Взрослые знакомят ребёнка с правилами поведения, в которых закреплены нормы гуманности, доступные ему. Нравственные нормы и правила организуют повседневное поведение детей и обеспечивают управление в положительных поступках. Сущность положительного отношения ребенка к взрослому выражается в проявлении совокупности нравственных качеств: симпатии, уважения, послушания, почтения.

В ходе естественной социализации **в семье** ребенок овладевает нравственными нормами и ценностями, правилами и образцами поведения, обретает тот или иной нравственный опыт. От мировоззренческих установок и нравственно-оценочных критериев, принятых в семье, зависит то, какие нравственные нормативы она выбирает, какие усиливает, какие ослабляет, осуществляя моральный выбор. В семье формируются нравственные привычки и проявляются и закрепляются первые нравственные чувства и переживания.

**Воспитатель детского сада** - не просто партнёр, а тот, кто задаёт зону ближайшего и более отдалённого нравственного развития для ребёнка. Главной функцией **дошкольной группы** является формирование модели нравственных отношений, с которой дети войдут в личную

жизнь, которая позволит как можно скорее, с меньшими потерями включиться в процесс социального становления. Взрослые, а также сверстники, пользующиеся авторитетом в группе, их поступки, взаимоотношения служат для дошкольника **образцами** для подражания и имитации.

Итак, нравственная культура воспитательного микросоциума, образцы и модели нравственного поведения и отношений, которые окружают дошкольника, являются важнейшими условиями развития нравственности ребенка.

Наконец, решающим условием можно считать разработанность и представленность детям нравственных норм, правил и требований. Ребенок может лишь на конкретных примерах постигать сущность абстрактных категорий, если при этом взрослые будут обращать внимание на его мысли, чувства, переживания и реальные поступки и отношения. Требования, нормы отношений и поведения не должны носить случайный и непоследовательный характер.

Однако взрослые довольно часто и сами плохо представляют состав тех категорий нравственности, которые доступны ребенку, и на которых строится процесс нравственного воспитания. Сами взрослые, которые демонстрируют разрыв между словом и делом и непоследовательность, закладывают основы недостатков в нравственном развитии ребенка.

**Вторая группа условий** формирования нравственной сферы личности дошкольника связана с **активностью ребенка в освоении нравственного опыта**. Она имеет следующие проявления:

- активное освоение нравственных знаний на основе базисных этических категорий;
- активная имитация нравственных эталонов в поведении;
- активное подражание нравственным образцам в отношениях;
- активная идентификация с носителями нравственных ценностей в ближайшем окружении;
- моральный выбор ребёнка на основе принятия нравственных ценностей, норм, правил и требований;
- моральные переживания ребёнка в процессе решения моральных дилемм.

Определённые положения общественной морали, по мнению Р.Х. Шакурова, должны быть не только понятными, освоенными, принятыми, но и стать достоянием внутренней жизни. Наличие личностного, глубоко заинтересованного отношения к нравственному знанию, когда оно становится внутренним приобретением, является одним из важнейших условий превращения нравственных знаний в убеждения, а нравственных стимулов - в мотивы. **Активность ребенка** проявляется во все более усложняющихся формах: от простого подражания-имитации до осознанного морального выбора и моральных переживаний. При этом включаются адекватные данной форме психологические механизмы.

Следовательно, развитие активности и самостоятельности ребенка в освоении нравственного опыта, прежде всего, проявляется в его способности активно усваивать этические знания, подражать нравственным образцам, имитировать нравственные эталоны, а главное - совершать моральный выбор и переживать его позитивно. Такой опыт пробуждает позитивную внутреннюю мотивацию к повторению нравственных поступков.

**Третья группа условий** - психолого-педагогическое сопровождение развития нравственной сферы личности дошкольника включает различные аспекты сопровождения:

- выявление психологических механизмов станов-

ления и развития нравственной сферы личности дошкольника;

- разработка модели процесса развития нравственной сферы личности дошкольника на основе базисных этических категорий;
- разработка технологий развития когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов нравственной сферы личности дошкольника;
- разработка критериев развития нравственной сферы личности дошкольника;
- подготовка воспитателей ДОУ к работе по развитию нравственной сферы личности дошкольника;
- повышение нравственной культуры педагогов и родителей дошкольников.

Тогда **внешними условиями** являются нравственный потенциал социальной микросреды и воспитательного микросоциума и психолого-педагогическое сопровождение развития нравственной сферы личности дошкольника, а внутренними - активность, мотивация и модальность переживаний ребенка в ходе освоения нравственного опыта, в ситуациях морального выбора, при решении моральных дилемм, которые позволяют ему совершать моральные выборы, корректировать свои поступки и отношения.

Важной теоретико-практической проблемой является разработка **критериев нравственного развития**. Согласно теоретическим предпосылкам, изложенным выше, критерии развитости нравственной сферы личности дошкольника должны отражать степень единства нравственного сознания, чувств и переживаний ребенка. Тогда следует выделить следующие критерии: общий критерий морального развития, характеризующийся упомянутым выше единством; критерий нравственного знания; критерий нравственных отношений и критерий морального переживания.

На высшем уровне все критерии проявляются позитивно. На низшем уровне они не проявляются, либо указывают на разрыв между нравственным сознанием и поведением, отношениями и переживаниями.

Признаки критериев:

- **критерий нравственного знания** (*Что ребенок знает?*) - знание и понимание базисных этических категорий, нравственных норм, нравственных качеств личности, эталонов и правил нравственного поведения и отношений, представление об ответственности за свои действия и поступки;

- **критерий нравственных отношений** (*Как он относится?*) - адекватное восприятие действительности, принятие себя и других, искренний интерес к другому человеку, свежее восприятие мира с акцентом на его позитивных сторонах; отношение к взрослым и сверстникам, основанное на доброжелательности, отзывчивости, чуткости, терпимости, вежливости и уважении;

- **критерий нравственного поведения** (*Как он себя ведет?*) - способность выполнять нравственные нормы и требования и совершать нужные, полезные, одобряемые действия; умение противостоять искушению нарушить эти правила; способность правильно решать моральные дилеммы и осуществлять моральный выбор;

- **критерий морального переживания** (*Что он при этом чувствует?*) - способность доверять своим ощущениям и рассматривать их как основу для выбора поведения; поступая нравственно, ребенок испытывает позитивные чувства, при нарушении норм и правил ребенок переживает, ему стыдно, у него возникает чувство вины, желание измениться;

- **общий критерий морального развития** - единство и идентичная позитивная модальность всех перечисленных выше признаков.

**Уровень единства нравственного сознания, чувств и поведения** - поведение, основанное на понимании и принятии нравственных категорий, норм и правил, в соответствии с высшим законом, соответствующим интересам большинства, сопровождающееся позитивными переживаниями при их выполнении.

**Уровень автономной морали** - поведение, основанное на понимании и принятии нравственных категорий, норм и правил, в соответствии с принципом полезности, при наличии отдельных случаев негативных переживаний их выполнения.

**Конвенциональный уровень** - поведение, основанное на недостаточном понимании и принятии нравственных категорий, норм и правил, которые реализуются в поведении при наличии одобрения и контроля со стороны взрослых.

**Доморальный уровень** - поведение, основанное на непонимании или непринятии нравственных категорий, норм и правил, которые выполняются ребенком, чтобы избежать наказания.

**Внеморальный (аморальный) уровень** - поведение, основанное на непонимании или непринятии нравственных категорий, норм и правил, которые часто нарушаются ребенком, при этом он не испытывает негативных переживаний.

Для *разработки модели развития нравственной сферы личности дошкольника* был применен метод теоретического моделирования. Согласно сути метода моделирования при построении любой модели должны быть определены целеполагающий, организационно-диагностический, процессуально-содержательный и результативный компоненты. Кроме того, определяются принципы построения, условия и субъекты, обеспечивающие ее эффективное функционирование.

**Целью** модели процесса развития нравственной сферы личности дошкольника является создание полноценных психолого-педагогических условий для нравственного развития ребенка.

Исходя из принципов построения модели процесса, его цели и на основе исследования особенностей нравственной сферы личности дошкольника, нравственного потенциала воспитателей и родителей, были определены **общие задачи** (рис. 2):

- 1) выявление особенностей и усиление нравственного потенциала окружающей дошкольника социальной микросреды, воспитательного микросоциума (родители и дошкольные педагоги);

- 2) выявление особенностей нравственной сферы личности дошкольника и индивидуально-дифференцированная работа с детьми, способствующая повышению активности ребенка в освоении нравственного опыта.

- 3) целевая подготовка и содействие воспитателям детского сада в работе по развитию нравственной сферы личности дошкольника.

Содержание психолого-педагогического сопровождения "Комплексная диагностика нравственной сферы личности дошкольника".

**Задачи:** изучение уровня нравственного развития дошкольников на основе усвоения базисных этических категорий; изучение нравственного потенциала их педагогов и родителей; отслеживание результатов развития нравственной сферы личности дошкольника.

**Основные формы и методы:** психолого-педагогическая диагностика и мониторинг. Основной формой работы с родителями является комплексная технология "Нравственный потенциал".

**1. "Развитие нравственной сферы личности дошкольника":**

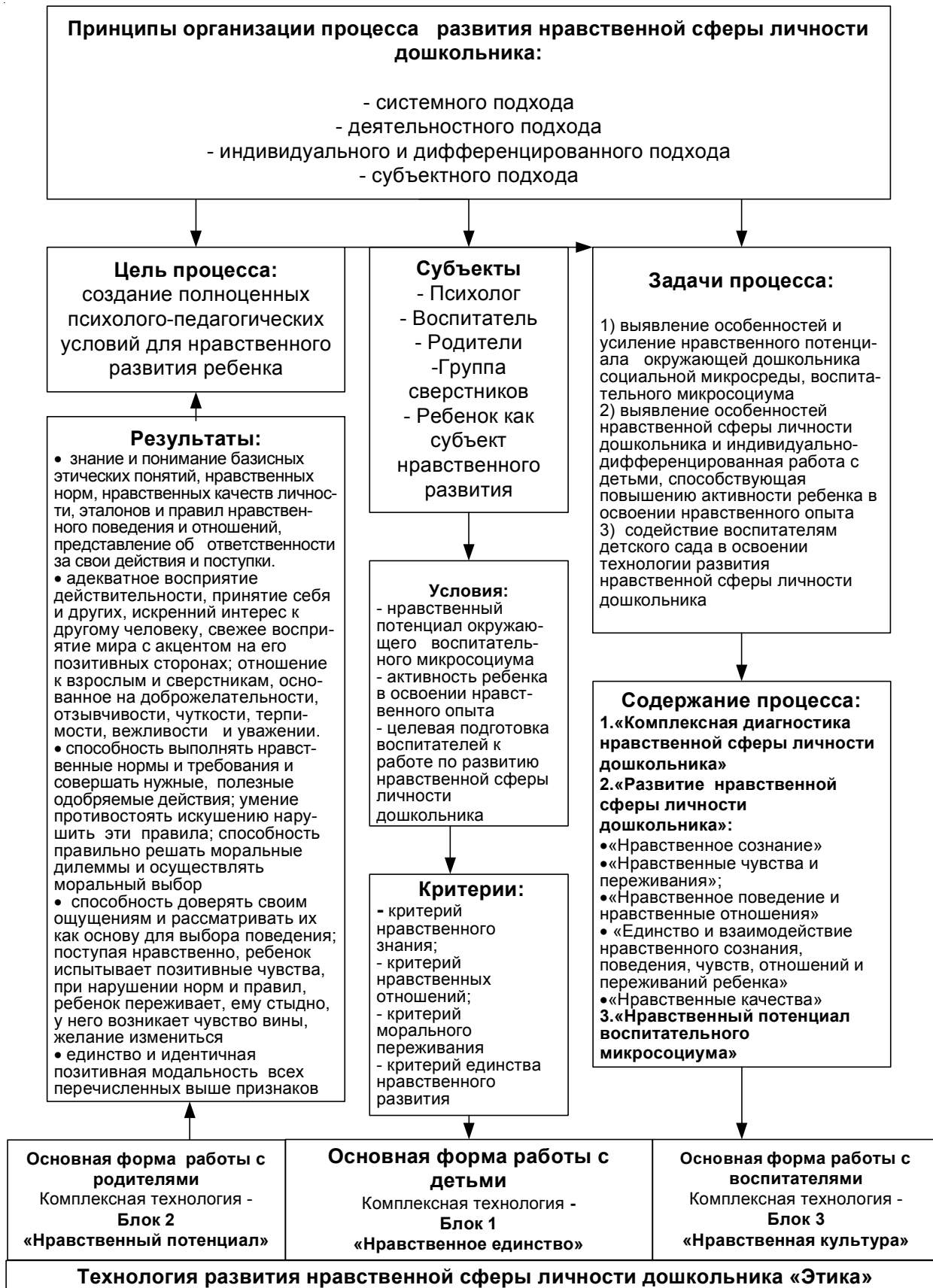
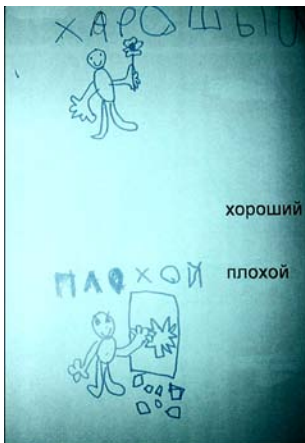


Рис. 2. Модель развития нравственной сферы личности дошкольника





- "Нравственное сознание"
- "Нравственные чувства и переживания"
- "Нравственное поведение"
- "Нравственные отношения"
- "Единство и взаимодействие нравственного сознания, поведения, отношений, чувств и переживаний"
- "Нравственные качества"

**Задачи:** развитие нрав-

ственной сферы личности дошкольника на основе усвоения базисных этических понятий; индивидуально-дифференцированная психолого-педагогическая работа с детьми, имеющими недостатки нравственного развития; стимулирование активности детей в освоении этических понятий, нравственных эталонов, ценностей, норм, правил и нравственного опыта; формирование позитивных нравственных отношений в процессе межличностного взаимодействия в группе детского сада.

**Основные формы и методы:** нравственная беседа, положительный пример, убеждение, моральное стимулирование, позитивная оценка, одобрение, подкрепление, игровое моделирование, моделирование нравственных ситуаций, анализ жизненных конфликтных и игровых ситуаций, решение моральных дилемм, поведенческий тренинг, рефлексия, вербализация нравственных чувств, элементы социально-психологического тренинга, тренинга эмпатии, организация успеха детей в игровой деятельности, игровых и реальных отношениях; игровая коррекция, психогимнастика, естественный и формирующий эксперимент. Основной формой работы с детьми является комплексная технология "Нравственное единство".

## 2. "Нравственный потенциал воспитательного микросоциума"

**Задачи:** повышение нравственной культуры родителей, построенное на диагностической основе; целевая психолого-педагогическая подготовка воспитателей детского сада.

**Формы и методы:** спецкурсы "Формирование нравственной сферы личности дошкольника", "Нравственное развитие и воспитание детей в семье", индивидуальное и психолого-педагогическое консультирование, организационно-деятельностные игры, экспертная оценка, моделирование, психолого-педагогический анализ. Основной формой работы с педагогами является комплексная технология "Нравственная культура".

### Субъекты процесса нравственного развития:

а) педагог-психолог разрабатывает общую модель процесса сопровождения и руководит процессом её реализации, проверкой эффективности; создаёт психологические условия для повышения нравственного потенциала педагогов и родителей, их превращения из объектов в субъекты процесса сопровождения; оказывает педагогам содействие в разработке психолого-педагогических технологий развития нравственной сферы личности дошкольника; осуществляет эмоциональную поддержку участников процесса, особенно детей, в решении проблем нравственного развития детей;

б) воспитатели детского сада повышают свой нравственный потенциал, психолого-педагогическую грамотность в вопросах нравственного воспитания детей;

разрабатывают и реализуют технологии развития нравственной сферы личности дошкольника; формируют нравственные отношения в группе детского сада; помогают детям и их родителям в решении проблем нравственного развития;

в) родители дошкольников совершенствуют свою нравственную культуру; создают в семье благоприятный психологический микроклимат для формирования нравственных отношений; разъясняют детям основные нравственные нормы и правила и контролируют их выполнение, стимулируя детей и оказывая им эмоциональную поддержку при затруднениях;

г) группа сверстников под руководством педагога поддерживает позитивные эмоциональные отношения; содействует появлению нравственных образцов и моделей нравственного поведения; выражает своё отношение и оценивает нравственные поступки и проступки детей;

д) ребенок-дошкольник как субъект нравственного развития и саморазвития способен активно усваивать этические знания, подражать нравственным образцам, имитировать нравственные эталоны, а главное - совершать моральный выбор и переживать его позитивно.

Предложенная модель процесса и комплексной технологии формирования нравственной сферы личности дошкольника на основе усвоения базисных этических понятий в ходе экспертной оценки по методу и признакам технологичности и результатам апробации доказала свою теоретико-методологическую обоснованность и эффективность и может быть использована в дошкольных учреждениях для детей в возрасте 4-7 лет.

### Список литературы

1. Kohlberg L. *Essays on Moral Development. Vol. II. The Psychology of Moral Development.* - N.Y.: Harper & Row. Toronto: Fitzhery & Whiteside. 1984.
2. Piaget J. *Les relations entre l'Affectivité et l'Intelligence dans le Développement Mental de l'Enfant - Paris: Sorbonne, 54.* - 195 p.
3. Аболин Л.М. *Источники духовно-нравственного развития личности // Психология в Казанском университете: Сб. науч. тр. / Отв. редактор Л.М. Попов. - Казань: КГУ, 2004. - С.159 - 172.*
4. Бодалева А.А. *О взаимосвязи и отношениях // Вопр. психологии. - 1994. - №1. - С. 122 -127.*
5. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском обществе (психологические исследования).* - М.: Просвещение, 1996. - 437 с.
6. Выготский Л.С. *Педагогическая психология.* - М.: Педагогика - пресс, 1999. - 533 с.
7. Выготский Л.С. *Развитие высших психических функций: Из неопубликованных трудов.* - М.: АПН, 1960. - 500 с.
8. Журавлев А.Л. *Некоторые тенденции развития психологических исследований в ИПРАН // Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (1-2 февраля 2006 г.). - М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006. - С.202-204.*
9. Запорожец А.В. *Избранные психологические труды: В 2 т. Т.1. Психическое развитие ребенка / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1986. - 318 с.*
10. Зинченко В.П., Морзунов Е.Б. *Человек развивающийся // Очерки российской психологии. - М., 1994. - 304 с.*
11. Зосимовский А.В. *Диагностика моральной направленности учащихся // Формирование общественной направленности в школьном коллективе - М., 1981. - С. 54-59.*
12. Леонтьев А.Н. *Основные процессы психической жизни // Философия психологии. - М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1994. - 228 с.*
13. Ломов Б.Ф. *Личность в системе общественных отношений // Психол. журнал. - 1981. Т. 2. - № 1. - С. 3-17.*
14. Петровский В.А. *Личность в психологии: парадигма субъектности. - Ростов н / Д., 1996. - 509 с.*
15. Петровский В.А. *Субъектность: новая парадигма в образовании // Психол. наука и образование. - 1996. - №3. - С. 100 - 109.*
16. Пиаже Ж. *Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1969. - 659с.*
17. Урунтаева Г.А. *Диагностика психологических особенностей дошкольника. - М.: Академия, 1996. - 96 с.*
18. Эриксон Э.Г. *Идентичность // Психология самосознания: Хрестоматия. - Самара: Издательский Дом "Бахрах-М", 2003. - С. 513- 533.*

# КОММУНИКАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ И ИХ УСПЕШНОСТЬ В УЧЕНИИ

*М.В. Воробьева*

**Подростковый возраст (отрочество) это переход от детства к взрослости. Это период, когда подросток начинает по-новому оценивать свои отношения с окружающими.**

Как отмечается в исследованиях отечественных психологов (И.В.Дубровиной, И.А.Зимней, И.С.Кона, Р.В.Овчаровой, А.А.Реана, Н.Н.Толстых), привлекательность занятий и интересы подростка в основном определяются возможностью широкого общения со сверстниками. Отношения с товарищами находятся в центре жизни подростка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности. Естественно, что коммуникативная сторона является важнейшей составляющей его учебной деятельности, которая осуществляется в общении с учителями и со сверстниками.

Учеба в школе занимает большое место в жизни подростка. Учебная деятельность составляет основу социальной ситуации развития в подростковом возрасте. Учение представляет собой субъектную деятельность, в которой подросток, выступая как субъект, осваивает общественно-значимый опыт и превращает его в личное достояние [6].

С содержательной стороны учебная деятельность, как все другие основные виды деятельности, включает и познавательные, и преобразующие (трудовые), и ценностно-ориентировочные элементы, реализация которых возможна только в процессе взаимодействия с другими людьми: педагогами, одноклассниками [1].

В отрочестве меняется внутренняя позиция по отношению к школе и учению. Так, если в детстве, в младших классах, ребенок был психологически поглощен самой учебной деятельностью, то теперь подросток в большей мере занимается собственно взаимоотношения со сверстниками. Именно взаимоотношения становятся основой внутреннего интереса в отрочестве [2;3].

Подросток, не игнорируя учение, придает особое значение общению. В общении со сверстниками он расширяет границы своих знаний, развивается в умственном отношении, делаясь своими знаниями и демонстрируя освоенные способы умственной деятельности. Общаясь со сверстниками, подросток постигает разные формы взаимодействия человека с человеком, учится оценивать реальные результаты и возможные последствия своего и чужого поступка, высказывания, эмоционального проявления.

Эрудированный подросток пользуется авторитетом у сверстников, что побуждает его приумножать свои знания. При этом сами по себе знания доставляют подростку истинную радость и развивают его мыслительные способности. Знания, которые получает подросток в процессе учебной деятельности в школе, также могут приносить ему удовлетворение [4].

Как отмечается в ряде исследований, направленность на познавательную деятельность на достаточно высоком уровне имеется лишь у 40% старшеклассников. Что касается представителей подросткового возраста, то у подавляющего большинства учащихся особенно важную роль играют общение со сверстниками и другие побуждения. Исходя из этого, следует полагать, что познавательная деятельность может быть для ученика внутренне более приемлемой, если она позволяет одновре-

менно удовлетворять те потребности, которые у него более развиты [2; 4; 5].

Для подростка важно не просто быть вместе со сверстниками, но и, главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Для некоторых это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других - быть признанным, любимым товарищем, для третьих - непререкаемым авторитетом в каком-то деле, но в любом случае оно является ведущим мотивом поведения учащихся средних классов.

Разными способами стараются подростки завоевать симпатию и уважение товарищей, занять заметное положение в классе.

Одни ради этого по-разному "героиствуют". Нередко, чтобы "прогнать", подросток нарочно нарушает требования взрослых и правила дисциплины. Такие поступки имеют смысл саморекламы.

Другие ребята ради завоевания симпатий и популярности всячески стараются развлечь товарищей: паясничают, выкидывают всевозможные номера с расчетом на зрителей и слушателей. Отношение одноклассников к такому подростку во многом зависит от других его качеств, но все же, как правило, классные шуты и "клоуны" не пользуются уважением товарищей, хотя и являются "заметными" в классе: к ним относятся терпимо, если ребятам хочется повеселиться, а в других ситуациях школьники сердятся, обижаются, одергивают их, гонят от себя. Старшие подростки считают такое поведение глупостью, "младенчеством".

Заинтересованность подростка в уважении и признании сверстников делает его чутким к их мнениям и оценкам. Замечания, недовольство и обиды товарищей заставляют его задуматься о своих поступках, обращают его внимание на себя, помогают увидеть и осознать собственные недостатки. Потребность в хорошем отношении товарищей вызывает желание исправить их. Умение ориентироваться на требования сверстников, учитывать их - очень важное качество подростка, которое необходимо для благополучия в отношениях с товарищами.

Развитие внутренней жизни подростка, как подчеркивает И.С.Кон, рождает у него потребность в личном друге, с которым можно всем поделиться и обо всем посоветоваться, найти у него поддержку и помощь. Поэтому возникают особые требования к дружеским отношениям - откровенности и пониманию, чуткости и отзывчивости, сопереживанию и умению хранить тайну. Общение, в котором каждый раскрывает другому самое важное и сокровенное, обогащает обоих, позволяет лучше понять и осознать то, что происходит в собственной душе [2].

Дружба подростков очень эмоциональна, насыщена множеством переживаний по поводу их отношений, а сами отношения являются предметом размышлений каждого.

Подросток старается разобраться и понять, что именно в отношениях и товарище ему нравится и не нравится: он анализирует и оценивает его поступки и собственные, сравнивает товарища с собой, старается понять цели и мотивы поступков, особенности его отношения и своего к нему.

Исключительная важность товарищеских и дружеских отношений заключается в том, что подростки, в полном смысле слова, воспитывают друг друга. Каждый предъявляет другому целую систему требований и следит за их выполнением, а если они не выполняются, то в качестве наказания используется такое сильное средство, как отказ от общения. Подростки очень тяжело переживают такую ситуацию.

Если отношения с одноклассниками не ладятся, если

близких товарищей нет или дружба вдруг распалась - это драма для подростка. Даже временные неполадки с одноклассниками переживаются остро. Переживание одиночества тяжело и невыносимо для подростка. Неблагополучие в отношениях с одноклассниками толкает его на поиск товарищей и друзей за пределами школы. Как правило, он их находит. Не обязательно они бывают плохими, но возможность отрицательного влияния велика: когда подросток одинок, он часто становится неразборчивым в выборе товарищей и уже доволен тем, что его приняли в компанию.

Таким образом, подростковый возраст характеризуется важными изменениями в социальных связях и социализации, так как постепенно решающее значение в жизни подростка все больше обретает не семья, а группа сверстников, выступающих источником референтных норм поведения и получения определенного статуса.

Анализ теоретических положений, отражающих проблему соотношения учения и общения в психологии подростка, позволил предположить, что успешность в учебной деятельности школьников-подростков и их успехи в общении с одноклассниками тесно связаны между собой, но эта взаимосвязь имеет неоднозначный характер.

Для проверки данного предположения мы провели эмпирическое исследование, в котором участвовали школьники 9-х классов средней школы №11 города Кургана в количестве 60 человек.

Одной из задач нашего исследования было определение успешности учения, которую мы устанавливали с помощью метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступили учителя и классные руководители.

На основании их оценок все девятиклассники, участвующие в эксперименте, распределились по трем группам успешности: хорошо успевающие; среднеуспевающие; слабоуспевающие.

Для выявления успешности подростков в общении с одноклассниками мы использовали метод социометрии, в котором были представлены три критерия: структурно-организационный, интимно-личностный и критерий, позволяющий выявить социометрический статус школьников-подростков в совместной деятельности.

Анализ результатов социометрии по всем критериям показал, что в группу "звезд" попали большинство учащихся с хорошей и средней успеваемостью, а группу "изолированных" и "отвергаемых" в основном составили слабоуспевающие подростки. Результаты выборов по отдельным критериям подтверждают общие показатели: по структурно-организационному критерию и, особенно, по критерию совместной деятельности "звездами" являются большей частью хорошо успевающие учащиеся. По критерию интимно-личностного общения одноклассники выбирают чаще всего среднеуспевающих учеников. Слабоуспевающие получили наибольшее по сравнению с другими учащимися количество отрицательных выборов как по критерию структурно-организационного взаимодействия и критерию совместной деятельности, так и в интимно-личностном общении. В то же время, количество "слабых" учащихся, составивших группу "предпочитаемых", примерно равно количеству школьников с хорошей и средней успеваемостью, оказавшихся в такой же социометрической группе. Отсюда следует, что девятиклассники воспринимают этих ребят как "своих", но не рассматривают их как близких друзей или организаторов школьных дел.

В дополнение к социометрической методике для изучения успешности общения подростков с одноклассниками мы использовали методику определения уровня

коммуникативных и организаторских склонностей "КОС".

Анализ результатов показал, что коммуникативные склонности наиболее выражены у слабоуспевающих учащихся: 83% от общего числа представителей данной группы характеризуются высоким уровнем развития общих коммуникативных способностей. В то же время, развитие организаторских способностей у большинства школьников со слабой успеваемостью соответствует низкому уровню. Высокий уровень организаторских способностей выявился у большинства хорошо успевающих девятиклассников(54%). При этом данная группа школьников показала средние значения по уровню развития коммуникативных склонностей. Среднеуспевающие учащиеся в большинстве своем составили группу со средним уровнем развития коммуникативных склонностей и организаторских способностей.

Исследование коммуникативных качеств девятиклассников мы продолжили в направлении изучения их мотивации аффилиации, эмпатийных способностей, особенностей поведения в конфликте.

Используя для диагностики учащихся опросник "Мотивация аффилиации" (Р.С.Немов, 1995), мы не выявили значимых различий у школьников с разной успешностью в учении. Все девятиклассники, независимо от успешности в учении, показали результаты, соответствующие среднему уровню аффилиации, то есть потребность подростков в установлении и сохранении на долгое время добрых, эмоционально положительных отношений с окружающими людьми выражена умеренно. Для всех школьников, участвующих в эксперименте, также средней оказалась тенденция "быть отвергнутым", которая проявляется высокой чувствительностью к отвержению, в неуверенности, скованности, недоверии к окружающим.

Для изучения эмпатийных способностей старших подростков мы использовали методику В.В.Бойко, которая позволяет определить наиболее предпочитаемый канал эмпатии (рациональный канал; эмоциональный канал; интуитивный канал; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность к эмпатии; идентификация в эмпатии), а также общий уровень развития эмпатийных способностей.

Результаты диагностики показали, что школьники с разной успеваемостью в общении используют разные каналы эмпатии, то есть не обнаружилось преобладания какого-либо канала эмпатии, выделяемого учащимися из разных групп успешности в учении.

Также не выявились значимые различия в уровне развития эмпатийных способностей у подростков, относящихся к разным группам успешности в учебе. Большинство учащихся независимо от успеваемости характеризуются средним уровнем развития эмпатии.

Определяя характер поведения подростков в конфликтных ситуациях с использованием методики К.Томаса, мы установили, примерно 30% учащихся независимо от успешности в учебе выбрали "сотрудничество" как наиболее подходящую для себя стратегию поведения в конфликте. Кроме того, около 25% от общего числа девятиклассников, составляющих разные группы успешности, предпочли использовать несколько стратегий. При этом обнаружилась некоторая связь между успешностью школьников в учении и их выбором предпочитаемой стратегии поведения в конфликте. Хорошо успевающие учащиеся выбрали наряду со стратегией "сотрудничества" "компромисс", среднеуспевающие предпочли кроме "сотрудничества" "приспособление", а слабоуспевающие в качестве второй по значимости выбрали "избегание".

Полученные результаты говорят о том, что в классе все учащиеся стремятся сохранять положительное отно-

шение друг к другу. В то же время, осознавая свои возможности для реализации этой задачи, школьники с разной успешностью в учении выбирают разные способы ее решения, ассоциируя их со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях.

Для изучения взаимосвязи успешности в учении и характера сформированности коммуникативных качеств старших подростков мы применили корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты корреляционного анализа показали наличие умеренных положительных корреляций между успешностью в учебной деятельности девятиклассников и некоторыми их коммуникативными качествами: мотивацией аффилиации и эмпатийными способностями. В частности, обнаружилась умеренная положительная корреляционная связь между успешностью в учении и такими качествами как боязнь быть отвергнутым и другим мотивом аффилиации - стремлением к людям.

Также выявилась умеренная положительная корреляционная связь между уровнем успеваемости старших подростков и таким их коммуникативным качеством, преобладающим в эмпатийных способностях, как эмоциональный канал эмпатии.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Девятиклассники с разной успешностью в учении характеризуются и разной успешностью в общении, что находит свое отражение в их социометрическом статусе в классе: "звездами" являются хорошо - и среднеуспевающие учащиеся, а "изолированными" и "отвергаемыми" - слабоуспевающие школьники.

2. Коммуникативные качества подростков с разной успеваемостью имеют определенные отличительные особенности: коммуникативные склонности наиболее выражены у слабоуспевающих учащихся, но развитие организаторских способностей у большинства школьников со слабой успеваемостью соответствует низкому уровню. Высокий уровень организаторских способностей и средний уровень коммуникативных склонностей выявился у большинства хорошо успевающих девятиклассников. У среднеуспевающих девятиклассников обнаружился средний уровень развития коммуникативных склонностей и организаторских способностей.

3. Обозначилась некоторая связь между успешностью школьников в учении и их выбором предпочитаемой стратегии поведения в конфликте. Хорошо успевающие учащиеся выбрали наряду со стратегией "сотрудничества" "компромисс", среднеуспевающие предпочли кроме "сотрудничества" "приспособление", а слабоуспевающие в качестве второй по значимости стратегии выбрали "избегание".

Представленные результаты исследования подтверждают наше предположение о том, что в старшем подростковом возрасте успехи в учении неоднозначно взаимосвязаны с успешностью в общении. Слабоуспевающие подростки не популярны в классе, так как не компетентны в учебной деятельности. В то же время, их признают своими, так как они всегда проявляют интерес и готовы к общению. Но именно учащиеся со слабой успеваемостью нуждаются в более пристальном внимании к себе со стороны психологов и педагогов с целью оптимизации их общения с одноклассниками, которое, в свою очередь, будет способствовать формированию у таких школьников положительной учебной мотивации.

#### Список литературы

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. - М.: Логос, 2001.

2. Кон И.С. Психология старшеклассника. - М.: Просвещение, 1982.

3. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учебное пособие для студентов психол. факульт. университетов. - М.: Академия, 2003.

4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. - М.: Знание, 1990.

5. Психология подростка: полное руководство / Под ред. А.А. Реана. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

6. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Просвещение, 1991.

## ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЕ ЛИЧНОСТИ

*И.А. Николаева*

Ценности являются предметом изучения во многих дисциплинах - философии, социологии, культурологии, социальной психологии и других социальных и гуманитарных дисциплинах. В большинстве современных подходов рассматривается культурно-историческое бытие ценностей, их содержание, а также главная их характеристика - иерархия.

Для нас представляет интерес бытие ценности в индивидуальном сознании личности. Мы не рассматриваем ценность как нечто внешнее и имеющее внешнюю природу по отношению к индивидуальному сознанию. Мы не согласны с таким подходом, что человек "узнает" о ценностях как о чем-то внешнем по отношению к нему и усваивает их либо отвергает. Мы исходим из того, что природа ценности не только культурно-исторична, но и психологична. Природа ценности - в пристрастности, эмоциональной избирательности человеческой психики, сознания.

Данное утверждение приводит к тому, что в психологии ценности могут и должны изучаться с принципиально иных позиций, чем это делается в массовых исследованиях до сих пор. В психологии возможно не только содержательное изучение ценностей личности и их иерархии, соответствующее культурно-историческому подходу к ценностям, но структурное и динамическое изучение их общепсихологических характеристик. Общепсихологическое изучение ценностей означает, в том числе, подход к ценностям как к психическим процессам, состояниям и свойствам личности. Описаниями разнообразных проявлений ценностной сферы личности насыщена художественная и философско-психологическая литература, но систематическое психологическое изучение их структуры и, тем более, взаимосвязей отсутствует.

Понимая ценность как общепсихологические явления - как ценностное состояние индивидуального сознания, как устойчивое свойство ценностной сферы личности, как ценностный процесс, осуществляемый индивидуальным сознанием, еще раз подчеркнем нерасторжимость ценности и сознания. "Ценностные состояния" - это состояния сознания, окрашенные ценностными переживаниями или переживаниями ценностных отношений. В отличие от эмоций, ценности как состояния и как процесс появляются на уровне человеческой психики, сознания и соответствуют более высокому уровню отражения, который отличается от прежнего масштабом пространственно-временного отражения.

Генетическую взаимосвязь эмоций и ценностей обосновывают в своих работах Б.С. Алишев, Л.М. Веккер, А. Ленгле, Р.Х. Шакуров.

В концепции Б.С. Алишева [1] личностные ценности - это высокая степень обобщения индивидом функцио-

нального значения множества ситуаций, с которыми личность сталкивается. Б.С. Алишев видит онтологическую общность эмоций и ценностей в их общей функции - репрезентировать значимость жизненной связи. Однако он против отождествления эмоции и ценности, поскольку эмоции отражают ситуативную значимость объекта и вида активности, а ценности - внеситуативную. Таким образом, эмоции и ценности отличаются своим уровнем обобщенности.

Л.М. Веккер [2] постоянно подчеркивает преемственность эмоций и высших переживаний, которые, по сути, являются ценностными переживаниями и ценностными отношениями личности.

А. Лэнгле [3] не анализирует специально соотношение понятий "ценность" и "эмоция", но выделяет две ступени "восприятия ценности". "Первая - определяется близостью человека к воспринимаемому объекту, при этом схватывается качество объекта - хороший он или плохой для моей жизни ... При этом воспринимаемая ценность соотносится исключительно с настоящей ситуацией и текущим моментом... Такое непосредственное переживание ценности в экзистенциальном анализе называется *Первичной эмоцией* ... в ней намечаются те или иные установки, первые блокировки и главные ценности. На этом этапе отсутствует временная дистанция по отношению к воспринимаемому и его встраивание в биографический контекст.

Вторая ступень переживания ценности - это интеграция первичной эмоциональности в *эмоциональную целостность*, которую осуществляет Person. Воспринимаемое спонтанно как "благо для жизни" теперь помещается на ширину всего жизненного горизонта человека ... переживаемое уходит из непосредственной близости и отодвигается на некоторую дистанцию..." [3, 14].

Суть эмоциональной целостности, описанной А. Лэнгле, - "встраивание воспринимаемого в биографический контекст". В нашем представлении эта внеситуативная эмоциональная целостность и есть ценность.

Сходный механизм ценностного переживания как эмоционального обобщения описывает М. Мамардашвили, называя его "собираем на подвешенную точку с разных точек пространства и времени". "Вечные впечатления" - это некоторые точки пребывания человека, в которых впечатление "длится по сегодняшний день", происходит "воспроизведение всего мира в точке собственного личного действия" [4, Лекция 6].

Р.Х. Шакуров [15] также отстаивает генетическое единство эмоций и ценности. Автор предлагает психодинамическую концепцию эмоций, в которой рассматривается динамика интенсивности ценностных отношений, описываются такие тенденции ценностных отношений, как адаптация и динамизация, а также "закон возрастания ценностного градиента". Очевидно, что это подход к ценности как психологическому процессу.

Из философов близок к пониманию сущности ценностей как процесса М. Шелер, описывающий "акты" "предпочтения" или "пренебрежения". Им соответствуют и устойчивые индивидуальные особенности личности. "Это различие отчётливо проявляется даже в характерах! - пишет Шелер. - Существуют специфически "критические" нравственные характеры - они становятся крайне "аскетическими", которые реализуют то, что некоторые ценности выступают как более высокие только через "пренебрежение"; им противостоят позитивные характеры, которые только "предпочитают" и для которых "низшие" ценности становятся видимыми только с той вершины, которой они достигли в предпочтении" [16, 307]. "Ценностным процессом" или процессом "ценения"

[10, 11] мы называем процесс ценностной оценки воспринимаемых объектов и явлений действительности. Как показано Б.С. Алишевым, ценностная оценка (в терминах Алишева "определение функционального значения объекта") присутствует в каждом акте сознания, пронизывает все психические процессы (мышление, восприятие, представление, воображение). Непрерывность "ценения" и его фундаментальность в сознании индивида аналогичны феномену внимания.

Ценностные характеристики процессов, состояний и свойств личности должны находиться между собой в закономерной взаимосвязи, отражая системную целостность ценностной сферы личности. Т.е. определенные параметры процесса должны соответствовать определенным параметрам состояния. Наиболее устойчивые состояния можно рассматривать как свойства носителя - параметры ценностной сферы личности или "ценностные" свойства личности. Подчеркнем, что взаимнооднозначного соответствия между процессом, состоянием и свойством быть не должно. Каждое состояние будет соответствовать определенным характеристикам процесса, а каждое свойство личности должно интегрировать ряд состояний.

Возможность соотнести ценностные процессы, состояния и свойства, с нашей точки зрения, появляется благодаря эмпирически найденному нами графическому (пространственному) способу фиксации ценностных оценок и отношений. В работах [6, 7, 8, 9, 12, 13] дано обоснование и описание ряда параметров и показателей процесса "ценения", и соответствующих структурных параметров ценностной сферы личности, а также методики для их регистрации. Использование пространственных характеристик как универсальной метафоры отношений и универсального измерителя теоретически было обосновано Л.М.Веккером. Л.М.Веккер исходит из того, что "пространственная форма - есть форма обобщенного генерализованного представления любого вида отношений" [2, 176].

Графическое измерение является универсальным и общим для ценностных отношений, и особое значение для ценностного измерения имеет *вертикальная координата пространства*. Вертикальная координата пространства является универсальной метафорой ценностного измерения, и можно изучать свойства ценностного измерения посредством того, как люди используют эту вертикальную координату в качестве инструмента ценностного отношения. Графический способ фиксации ценностных оценок (отношений) открывает для исследователя возможность получить единицу измерения интенсивности ценностного отношения.

Нами пока не разработана подробная и обоснованная теоретическая модель соотношения этих явлений. В табл.1 сделана первая попытка соотнести параметры ценностного процесса, ценностных состояний и ценностных свойств личности. Содержание таблицы пока не отражает предполагаемого одно-многозначного или много-многозначного соответствия характеристик процесса, состояний и свойств ценностной сферы личности. Но она дает представление о некотором круге явлений, которые могут входить в ценностную сферу личности, а также о наиболее очевидных взаимосвязях между ценностными процессами, состояниями и свойствами личности.

Эмпирические исследования с использованием предложенных структурных параметров ценностного процесса (ценностной сферы), выполненные под нашим руководством с участием студентов на кафедре общей и социальной психологии КГУ, подтверждают выдвинутые нами предположения.

Таблица 1

## Соотнесение основных параметров ценностного процесса, ценностных состояний и ценностных свойств личности

Параметры процесса	Параметры состояния	Свойства личности
Ритмические колебания ценностных оценок	Равновесность – неравновесность состояния	Наличие (отсутствие) ценностных конфликтов
«Дифференциальный ценностный порог» как субъективный эталон минимального ценностного различия	Эквивалент пока не определен	Чувствительность либо нечувствительность к различию в ценности объектов
Порог абсолютных ценностей	Интенсивность чувств предпочтения (возвышения: преклонения любви, восхищения, и пр.)	Мечтательность – скептицизм – цинизм (абсолютность – относительность идеалов)
Порог абсолютных антиценностей	Интенсивность чувств пренебрежения (отвращения, негодования, презрения, страха)	Толерантность – нетерпимость (абсолютность – относительность антиидеалов)
Порог различия между «Я» и «другими "ниже Я"»	Состояние эмпатии к «униженным и оскорбленным»	Склонность к негативной социальной идентичности
Порог различия между «Я» и «другими "выше Я"»	Состояние эмпатии к успешным, образцовым, лучшим	Склонность к позитивной социальной идентичности
Порог различия между «идеалами» и «другими»	Чувство достижимости – недостижимости идеалов	Оптимизм
Порог различия между антиидеалами и «другими»	Чувства допустимости – недопустимости нарушения норм, запретов, состояния самоконтроля и оценки	Нормативность, чувство вины, критичность (самокритичность) – снисходительность.
Частота ценования других наравне с «Я»	Выраженность чувства равноценности других и себя, либо уникальности «Я»	Эгоцентризм
Частота моментов максимального ценования других	Частота возвышенных чувств (состояния крайнего предпочтения)	Идеализм – количество идеалов
Частота моментов минимального ценования других	Частота состояний крайнего пренебрежения	Мизантропия – количество антиидеалов
Частота «ценования» других выше (ниже) среднего	Чувство ценности «мира», жизни, чувство удовлетворенности	Позитивное – негативное восприятие
Высота самооценки	Чувство самооценки	Высота самооценки

В работе *Расковаловой А.В.* (2003) получены данные о связи графических параметров ценностной сферы личности с целым рядом личностных характеристик. Это факторы Р.Кеттелла: адекватность самооценки (MD), эмоциональная устойчивость (С), мягкость - твердость характера (I), мечтательность - практичность (M), тревожность - безмятежность (Q), самостоятельность - зависимость от группы (Q2), самоконтроль - безмятежность (Q3). Выявлены связи структурных параметров ценностной сферы со шкалами ММРП: депрессии (D), психопатии (Pd), ригидности (Pa), а также со шкалами отношения к исследованию: искренности (L), аггравации (F), коррекции (K). Выявлены также связи некоторых ценностных параметров с общей интернальностью личности, с некоторыми типами акцентуаций по Смишеку и характером отношений по Т.Лири.

В работе *Мелешкиной М.И.* (2004) обнаружены взаимосвязи смысложизненных отношений (Д.А.Леонтьев) с предложенными нами частотой ценования других "выше среднего", с частотой максимального ценования "других" (т.е. с количеством образов-идеалов), с порогом различия между "антиидеалами" и "другими". Одновременно были обнаружены взаимосвязи параметров ценностного процесса с ориентацией личности в биографическом времени: чем меньше порог абсолютных антиценностей (т.е. чем ближе антиидеалы к своему абсолюту), тем меньше удовлетворенность своим прошлым.

Чем меньше порог различия между "идеалами" и "другими", тем выше уверенность в своем будущем.

В работе *Шабановой О.А.* (2004) показана высокая связь порога абсолютных ценностей с "ценностью насыщенностью" жизни (по ОТеЦ Д.А.Леонтьева). Обнаружена связь частоты ценования других "выше Я" с направленностью на достижения и на сохранение собственной индивидуальности.

В дипломной работе *Крючковой Т.И.* (2006) получены данные о связи ряда параметров ценностного процесса с такими параметрами психического состояния как мотивированность - фрустрированность, спонтанность - полезависимость, ригидность - транс, интенсивность физиологических реакций и эмоциональных переживаний, поведенческая активность. Еще более тесные и многообразные связи были обнаружены между параметрами ценностного процесса и устойчивыми эмоциональными отношениями личности, которые отражены в характеристиках предпочитаемой музыки

В работе *Лазаревой М.В.* (2006) изучалась связь между пространственными характеристиками ценностного процесса и формально-динамическими особенностями индивидуальности (эргичностью, пластичностью, скоростью, эмоциональностью в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах). Полученные результаты говорят о том, что связи между темпераментом и особенностями процесса "ценования" во-первых, существуют, во-вторых, вероятно, что эти связи опосредованы социальной ситуацией развития, "востребованностью" формально-динамических качеств, присущих человеку.

В дипломном исследовании *Николаенко Н.А.* (2006) на выборке лиц пожилого возраста выявлена прямая связь удовлетворенности жизнью с таким параметром ценностного процесса как частота оценки других "выше среднего".

В дипломных работах *Шаровой Т.Л.* (2006) и *Кошкиной Е.А.* (2006) выяснялась специфика параметров ценностных отношений личности у подростков в специфической социальной ситуации развития. Изучались подростки с ЗПР и ДЦП. Констатируется "идеализация" "других" у подростков с ДЦП, что проявляется в абсолютности иде-



алов и в более высокой частоте оценок "других" "выше Я". Для подростков с ЗПР из классов КРО характерен крайний максимализм и поляриность ценностных оценок: абсолютность идеалов и антиидеалов (т.е. крайне низкие абсолютные ценностные пороги), а также многократно более высокая частота максимально высоких и максимально низких оценок "других". Одновременно, подростки из КРО значимо чаще оценивают других как равноценных себе.

Дипломное исследование *Тельминовой Е.* (2006) посвящено специфике ценностной сферы взрослых инвалидов с ограниченными двигательными возможностями. В этой группе обнаружены свои особенности ценностных отношений личности. Взрослые инвалиды значимо отличаются от группы здоровых по следующим пространственным характеристикам ценностных отношений: более низкой и разнообразной (высокое стандартное отклонение) самооценкой, высоким количеством других "выше среднего" и высоким количеством других "выше Я", отсутствием антиидеалов. Полученные данные подтверждают, что мир существующих отношений для инвалида гораздо более ценен, чем для здорового.

Дипломная работа *Бердниковой М.* (2006) направлена на изучение специфики параметров ценностного процесса и ценностных отношений личности у лиц с пограничными психическими состояниями и нарушением адаптации. В работе выявлены некоторые интересные тенденции. Так, при депрессии снижается частота оценок других "выше среднего" ( $r_{с} = -.29$ ). При этом одновременно возрастает количество идеалов ( $r_{с} = .28$ ). Депрессия прямо, хотя и слабо, коррелирует с величиной порога различия антиидеалов и "других" ( $r_{с} = .28$ ). Депрессивность сопровождается уменьшением абсолютного порога антиидеалов ( $r_{с} = -.45$ ), т.е. антиидеалы "абсолютизируются".

Выраженная невротическая тревога соответствует другим параметрам ценностных отношений. Здесь мал порог различия между "Я" и теми, кто "выше Я". Небольшое количество идеалов и антиидеалов. (Т.е. чем выраженнее тревога, тем меньше максимальная и минимальная частота ценения "других") ( $r_{с} = -.32$ ). Тревожный человек не абсолютизирует "антиидеалы" ( $r_{с} = .44$ ) и имеет незначительный порог различия "антиидеалов" от остальных персонажей ( $r_{с} = -.31$ ).

Психопатизация, напротив, сопряжена с ростом количества антиидеалов ( $r_{с} = .24$ ) и уменьшением количества идеалов ( $r_{с} = -.37$ ).

Проведенные исследования дают основания утверждать, что предложенные нами параметры ценностного процесса (ценностных отношений личности) являются неслучайными характеристиками, имеющими свое психологическое содержание, соответствуют определенным функциям ценностного процесса (ценностных отношений личности), имеют многообразные связи с характеристиками личности, психического состояния, психодинамическими свойствами индивидуальности. Изучаемые нами параметры подвержены влиянию социально-психологических факторов.

Настоящий этап исследований требует теоретического осмысления и обобщения полученных данных.

Полученные нами данные позволяют ставить следующие новые проблемы:

- исследование ценности как индивидуального субъективного процесса. В данной работе термином "процесс" мы обозначаем не динамику содержания ценностей, а "работу", функционирование ценностей в сознании индивида по определению (или присвоению) субъективной значимости ряду объектов, т.е. исследования ценно-

сти как общепсихологического процесса;

- проблема субъективного шкалирования в ценностном процессе: существуют ли субъективные "абсолютные" точки отсчета в ценностных отношениях? Существуют ли индивидуальные, субъективные и одновременно доступные внешнему измерению меры "ценения"?

- проблема позитивной - негативной асимметрии и проблема функционального оптимума интересующего нас процесса. Можем ли мы говорить о крайностях "гипер-" или "гипофункционирования" ценностной системы? Связаны ли эти гипотетические особенности процесса с феноменами, к примеру, крайней совестливости и социопатии?

- можно исследовать проблему "равновесных" - "неравновесных" ценностных состояний, которая будет развитием проблемы психологии неравновесных состояний [14];

- проблема ценностного "стиля" личности как совокупности устойчивых характеристик ценностных отношений, что, вероятно, связано со многими личностными особенностями (например, оптимизмом - пессимизмом, максимализмом - равнодушием и т.п.);

- проблема общепсихологических предпосылок ценностного процесса и ценностных отношений личности (проблема взаимосвязи ценностного процесса с когнитивным стилем личности, темпераментом, биоритмами, психическим здоровьем и т.п.).

Самой общей и перспективной целью работы должна стать концепция ценностной сферы личности, имеющей общепсихологическую и социально-психологическую природу.

#### Список литературы

1. Алишев Б.С. Психологическая теория личности (системно - функциональный подход) : Автореф. дис...д-ра психол. наук. - Казань., 2002.
2. Веккер Л.М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. - М.: Смысл, Per Se, 2000. - 685 с.
3. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций // Вопросы психологии. - 2004. - №4. - С. 3 - 21.
4. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. Лекции 1 - 17.
5. Николаева И.А. Психологический анализ раскраски субъективной ценностно-смысловой шкалы цветами Люшера // Сб. науч. трудов аспирантов и соискателей КГУ. Вып. IV. Курган: Изд-во КГУ, 2002. - С.85 - 89.
6. Николаева И.А. Методика многомерного описания образа социального мира // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы III Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 года : В 8 т. - СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2003. - т.6. - С.84 - 88.
7. Николаева, И.А. "Я и другие": процедура исследования субъективных характеристик социализации личности [текст]/И.А.Николаева. - Учебно-методическое пособие. - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. - 80 с.
8. Николаева И.А. Субъективный образ социального мира как репрезентация социальной ситуации развития личности (на примере подросткового возраста). - Дис. ... канд. психол.наук. - Курган, 2004. - 167с.
9. Николаева И.А. Объективное измерение топологических характеристик ценностной сферы личности // Бехтерев В.М. и современная психология: Материалы докладов на российской науч-практич. конференции. Казань, Казанский государственный университет, 29-30 сентября 2005 г. Вып.3. Т.2. - Казань: Центр инновационных технологий, 2005. - С.438-446.
10. Николаева И.А. Ценностное отношение: процессуальный аспект // Машины. Люди. Ценности: Материалы международной научной конф., посвященной 85-летию со дня рождения проф. С.М.Шалютина (Курган, 20-21 апреля 2006г.). - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. - С.145 - 147.
11. Николаева И.А. Проблема измерения ценностного отношения// Ценности и оценки: проблемы философии и науки: Сборник научных статей. - Смоленск: Универсум, 2006. - С. 79-86.
12. Николаева, И.А. Топология ценностных отношений: стилевой аспект // Вторая международная конференция по когнитивной науке. Санкт-Петербург. 9-13 июня 2006 г., Тезисы докладов. - Том 2. - 2006. - С. 376-377.
13. Николаева И.А. Пространственное измерение ценностной сферы личности. - Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2007. - 193 с.

14. Прохоров А.О. *Психология неравновесных состояний*. - М., 1998.
15. Шакуров Р.Х. *Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики)*. - Казань: Центр инновационных технологий, 2001. - 180с.
16. Шелер М. *Избранные произведения* /Пер. с нем.; Под ред. А.В. Денежкина. - М.: Изд-во "Гнозис", 1994. - 490с.

## ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИСТАНЦИИ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

С.В. Духновский

*Две вещи отгораживают нас от истины - это лень и страх*  
М.К. Мамардашвили

Дистанция выступает одним из факторов, с помощью которых можно определить различия в отношении человека к другим людям. Психологическая дистанция является понятием, с помощью которого сначала качественно, а затем количественно можно оценить различия в этих отношениях. Дистанция, с одной стороны, оказывает влияние на выбор стратегий поведения и определяет психологические отношения личности, а с другой - само отношение человека предполагает определенную дистанцию.

Понятие *психологическая дистанция* позволяет упорядочить информацию о социальном окружении, осуществить идентификацию, упростить выбор стратегии поведения [4]. Различают понятия "социальная" и "психологическая" дистанция. Социальная дистанция предполагает такое сочетание официальных и межличностных отношений, которое определяло бы близость общающихся, соответствующую социокультурным нормам их общностей. Социальная дистанция предполагает сохранение адекватного уровня широты и глубины взаимосвязей при установлении межличностных отношений. Ее нарушение приводит первоначально к дезъюнктивным межличностным отношениям (во властных отношениях их до 52%, а в равностатусных - до 33%), а затем и конфликтам [12].

На наш взгляд, изучая отношения между людьми, корректней говорить о социально-психологической дистанции. Термин *социальная дистанция* несет в себе больше социологического смысла, нежели психологического.

А.В. Петровский в рамках психологической теории коллектива ввел *индекс психологической дистанции* в межличностных отношениях. Коэффициент этого индекса показывает степень сближения ценностей и позиций членов коллектива, отсутствие противостояния и отдаленности друг от друга. Наибольшая психологическая дистанция свидетельствует о психологической отдаленности и отчужденности людей, не понимающих и не принимающих друг друга [13].

Понятие *психологическая дистанция* является сопряженным с такими понятиями как психологическое пространство, психологическая безопасность личности, психологическая защищенность, свобода личности.

Феномен *психологической дистанции* находит свое отражение в личностной свободе человека. *Психологическая дистанция* характеризуется как "степень открытости другим людям и степень защищенности от них", как "способ сохранения целостности образа «Я»", как "необходимое условие личностного роста" [7].

Рассматривая *дистанцию* как проявление личностной свободы, Е.И. Кузьмина дифференцирует свободу "от

себя" и "от других". Дистанция как проявление свободы "от себя" находит свое отражение в самоотречении, самоограничении, дистанцировании от себя. Дистанция как свобода "от других" проявляется в стремлении дистанцироваться от общения, необходимости находиться в контакте, транслировать эмоции, не совпадающие с истинным отношением, от внешних и условий, и условностей жизни, от стереотипов, оценок и ожиданий других людей и т.п. [7]. Дистанция, устанавливаемая в отношениях между людьми, определяет меру свободы, автономности, своего рода независимости субъектов друг от друга.

Психологическая дистанция может быть охарактеризована как специфическая социально-психологическая форма единства человека с другими людьми, определяющая своего рода баланс обращенности личности в собственный мир и мир других.

А.А. Кроник, Е.А. Кроник, изучая (1989) межличностные отношения в супружеских парах, пишут, что "у каждого свой предел психологического сближения с супругом. Это та дистанция, при нарушении которой общение становится трудным, тягостным, дискомфортным. Общение на непримлемо короткой дистанции вызывает спад, отдаление, стремление немного отойти в психологическом, внутреннем смысле" [6, 17].

Близкое к нашему пониманию определение психологической дистанции находим в работе О.И. Калмыковой. *Психологическая дистанция* - "двусторонний, социально-психологический феномен, выступающий в качестве регулятора взаимодействия, основной функцией которого является структурирование пространства общения в зависимости от степени психологической близости" [5, 29].

Признавая тот факт, что человек сам устанавливает определенную дистанцию, а точнее, дистанции, отметим, что психологическая дистанция, объективируясь в отношениях, становится социально-психологической, а не только психологической. Говоря об этом, мы опираемся на положение В.Н. Мясичева, о том, что субъективное отношение, проявляясь в реакциях и действиях, обнаруживает свою объективность, а индивидуально-психологическое становится социально-психологическим [11]. Дистанция также будет регламентироваться и самой ситуацией межличностного взаимодействия.

*Социально-психологическая дистанция* выступает одной из общих характеристик отношения человека к человеку, которая проявляется как в стремлении сближаться, желании понравиться, заинтересованности, стремлении "возвысить себя", обратить на себя внимание, так и в стремлении избегания, уступчивости, бездействии.

### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

На основании теоретического анализа нами было проведено эмпирическое исследование, цель которого - выявление структуры социально-психологической дистанции у людей первого периода зрелости. В исследовании принимали участие испытуемые первого периода зрелости, средний возраст которых 29,3 года (среди них 73 мужчины и 84 женщины).

Группа тестовых методов включала в себя следующие методики: субъективная оценка межличностных отношений (С.В. Духновский, 2006) [2], методика "Профиль чувств в отношениях" (Л.В. Куликов, 2003) [8], шкала субъективного переживания одиночества (С.В. Духновский, 2008) [3], опросник межличностных отношений (FIRO-B), адаптированный А.А. Рукавишниковым (1992) [16], факторный личностный опросник Р.Кеттелла, адаптированный А.А. Рукавишниковым и М.В. Соколовой (2002) [15], опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин, 1991) [17].



## ОБСУЖДЕНИЕ ПОЛУЧЕННЫХ ДАННЫХ

Факторизация массива полученных данных дает некоторое представление об уровнях социально-психологической дистанции, проясняет её структуру и содержание компонентов этой структуры. В зависимости от тесноты и интенсивности связей показатели группируются в три блока.

**1. Блок объективных социально-психологических параметров дистанции.** В него вошли следующие параметры: напряженность, отчужденность, конфликтность, агрессивность в отношениях, астенические, меланхолические и удаляющие чувства в межличностных отношениях, склонность к чувству вины, а также переживание одиночества. Выделенные параметры имеют значимые положительные корреляции друг с другом (коэффициент корреляции находится в диапазоне от 0,28 до 0,67 при  $p \leq 0,05$ ).

**2. Блок личностных детерминант дистанции.** Его образуют следующие показатели: доброта, сердечность, высокий интеллект, эмоциональная устойчивость, высокая совестливость, мягкосердечность, нежность, гибкость, мечтательность, пронизательность, расчетливость, радикализм. Представленные показатели имеют значимые положительные интеркорреляции, которые располагаются в диапазоне от 0,26 до 0,54 при  $p \leq 0,05$ .

**3. Блок - мотивационная направленность на взаимодействие субъектов отношений.** В него вошли показатели межличностных потребностей "включения" (стремление принимать других людей, принадлежать различным социальным группам, быть как можно чаще среди людей, принимать участие в их деятельности). Данные показатели положительно связаны между собой; коэффициенты корреляции находятся в диапазоне от 0,24 до 0,37 при  $p \leq 0,05$ .

Для построения более развернутой структуры дистанции на основании полученных экспериментальных данных применим идею "полюсности - двойственности". Двойственность - "идея диалектического взгляда на любое явление, когда на одном его полюсе сосредоточивается противоположное тому, что есть на другом полюсе; тогда о чем-то можно сказать, что это и то, и другое, вплоть до того, что на одном полюсе исследуемого явления отчетливо выражено положительное начало, а на другом - отрицательное" [14, 21].

На основании этого, каждый из выделенных блоков в структуре дистанции предполагает противоположный полюс. Показатели из каждого блока, ведущие к сокращению дистанции - полюс "сближающих характеристик", а ведущие к увеличению дистанции - полюс "удаляющих характеристик". Полученная содержательная структура дистанции представлена в табл. 1

Слишком большая или малая выраженность одного или нескольких структурных компонентов дистанции может перейти в следующие типы позиций субъектов отношений.

**1. Дефицитная.** Недостаточная выраженность параметров какого-либо компонента (или компонентов) дистанции либо на полюсе "сближающих", либо на полюсе "удаляющих" характеристик. Поддержание отношений требует больших психологических затрат.

**2. Чрезмерная.** Сильная, гиперболизированная выраженность одного (нескольких) компонентов дистанции, независимо от полюса, которому он соответствует. Ведет к неудовлетворенности отношениями.

**3. Дефицитно-компенсаторная.** Для этой позиции характерна компенсация одного или нескольких слабо выраженных параметров (независимо от полюса) дру-

гим более выраженным структурным компонентом дистанции. Поведение субъекта (или субъектов) отношений не является искренним, аутентичным, конгруэнтным.

Таблица 1

Эмпирическая структура социально-психологической дистанции

СБЛИЖАЮЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ	УДАЛЯЮЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
<b>Объективные социально-психологические параметры</b>	
Бесконфликтность в отношениях	Конфликтность в отношениях
	Агрессивность в отношениях
Естественность	Напряженность в отношениях
Близость	Отчужденность в отношениях
Гедонистические чувства в отношениях	Астенические чувства
	Меланхолические чувства
Сближающие чувства	Удаляющие чувства
Отсутствие одиночества	Переживание одиночества
<b>Личностные детерминанты</b>	
Доброта, сердечность	Обособленность, отчужденность
Высокие мыслительные способности	Низкие мыслительные способности
Эмоциональная устойчивость	Эмоциональная неустойчивость
Ответственность, обязательность	Безответственность, легкомыслие
Мягкосердечность, нежность	Суровость, жестокость
Пронизательность, расчетливость, дипломатичность	Наивность, простота, бестактность
Гибкость	Ригидность
<b>Мотивационная направленность на взаимодействие</b>	
Стремление быть среди людей	Стремление избегать людей
Стремление (потребность) быть принятыми другими людьми	Стремление общаться с малым количеством людей
Стремление брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью	Избегание принятия решений и ответственности

**4. Идеальная.** Адекватная выраженность каждого структурного элемента на полюсе "сближающих характеристик" у субъектов отношений. Соответствует гармоничным отношениям, удовлетворяющим партнеров.

Кроме описанных выше позиций, дистанция в межличностных отношениях определяется мотивацией субъектов отношений. В зависимости от этого, отношения могут носить следующий характер:

- **"отдаления - сближения"**: в этом случае у одного из партнеров выражены "удаляющие характеристики" дистанции, тогда как у другого (других) - "сближающие"; такой тип отношений мы обозначили как "избегание";

- **"сближения - отдаления"** - позиция, обратная первой; стремление сблизиться наталкивается на нежелание устанавливать контакт, иметь близкие отношения; возможно, это связано с чрезмерной выраженностью "сближающих характеристик" дистанции, либо с непониманием, отсутствием симпатии и т.п.; такой тип отношений обозначили "навязчивость";

- **"сближение - сближение"**, этот вариант предполагает соразмерную выраженность "сближающих характеристик" дистанции, взаимную направленность субъектов отношений, удовлетворенность отношениями; такой тип отношений мы обозначили "гармония";

- **"удаление - удаление"**, предполагает дисгармонию отношений, отсутствие взаимных ориентаций; возможно, это связано с конфликтностью в отношениях; эти

отношения обозначили "дисгармония" или "распад".

#### **Выводы:**

1. Структура социально-психологической дистанции состоит из трех элементов: а) объективные социально-психологические характеристики дистанции, б) личностные детерминанты и в) мотивационная направленность на взаимодействие субъектов отношений.

2. Преобладание у субъектов отношений определенного компонента дистанции, а также их сочетание будет определять позицию, которую занимает субъект (субъекты) в отношении друг к другу. На основании чего возможно дать характеристику актуальному состоянию отношений, а также давать прогноз относительно их развития.

3. Гиперболизированная выраженность характеристик, входящих в каждый блок (структурных компонентов) дистанции приводит к её "нарушению", результатом чего является проявление конфликтности, неудовлетворенности отношениями, а в крайних вариантах - их распад, прекращение.

4. В зависимости от выраженности одного или нескольких структурных компонентов дистанции, выделили позиции субъектов отношений: дефицитную, чрезмерную, дефицитно-компенсаторную, идеальную.

5. Установлены типы отношений в зависимости от характера дистанции и мотивации субъектов: отдаление - сближение, отдаление - отдаление, сближение - отдаление, сближение - сближение.

#### **Список литературы**

1. Духновский С.В. *Одиночество в межличностных отношениях: диагностика и преодоление: Монография.* - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. - 180 с.
2. Духновский С.В. *Субъективная оценка межличностных отношений. Руководство по применению.* - СПб.: Речь, 2006. - 54 с.
3. Духновский С.В. *Шкала субъективного переживания одиночества: Руководство.* - Ярославль: НПЦ "Психодиагностика", 2008.
4. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. *Отношение современных российских предпринимателей к морально-этическим нормам делового поведения // Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства.* - М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 1999. - С. 89-109.
5. Калмыкова О.И. *Психологическая дистанция как показатель успешности педагогического взаимодействия в системе "учитель-подросток". Дис. ... канд. психол. наук (19.00.07).* - Ставрополь, 2001.
6. Кроник А.А., Кроник Е.А. *В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений.* - М.: Мысль, 1989. - 204 с.
7. Кузьмина Е.И. *Психология свободы.* - СПб.: Питер, 2007. - 336 с.
8. Куликов Л.В. *Руководство к методикам диагностики психических состояний, чувств и психологической устойчивости личности. Описание методик, инструкции по применению.* - СПб., 2003.
9. Купрейченко А.Б. *Восприятие психологической дистанции различными социальными группами // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 года: В 8 т. Т.4.* - СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2003. - С. 565-567.
10. Мамардашвили М.К. *Философские чтения.* - СПб.: Азбука-классика, 2002. - 832 с.
11. Мясичев В.Н. *Психология отношений.* - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство "МОДЭК", 2003. - 400 с.
12. Обозов Н.Н. *Межличностные отношения.* - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1979. - 151 с.
13. Петровский А.В. *Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды.* - М.: Педагогика, 1984. - 272 с.
14. Попов Л.М. *Психология самодеятельного творчества студентов.* - Казань: Изд-во КГУ, 1990.
15. Рукавишников А.А., Соколова М.В. *Факторный личностный опросник Р.Кеттелла: Методическое руководство.* - СПб.: ГП "ИМАТОН", 2002.
16. Рукавишников, А.А. *Опросник межличностных отношений [Текст] / А.А. Рукавишников.* - Ярославль: НПЦ "Психодиагностика", 1992. - 47с.
17. Сенин И.Г. *Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ).* - Ярославль: НПЦ "Психодиагностика", 1991.

## **СРАВНЕНИЕ ПСИХОМЕТРИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОЕКТИВНЫХ ТЕХНИК РОРШАХА И КАССЕЛЯ**

**А.Б. Хромов**

У многих психологов, изучающих личность с помощью проективных методов, сложилось убеждение в бесперспективности поиска единой теории, связывающей особенности интерпретации ответов, получаемых на проективные стимулы типа пятен Роршаха, с личностными характеристиками, поскольку с точки зрения требований психометрики, проективный метод не является тестом личности [2]. Хотя другие психологи и клиницисты А. Анастази, Б. Дюби, У. Кассель, например, считают проективные методики наиболее эффективными процедурами для выявления скрытых, завуалированных или неосознаваемых сторон личности, ее проблем [1,3,6,9].

Бесспорно, что проективные и психометрические методы имеют свои достоинства и недостатки. Но так как эти методы обслуживают различные диагностические задачи, то с их недостатками психологи вынуждены мириться, предъявляя только как к проективным методам, так и к психометрическим тестам разные требования.

Психометрика выработала определенные стандарты, которым должны соответствовать все психодиагностические инструменты. Любой тест должен соответствовать строгим требованиям валидности, достоверности и надежности. При этом валидность психометрического теста, согласно А. Анастази [1], - это, в первую очередь, прогностическая валидность: то есть способность теста предсказывать поведение либо классифицировать испытуемых на основании определенного психологического свойства личности (тревожности, например). Валидный и надежный психометрический тест основан на моделировании значимых параметров определенных ситуаций в стандартной процедуре обследования. В процессе тестирования испытуемый на уровне субъективных отчетов дает характеристики своего поведения в этих ситуациях, которые фиксируются в результатах тестирования.

Все закономерности психических явлений, изучаемые психометрией, носят статистический характер и основаны на предположении об их повторяемости. К недостаткам психометрических инструментов можно отнести тот факт, что ни одна стандартизованная тестовая процедура не позволяет выявить причину изучаемого явления. Таким образом, психометрическая гипотеза входит в явное противоречие с центральной положением клинической психологии, рассматривающей человеческую психику уникальной и неповторимой целостностью, для изучения которой более проходит проективный метод. Только проективный метод способен воссоздать образ целостной личности, вскрыть ее неосознаваемые проблемы, преодолеть защиту, вызванную стремлением испытуемого показать себя с наиболее привлекательной стороны. Но, к сожалению, в проективном методе очень трудно применить в полном объеме категории анализа, имеющие статистическое содержание. Существует некий парадокс измерения: мы либо можем получить достаточно точные знания об ограниченном аспекте личности (используя психометрические тесты), либо не слишком отчетливые и, в принципе, не верифицируемые знания о целом, используя принцип проекции.

Наиболее распространенное **определение психометрического теста** следующее: тест - это краткая диагностическая методика, прошедшая экспериментальную

проверку и статистическое обоснование, предполагающая стандартизованную процедуру проведения, количественную формализованную процедуру подсчета тестовых показателей, готовый перечень рекомендаций по интерпретации полученных показателей [1].

Наиболее существенные признаки психометрических тестов следующие:

- стандартизованность предъявления стимулов и обработки результатов;

- независимость результатов от влияния экспериментальной ситуации и личности психолога;

- сопоставимость индивидуальных данных с нормативными, т. е. полученными в тех же условиях на репрезентативной выборке.

В обобщенном виде, психометрическая методика - это любое психологическое измерение, соответствующее требованиям точности, достоверности и адекватности методики измерения, сопоставимости получаемых с ее помощью количественных показателей. Главная цель статистического метода - представить количественные данные в систематизированной и сжатой форме с тем, чтобы облегчить их понимание. Исходя из этого определения, можно допустить, что и некоторые проективные методики можно считать психометрическими методами, в том случае, если они допускают использование статистических критериев диагностики, и позволяют интерпретировать ответы испытуемого в форме количественных оценок диагностических показателей.

Важнейшая отличительная особенность проективных методик от психометрических тестов заключается в том, что их конструкция допускает использование неопределенных, слабоструктурированных стимулов, создающих наиболее оптимальные условия для раскрытия внутреннего мира человека, выявления неосознаваемых сторон его психики. Несоответствие проективных диагностических техник требованиям, предъявляемых к психометрическим тестам, распространяется в первую очередь на конструктивную, теоретическую, и прогностическую валидность; на достоверность результатов; на строгость процедуры проведения тестирования и обработки данных.

Согласно определению Л.Кронбаха [7], проективные методы дают более широкую полосу информации при более низкой надежности по сравнению с психометрическими испытаниями.

Л. Франк считал, что проективные методы объединяются взглядом на личность как на процесс организации и структурирования "жизненного мира". "Экраном" для проецирования "жизненного мира" индивида (всего того, что входит в содержание понятия "личность") является "жизненное пространство", аналогом которого в проективном эксперименте и выступает проективный метод "...мы можем подойти к личности, заставив индивида раскрыть его способ организации опыта, дав ему поле (объекты, материал, ситуацию) с относительно малой структурированностью и культурной "клишированностью" так, чтобы личность могла спроецировать на это классическое поле свой способ видения жизни, свои значения, значимости (смыслы), образцы поведения и особенно - свои чувства" [4].

Чем более неструктурированным является "стимульное поле", тем в большей степени его структурирование будет изоморфично структуре реального жизненного пространства индивида. У. Кассель приходит к выводу, что высокоструктурированные изображения, "насыщенные" тем или иным побуждением, максимально выявляют индивидуальные различия по степени выраженности этого побуждения [6]. Другие авторы полагают, что

проекция того или иного побуждения на слабоструктурированные стимулы зависит от интенсивности данного побуждения, а также от готовности субъекта к самораскрытию.

Вербализация испытуемым своих реакций является для исследователя единственным способом доступа к содержанию того, что субъект видит в многозначных чернильных пятнах. Эта вербализация может и не быть адекватной заменой внутренних переживаний индивидуума, так как то, что сообщает испытуемый, зависит от его личностных характеристик. Раскрытие внутреннего мира человека происходит посредством механизма проекции, благодаря которой "личный мир" проявляется вовне, "экстернализируется". Неслучайно А. Анастаси весьма точно называет проективные тесты методиками "замаскированного тестирования" [4].

А.Ф. Корнер [5] в четырех базовых утверждениях формулирует "компетенцию и ограничения" проективной техники.

1. Все поведенческие манифестации, включая важные и малозначительные, выражают целостную личность.

2. Достоинство теста зависит от опыта, мастерства и клинической интуиции интерпретатора. Главное преимущество теста состоит в том, что он представляет собой стандартизованный набор стимулов. На этом стандартном "экране" ярко выделяются любые особенности поведения, которые в другой ситуации легко теряются.

3. Испытуемый предоставляет такой материал, который он либо не хочет, либо не может дать другим путем. Когда субъект затрудняется определить, что является объективным содержанием стимульного материала, тогда он раскрывает свои проблемы, желания, опасения и надежды.

4. Психический детерминизм в ситуации проективного тестирования заключается в том, что рассказ или реакция не могут быть случайными. Каждый ответ рассматривается как следствие определенной внутренней причины.

Подобно другим исследователям, Корнер указывает, что предсказание реального поведения не входит в компетенцию проективной техники, так как проективная техника показала себя валидной только в изучении "фантастической жизни". Проективная техника - это "...кратчайший путь к фантазиям и идеаторной жизни, которая потом может быть сопоставлена с прошлым и актуальным поведением" [5].

Проективная ситуация тестирования требует от испытуемого отвлечения от объективных характеристик стимульного материала, который заведомо многозначен и стимулирует воображение. Ситуация разрешающего поведения позволяет актуализировать у испытуемого латентные мотивы и контролируемые в обычных условиях установки. Предполагается, что именно содержание фантазий человека может быть ответственно за его психологическое неблагополучие и внутриличностную дезадаптацию.

У. Кассель [6] считает, что его проективный метод позволяет "услышать внутренний крик" человека. Согласно принципу сенсильности, хорошо структурированные стимулы, содержащие в себе телесные образы, при наличии у индивида признаков патологии формируют у него субъективную убежденность в способности стимульного образа нести угрозу целостности личности или даже напрямую отражать психические нарушения, поэтому эти образы опознаются индивидом быстрее в сравнении со слабоструктурированными и нейтральными. Ряд исследователей (Murstein В., например) утверждает, что опти-

мальным условием для проекции глубинных слоев личности является умеренный уровень неоднозначности стимульного материала, то есть в нем могут присутствовать признаки структурированности стимулов [9].

Широко известные методики, такие как тест Роршаха, в своих оригинальных вариантах чрезвычайно сложны и громоздки, предполагают высокий уровень мастерства экспериментатора и одновременно они не свободны при интерпретации результатов от его субъективизма. Одной из попыток уменьшить известные недостатки проективных методов представляется работа в направлении повышения стандартизации проективных методик, в разработке их модификаций, в создании таких проективных стимулов, которые содержат достаточно хорошо структурированный материал (примером может служить соматическая серия чернильных пятен (SIS) У. Касселя).

У. Кассель, разрабатывая свою соматическую серию, хотел приблизить основные характеристики валидности и надежности проективной методики к уровню психометрических тестов. В отличие от классических вариантов проективных методик (тест Роршаха) диагностические инструменты класса SIS не претендуют на охват личности в целом, а исследуют преимущественно специфические личностные "переменные", ответственные только за здоровье, и которые репрезентируют его (в частности, выявляют особенности представленности в сознании индивида образы тела).

Варианты проективных методик SIS создавались У. Касселем для решения конкретных клинических задач. В соответствии с этим были разработаны и способы интерпретации результатов тестирования, которые включают элементы психометрики.

В нашем корреляционном исследовании ставилась задача сравнения особенностей психометрических характеристик проективных методик Роршаха и Касселя. Сначала вычислялись коэффициенты корреляции Пирсона трех проективных методик с 12 стандартизованными тестами: MMPI, 5FPQ, MBTI, Лири, 16FP, Басс и Дарк, Смишека, Дженкинса, УСК, Томаса, Холланда, Равена - всего 36 матриц. Затем определялись средние значения коэффициентов корреляции для каждой матрицы, состоящей из коэффициентов корреляции Пирсона параметров проективной методики + психометрического теста по следующей формуле:

$$K = (2/(n(n-1))) \sum_{i=1}^{n-1} \sum_{j=i+1}^n |R_{ij}|,$$

где K - средний матричный коэффициент корреляции, n - общее число параметров в матрице данных,  $\sum$  - сумма абсолютных значений, R - коэффициент корреляции между i и j параметрами.

Величина интеграции связи показателей каждой группы - это средний коэффициент корреляции в конкретной матрице, получаемый с учетом общего числа коэффициентов парных корреляций всех переменных в матрице, но без учета знака и количества значимых корреляций. Мы создаем, что данная процедура не является образцом строгости и безупречности в математическом смысле этого слова.

При определении задач исследования мы исходили из того, что при прочих равных условиях (обследовались одни и те же испытуемые, было одинаковое количество измеряемых параметров в каждой группе - проективный метод + психометрический тест; точно соблюдалась процедура предъявления стимулов, был идентичный алгоритм обработки результатов) при сравнении средних матричных коэффициентов корреляции, будут получены

различия, отражающие изменения взаимосвязей компонентов в каждой группе тестов Роршаха, SIS-I и SIS-II. Предполагалось, что теснота связей, представляющая средними матричными коэффициентами корреляции будет повышаться от Роршаха к SIS-II, так как методика SIS-II содержит больше структурированных стимулов.

На втором этапе исследования изучалась факторная структура трех проективных методик. Результаты факторной структуры в данной статье не обсуждаются.

Тест Роршаха в исследовании представлен десятью стандартными картами; проективные методики Касселя - в двух вариантах: бланковом (SIS-I), состоящем из 20 стимулов, и в виде видеозаписи (SIS-II), состоящей из 62 стимулов.

Данные тестирования, полученные у 92 испытуемых студентов-психологов женского пола в возрасте 19-22 года, шифровались с использованием одинаковых для трех проективных тестов 54 оценочных категорий, предложенных В.Клопфером [8]. Все проективные стимулы оценивались и шифровались самими испытуемыми.

Рассмотрим вначале в табл. 1 величины интеграции связи показателей каждой группы проективных методик Роршаха, SIS-I и SIS-II и двенадцати субъективных, стандартизованных тестов, представленных усредненными коэффициентами корреляций.

**Таблица 1**  
**Средние матричные коэффициенты корреляций проективных методик Роршаха и Касселя с психометрическими тестами**

Проективные тесты	РОРШАХ	SIS-I	SIS-II
	средний коэффициент корреляции	средний коэффициент корреляции	средний коэффициент корреляции
1. Дженкинс	0.112	0.116	0.184
2. MMPI	0.111	0.113	0.118
3. 5FPQ	0.124	0.130	0.167
4. Равен	0.129	0.152	0.162
5. MBTI	0.147	0.160	0.167
6. УСК	0.124	0.135	0.153
7. Томас	0.107	0.116	0.161
8. Лири	0.100	0.107	0.125
9. Басс и Дарк	0.114	0.113	0.137
10. Смишек	0.102	0.107	0.168
11. Холланд	0.104	0.125	0.153
12. 16FP	0.135	0.137	0.157

В парах тест Роршаха и тест Дженкинса, SIS-I и тест Дженкинса, SIS-II и тест Дженкинса прибавляется только один дополнительный параметр из теста Дженкинса (общее количество параметров - 55). Можно считать, что эти средние матричные коэффициенты корреляции показывают относительно "чистое" соотношение усредненных показателей корреляции, которые отражают тесноту корреляционных связей внутри каждой из трех матриц с проективными методиками Роршаха, SIS-I и SIS-II (K = 0.112, 0.116, 0.184).

Остальные средние коэффициенты корреляции в трех сравниваемых группах проективных методик с психометрическими тестами также показывают монотонную динамику повышения средних значений от теста Роршаха к проективным методикам SIS-I и SIS-II. То есть, чем более выражена структура в проективной методике, тем выше средний коэффициент связи.

В табл. 2 показаны обобщенные средние значения корреляций в каждой группе матриц тестов Роршаха, SIS-

I и SIS-II и двенадцати субъективных стандартизированных тестов, причем тенденция монотонного возрастания коэффициентов корреляции остается такой же, что и при сравнении средних коэффициентов матричных корреляций в матрицах проективный тест + психометрический тест ( $K = 0.117, 0.126, 0.154$ ).

**Таблица 2**  
**Среднее количество статистически значимых корреляций в каждой группе матриц проективных методик Роршаха и Касселя со шкалами двенадцати стандартизированных тестов**

РОРШАХ	SIS-I	SIS-II
средний коэффициент корреляции	средний коэффициент корреляции	средний коэффициент корреляции
0.117	0.126	0.154

Сопоставление средних значений коэффициентов корреляции в трех группах для каждой пары матриц проективная методика + психометрический тест показывает повышение среднего коэффициента корреляции в каждой паре параметров (каждая проективная методика от Роршаха к SIS-II), что может быть интерпретировано как повышение характеристик структуры самой методики, то есть повышение его конструктивной валидности, отражающей близость измеряемых психологических явлений, возникающих в ответах испытуемых на стимулы проективной техники и ответов на вопросы субъективных психометрических тестов. Таким образом, получено доказательство, что чем больше в проективной методике хорошо структурированных стимулов, тем ближе ее характеристики к характеристикам психометрического теста. Данная закономерность подтверждает гипотезу У. Касселя о повышении психометрических признаков у проективных методик SIS-I и SIS-II, которые появляются благодаря большей структурированности и определенной содержательности стимульных картинок и увеличении их количества, в сравнении с тестом Роршаха.

В то же время, проведенный дополнительно факторный анализ показывает, что данные проективных методик и данные психометрических тестов не составляют одни и те же факторы, а проявляют тенденцию сохранять автономность, что свидетельствует об их типологической специфичности. Полученные в исследовании данные также согласуются с высказываниями ряда исследователей (Murstein В., например), утверждавших, что оптимальным условием для проекции глубинных слоев личности является умеренный уровень неоднозначности стимульного материала, то есть присутствие только признаков структурированности стимулов. Индивидуальные вариации ответов на стандартные значения стимулов в этом случае оказываются диагностически более значимыми и выявляют не столько актуальные аффективные состояния и силу потребности, сколько устойчивые личностные характеристики, в том числе и аномальные.

В споре о преимуществах проективных методик или тестов "объективной" диагностики не может быть выявлен победитель, так как личность можно описать на разных уровнях. Более того, согласование позиций на некотором метауровне может оказаться весьма продуктивным делом и при изучении личности, и для решения конкретных клинических задач. То есть не исключается возможность выделения особого класса диагностических тестов, занимающих промежуточное положение между проективными и психометрическими методами.

С психометрической точки зрения телесно-ориентированная SIS-техника У. Касселя (особенно методика SIS-

II) во многом опередила тест Роршаха в способности осуществлять дифференциальную диагностику, приблизив результаты тестирования к результатам, обычно получаемых с помощью субъективных стандартизированных тестов. Но, тем не менее, диагностическая техника SIS по своим психометрическим характеристикам все равно еще не достигла уровня психометрического теста, оставаясь по своей природе проективной методикой, что и подтверждается результатами проведенного исследования.

#### Список литературы

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. - М.: Педагогика, 1982. - Т.2 - С.114-119, 182-183, 192-210.
2. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию. - Киев: Ника-Центр, 1997. - С. 5-39.
3. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. - М.: Изд-во МГУ, 1987.
4. Франк Л. Проективные методы изучения личности // Проективная психология / Пер. с англ. Научные редакторы Р. Римская, И. Кириллов. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКМО-Прес, 2000. - С. 68-83.
5. Корнер А.Ф. Теоретическое исследование пределов возможностей проективных методик // Проективная психология / Пер. с англ. Научные редакторы Р. Римская, И. Кириллов. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКМО-Прес, 2000. - С. 84-93.
6. Cassell W.A., Dubey B.L. Interpreting Inner World Through Somatic Imagery: Manual of the Somatic Inkblot Series. / Second Revision. - Anchorage, Alaska: Somatic Inkblot Center, 2003.
7. Cronbach L., Meehl, P. Construct validity in psychological tests. // Psychological Bulletin, 1955. p. 52, 281-302.
8. Hopfer D., Davidson H. The Rorschach technique: an introductory manual. - N. Y. 1962.
9. Murstein B. Theory and research in projective technique. - N. Y. 1963.

## ТРАНСФОРМАЦИИ РОДИТЕЛЬСКОЙ ЛЮБВИ

**Е.В. Милюкова**

Человек как социальное, духовное существо, испытывает потребность в любви. Потребность в родительской любви сопровождает ребенка на протяжении всей его жизни, на любом этапе возрастного развития, так как любовь родителя обуславливает наличие у ребенка чувства защищенности, уверенности в себе, переживание личностной полноты. По мере развития у человека изменяются отношения с миром, однако у него не исчезает потребность ощущать себя уникальной, неповторимой личностью, потребность любить самому и быть любимым значимыми другими.

Понятием "родительская любовь" обозначается сложная и многогранная психологическая реальность, которая охватывает родителей и детей, их отношения, личностные позиции, эмоции, установки и многое другое.

Родительская любовь дана родителю в качестве переживания, которое связано с противоречивым эмоциональным отражением предмета, явления, внутреннего состояния (в данном случае с образом ребенка) и выступает как непосредственная данность. Это внутренняя работа родителя, в результате которой ему открываются новые жизненные возможности, он начинает думать по-новому о себе как о родителе, о смысле родительской любви и своем ребенке. С другой стороны, родительская любовь рассматривается в качестве отношения, основанного на переработке внешних воздействий, которое проявляется в ряде объективных явлений (действия, реакции, поступки) и является действенным способом выражения своих чувств.

Родительская любовь определенным образом мотивирована. У каждого родителя выделяется доминирующий мотив любви к своему ребенку, который обуслови-

вает ее смысл: от решения личностных проблем за счет ребенка и компенсации собственных недостатков до принятия ответственности за ребенка, продолжения себя в нем и самореализации.

Рассматривая родительскую любовь как феномен, обладающий определенным смыслом, можно выделить две ее характеристики: контекстуальность (родительская любовь проявляется и развивается в определенном социальном контексте); интенциональность (целевая направленность родительской любви, то есть родительская любовь имеет свое направление - на ребенка) [1].

Систематизация теоретических и экспериментальных исследований позволила выделить природные, социальные и психологические детерминанты развития родительской любви. Природные: органические потребности (побуждения) родителя: половое побуждение, потребность продолжения рода (побуждение женщины к зачатию, вынашиванию, рождению ребенка и последующей заботе о нем; потребность мужчины в зачатии ребенка и последующей заботе о жене и детях) (Л.Б. Шнейдер) [10]; телесный контакт и психофизиологическое взаимодействие (В.А. Рамих, А.С. Спиваковская, Л.Б. Шнейдер) [6,7,10]. Социальные: социокультурное развитие общества; социальное и жизненное пространство личности родителя; опыт родительской любви, приобретаемый человеком при взаимодействии с собственными родителями (Д.В. Винникот, М. Мид, А.С. Спиваковская, Ф. Хорват) [2,5,7,9]. Психологические: личностные особенности родителя, способствующие возникновению и проявлению родительской любви (положительное отношение к себе: самооценка, самопринятие; темперамент; экстраверсия; объективность; вера; плодотворная и активная ориентация личности во многих жизненных сферах и другие) (Л.Я. Гозман, Э. Фромм) [3,8]. Теоретический анализ проблемы детерминированности развития родительской любви показал, что развитие родительской любви обусловлено комплексным воздействием причин природного, социального и психологического характера.

Родительская любовь на протяжении жизни родителя претерпевает различного рода изменения, обретая новый смысл для матери и отца. Эти трансформации родительской любви совершенно естественны, закономерны и неизбежны. Более того, они необходимы и ребенку, и самому родителю.

Теоретический анализ и эмпирическое исследование родительской любви показали, что понятие "родительская любовь" объединяет в себе несколько дефиниций, ее структуру составляют четыре компонента: психофизиологический, эмоциональный, когнитивный, поведенческий.

1. Психофизиологический компонент. Предполагает притяжение, которое стимулирует тенденцию к объединению родителя и ребенка; это стремление родителя к пространственной близости с ребенком, увеличению частоты, длительности и интенсивности взаимодействия с ним, при этом родитель получает положительные подкрепления (удовольствие, радость, удовлетворение и другие) и удовлетворяет свою потребность в физическом контакте с ребенком; чувственность родителя по отношению к ребенку (возможность наслаждаться близостью ребенка, его теплом и нежностью).

2. Эмоциональный компонент. Сфера глубоких личностных переживаний родителя по отношению к ребенку. Эмоциональный компонент представлен всей гаммой чувств, доминирующим эмоциональным фоном, сопровождающим взаимодействие родителя и ребенка, эмоциональной оценкой образа ребенка и себя как родителя.

3. Когнитивный компонент. Предполагает наличие определенных знаний о том, что такое родительская любовь, каковы ее проявления (способы выражения), каким образом можно регулировать выражение родительской любви, а также знание личностных особенностей и интересов ребенка (учет его индивидуального своеобразия). Данные знания в сознании родителя отражены в когнитивных репрезентациях - внутренние структуры, формирующиеся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся картина мира, социума, самого себя, своего ребенка.

4. Поведенческий компонент. Предполагает проявление родительской любви как личностного отношения в действиях, реакциях и поступках родителя: уход за ребенком, особенности семейного стиля общения (средства коммуникации, их содержание), дисциплинарные воздействия.

В совокупности выявленные компоненты взаимосвязаны и образуют интегральную психологическую структуру родительской любви. Структура родительской любви может быть полной, в ней может доминировать один компонент, могут быть выражены несколько компонентов (смешанный компонентный состав) или все компоненты структуры родительской любви оказываются невыраженными.

Сравнительный анализ компонентного состава структуры родительской любви в разновозрастных выборках родителей показал, что существует возрастная динамика компонентного состава структуры родительской любви (рис. 1).

Для возрастной динамики компонентного состава структуры родительской любви характерны следующие тенденции:

1. С увеличением возраста родителей происходит уменьшение доли психофизиологического компонента в структуре родительской любви. Существование данной тенденции можно объяснить тем, что ослабевает взаимосвязь между родителем и ребенком, по мере взросления ребенок отделяется от родителя.

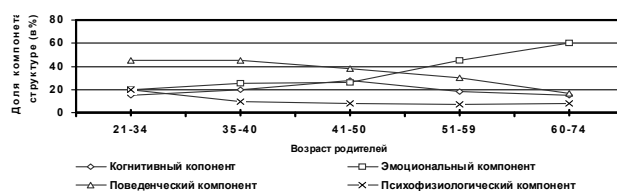


Рис. 1. Возрастная динамика компонентного состава структуры родительской любви

2. С увеличением возраста родителей возрастает доля эмоционального компонента в структуре родительской любви и уменьшается доля поведенческого компонента. В более ранние возрастные периоды развития ребенка родитель имеет широкий спектр возможностей для выражения родительской любви в конкретных действиях и поступках, так как в первые годы жизни ребенок беспомощен, он нуждается именно в поведенческих проявлениях родительской любви (забота, помощь). По мере взросления ситуация изменяется, происходит отделение ребенка от родителя, ребенок обретает большую самостоятельность. Диапазон поведенческих проявлений родительской любви постепенно сужается. Родитель не имеет возможности выражать свою любовь к ребенку в том виде, как это было в предыдущие возрастные периоды. Родительская любовь все больше находит свое проявление во внутренних эмоциональных переживаниях родителя.

3. Динамика доли когнитивного компонента в структуре родительской любви такова: до конца второго периода зрелости доля когнитивного компонента возрастает, после происходит ее постепенное уменьшение. В более ранний возрастной период (первый период зрелости), когда появляется ребенок, родитель начинает узнавать его особенности, размышляет над тем, какой должна быть его родительская любовь, как продемонстрировать ее ребенку - доля когнитивного компонента еще незначительна. Постепенно, по мере развития ребенка увеличивается объем знаний родителя о себе как о родителе, о своей родительской любви, о личности ребенка - доля когнитивного компонента возрастает. В более поздние возрастные периоды (конец второго периода зрелости, пожилой возраст) происходит отделение ребенка от родителя. Как правило, дети создают собственные семьи и начинают жить отдельно от родителей. Значительно уменьшается объем знаний родителя о личностных особенностях ребенка и его интересах. Так как знание объекта любви возможно при постоянном взаимодействии с ним, доля когнитивного компонента уменьшается.

Таким образом, на протяжении жизни родителя любовь может изменяться, преобразовываться, переходить из одного состояния в другое. Родительская любовь имеет свою динамику, перемены, присутствие родительской любви, неизбежны, так как в процессе жизни родителя изменяются его физиологические процессы и психологические переживания.

#### Список литературы

1. Васильюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 200 с.
2. Винникот Д.В. Разговор с родителями. - М.: Независимая фирма "Класс", 1994. - 112 с.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. - М.: Изд-во МГУ, 1987. - 170 с.
4. Изард К.Е. Эмоции человека. - М.: Московский университет, 1980. - 440 с.
5. Мид М. Культура и мир детства. - М.: Наука, 1988. - 429 с.
6. Рамих В.А. Материнство как социокультурный феномен: Дис. ... д-ра филос. наук. - Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1997. - 236 с.
7. Спиваковская А.С. Как быть родителями: о психологии родительской любви. - М.: Педагогика, 1986. - 160 с.
8. Фромм Э. Искусство любить. - СПб.: Азбука, 2001. - 224 с.
9. Хорват Ф. Любовь, материнство, будущее. - М.: Прогресс, 1982. - 143 с.
10. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. - М.: Апрель - Пресс, 2000. - 512 с.

## СУБЪЕКТИВНЫЙ ОБРАЗ СОЦИАЛЬНОГО МИРА КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ\*

И.А. Николаева

**Проблема структуры социальной ситуации развития личности.** Анализ подходов к социальной ситуации развития в отечественной психологии, сопоставление классических представлений о социальной ситуации развития (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, И.В. Дубровина) и современных взглядов (Г.В. Бурменская, М.Ю. Кондратьев, В.Т. Кудрявцев, В.С. Лазарев, К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, Т.В. Снегирева, Д.И. Фельдштейн, Б.Д. Эльконин, Г.К. Уразалиева) позволил выделить современные тенденции в данной области. Это акцент на индивидуальных вариан-

тах развития, на целостном, интегрированном (и структурированном) подходе к проблеме взаимодействия личности и среды, а также стремление использовать для решения данной проблемы субъективную реальность, "идеальную форму". Для прикладных исследований характерно широкое использование понятия социальной ситуации развития (ССР) и его разнотчений. Сегодня не существует четких структурных представлений о ССР, которые могли бы быть операционализированы и использованы в сравнительных исследованиях. Структура рассматривается как соотношение реальной и идеальной формы (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, К.Н. Поливанова), внешних условий и внутренних процессов (Л.И. Божович, И.В. Дубровина), представленность "ближайших" и "далеких" отношений с обществом (Л.С. Выготский, М.М. Лисина), соотношение ориентации на взрослых и сверстников (Ю.М. Кондратьев, В.В. Абраменкова).

*На основе теоретического анализа поставлена задача построения структуры тех аспектов ССР, которые представлены в субъективной реальности личности и отражают индивидуальную социальную ситуацию развития. Предлагается решение данной задачи посредством содержательного и структурного сопоставления понятия ССР с понятиями и категориями, имеющими то же предметное поле - взаимодействие личности и среды в его субъективных аспектах. Это понятия "социальная ситуация", "идентичность", "отношение", "смысл", "образ мира".*

Выявлены различные подходы к социальной ситуации: А.В. Филиппова, С.В. Ковалева, Л.Ф. Бурлачука и Е.Ю. Коржовой как к смысловому отображению действительности; Л.И. Анциферовой, Н.В. Гришиной, М. Шерифа, М. Аргайла как к внутренней ситуации и др. Структура социальной ситуации развития моделируется на основе опыта структурирования социальных ситуаций. Социальная ситуация развития в данном случае понимается как **избирательный синтез множества реальных и потенциальных социальных ситуаций, либо как паттерн взаимодействия личности - среда в настоящий период жизни, интегрированных переживанием смысла жизни на данном этапе жизни.**

Структура индивидуальной ССР может быть представлена, согласно вышерассмотренной логике, **в соответствии с "интерсубъективной" структурой ситуации:** (КТО и КАКИЕ участники взаимодействия (отношений) с субъектом, в КАКИХ ОТНОШЕНИЯХ с субъектом ИССР они находятся, КАКОВ СМЫСЛ этих отношений для настоящего этапа жизни субъекта). Данная структура описывается **тремя уровнями:** уровнем **социально-ролевых отношений**, уровнем **социально-перцептивных отношений**, уровнем **ценностно-смысловых отношений субъекта.**

Возможно моделирование структуры ССР на основе соотношения ССР и идентичности. Концепции идентичности (Э. Эриксона, Дж.Марсиа, Г. Брейкуэлл, П. Бергера и Т. Лукмана, Ю.Л. Качанова И. Гоффмана, Г. Фогельсона и др.), обнажая механизм превращения социального в индивидуальное, демонстрируют своеобразную **содержательную близость либо генетическое единство** с предметом нашего исследования. Прослеживается общность детерминации данных предметов (Э. Эриксон, А.И. Гоффман, Г. Фогельсон), единство механизмов развития (В.С. Мухина, Э. Эриксон, Дж. Марсиа, Д. Маттесон, Дж. Колеман), возможная общность структурных элементов, которыми могут быть значимые идентификации, "идеальное присутствие одного индивида в другом" (Э. Эриксон, Ю. Качанов, Дж. Мид, Г. Брейкуэлл, В.А. Петровский и

\* Исследование проводится по заказу МО РФ.

др.). Понимая социальную ситуацию развития как *систему отождествлений и обособлений со значимыми другими* и сопоставляя ее с идентичностью, можно построить ее структуру, аналогичную структуре социальных ситуаций.

**Моделирование структуры ССР как системы значимых отношений личности на данном этапе жизни.** Понятие "отношение" в психологической литературе имеет два основных содержания. Одно - это интрасубъективная, личностная характеристика (К.С. Абульханова - Славская, Л.И. Божович, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.). Другое содержание "отношения" - это характеристика интерсубъективного взаимодействия в контексте психологии общения (Н.Н. Обозов, Гозман, А.А. Бодалев), в контексте социализации личности (А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, М.И. Бобнева и др.).

В моделировании ССР использована концепция уровневой организации межличностных отношений А.В. Петровского (1987), включающей функционально-ролевые, эмоционально-оценочные, личностно-смысловые отношения, главный "регулятор" которых - персонализированный друг, существующий в воображении или в реальном плане. Одновременно учтены аспекты значимых отношений, выделенные А.В. Петровским в модели "значимого другого". В результате выделены структурные уровни социальной ситуации развития.

Ключевой идеей исследования является обоснование **образа социального мира как феноменологического аспекта и пространства операционализации социальной ситуации развития**. Анализ подходов к структурированию образа мира Г.А. Готовой, Е.Ю. Артемьева, В.В. Петухова, С.Д. Смирнова, Д.А. Леонтьева, Н.Н. Королева, А.Н. Леонтьева, Ф.Е. Василюка, В.П. Зинченко, Б.Д. Эльконин и др. позволяет представить феноменологию ССР как феноменологию отношений "Я - мир", представленных в образе социального мира. В качестве элементов, репрезентирующих "живые отношения", могут выступать те субъективные образования, которые по форме субъективной репрезентации есть "люди - в ситуациях" (Н. Кантор), "динамическая идеальная представленность другого" в сознании (В.А. Петровский). Структурные особенности образа мира позволяет рассмотреть образ социального мира и как феноменологию социальной ситуации развития, и как удобное пространство операционализации теоретической модели.

Итак, *теоретическая структурная модель социальной ситуации развития* как системы отношений со значимыми другими **имеет три уровня - уровень социально-ролевых отношений, уровень социально-перцептивных отношений и уровень ценностно-смысловых отношений.**

**Операциональная модель ССР.** Операциональная модель индивидуальной социальной ситуации развития построена в пространстве содержания сознания субъекта. Она представлена субъективным образом социального мира, - это "мир людей" как важнейший фрагмент "образа мира".

В соответствии с предложенной теоретической структурой ССР, здесь выделяется три уровня. Наиболее "поверхностный", доступный сознанию, наиболее легко актуализируемый - это уровень образов людей и событий. Он представлен **социально-ролевыми характеристиками** тех "людей", **которые принадлежат внутреннему миру индивида**, с которыми возможен его внутренний диалог. Второй уровень - **это социально-перцептивный уровень, представленный теми качествами личности другого и особенностями взаимоотношений** с другими людьми, к которым субъект чувствителен.

Это уровень переживаемых отношений, связанных с этими людьми, схем, сценариев, категорий, типизаций и т.д., которые вербализуются, в частности, **в атрибутируемых эмоционально окрашенных признаках**. Самый глубокий уровень - **ценностно-смысловой** - представлен **переживанием ценности (антиценности) других относительно "Я" и личностных ценностей субъекта**. Это переживание того, кем являются для субъекта в его жизни другие, и какова его роль по отношению к ним. Целостная ценностно-смысловая репрезентация ССР во внутреннем мире субъекта переживается как смысл жизни на данном этапе жизни.

В совокупности эти характеристики трех уровней описывают субъективный образ социального мира, представляющий ИССР.

Общность и специфика понятия социальная ситуация развития (ССР) по отношению к рассмотренным выше понятиям:

1) ССР - это социальная ситуация, но не конкретная ситуация из жизни субъекта, а ситуация психологическая, избирательный синтез множества реальных и потенциальных социальных ситуаций. Эта абстрактная ситуация интегрирована во внутреннем мире переживанием смысла (или бессмыслия) данного (настоящего) периода жизни.

2) ССР - это система отождествлений и обособлений со значимыми другими, аналогична идентичности. Однако фокус идентичности - это "Я", а фокус ситуации развития - это "мир".

3) ССР - это система отношений "Я - в мире", индивидуальная конфигурация этих отношений, связанных "узлом" в позицию "Я". Отношения - психологическая категория, более широкая по отношению к понятию ССР.

5) ССР - это переживание субъектом смысла "Я - в мире" и "мира - для меня", смысла жизни на данном этапе жизни. Однако ССР - это не только смысл, она наполнена "живыми" отношениями, другими людьми, общением, деятельностью. Смысл составляет лишь ядро индивидуальной ССР.

В социальной ситуации развития выделяется объективный (онтологический) аспект и субъективный (феноменологический). Онтологический аспект индивидуальной ССР - это жизненные социальные отношения, отношения со значимыми другими в контексте более широких общественных отношений. Феноменологический аспект индивидуальной ССР представлен субъективным образом социального мира.

В конструировании методики учтены проблемы и принципы сбора данных, поставленные и сформулированные Е.Ю. Артемьевой, Н.В. Гришиной, В.Ф. Петренко, Д.А. Леонтьевым. Данная методика по объекту исследования и техникам сбора информации (ассоциирование, атрибутирование, шкалирование) типологизируется как психосемантическая, по характеру предоставленной информации и возможностям содержательного анализа - как качественная-феноменологическая. Оригинальность и преимущественно методика обусловлены, в первую очередь, своеобразием использования ценностно-смысловой шкалы, на которой испытуемый размещает ассоциированных персонажей. Полюса шкалы - это "самое высокое и возвышенное, что может быть в человеке", "самое низкое и низменное, что только можно вообразить в человеке" и точка "Я", которая размещается первой на данной шкале.

В соответствии с данной методикой, субъективный образ социального мира описывается 37 показателями (табл.1), которые дают возможность многокачественного и многомерного описания СОСМ в соответствии с тео-



ретической моделью ССР, позволяют проводить качественный и количественный анализ данных. Ряд параметров ценностно-смыслового уровня объективируют новые феномены, которые ранее не являлись предметом измерительных исследований в психологии.

Таблица 1

**Перечень параметров и показателей образа социального мира в методике «Я и другие»**

<b>Показатели уровня социально-ролевых отношений</b>	<b>Показатели уровня социально-перцептивных отношений</b>
показатели количества персонажей, относимых к категориям	показатели количества атрибутов, относимых к категориям
М – мужчины (старше испытуемого)	Км – коммуникативные
м – мальчики (не старше испытуемого)	А – альтруистические
Ж – женщины (старше испытуемого)	Э – эстетические
д – девочки (не старше испытуемого)	Ф – физические
Р – родственники	Гн – гностические (качества ума)
Зв – «звезды» политики, спорта и т.д.	П – практические
КГ – киногерои	МН – манеры и нормы
ЛГ – литературные герои	Пг – пугнические, волевые
Уч – учителя	Оц – недифференцированная оценка
жив – животные	Эм – эмоциональность, психодинамика
	Р – романтические
	Вц – высшие ценности
	Гл – глорические
	Ге – гедонические
	Э+/- - эмоциональный баланс вербальных характеристик
<b>Параметры и показатели уровня ценностно-смысловых отношений</b>	
СО – интервал от полюса антиценностей до точки «Я»	Самооценка
Е выше Я – количество персонажей, расположенных выше точки «Я» на шкале	Оптимизм – пессимизм, жизненные ресурсы – препятствия
Е выше.сер. – количество персонажей, расположенных «выше середины» шкалы	
Е «Я» - количество персонажей, оцененных на одном уровне с Я	Общность с другими
Emax – количество персонажей, расположенных максимально высоко (max – фактор)	Количество идеалов
Emin – количество персонажей, расположенных крайне низко (min – фактор)	Количество антиидеалов
Imax – интервал от «идеалов» до всего массива «персонажей» в усл. Ед.	Степень идеализации как противопоставленность «идеалов» «миру»
Imin – интервал от «антиидеалов» до всего массива «персонажей» в усл.ед.	
Imax+Imin – общая удаленность «идеалов-антиидеалов»	
Lmax – удаленность крайне-«верхнего» персонажа от полюса личностных ценностей в условных единицах	Степень идеализации как степень совершенства образов – идеалов; максимализм – толерантность (абстрактность идеалов)
Lmin – удаленность крайнего «нижнего» персонажа от полюса антиценностей в усл. ед.	
Lmax+Lmin – удаленность «персонажей» от полюсов шкалы	

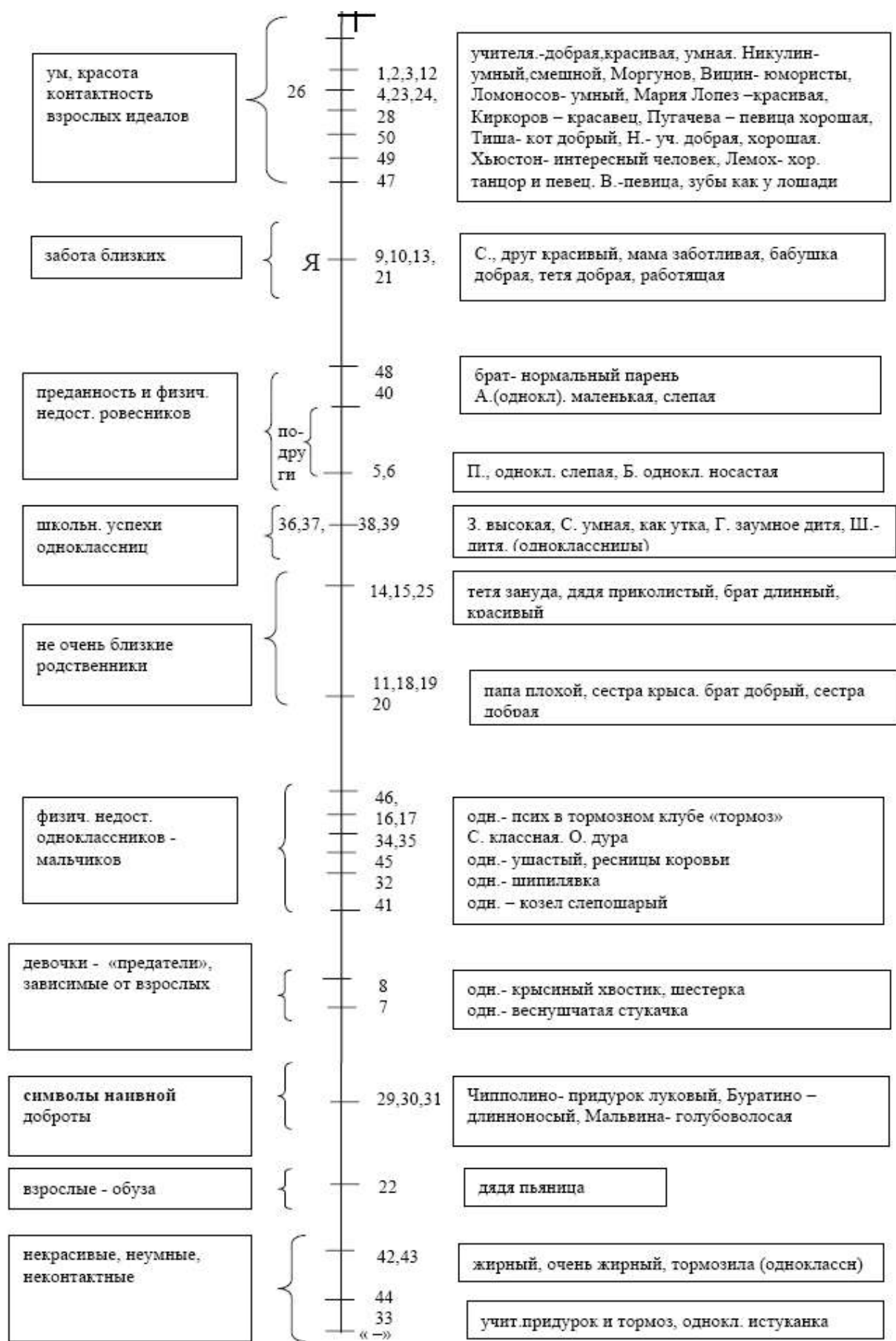


Рис. 1. Распределение персонажей на ценностной шкале. В рамках – записи психолога

Нормы параметров СОСМ для подростков 12 - 16 лет,  
полученные на основе квартильного разбиения выборок

Порядковый № и обозначение параметра	Границы двух средних квартилей для подростков разного пола и возраста							
	7-е кл. 43 дев.	8-е кл. 55 дев.	9-е кл. 60 дев.	10-е кл. 77 дев.	7-е кл. 31 мал.	8-е кл. 34 мал.	9-е кл. 25 мал.	10-е кл. 33 мал.
№1 М	4 – 11	2 – 7	3 – 7	4 – 15	6 – 17	4 – 11	4 – 27	8 – 25
№2 м	6 – 14	8 – 19	8 – 18	10 – 22	16 – 25	16 – 26	10 – 20	10 – 25
№3 Ж	8 – 14	6 – 11	4 – 9	5 – 12	6 – 11	6 – 12	1 – 7	2 – 8
№4 д	17 – 23	16 – 24	13 – 20	9 – 18	3 – 13	7 – 12	2 – 17	4 – 13
№5 Р	8 – 17	4 – 12	4 – 13	4 – 10	4 – 13	1 – 9	0 – 7	2 – 10
№6 Зв	0 – 6	0 – 5	0 – 6	1 – 11	0 – 11	2 – 8	4 – 28	3 – 24
№7 КГ	0 – 1	0	0 – 1	0 – 1	0 – 2	0	0 – 1	0 – 1
№8 ЛГ	0	0	0	0 – 2	0	0	0	0 – 1
№9 Уч	1 – 5	1 – 5	1 – 4	1 – 5	0 – 5	3 – 8	0 – 4	0 – 7
№10 жив	0 – 3	0	0 – 1	0 – 1	0 – 1	0	0	0
№11 Км	4 – 15	5 – 17	9 – 17	5 – 16	0 – 4	0 – 7	1 – 10	1 – 7
№12 А	10 – 25	4 – 14	5 – 17	6 – 15	0 – 15	3 – 9	2 – 8	2 – 7
№13 Э	2 – 14	3 – 14	1 – 7	2 – 10	0 – 2	0 – 5	0 – 3	0 – 8
№14 Ф	0 – 4	0 – 4	1 – 7	0 – 4	0 – 3	0 – 9	2 – 7	3 – 8
№15 Гн	2 – 14	3 – 11	2 – 7	3 – 10	0 – 7	4 – 13	2 – 6	2 – 10
№16 П	0 – 5	0 – 3	0 – 3	2 – 7	0 – 4	0 – 2	1 – 6	1 – 7
№17 МН	2 – 7	1 – 5	2 – 8	2 – 9	0 – 6	0 – 4	0 – 6	2 – 6
№18 Пг	0 – 2	0	0 – 1	0 – 2	0 – 1	0 – 1	0	0 – 1
№19 Оц	5 – 22	4 – 17	3 – 14	3 – 11	2 – 20	3 – 16	3 – 16	3 – 14
№20 Эм	0 – 3	1 – 4	0 – 6	0 – 5	0 – 1	0 – 1	0 – 3	0 – 3
№21 Р	0	0	0 – 1	0 – 1	0	0	0	0
№22 Вц	0 – 1	0 – 2	0	0 – 1	0	0	0	0
№23 Гл	0	0	0 – 1	0	0	0	0	0 – 1
№24 Ге	0	0	0	0	0	0	0	0
№25 СО	10 – 16	11 – 18	11 – 14	11 – 15	10 – 16	14 – 18	11 – 16	11 – 16
№26 ЕвышеЯ/Ен.Я	0,6–3,8	0,1 –1,3	0,2 –,25	0,2 –,95	0,4 –1,5	0,1 –0,7	0,3 –1,9	0,3 –1,6
№27 Евыше сер.	33 – 47	30 – 45	27 – 40	27 – 42	26 – 47	24 – 41	28 – 43	26 – 46
№28 Ея	0 – 2	0 – 2	0 – 5	0 – 6	0 – 2	0 – 5	0 – 5	0 – 3
№29 Еmax	3 – 10	2 – 6	1 – 5	2 – 5	3 – 12	2 – 6	1 – 7	2 – 8
№30 Emin	1 – 5	2 – 4	1 – 6	1 – 4	1 – 6	2 – 4	1 – 4	2 – 6
№31 Imax	1 – 3	1 – 3	2 – 6	2 – 5	1 – 4	1 – 3	2 – 5	2 – 5
№32 Imin	2 – 7	2 – 6	2 – 8	3 – 7	2 – 14	2 – 5	3 – 11	2 – 10
№33 Imax+Imin	3 – 13	3 – 8	5 – 14	5 – 16	4 – 20	3 – 8	7 – 17	4 – 16
№34 Lmax	1 – 3	1 – 4	2 – 5	2 – 13	1 – 5	1 – 4	1 – 12	1 – 8
№35 Lmin	1 – 18	1 – 7	1 – 15	2 – 22	1 – 17	1 – 6	1 – 9	1 – 21
№36 Lmax+Lmin	2 – 19	3 – 13	5 – 22	8 – 32	3 – 23	3 – 10	3 – 22	5 – 31
№37 Э+/-	3 – 11	2 – 10	2 – 5	2 – 6	1 – 11	1 – 5	1 – 6	2 – 18

**Эмпирическое исследование субъективного образа социального мира подростков 12 -16 лет.** Обобщая результаты проведенного статистического анализа, можно сделать вывод относительно валидности использованных показателей:

1. Большинство предложенных показателей по данным дисперсионного и квартильного анализа имеют значимую связь с возрастом и полом, обнаруживают возрастную динамику, содержательно соответствующую известным подростковым изменениям, и могут быть признаны валидными и использоваться в диагностике возрастного-полового развития. Это показатели социально-ролевого уровня: М, м, Ж, д, Р, Зв; показатели социально-перцептивного уровня: Км, А, Э, Ф, Гн, П, МН, Оц, Э+/-; показатели ценностно-смыслового уровня Евыше я, Е и производные от них.

2. Не имеют значимой связи с возрастом и могут использоваться, в первую очередь, в исследовании личностных особенностей показатели "кино- литгерои" (КГ,ЛГ), "учителя" (Уч), гностические (Гн), глорические (Гл), гедонические (Ге), романтические (Р) оценки, "высшие ценности" (ВЦ), качества общения (Км) у девочек, количество оцененных выше середины (Евыше сер), количество антиидеалов (Еmin).

3. Не обнаружены связи с полом показатели "киногерои" (КГ), эстетические (Э), гедонические (Ге) оценки других, количество оцененных выше середины (Евыше сер), чувство общности с другими (Ея), количество образов - антиидеалов (Еmin), интервал "отрыва" антиидеалов (Imin).

4. Показатели "Евыше сер." и количество образов - антиидеалов "Еmin" представляют интерес как возможные психологические константы, сравнимые по устойчивости с самооценкой. Показатель "Евыше я /Е ниже я", являясь предполагаемым аналогом самооценки, имеет более выраженную возрастную динамику у девочек, чем СО, тогда как у мальчиков данный показатель более стабилен, чем СО.

**Относительно половозрастной динамики СОСМ** можно заключить, что особенности динамики СОСМ в целом **соответствуют известным возрастным характеристикам подростка.**

1. Возрастная динамика *социально-ролевого уровня СОСМ девочек - подростков* характеризуется двумя "переходами". В 13 лет - резкое снижение взрослых мужчин, родственников, животных, увеличение количества мальчиков в СОСМ. В 15 лет - возрастание количества мужчин - "звезд". Плавное снижение количества женщин и девочек в СОСМ на протяжении всего периода.

2. Динамика *социально-перцептивного уровня СОСМ девочек - подростков.* В 13 лет - снижение этических (А) аспектов в восприятии; в 14-15 лет - дискомфорт, связанный с критической оценкой физических (Ф) данных, вытеснение собственно эстетических (Э) и гностических (Гн) аспектов восприятия. К 15-16 годам - возрастание практических (П) и социально-нормативных (МН) аспектов в восприятии, уменьшение недифференцированных оценок (Оц) и оценок эмоционального состояния (Эм). Аспекты общения (Км) преобладают у девочек на протяжении всего подросткового периода.

3. Динамика *ценностно-смыслового уровня СОСМ у девочек - подростков.* В 13 лет исчезает радужное восприятие других (Евыше я), усиливается критический максимализм в оценках (Lmin). В 14 лет формируются идеалы - их противопоставленность миру (Imax), их избирательность (Emax); снижается критичность (Lmin). В 15 лет повышается чувство общности с другими (Ея), возрастает абстрактность идеалов (Lmax), повышается реалистичность

в оценке других (Евыше я). Самооценка (СО) у девочек на протяжении данного периода не имеет значимых изменений.

4. Динамика *социально-ролевого уровня СОСМ мальчиков-подростков* характеризуется переломом в 14 лет, в котором снижается количество мальчиков (м), женщин (Ж), родственников (Р), возрастает дисперсия относительно девочек (д), резко возрастает количество мужчин - "звезд" (М, Зв).

5. Динамика *социально-перцептивного уровня СОСМ мальчиков-подростков.* В 13 лет - снижение этических аспектов в оценках других (А), и эмоционально-позитивных оценок (Э+/-). В 15 - 16 лет - рост признаков, отражающих ориентацию на достижение, физическое совершенство, особенности общения (П, Э, Ф, Км), В 16 лет - возрастание эмоционально-позитивных оценок (Э+/-). Значимой динамики недифференцированной оценки других (Оц) на протяжении данного периода у мальчиков, по сравнению с девочками, не отмечено.

6. Динамика *ценностно-смыслового уровня СОСМ у мальчиков-подростков.* В 13 лет у мальчиков повышается чувство общности с другими (Ея), снижается количество идеалов (Emax), идеалы не противопоставляются миру (Imin, Imax), заостряется критический максимализм в оценках (Lmin), завышается самооценка (СО). В 14-15 лет повышаются все интервальные показатели, свидетельствующие о формировании идеалов (Imax, Imin, Lmax, Lmin), становится более адекватной самооценка. К 16 годам толерантность в оценках(Lmin) у мальчиков еще более возрастает.

7. Показателями, *дифференцирующими пол*, являются:

В 12-13 лет (7-е кл.): наличие мальчиков (м) и девочек (д) в СОСМ, наличие коммуникативных (Км) и эстетических (Э) оценок в восприятии других;

В 13 - 14 лет (8-е кл.): наличие девочек (д) в СОСМ;

В 14 - 15 лет (9-е кл.): наличие мужчин (М), "звезд" (Зв) в СОСМ, коммуникативные характеристики (Км) в восприятии других;

**В 15 - 16 лет (10-е кл.): коммуникативные характеристики (Км) в восприятии других и общий эмоциональный баланс атрибутируемых признаков (Э+/-).**

*Ориентировочные нормы параметров СОСМ представлены в табл. 2.*

Для возраста 12-13 лет характерны недифференцированное восприятие других у мальчиков; ориентация на сверстников; игнорирование взрослых; игнорирование женского пола мальчиками; критичный пессимистичный индивидуализм; максимализм; вербальная агрессия; преобладание образов - антиценностей как следствие нарушенных семейных отношений (чаще у мальчиков); ориентация на физические качества и умения другого; несформированность идеалов (идеалы и антиидеалы не противопоставляются миру), максимальна идеализация образов родителей.

В возрасте 13-14 лет проявляются максимализм и пессимизм; несформированность идеалов и гиперкомпенсаторное завышение самооценки; инфантильное игнорирование взрослых; ориентация на физические качества у детей с нарушенными семейными отношениями.

Наряду с этими данными, которые могут свидетельствовать о значительных гипосоциальных тенденциях данного возраста, имеются и факторы "социализации" и "гиперсоциализации". Это дружба девочек и их тонкое, дифференцированное восприятие другого; своеобразное "прекраснодушие" части восьмиклассников (любопытность, доброжелательность, оптимистичность, отсутствие антиидеалов).

В возрасте 14-15 лет на первый план выходят социальные тенденции. Это резкое проявление потребности в достижениях у мальчиков; ориентация на умения, навыки, волевые качества и игнорирование сферы общения; сформированность идеалов (идеалы противопоставляются "миру"); романтизм; оптимизм, отсутствие образов - антиидеалов.

В этом возрасте имеются и гипосоциальные тенденции, которые свойственны меньшей части обследованной группы. Это "мальчишество", игнорирование школы; инфантильное, недифференцированное восприятие других; "кино-гедонизм", сопровождающиеся невысокой самооценкой.

Для возраста 15 -16 лет характерны ориентация на символы достижения ("Звезд") и игнорирование ровесников; возврат к максимализму при незначительном количестве антиидеалов; уход в мир кино- и литературных героев, животных как следствие внутренних противоречий приезжих девушек, проживающих в интернате; отсутствие идеалов и антиидеалов у части подростков; инфантильное недифференцированное восприятие других и игнорирование девочек у части мальчиков; оптимизм, ориентация на физическое совершенство в сочетании с игнорированием взрослых женщин и родственников.

Следуя задаче **сравнения субъективного образа социального мира с описанной в литературе социальной ситуацией развития**, можно сделать следующие выводы:

1. В субъективном образе социального мира 12-13-летних (7-е кл.) имеются четкие тенденции игнорирования женского пола мальчиками и игнорирования взрослых подростками обоего пола. Данные тенденции согласуются с литературными данными о половой идентификации в данном возрасте и о формировании чувства "источника движения" самого себя, самодетерминации и самоуправлении собой.

В СОСМ 13-14-летних мы видим почти полное повторение картины предыдущего возраста в игнорировании взрослых (М) и максимализме ( $L_{min}$ ,  $L_{max} + L_{min}$ ). Сохраняется ориентация на мальчиков - сверстников у мальчиков, но появляется игнорирование противоположного пола у девочек.

В СОСМ 14-16-летних нами показаны общие характеристики, которые проявились на данной выборке и отличают ее от 12-14-летних. Это преобладание "Звезд" - взрослых мужчин и женщин и игнорирование ровесников. Ориентация в их оценках на практические (П), физические (Ф) качества, игнорирование коммуникативных особенностей (Км), что связано с мотивацией достижения в данном возрасте. Типичным является присутствие киногероев, что необходимо для "внутреннего монолога" юноши. Характерна перестройка ценностной сферы, связанная с формированием абстрактных идеалов ( $L_{max} + L_{min}$ ,  $L_{min}$ ) и возрастающей толерантностью в 9-х классах и последующим возвратом к максимализму в 10-х классах.

В параграфе подтверждено отношение к родителям как образцам высших ценностей в возрасте 12-14 лет на основе качественного анализа "идеалов" и "антиидеалов" подростков 12-16 лет.

**Анализ вариантов социализации подростков 12-16 лет.** Для каждого рассмотренного возраста выделено 6-7 наиболее весомых факторов, которые соответствуют узнаваемым социальным типажам, но описывают до 50% выборки каждого возраста. Данное факторное распределение характеризует высокую вариативность социализации в подростковом возрасте. Полученные факторы интерпретированы не только как обобщенные характеристики, свойственные возрасту, но и как типичные вариан-

ты социальной ситуации развития индивидов, которые отражают личностные особенности, а также гипосоциальные, гиперсоциальные и неоднозначные тенденции социализации для каждой возрастной группы.

С помощью факторного анализа нами обнаружены следующие особенности рассмотренных возрастных групп.

1. Обнаружены свойственные Социальной ситуации развития 12 - 14-летних *максимализм, группирование со сверстниками, неразвитость социальной перцепции, игнорирование женского пола в связи с завершением полоролевой идентификации у мальчиков, несформированность идеалов.* Для возраста 13-ти лет: выраженные гипосоциальные тенденции, общее стабильное снижение параметров СОСМ соответствует традиционным представлениям о кризисности данного возраста. Для возраста 14-16 лет *формирование абстрактных идеалов, ориентация на взрослые идеалы и потребность в достижении; возросшие возможности социальной перцепции; богатый внутренний мир и замещение реального общения воображаемыми персонажами.*

Помимо содержательного сходства Субъективного образа социального мира и Социальной ситуации развития, описанной в литературе, обнаружены и некоторые противоречия. Это противоречие между констатируемым в литературе "чувством взрослости" раннего подросткового возраста и отсутствием взрослых в СОСМ в данном возрасте.

В параграфе представлены результаты, свидетельствующие о связи параметров СОСМ с *микросоциальными характеристиками среды.*

Проведенное исследование позволяет сделать следующие **выводы:**

1. Большинство выделенных показателей субъективного образа социального мира соответствуют по содержанию и половозрастной динамике известным возрастным характеристикам социальной ситуации развития, что позволяет считать их *валидными* в исследованиях социальной ситуации развития.

2. Указанное в п.1 соответствие подтверждает основную гипотезу исследования о том, что субъективный образ социального мира является *феноменологическим аспектом и операциональным эквивалентом социальной ситуации развития.*

3. Параметры обсуждаемой исследовательской процедуры обнаруживают чувствительность не только к возрастным, половым, но и микросоциальным различиям испытуемых. Это позволяет использовать данную процедуру для исследования и описания *индивидуальной* социальной ситуации развития.

4. Многомерность и многокачественность данных с использованием необходимых статистических методов дает возможность выделения *индивидуально-типичных вариантов* социальной ситуации развития.

Методика проста в работе. Возможны индивидуальное и групповое применение. Многомерность и многокачественность и измеримость параметров позволяет использовать методику с разными исследовательскими целями: в сравнительных исследованиях СОСМ и социальной ситуации развития в широком возрастном диапазоне от подросткового возраста и до глубокой старости, для исследования ценностно-смысловой сферы личности, исследования уровня социально-перцептивного развития, в изучении субъективной социальной стратификации, для определения роли различных социальных групп в социализации личности.

Имеются некоторые ограничения и связанные с

ними возможности усовершенствования предложенного варианта исследовательской методики. В первую очередь, ограничения связаны с неразработанностью временных аспектов социальной ситуации развития. Перспективами усовершенствования методики являются:

- поиск операциональных эквивалентов временной перспективы;
- дальнейшая валидизация параметров ценностно-смыслового уровня;
- установление зависимости параметров СОСМ от микросоциальных и личностных характеристик.

**Перспективы исследования.** Проведенный сравнительный анализ понятий "ситуация", "идентичность", "смысл", "отношение", "образ мира" показывает возможность использования предложенной методики для исследования всех названных предметных реальностей. Так, показатели социально-ролевого спектра, показатели ценностного и эмоционального баланса отдельных социальных категорий могут быть использованы в решении недостаточно изученной проблемы взаимовлияния социальных идентичностей. Исследование с помощью нашей методики субъективной социальной стратификации индивида полезно для понимания роли отдельных социальных, профессиональных групп, "Звезд" в социализации личности на разных этапах жизни, позволит уточнить персонификацию ценностей и антиценностей.

Предложенные новые измеряемые параметры исследования ценностно-смысловой сферы личности открывают возможность исследования новых аспектов в данной сфере.

#### Список литературы

1. Николаева И.А. Исследование направленных ассоциаций в диагностике социальной ситуации развития подростков //Практическая психология образования: опыт и проблемы: Сб. науч. трудов. - Курган: Изд-во КГУ, 1999. - С.109-111.
2. Николаева И.А. Социально-ролевой состав субъективного образа "социального мира" //Проблемы практической психологии. Ч.1. Общие вопросы психологии: Межевз. сб. науч. трудов. - Шадринск: Изд-во ШГПИ, 2000. - С.86 - 96.
3. Николаева И.А. Анализ индивидуально-психологических особенностей ученика и программа работы с ним: Методические указания для студентов к выполнению заданий по педагогической практике. - Курган: Изд-во КГУ, 2000. - 57с.
4. Николаева, И.А. Субъект: испытуемый или экспериментатор? //Сб. науч. трудов аспирантов и соискателей Курганского государственного университета. Вып. III. - Курган: Изд-во КГУ, 2001. - С.86 - 89.
5. Николаева И.А. Социальная ситуация развития индивидуальности и экзистенциальная ситуация: возможности операционализации // Практическая психология, 2001. Ежегодник. Том IV: Материалы региональной науч.-практ. конференции. - Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2001. - С.44 - 46.
6. Николаева И.А. Классификация и современные подходы к трактовке понятия социальная ситуация развития //Перспективы развития практической психологии: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ч.1. - Шадринск: ШГПИ, 2001. - С.15- 22.
7. Николаева И.А. Методика "индивидуальная социальная ситуация развития" //Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. - М.: ТЦ "Сфера", 2001. - С.380 - 394.
8. Николаева И.А. Психологический анализ раскраски субъективной ценностно-смысловой шкалы цветами Люшера //Сб. науч. трудов аспирантов и соискателей КГУ. Вып. IV. - Курган: Изд-во КГУ, 2002. - С.85-89.
9. Овчарова Р.В., Николаева И.А. Индивидуальная социальная ситуация развития //Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып.6. Москва - Воронеж, 2002. - С.208 - 215.
10. Николаева И.А. Исследование субъективного образа социального мира подростков 13 лет //Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе: Сб. науч. трудов. - Курган: Изд-во КГУ, 2002. - С.183-188.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АДЕКВАТНОСТИ РОДИТЕЛЬСКИХ ПОЗИЦИЙ В СЕМЬЯХ ПОДРОСТКОВ

С.С. Жигалин

Родительская позиция в интегральном взаимодействии позиций личности родителя. Теоретический анализ проблемы формирования адекватных родительских позиций в семьях подростков позволяет рассматривать родительскую позицию как интегральное взаимодействие жизненной, личностной и социально-ролевой позиций отца и/или матери.

В частности, личностная позиция как отношение личности к себе, другим, труду, жизни в целом, обуславливает отношение к себе как родителю (отцу или матери), отношению к другим членам семьи, например, к жене (мужу) и детям, сфере семейного труда, семейной жизни.

Социально-ролевая позиция как статус с определенной системой прав и обязанностей (жена, муж и др.) и роль как ожидаемое поведение, связанное с определенным статусом, влияют на функционально-ролевую согласованность и социально-ролевую адекватность родителей (отца и матери) в семье. Родительская позиция формируется под влиянием ожиданий, предъявляемых обществом в качестве одобряемых норм родительского поведения.

Жизненная позиция личности как стратегия и способ жизнедеятельности в целом охватывает всю сферу родительства, детерминируя, в том числе и родительские позиции.

С другой стороны, родительство (материнство и отцовство) является самоценным элементом развития личности, который, в свою очередь, обогащает все другие ее стороны. С этой точки зрения, родительские позиции могут способствовать определенным изменениям в целостной системе позиций человека. Являясь в период становления родительства производной общих позиций личности, родительская позиция оказывает на них обратное влияние в период зрелости родителя.

1. Родительская позиция имеет индивидуальные различия; трансформируется и изменяется у родителя в разные моменты его жизни.

2. Она определяется когнитивной сложностью личности и ее эмоциональной развитостью, внутренней противоречивостью или гармоничностью, а также степенью устойчивости личности. При нарушениях устойчивости личности родительская позиция может быть непоследовательной, несформированной, либо носить деструктивный характер.

Анализ литературы позволил определить следующие критерии общей классификации родительских позиций: характер и тип родительских установок; тип эмоционального отношения к ребенку; тип воспитательной практики; тип жизненных, личностных, социально-ролевых позиций родителей; степень согласованности родительских позиций; характер их воздействия на ребенка; время действия; прогностичность, изменяемость позиций; воспитательная эффективность и степень влияния родительских позиций на другие аспекты личности родителя. С учетом этих критериев разработана модель общей классификации родительских позиций.

**Родительская позиция как система отношений родителя.** Теоретический анализ показал, что термины "родительская позиция", "установка", "отношение", "воспитание" употребляются как синонимы. Мы разводим указанные выше понятия. Под *родительским воспитани-*

ем мы понимаем целенаправленный процесс развития личности ребенка в семье под влиянием родителей на основе формирования: 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; 2) мировоззрения; 3) поведения (как проявления отношений и мировоззрения). *Родительская установка* трактуется как система смыслов, целей и ценностей родителя, обуславливающих родительское поведение в целом. *Родительское отношение* мы определяем как готовность родителя к определенному типу взаимодействия с ребенком.

Несмотря на расширительную трактовку сущности родительских позиций, тенденция их анализа на основе категории отношения является устойчивой. Однако в каждом из подходов отражается какой-то один тип отношений родителя. Мы рассматриваем родительскую позицию как *целостную систему отношений родителя: отношение к родительству, отношение к родительской роли, отношение к себе как родителю, отношение к ребенку и отношение к воспитательной практике.*

Наша точка зрения базируется на концепции отношений В.Н.Мясищева, согласно которой *позиция означает интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе.* Она определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, характер поведенческих реакций на внешние воздействия. *Все составляющие психической организации человека так или иначе связаны с отношениями.* Отталкиваясь от данных положений, на основе принципа системного подхода, можно трактовать родительскую позицию как систему отношений родителя к особому роду деятельности - воспитанию детей [7].

*Отношение к родительству* в целом может характеризоваться через призму его восприятия родителями как счастливое, приносящее гордость и радость; тяжелое, приносящее неприятности; требующее усилий по саморазвитию, самоизменению личности отца и матери; способствующее их самореализации.

*Отношение к родительской (отцовской, материнской) роли* проявляется в принятии, отвержении, либо амбивалентном отношении как к своей роли, так и к роли другого родителя; адекватном принятии собственной родительской роли (отца или матери). При этом важно не только принятие собственной роли, но и роли партнера. Непринятие родительской роли отцом приводит к изменению родительской позиции матери, и наоборот.

*Отношение к себе как родителю* проявляется в дихотомиях уверенный - неуверенный, уступчивый - доминантный, добросердечный - требовательный, доверчивый - недоверчивый.

*Отношение к ребенку* может быть эмоционально уравновешенным, либо с излишней концентрацией внимания на ребенке, отстраненно равнодушным. Возможен вариант противоречивого отношения родителей к своему ребенку, изменчивость которого определяется достижениями или неудачами ребенка, настроением родителей и многими другими факторами.

*Отношение к воспитательной практике* проявляется в ответственности или безответственности родителей; последовательности или непоследовательности их воспитательных воздействий на ребенка; в их воспитательной уверенности или неуверенности.

**Психолого-педагогические особенности материнской и отцовской родительских позиций.** *Отцовская родительская позиция* - это интегральное взаимодействие мужской полоролевой, личностной и воспитательной позиции отца; это *система его отношений как родителя*, которая *традиционно* проявляется в *преобладании*

*предметно-инструментальной функции* отца в воспитании детей.

*Материнская родительская позиция* - это интегральное взаимодействие женской полоролевой, личностной и воспитательной позиции матери; это *система ее отношений как родителя*, которая *традиционно* проявляется в *преобладании экспрессивно-эмоциональной функции* матери в воспитании детей.

Можно выделить две взаимосвязанных характеристики ролевого взаимодействия родителей: функционально-ролевую согласованность и социально-ролевую адекватность. При этом первая предполагает согласованность действий, взаимопонимание, взаимопомощь, взаимодоверие и терпимость родителей друг к другу. Вторая обуславливается ролевой структурой семьи и отражает уровень реализации социальных, внутрисемейных и межличностных ожиданий. Материнская и отцовская родительские позиции представляют собой диалектическое единство. Их своеобразие и необходимый баланс и создает оптимальные условия для полноценного развития личности ребенка.

**Влияние родительских позиций на воспитательную практику семьи подростка.** Существует несколько относительно автономных *психологических механизмов, посредством которых родители влияют на своих детей:* убеждение, внушение, эмоциональное заражение, подражание. Оценивая потенциальный уровень родительского влияния, следует учитывать множество опосредующих социокультурных, психолого-педагогических и других факторов. Эти факторы придают родительским позициям специфический характер. Так в восточной культуре, авторитарном обществе, при воспитании маленьких детей родительские позиции в большей степени ориентированы на контроль и уменьшение свободы ребенка, нежели в западной культуре, в условиях демократизации общества, в общении с взрослеющими детьми.

Влияние родительских позиций опосредовано *воспитательным потенциалом семьи* как предпосылкой воспитания, то есть комплексом психолого-педагогических характеристик, которые обуславливают развитие и воспитание личности ребенка: воспитательная структура семьи, социально-ролевая адекватность семьи; культурно-образовательный уровень родителей; родительская компетентность и психологическая атмосфера семьи (Р.В.Овчарова) [8].

Рассматривая психологический аспект влияния родительских позиций на формирование личности подростка, мы базировались на нескольких *теоретических подходах.*

Согласно концепции психического детерминизма С.Л. Рубинштейна, отношения между личностью и окружающей ее средой, между внешним и внутренним в человеке на разных уровнях его развития далеко не одинаковы. С возрастом влияние внешней среды и внешних обстоятельств заметно ослабевает, и внутреннее приобретает приоритет над внешним [12]. Единицей такого взаимоотношения Л.С. Выготский полагает *переживание* [3]. Такого рода переживания Л.И. Божович назвала *"внутренней позицией ребенка"* [2]. Именно эта внутренняя позиция обуславливает определенную структуру отношения подростка к отцу и матери в целом и родительскому влиянию, в частности.

А.В.Петровский указывает на то, что развитие личности в подростковом возрасте характеризуется доминированием процессов *индивидуализации* [9]. Успешность развития личности в подростковом возрасте зависит от способности семьи принять все проявления индивидуальности подростка, дать возможность им проявиться в принципе.

В.С. Мухина отмечает, что *идентификация и обособление* - это есть два элемента единого механизма, развивающего личность и делающего ее психологически свободной. В подростковом возрасте механизм обособления помогает ребенку реализовать возникшее чувство взрослости, притязание на признание, удовлетворить потребность в индивидуализации, возлагая на его личность индивидуальную ответственность. Для родителей подростка обособление - это механизм установления с взрослеющим ребенком отношений на социально приемлемых началах [6].

Следовательно, следует рассматривать родительское влияние, и, в частности, влияние родительских позиций, через призму социальной ситуации развития подростка с особенностями механизмов его развития и внутренней позиции.

*Воспитательная практика семьи* - это система целенаправленных и спонтанных, осознаваемых и неосознаваемых воспитательных воздействий отца и /или матери на ребенка, которая обусловлена их родительскими позициями. Влияние родительских позиций на воспитательную практику подтверждается многочисленными исследованиями (А.Г. Головина, Е.Е. Ромицина и др.): а) тип позиции обуславливает характер практики; б) эффективность позиции влияет на конструктивность практики; в) различные позиции задают соответствующие им типы управления детьми, обуславливающие характер воспитательных воздействий в процессе практики; г) различия в восприятии практики родителей детьми-подростками обусловлены различными родительскими позициями [4, 11].

Несмотря на внешние противодействия, проявляемые по отношению к взрослому, подростки испытывают потребность в поддержке со стороны родителей. Они ориентируются на родителей в главных жизненных ценностях, важных для их будущего.

**Психологические особенности подростков как индикаторы формирования адекватных родительских позиций.** Отрочество - это фаза онтогенеза, требующая обособления для внутренней работы, становления личности как "целого в себе" (С.А. Арсеньев) [1]. Особенности социальной ситуации развития подростков приводят к их отчуждению от родителей, которые должны принять подростковость и ее экспериментирование с независимостью (В.С. Мухина) [6]. Поэтому эффективные родительские позиции должны быть адекватны социальной ситуации развития подростка. В этом случае адекватность предполагает такой характер родительских позиций, который не мешает обособлению подростков от родителей, признает автономность внутреннего мира подростка при сохранении эмоциональной близости, заинтересованности и ответственности родителей за воспитание.

Анализ литературы показал, что многие исследователи (И.С. Кон, В.С. Торохтий и др.) рассматривают родительское поведение в аспекте *социально-ролевой адекватности* семьи, то есть адекватного социальным ожиданиям выполнения ролей "мужчина-муж, женщина-жена". Данный аспект адекватности родительских позиций имеет значение для семей, в которых реализуется патриархальная модель отношений. В условиях демократизации семьи, эмансипации женщин и перверсии социальных ролей жесткого разделения мужских и женских обязанностей в большинстве семей не обнаруживается. Смещение этих обязанностей не рассматривается в современной семье как неадекватность поведения мужчины и женщины. Кроме того, часть этих обязанностей в семье возлагается на девочек и мальчиков-подростков [5, 13].

Адекватность родительских позиций может рассматриваться в аспекте *полоролевого соответствия воспитательных позиций отца и матери*. С этой точки зрения материнская позиция должна характеризоваться как типично женский подход в воспитании, а отцовская - соответствовать традиционно мужским ценностям в воспитании. Следствием адекватности материнской и отцовской позиций является функционально-ролевая согласованность родителей, их комплиментарность в воспитании. В реальной практике семейного воспитания наблюдается несформированность родительских позиций (промежуточная позиция), их несогласованность, а также перверсия.

Адекватность родительских позиций связана с позитивным восприятием воспитательной практики родителями глазами подростка. Многие исследователи (Е.Е. Ромицина, Е.Л. Птичкина и др.) приводят убедительные данные, демонстрирующие способность подростка к правильной оценке родительского поведения по внешним проявлениям. Однако, в силу возрастных особенностей - чрезмерная критичность по отношению к родителям, конформизм в отношении сверстников и др. - подростки могут неверно оценивать родительские позиции как сложное личностное образование [10, 11].

Теоретический анализ позволяет утверждать, что адекватность является основным признаком эффективности родительских позиций.

*Индикаторами адекватности родительских позиций* являются: динамичность, гибкость, внутренняя и внешняя согласованность и прогностичность.

*Динамичность* - изменение родительских позиций, связанное с возрастной динамикой детей и родителей и социальной ситуацией развития ребенка.

Под *гибкостью* понимается такое изменение родительских позиций, которое обусловлено разнообразием микросоциальных и воспитательных ситуаций в семье подростка.

*Внутренняя согласованность* предполагает непротиворечивость родительской позиции и отсутствие ее конфликтного взаимодействия с другими позициями личности родителя (личностная, жизненная, социально-ролевая).

*Внешняя согласованность* предполагает согласование отцовской и материнской родительских позиций между собой в плане их комплиментарности, непротиворечивости.

*Прогностичность* родительской позиции означает способность родителей взаимодействовать с ребенком в зоне его ближайшего развития, т.е. принимать в расчет те требования, которые ожидают детей в будущем.

**Корреляционный анализ родительских позиций как системы отношений родителя (отца и матери).** Для осуществления этой задачи сначала все диагностически значимые признаки были сгруппированы по системам отношения родителя: *к родительству* (показатели модифицированной методики Т. Лири, характеризующие идеального родителя); *себе как родителю* (показатели той же методики, характеризующие реального родителя); *родительской роли* (показатель методики "Воспитательная позиция отца и матери", показатель методики "Социально-ролевая адекватность" и показатели методики PARI, характеризующие отношение к семейной роли - шкала I); *ребенку* (показатели методики PARI, характеризующие отношение к ребенку - шкала II), и *воспитательной практике* (показатели методики АСВ, характеризующие отношение родителей к семейному воспитанию).

Далее для доказательства положения о том, что



родительские позиции представляют собой систему отношений родителя, в которой все элементы (виды отношений) взаимосвязаны и взаимообусловлены, были выявлены статистически значимые корреляции между системами отношений родителя и внутри этих систем, а по глубине и множественности этих связей определены системообразующие элементы (компоненты структуры родительских позиций).

Чтобы судить об интенсивности взаимодействия компонентов, был подсчитан процент возможных связей параметров каждой системы отношений родителя с другими системами, который принят за 100%. Затем подсчитывался процент реальных статистически значимых корреляций, в котором связи дифференцировались по силе (сильные, умеренные, средние и слабые). По доминированию количества сильных и умеренных связей делался вывод о закономерности связи, средних - о связи на уровне тенденции\*.

В системе заданных координат корреляционного анализа обнаружено из 3900 возможных связей (100%) 1942 реальных статистически значимых связи (36%). Среди значимых корреляций сильные и умеренные связи составили 35,73% - закономерный характер связи, а средние - 19,94% - характер связи на уровне тенденции. Это указывает на то, что рассматриваемые связи между системами отношений родителя и внутри этих систем, составляющих суть родительской позиции, имеют выраженный характер.

*Системообразующими компонентами* в структуре родительских позиций являются *отношение к ребенку, отношение к родительской роли и отношение к воспитательной практике*. Этот вывод сделан на основе выявленной множественности связей (соответственно 71,44%, 62,16%, 55,5% связей из 100% возможных) и их силы (соответственно 64,92%, 51,47% и 18,8% выявленных связей имеют закономерный характер). На этом основании данные компоненты могут быть приняты в качестве *интегрального показателя родительских позиций*.

*Отношение к ребенку и родительской роли* влияет практически на все параметры отношения к воспитательной практике, причем это влияние оказывает каждый параметр указанных систем отношений.

Например, такое родительское отношение как *чрезмерная забота* о ребенке коррелирует со стремлением к созданию его безопасности ( $r=0,418$ ), подавлением воли ( $r=0,264$ ), вмешательством в его внутренний мир ( $r=0,216$ ). Оно связано с недоверчивостью, скептичностью идеального родителя ( $r=0,337$ ), его покорностью и застенчивостью ( $r=0,238$ ), зависимостью и несамостоятельностью ( $r=0,594$ ). Интересы таких родителей ограничены рамками семьи ( $r=0,284$ ), исключают внесемейные влияния на ребенка ( $r=0,399$ ), сопряжены с семейными конфликтами ( $r=0,284$ ) и раздражительностью родителей ( $r=0,347$ ). В семейном воспитании такое отношение к ребенку коррелирует с воспитательной неуверенностью родителя ( $r=0,210$ ).

Отношение к ребенку, проявляемое в *излишней строгости*, соотносится с представлениями об идеальном родителе как властно-лидирующем ( $r=0,346$ ), недоверчиво-скептическом ( $r=0,436$ ). Данный показатель имеет отрицательную связь с сотрудничающим ( $r=-0,270$ ) и ответственно-великодушным идеалом родителя ( $r=-0,379$ ). Этот тип родителей также ограничен рамками

семьи ( $r=0,795$ ), ощущает себя жертвой в роли родителя ( $r=0,845$ ), склонен к родительскому сверхавторитету ( $r=0,765$ ), доминированию одного из родителей ( $r=0,674$ ). В воспитательной практике такое отношение связано с игнорированием потребностей ребенка ( $r=0,585$ ), чрезмерностью санкций ( $r=0,518$ ), проекций детских качеств на подростка ( $r=0,559$ ) и т.п.

Такое отношение к родительской роли как *безучастность* имеет положительную связь со стремлением ускорить развитие ребенка ( $r=0,769$ ), уклонением от контактов с ним ( $r=0,662$ ) и отрицательную - с заботой о ребенке ( $r=-0,468$ ), побуждением его к общению ( $r=-0,680$ ), строгостью ( $r=-0,594$ ). Такие родители игнорируют ребенка ( $r=0,428$ ), не предъявляют к нему требований ( $r=0,384$ ), озабочены супружескими конфликтами ( $r=0,479$ ), слишком независимы и самостоятельны ( $r=0,815$ ) и т.п.

Компонент родительской позиции - *отношение к воспитательной практике* характеризуется наличием значимых корреляционных связей практически каждого своего показателя с различными компонентами структуры родительских позиций.

Так, *игнорирование потребностей ребенка* имеет прямую связь с гиперсоциализированностью ( $r=0,611$ ), ощущением самопожертвования в роли родителя ( $r=0,651$ ), сверхавторитетом родителя ( $r=0,603$ ), скептицизмом реального родителя ( $r=0,220$ ), уклонением от контактов с ребенком ( $r=0,594$ ), излишней строгостью к нему ( $r=0,585$ ), подавлением его воли ( $r=0,580$ ) и обратную связь с доминантностью, властью идеального родителя ( $r=-0,256$ ).

*Неустойчивость стиля воспитания* положительно коррелирует с амбивалентностью реального и идеального родителя (зависимо-послушный идеальный родитель -  $r=0,242$ , независимо-доминирующий реальный родитель -  $r=0,232$ ). При этом интересы родителя ограничены рамками семьи ( $r=0,385$ ). Он ощущает самопожертвование в семейной роли ( $r=0,439$ ). Рассматриваемый параметр воспитательной практики связан с семейными конфликтами ( $r=0,343$ ), исключением внесемейных влияний на ребенка ( $r=0,314$ ), безучастностью одного из родителей ( $r=0,274$ ), доминированием другого родителя ( $r=0,368$ ).

Компоненты родительской позиции - *отношение к родителю и отношение к себе как родителю* - в меньшей мере воздействуют на результаты воспитательной практики. Первый компонент имеет 40,41% связей с другими из 100% возможных, в том числе сильные и умеренные составляют только треть связей. Второй компонент - соответственно 13,75% связей, в том числе сильные и умеренные связи составляют только четверть значимых корреляций.

Так, параметр отношения к родителю *"недоверчиво-скептический идеальный родитель"* коррелирует с неразвитостью родительских чувств ( $r=0,210$ ), неустойчивостью стиля семейного воспитания ( $r=0,232$ ), проекцией детских или мужских качеств на подростка ( $r=0,232$ ;  $0,215$ ). Этот тип отношения к родителю связан с такими проявлениями воспитательной практики, как игнорирование потребностей ребенка ( $r=0,273$ ), чрезмерность ( $r=0,341$ ) или недостаточность ( $r=0,252$ ) требований-обязанностей, запретов (соответственно  $r=0,256$  и  $0,251$ ) и увеличение санкций ( $r=0,291$ ).

Отношение к себе как родителю (*представление о реальном родителе как сотрудничающее-конвенциональном*) положительно связано с ответственностью и великодушием ( $r=0,488$ ), покорностью и застенчивостью ( $r=0,589$ ). Этот тип отношения проецируется на идентич-

\* Для корреляционного анализа было принято значение  $r \geq 0,210$  при  $n=240$ ,  $p=0,001$  для группы обоих родителей и  $r \geq 0,324$  при  $n=120$ ,  $p=0,001$  для отцов и матерей в отдельности.

ные представления об идеальном родителе, склонном к сотрудничеству, великодушию, покорности и зависимости (соответственно  $r=0,242$ ;  $0,282$ ;  $0,289$ ;  $0,543$ ). Он отрицательно связан с недоверчивостью и скептичностью родителей ( $r=-0,230$ ). Родители с таким отношением потворствуют ребенку в удовлетворении потребностей ( $r=0,210$ ).

Практически все параметры отношения к родительству и себе как родителю коррелируют между собой: либо идеальный и реальный родитель совпадают, либо они противоположны, например, властно-лидирующий родитель хотел бы быть отрудничающее-конвенциональным, или наоборот.

Отношение к родительству и себе как родителю коррелирует с отношением к родительской роли и отношением к ребенку.

Так, *представление об идеальном родителе как ответственно-великодушном* связывается с отсутствием ограничения себя рамками семьи ( $r=-0,509$ ), ощущения самопожертвования в роли родителя ( $r=-0,493$ ), подавления ребенка ( $r=-0,514$ ), стремления ускорить развитие ребенка ( $r=-0,530$ ). Такие родители учитывают потребности ребенка и не вмешиваются в его внутренний мир ( $r=-0,475$ ).

Ответственно-великодушный реальный родитель не органичен рамками семьи ( $r=-0,509$ ), не ощущает самопожертвования в роли родителя ( $r=-0,493$ ), не подавляет воли ребенка ( $r=-0,514$ ), не уклоняется от контакта с ребенком ( $r=-0,466$ ) и т.п.

Дифференцированный корреляционный анализ выборов отцов и матерей позволил вскрыть еще одну закономерность - *взаимосвязи материнской и отцовской родительских позиций*.

Например, обнаружена сильная связь между безучастностью отца и доминированием матери в воспитании ( $r=0,724$ ). При этом ей свойственны ощущение самопожертвования в роли родителя ( $r=0,718$ ), неудовлетворенность семейной ролью ( $r=0,604$ ), ограниченность интересов рамками семьи ( $r=0,768$ ).

Безучастность матери также коррелирует с доминированием отца ( $r=0,783$ ), его сверхавторитетом ( $r=0,729$ ). Она связана с семейными конфликтами ( $r=0,698$ ), повышенной раздражительностью отца ( $r=0,756$ ). В такой семейной ситуации отцам свойственно стремление ускорить развитие ребенка ( $r=0,811$ ), уклонение от контакта с ним ( $r=0,817$ ), неудовлетворенность семейной ролью ( $r=0,733$ ).

**Психологический анализ родительских позиций в аспекте их адекватности.** Для эмпирической проверки теоретических представлений о психологической сущности адекватности родительских позиций был использован способ корреляционного анализа. Эмпирические данные, характеризующие различные аспекты адекватности родительских позиций, были также сгруппированы в отдельные блоки: *соответствие социальной ситуации развития подростков, соответствие воспитательным ролям отца и матери, соответствие социальным ролям мужчины-мужа и женщины-жены, соответствие позитивному восприятию ребенка*.

Для подтверждения предположения о том, что *адекватность родительских позиций может рассматриваться как соответствие социальной ситуации развития подростков*, были проанализированы корреляционные связи родительских позиций с показателями опросника АСВ. Выявляя нарушения системы отношений родителей к подростку, он указывает на родительские позиции, неадекватные социальной ситуации развития подростка. Каждое выявленное нарушение как про-

явление такого несоответствия должно быть связано с другими аспектами неадекватности родительских позиций как системы отношений родителя. Большое количество таких связей укажет на то, что неадекватность родительских позиций есть их несоответствие социальной ситуации развития.

В ходе корреляционного анализа было выявлено 627 значимых связей компонентов родительских позиций (52,25%) из 1200 возможных (100%) с показателями опросника АСВ. Среди значимых на десятипроцентном уровне корреляций сильные и умеренные связи составили 40,9% и средние 10,1%.

Рассмотрим в качестве иллюстрации характер корреляционных связей параметров опросника АСВ, явно демонстрирующих несоответствие социальной ситуации развития подростка.

В частности, показатель "*чрезмерная протекция*" положительно коррелирует с таким негативным отношением к родительской роли как сверхавторитет родителя ( $r=0,319$ ), ощущение самопожертвования ( $r=0,291$ ), ограниченность интересов рамками семьи ( $r=0,266$ ) и отрицательно с такими показателями отношения к ребенку как требовательность ( $r=-0,235$ ), развитие активности ( $r=-0,275$ ), патрнерство ( $r=-0,257$ ).

*Игнорирование потребностей ребенка* отрицательно связано с представлениями об идеальном родителе как сотрудничающем ( $r=-0,276$ ), ответственно-великодушном ( $r=-0,313$ ) и сопутствует такому негативному отношению к ребенку как подавление воли ( $r=0,580$ ), чрезвычайное вмешательство во внутренний мир ( $r=0,543$ ).

*Проекция детских качеств на подростка* имеет прямую связь с повышенным стремлением к созданию его безопасности ( $r=0,460$ ), излишней строгостью ( $r=0,559$ ) и такими характеристиками отношения к родительской роли как безучастность одного из родителей ( $r=0,463$ ), доминирование ( $r=0,530$ ) и неудовлетворенность другого родителя ( $r=0,522$ ) и т.п.

Вторая часть положения о сущности адекватности родительских позиций содержит утверждение о том, что *адекватность родительских позиций есть их соответствие воспитательным ролям отца и матери*. Для подтверждения этого положения были проанализированы корреляционные связи компонентов родительских позиций с показателями опросника "Воспитательная позиция отца и матери". В ходе исследования было выявлено только 2 слабых связи родительских позиций (3,07%) с показателями опросника из 65 возможных.

Мы связываем полученный результат с несформированностью (61%) полоролевой воспитательной позиции у родителей подростков. В этом случае отсутствие корреляционных связей данного показателя с другими составляющими родительских позиций вполне закономерно.

Для подтверждения предположения о том, что *адекватность родительских позиций может рассматриваться как соответствие социальным ролям "мужчина-муж", "женщина-жена"* были проанализированы корреляционные связи родительских позиций с показателями опросника "Социально-ролевая адекватность семьи". В ходе корреляционного анализа не выявлено достоверно значимых связей компонентов родительских позиций с показателями данного опросника. Как и предполагалось, в современной семье нет жесткого разделения ролей, что отражается на промежуточном характере воспитательных позиций отца и матери и их перверсии.

Предположение о том, что *адекватность родительских позиций связана с позитивным восприятием подростков*, проверялось с помощью анализа корреля-

ционных связей родительских позиций с показателями опросника ADOR. В ходе исследования было выявлено 56 связей родительских позиций (17,23%) из 325 возможных (100%) с показателями опросника. Подавляющее большинство значимых связей являются слабыми при  $p=0,001$ .

В обнаруженных связях намечается некоторая особенность позитивного и негативного восприятия подростками родительских позиций. Правильно оцениваются подростками адекватные родительские позиции. Как *позитивный интерес родителей* воспринимаются детьми партнерские отношения ( $r=0,201$ ), активное общение с ними ( $r=0,265$ ), забота ( $r=0,250$ ), удовлетворение потребностей ( $r=0,194$ ), отсутствие подавления  $r=0,236$ ), враждебности ( $r=0,432$ ), чрезмерности санкций ( $r=0,188$ ) при  $n=240$ ,  $r=180$ ,  $p=0,01$ .

Как следует из последующего кластерного анализа, как позитивный интерес родителей подростками воспринимаются потакающая и лидерская позиции матери, попустительская и конформные позиции отца.

**Типология, факторы и механизмы реализации материнских и отцовских родительских позиций в семьях подростков.** При помощи  $t$ -критерия Стьюдента ( $n=120$ , при  $p=0,01$   $t \geq 2,617$ ; при  $p=0,05$ ,  $t \geq 1,980$ ) были получены достоверные различия между отцами и матерями по 15 показателям из 66 переменных.

*Отцовская родительская позиция* в семьях подростков характеризуется большей независимостью ( $t=-2,292$  при  $p=0,03$ ), самоуверенностью ( $t=2,172$  при  $p=0,01$ ), доминантностью ( $t=2,258$  при  $p=0,01$ ), излишней требовательностью ( $t=3,226$  при  $p=0,03$ ). Они менее уступчивы ( $t=-2,403$  при  $p=0,01$ ), доверчивы ( $t=-2,463$  при  $p=0,02$ ), добросердечны ( $t=-2,777$  при  $p=0,01$ ). Отцы не склонны к мнительности и тревоге за ребенка ( $t=-3,049$  при  $p=0,02$ ).

*Материнская родительская позиция* в семьях подростков отличается меньшей уверенностью ( $t=-2,141$  при  $p=0,01$ ), независимостью ( $t=-2,396$  при  $p=0,01$ ), повышенным стремлением к удовлетворению потребностей ребенка ( $t=2,141$  при  $p=0,03$ ), отзывчивостью и добросердечием ( $t=2,376$  при  $p=0,01$ ), доверчивостью и уступчивостью. Большинство матерей при неудовлетворенности отношениями с отцом расширяют сферу родительских чувств ( $t=2,595$  при  $p=0,09$ ), чрезмерно опекают ребенка и вмешиваются в его внутренний мир.

С помощью кластерного анализа были выделены **девять типов родительских позиций** в семьях подростков. На основе анализа характеристик объектов, составляющих кластеры, с помощью разработанных критериев отношений родителя были описаны *адекватные* (60 объектов - 25%) и *неадекватные* (180 объектов - 75%) родительские позиции. В числе неадекватных выделены: директивные (18,3%), лидерские (8,3%), потакающие (6,6%), отстраненные (5,8%), автономные (9%), конформные (8,3%) и неустойчивые (12,9%) родительские позиции. Названные типы характерны как для отцов, так и для матерей. Специфический тип родительских позиций у матерей - зависимая материнская позиция (2,9%), а у отцов - попустительская отцовская позиция (2,9%).

*Адекватная родительская позиция* характеризуется эмоционально уравновешенным отношением отца и матери к подростку и принятием ими дифференцированных родительских ролей. Родители этой категории воспринимают родительство как счастливое, приносящее радость, гордость за своих детей. Они характеризуют себя как уверенного, добросердечного, доверяющего ребенку, но требовательного родителя. Этот тип позиции обуславливает ответственное, последовательное и уверенное отношение родителей к воспитательной практике.

*Адекватный отец*, по мнению подростков, имеет маскулинный тип поведения, гармоничный стиль воспитания, стремление к развитию ребенка. *Адекватная мать* также характеризуется гармоничным стилем воспитания, материнским типом воспитательной позиции при партнерских отношениях с подростком, стремлением к его развитию.

Факторный анализ позволил определить факторы реализации родительских позиций. *Общими факторами* реализации родительских позиций в семьях подростков являются: доминирующая гиперпротекция, игнорирование потребностей ребенка, чрезвычайное вмешательство в его внутренний мир и сверхавторитет родителя. Специфические факторы отцов - потворствование ребенку; матерей - противоречивость материнского поведения.

**Таким образом, на основании кластерного и факторного анализа установлено, что в семьях подростков преобладают неадекватные родительские позиции, прежде всего директивные и неустойчивые, а их реализация преимущественно осуществляется через доминирующую гиперпротекцию.**

С помощью анализа соотношения факторных нагрузок и содержания поверхностных и глубинных факторов выявлены *психологические механизмы реализации родительских позиций* в семьях подростков. В частности, ведущий фактор реализации родительских позиций "доминирующая гиперпротекция" обуславливает *основной психологический механизм их осуществления в семьях подростков - механизм подавления ребенка*. Последний определяется сверхавторитетом родителя. Социально-ролевая неадекватность семьи приводит к тому, что один из родителей гиперсоциализированного, властно-лидирующего или прямолинейно-агрессивного типа берет на себя ответственность за воспитание, сознательно ограничивает свои интересы рамками семьи. Он исключает внесемейные влияния на ребенка, не доверяет ему, скептически относится к его возможностям, игнорирует потребности, подавляет агрессивность, сексуальность, усугубляет массу запретов и требований, часто использует санкции, проявляет чрезмерную строгость и вмешательство во внутренний мир ребенка.

**Кроме основного выявлены и описаны еще четыре психологических механизма реализации родительских позиций: игнорирования ребенка; подавления родителем себя, компенсации личностной несостоятельности отца/матери и проекции неадекватности родителя на воспитательную практику.**

Проведенное исследование показало высокую эвристичность проблемы. Дальнейшие исследования могут быть продолжены в плане изучения специфики родительских позиций и ее динамики в разных возрастах детей; определении зависимости родительских позиций от различных социально-психологических факторов и других.

#### Список литературы

1. Арсеньев А. С. Подросток глазами философа // *Возрастная психология: Хрестоматия* / Сост. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. - М.: АCADEMIA, 2000. - С. 335, 338.
2. Божович Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
3. Выготский Л. С. *Педагогика подростка* / Собр. соч.: В 6 т. - Т. 4. - М.: Педагогика, 1984. - С. 6-243.
4. Головина А. Г. *Характеристика родительских семей подростков, больных шизофренией* // *Семейная психология и семейная терапия*, 2001. - №1. - С. 80-95.
5. Кон И. С. *Психология ранней юности*. - М.: Просвещение, 1989. - С. 106-119.
6. Мухина В. С. *Возрастная психология: феноменология развития. Детство, отрочество: Учебник для вузов*. - М.: АCADEMIA, 2000. - С. 347-352.
7. Мясичев В. Н. *Психология отношений*. - М.; Воронеж: Изд-во ин-та

- практич. психологии; НПО "Модэк", 1995. - С. 348.
8. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. - М.: ЗАО "Институт психотерапии", 2003. - 295 с.
9. Петровский А.В. Психология развивающейся личности. - М.: Педагогика, 1987. - 240 с.
10. Птичкина Е.Л. Внутриличностные детерминанты девиантного поведения старших подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М.: Психол. ин-т РАО, 2001. - 25 с.
11. Ромицына Е.Е. Восприятие воспитательной практики и межличностных отношений родителей в семье подростков, больных неврозами: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - СПб.: НИИ им. В.М. Бехтерева, 1998. - 18 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 2. - М.: Педагогика, 1989. - 328 с.
13. Торохтий В.С. Психология социальной работы с семьей. - М.: Изд-во ЦСП РАО, 1996. - 218 с.

## ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЬСТВА

Н.П. Мальтеникова, Р.В. Овчарова

Теоретический анализ положений феноменологического, культурно-исторического, интеракционистского и культурно-психологического подходов к рассмотрению родительства в этнокультурном контексте позволил сформулировать ряд положений:

1. Представляя собой относительно самостоятельное, динамически развивающееся с течением времени образование, родительство является подсистемой в конкретной культурно-исторической системе взаимоотношений людей, связанных между собой брачными, родственными и социальными отношениями.

2. Его формирование находится под влиянием культурных моделей родительского поведения и обусловлено как внешней необходимостью поддержания социального статуса, так и внутренними потребностями человека, в удовлетворении которых заключается смысл его психологических и социальных функций.

3. Регуляторное влияние этнопсихологических характеристик личности на процессы формирования родительства осуществляется на культурном, социальном и индивидуально-личностном уровнях.

4. В основе понимания и интерпретации этнопсихологических особенностей феномена родительства лежит система индивидуальных и коллективных представлений о должном поведении, правах и обязанностях, целях родительской деятельности и средствах их реализации, объединенная существующим в культуре ценностным отношением к родительству.

**Организация и методы психологического исследования.** Для понимания родительства как феномена исторического и культурного сознания, содержание которого связано с этническими переживаниями человека, мы использовали метод научного моделирования, призванный служить источником гипотез о сущности специфических обстоятельств, сопровождающих принятие и реализацию родительской роли с целью их дальнейшей эмпирической проверки. Системный анализ объекта исследования позволил выделить основные элементы модели и связи этнопсихологических особенностей с процессами его формирования (рис.1).

На индивидуальном уровне родительство представляет собой совокупность личностных и ролевых характеристик, в результате проявления которых данный феномен находит своё качественное своеобразие. Формиро-

вание родительства происходит в контексте сложившихся в культуре моделей родительского поведения, а также особенностей реальной социокультурной ситуации, в которой оно осуществляется. Результаты формирования индивидуального родительства проявляются в особенностях принятия и реализации родительской роли.

Факторы объективного характера, влияющие на формирование феномена родительства на индивидуальном уровне, - это те условия и обстоятельства, которые предположительно образуют независимые от родителя предпосылки его деятельности. На наш взгляд, такими предпосылками являются стереотипы, диспозиции и экспектации относительно исполнения родительской роли. Факторы субъективного характера связаны с отражением внешних условий в сознании индивида и, на наш взгляд, сопровождаются переживаниями *идентичности*, объединяющей ценностное отношение к родительству личности, национально-этнической группы и социума.

В соответствии с предложенной моделью операционализированы выдвинутые в исследовании гипотезы:

1) если психическая реальность, с которой связано понятие родительства, культурно-исторически обусловлена, то в каждой культуре должна существовать своя социально-психологическая модель феномена родительства;

2) если объективные параметры родительской роли детерминированы этническими стереотипами, диспозициями и экспектациями относительно её исполнения, а субъективные переживания - особенностями этнической идентификации, то степень выраженности данных компонентов и их сочетание должны различаться у родителей разных национальностей;

3) если этнопсихологические особенности родительства влияют на принятие и реализацию родительской роли, то специфика переживаний при её осуществлении в монокультурной среде должна качественно отличаться от тех, которые возникают в условиях поликультурности.

Для исследования этнопсихологических особенностей родительства была сформирована выборка, состоящая из 25 казахских, 25 татарских и 25 русских полных, однонациональных семей, воспитывающих более одного ребенка, постоянно проживающих в сельской местности (в России и в Казахстане). Отнесение респондентов к выборке, находящейся в условиях монокультурной или поликультурной среды, проводилось по сочетанию показателей: 1) соответствие декларируемой родителем национальности доминирующему этносу; 2) соответствие используемого языка общения в социальной среде родному национальному языку; 3) соответствие языка, на котором родитель думает, языку общения в социальной среде.

В исследовании использовался комплекс диагностических методик: "Опросник терминальных ценностей" (И.Г.Сенин), "Тест межличностных отношений" (Т.Лири), "Представления об идеальном родителе" и "Опросник для диагностики составляющих родительской любви" (Р.В.Овчарова), "Опросник родительского отношения" (А.Я.Варга, В.В.Столин), "Опросник социально-ролевой адекватности" (В.С.Торохтий), опросник "Анализ семейных взаимоотношений" (Э.Г.Эйдемиллер), "Тест культурно-ценностных ориентаций" (К.Клахон, адаптированный Л.Г.Почебут), авторская методика анкетного опроса для изучения этнопсихологических особенностей принятия и реализации родительской роли.

Возникшая в процессе реализации программы кросс-культурного исследования проблема валидности используемых методик решалась на основе принципов



Рис.1. Модель этнопсихологического исследования феномена родительства

гносеологического подхода: 1) при сборе материала исследователь и испытуемый принадлежали к одной национальной культуре; 2) в процессе опроса и тестирования содержание вопросов, вызывавших затруднения в понимании, адаптировалось к особенностям национальной культуры; 3) в процессе интерпретации сопоставлялись и сравнивались лишь равнозначные проявления феномена родительства.

**Интерпретация полученных результатов.** Рассмотрение компонентной структуры феномена родительства, включающей родительские ценности, установки и ожидания, отношение, чувства, позиции, ответственность и стиль семейного воспитания, проведённое на основе сравнительного анализа, позволяет утверждать, что процесс формирования родительства на индивидуальном уровне универсален в той его части, которая касается обеспечения успешной социализации детей. В любой культуре способность родителей к достижению воспитательных целей предполагает развитие социально-психологических характеристик личности, связанных с настойчивостью, ответственностью, альтруистичностью, умением продуктивно решать жизненные задачи на основе морально-нравственных принципов. Тем не менее, в каждой культуре существует своя **социально-психологическая модель родительства**, отражающая типические проявления индивидуальных особенностей её представителей в реализации способов, форм и методов достижения воспитательных целей. Проведённое исследование позволяет содержательно описать такие модели, реализуемые в казахской, татарской и русской культурах.

В казахской культуре сферы семейной и общественной жизни являются наиболее значимыми. Ценности родителей связаны со стремлением к достижениям и ожиданием социального признания своей деятельности, установки отличаются бескорыстием и сверхобязательностью. Отношение к ребёнку строится с учётом его индивидуальных способностей, привычек и чувств, при этом родители строго контролируют его поведение. Их позиции отличаются консерватизмом, а чувства представляют собой сферу глубоких личностных переживаний, которая включает осознаваемое "ощущение родительской любви". В типе семейного воспитания удачно сочетаются высокая требовательность и бережное отношение

к ребёнку. Ответственность за судьбу семьи и детей в равной мере берут на себя оба родителя.

Для татарских родителей сфера семьи имеет такое же значение, как и мир собственных увлечений. В семейных ценностях преобладающее значение имеют стремление к достижениям и материальному благополучию. В установках и ожиданиях отцов преобладают тенденции доминирования и превосходства, а у матерей - покорность и самоуничижение. Межличностные отношения с ребёнком строятся на основе глубоких родительских чувств и связаны со стремлением удовлетворять все потребности ребёнка, строго контролируя его действия и ограждая от трудностей жизни. Родительские позиции характеризуются своей динамичностью и адекватностью запросам ребёнка, при этом используемый родителями тип семейного воспитания достаточно противоречив: потворствование сочетается с гиперпротекцией, а чрезмерность требований-запретов - с минимальностью санкций. Большую часть ответственности за судьбу семьи и детей в татарских семьях берёт на себя мужчина-отец.

У русских родителей на фоне преобладающей ценности собственного престижа наблюдается крайне низкая значимость профессиональной и образовательной сфер. Установки и ожидания связаны с наставничеством, тяготением к организации домочадцев, готовностью помогать и сочувствовать им, при отсутствии стремления к сохранению собственной индивидуальности. В родительском отношении наблюдается низкое доверие к ребёнку, склонность приписывать ему личную и социальную несостоятельность, потребность ограждать его от "дурных влияний". Чувства имеют глубокую эмоциональную основу, однако присутствует сдержанность в их проявлении (особенно у отцов). Позиции характеризуются гибкостью и адекватностью: воздействия на ребёнка изменяются в связи с его возрастными особенностями и сменой условий взаимодействия. Тип семейного воспитания связан с некоторой воспитательной неуверенностью: эмоциональным отвержением на фоне потворствования, недостаточностью требований-запретов на фоне чрезмерности налагаемых за провинности санкций. Мужчины в большей степени, чем женщины, ориентируются в восприятии индивидуальных особенностей ребёнка, предвидении перспектив его развития и построении дальнейшего

взаимодействия с ним, хотя ответственность за судьбу семьи и детей в большей мере возлагается на женщину-мать.

При изучении этнопсихологических **особенностей принятия и реализации родительской роли** в качестве объективных характеристик рассматривались параметры стереотипности, устойчивости, присвоения примера родителей и внезапности перехода к родительской роли. В качестве субъективных характеристик - культурный, социальный и личностный аспекты идентификации в ней. Выявленные в ходе исследования достоверные различия между казахскими, татарскими и русскими родителями указывают на этнокультурную специфичность в принятии и реализации родительской роли, которая в большей степени связана с содержанием параметра устойчивости. В *русских семьях* это проявляется в направленности на материальное обеспечение потомства, в татарских семьях связано с настойчивым достижением воспитательных целей, в казахских предполагает сотрудничество супругов в воспитании детей и взаимозаменяемость в выполнении родительских обязанностей. При этом *казахские родители* в исполнении своей родительской роли главным образом руководствуются сложившимися в культуре воспитательными подходами и приписываемыми родительству значениями в жизни человека. *Татарские родители* стремятся к согласованности этнокультурных взглядов и современных социальных требований к осуществлению родительской роли. У *русских родителей* наблюдается тенденция конструировать родительский образ в соответствии с собственными жизненными смыслами и установками.

В целом стереотипность родительской роли связана с ожиданиями относительно реализации отцовских или материнских функций, воспринимаемых *мужчинами* как "груз ответственности", а *женщинами* - как "предназначение". Присвоение примера собственных родителей в реализации родительской роли способствует формированию гиперсоциального ролевого образа. *Мужчины*, ориентирующиеся на полученный в детстве опыт, воспринимают родительство как необходимый компонент социально желательного поведения, а *женщины* стремятся следовать социально одобряемым представлениям о способах родительского поведения и проявлениях родительских чувств.

При анализе сочетания параметров родительской роли особое внимание привлекла ситуация, *характерная для русских родителей*: при высокой стереотипности и достаточно высокой устойчивости данной роли наблюдаются тенденции отказа от примера собственных родителей в её исполнении. Это позволяет сделать вывод о том, что *семьи, идентифицирующие себя как "русские" в этническом смысле или как "постсоветские" в суперэтническом смысле, испытывают наибольшие затруднения в формировании родительства.*

Качественный анализ проявлений феномена родительства в монокультурной и поликультурной среде показал, что принятие и реализация родительской роли детерминированы действием психологических факторов, отражающих систему смысложизненных ориентаций человека: самореализация в родительстве, приверженность существующим нормам и предписаниям, культурно-историческая миссия родительства, манкирование родительских функций. Для отцов и матерей, осуществляющих свою родительскую роль в монокультурной среде, основной смысл родительства связывается с благополучием детей, ради которых они готовы идти на любые жертвы и стремлением к сохранению и передаче последующим поколениям национальных культурных ценнос-

тей. В случае затруднённой адаптации к роли, пассивное следование поддерживаемому в обществе стереотипу родительского поведения позволяет человеку успешно осуществлять свои функции в семье, не нарушая его жизнедеятельности. В полных семьях, успешно осуществляющих свои воспитательные функции в поликультурной среде, родительство подразумевает трансляцию из поколения в поколение семейных ценностей и воспитание детей, достойных своих родителей. Для мужчин основной смысл родительства связан с принятием на себя моральной и материальной ответственности за благополучие ребёнка. Для женщин наиболее характерными являются представления о родительстве как необходимой сфере деятельности, позволяющей человеку состояться как личности. Восприятие родительства как ограничения для саморазвития связано с ориентацией на достижение успеха в профессиональной сфере.

3. Таким образом, свобода выбора человеком целей деятельности и стратегии поведения в роли родителя детерминирована системой факторов, на которых базируется общество, в котором он живет. При этом основной и одновременно результатом родительского поведения является культура, которая, оставаясь незаметной, играет важнейшую роль в его развитии и функционировании. Ценностный смысл родительства, выбор его как желаемого и должного, определяется неким идеальным образом общественной и личной жизнедеятельности. При доминировании в культуре определенных архетипических образов родительства их носители, делая то, что для них внутренне значимо, получают в то же время поддержку со стороны общества. Если же присущий родителю поведенческий паттерн в обществе осуждается, то человек вынужден подавлять в себе естественные склонности, что приводит к ощущению собственной фальши в данной роли и существенно ограничивает возможности родителя делать то, что для него действительно важно. В данном случае успешное формирование родительства скорее является результатом индивидуального осмысления того влияния, которое оказывает выполнение данной роли на жизнедеятельность человека, его развитие и отношения с другими людьми, а значит, предполагает реконструкцию ценностно-смысловых ориентаций в родительстве.

4. *Мы предлагаем осуществлять коррекцию и развитие ценностного отношения к родительству посредством формирования родительской идентичности.* Привычная форма взаимодействия образовательных учреждений с семьёй в рамках систематических родительских собраний может быть использована для достижения данной цели в полном объёме. Обычно на таких собраниях психологу просто "предоставляется слово", мы же предлагаем всё взаимодействие выстраивать на основе содействия идентификации в родительской роли.

5. В идентичности в единое целое соединяется прошлое, настоящее и будущее, внутренний и внешний мир отдельного человека, причём каждый элемент этого целого сохраняет свою уникальность и неповторимость. Объектами родительской идентификации выступают: 1) собственные родители и прародители, являющиеся источниками этнокультурной информации и олицетворяющие собой "прошлое" в структуре родительской идентичности; 2) институты социализации, разделяющие с родителями воспитательную ответственность и олицетворяющие собой "настоящее"; 3) собственный ребёнок - объект метаиндивидуальной представленности родителя, олицетворяющий "будущее".

Технологию такого взаимодействия мы назвали "Мен-

талитет родителя". Её основной целью является обретение родителями опыта положительной самоидентификации в родительской роли. *Назначение:* исследование ролевого образа, коррекция личностного отношения к родительской роли, преодоление внутриволевых конфликтов. *Формы реализации:* проблемные семинары, семинары-тренинги, ролевые игры. *Показатели результативности:* повышение уровня воспитательного потенциала семьи, психолого-педагогической компетентности родителей, гармонизация взаимоотношений между семьёй и образовательным учреждением.

### Структура программы

Уровни	«Мы – родители»	«Я и моя родительская семья»	«Я и проблемы воспитания»	«Я и мой ребёнок»
	тематика занятий			
1 уровень	Семинар «Легко ли быть родителем»	Детско-родительский семинар «История нашей семьи»	Родительский семинар «Мой ребёнок вырос – что дальше?»	Семинар «Возрастные кризисы – преодолевать или использовать?»
2 уровень	Семинар-тренинг «Успешный родитель»	Игровой детско-родительский тренинг «Воспитание родителя»	Семинар-тренинг «Отцы и дети: новое решение старых проблем»	Семинар-тренинг «Что я знаю о своём ребёнке»
3 уровень	Консультации и тренинги для родителей, испытывающих затруднения в реализации родительской роли			

В качестве содержательной основы для дискуссионного обсуждения используется актуальная для родителей тематика, касающаяся возрастного развития ребёнка, его воспитания, взаимодействия в семье и в социуме. Реализация 3 блока подразумевает работу по индивидуальным и групповым запросам родителей.

### Список литературы

1. Антонов А.И. Проблемы методологии и методики исследования социально-психологических аспектов репродуктивного поведения семьи: Дис. ...канд. филос. наук. - М., 1973. - 198 с.
2. Бойко В.В. Репродуктивное поведение семьи и личности: Социально-психологическое изучение рождаемости: Дис. ...д-ра психол. наук. - Л., 1981. - 632 с.
3. Егорова А.И. Внутрисемейные различия в полоролевых стереотипах супружеских пар народа Саха: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. - Иркутск, 1997. - 27 с.
4. Истомин И.Н. Ценностные ориентации в системе регуляции поведения // Психологические механизмы регуляции социального поведения. - М., 1979. - С. 252.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984. - 498 с.
6. Лунин И.И., Старовойтова Г.В. Исследование родительских полоролевых установок в разных этнокультурных средах // Этнические стереотипы мужского и женского поведения. - М., 1991. - С. 6-16.
7. Мальтеникова Н.П. Этнопсихологические особенности формирования родительства в поликультурной среде (на примере казахских, татарских и русских семей): Дис. ...канд. психол. наук. - Курган, 2005. - 131 с.
8. Овчарова Р.В. Психология родительства. - М.: Академия, 2005. - 368 с.
9. Платонов Ю.П. Этническая психология. - СПб.: Речь, 2001. - 320 с.
10. Хоптинец В.Ю. Психологические характеристики этнокультурного развития человека // Вопросы психологии, 2001. - №5. - С. 60-73.

## ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ПОЗИТИВНЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ ЧУВСТВ НА САМООЦЕНКУ ДОШКОЛЬНИКА

Р.В. Овчарова, Е.А. Падурина

Родительские чувства - это чувства, которые выражают эмоциональное отношение родителя к ребенку.

В основе возникновения родительских чувств, как считают большинство отечественных психологов, лежит удовлетворение психологических и социальных потребностей [1-5, 7-10]. Так, например, в основе чувства родительской любви лежит удовлетворение потребности в любви и привязанности - аффилиативной потребности [6]. Можно предположить, что в основе чувства уверенности в себе и чувства собственного достоинства родителя лежит удовлетворение потребности в самоуважении. В основе чувства гордости родителя лежит удовлетворение потребности в признании и уважении другими людьми (родителями).

В связи с тем, что сфера родительских чувств достаточно противоречива, впрочем, как и вся эмоциональная сфера, в зависимости от ситуации, родительские чувства могут содержать в себе как любовь, симпатию, нежность, так и раздраженность, неприязнь, усталость, чувство вины и прочие. Таким образом, в сфере родительских чувств можно выделить **позитивные и негативные родительские чувства**.

В основе разделения родительских чувств на позитивные и негативные лежит их роль в жизни родителя и ребенка. Роль родительских чувств оценивается именно с личностных позиций: способствует ли данное чувство или его отсутствие гармоничному развитию личности ребенка, формированию положительного отношения к себе как родителю, нарушает оно или нет благоприятные детско-родительские отношения и т.д.

Таким образом, под **позитивными родительскими чувствами** мы понимаем те чувства родителя, которые оказывают положительное влияние и на родителя, и на ребенка. Мы подчеркиваем, что позитивные родительские чувства оказывают положительное влияние не только на родителя, но и на ребенка, так как позитивные родительские чувства без восприятия их ребенком не имеют смысла.

Соответственно **негативные родительские чувства** - это чувства родителя, которые оказывают негативное влияние либо на ребенка, либо на родителя, либо на них обоих вместе. Таким образом, в нашем исследовании преодолевается физиологическое деление чувств на положительные и отрицательные, в основе которого лежит принцип удовольствия-неудовольствия. То есть в физиологии чувство злорадства будет считаться положительным, а чувство сострадания - отрицательным.

Задачей данного исследования было доказательство влияния позитивных родительских чувств на самооценку дошкольника. Решение данной исследовательской задачи осуществлялось в несколько этапов. На первом этапе, опираясь на выделенную типологию самооценок, испытуемые - дети-дошкольники были **объединены** в следующие **группы**:

1) по критерию "общая самооценка" были выделены три группы дошкольников, из них одна группа детей с адекватной самооценкой и две группы детей с неадекватной общей самооценкой (критерием адекватности является соответствие самооценки дошкольника повышенной самооценке, характерной для детей дошкольного возраста): дети, имеющие адекватную возрасту зави-



шенную общую самооценку, - 107 человек (73%); дети, имеющие неадекватную возрасту заниженную общую самооценку, - 22 человека (15%); дети, имеющие неадекватную возрасту реалистичную (самокритичную) общую самооценку, - 17 человек (11%). Таким образом, большинство детей имеют завышенную общую самооценку, что является нормой для дошкольного возраста;

2) по критерию "частная самооценка" в аспекте успешности детско-родительских отношений были выделены четыре группы, из них две группы детей с адекватной и две группы детей с неадекватной частной самооценкой (критерием адекватности является соответствие прогнозируемой ребенком оценки себя родителем с реальной оценкой родителя): дети, имеющие реалистичную положительную частную (адекватную) самооценку, - 75 человек (51%); дети, имеющие реалистичную отрицательную (адекватную) самооценку, - 20 человек (14%); дети, имеющие заниженную (неадекватную) самооценку, - 36 человек (25%); дети, имеющие завышенную (неадекватную) самооценку, - 15 человек (10%). В целом данная выборка детей характеризуется наличием у большинства детей адекватной частной самооценки в аспекте успешности детско-родительских отношений. То есть большинство детей реалистично оценивают себя, прогнозируя мнение о себе своих родителей. Это является благоприятной тенденцией, так как к концу дошкольного возраста происходит дальнейшая дифференциация самооценки и развитие регулятивной сферы самосознания, которые были бы затруднительны без умения ребенка правильно оценивать свое поведение, свои поступки в зависимости от требований взрослых.

Для проверки предположения о непротиворечивости двух представленных классификаций (по критериям общая и частная самооценка) был проведен **дискриминантный анализ данных**. Обработка производилась с использованием статистического пакета SPSS 13.0. Результаты дискриминантного анализа показали, что предполагаемые классификации оказались эффективными: в классификации детей по критерию "общая самооценка" 84,2% исходных сгруппированных наблюдений классифицировано правильно; в классификации детей по критерию "частная самооценка в аспекте успешности детско-родительских отношений" 74% исходных сгруппированных наблюдений классифицировано правильно.

**Факторный анализ.** Следующий этап решения поставленной исследовательской задачи был связан с выявлением факторов, определяющих структуру системы позитивных родительских чувств в группах родителей детей с разными типами самооценок.

1. Первоначально проводилось выявление факторов, определяющих структуру системы позитивных родительских чувств, в группах родителей детей с разными типами *общей самооценки*. Факторизация проводилась отдельно в каждой из групп родителей по 40 переменным, характеризующим особенности системы позитивных родительских чувств. Обработка производилась с использованием статистического пакета SPSS 13.0. методом главных компонент. В результате были выделены 7 факторов у родителей детей с адекватной возрасту завышенной общей самооценкой, объясняющих 52,8% дисперсии признаков; 5 факторов у родителей детей с неадекватной возрасту заниженной общей самооценкой, объясняющих 56,3% дисперсии признаков и 5 факторов у родителей детей с неадекватной возрасту реалистичной (самокритичной) общей самооценкой, объясняющих 60,4% дисперсии признаков. На основе факторного анализа методом выделения наибольшей факторной нагрузки параметров в компонентах системы позитивных роди-

тельских чувств были составлены общие профили структуры системы позитивных родительских чувств в группах детей с разными типами общей самооценки.

#### **Общий профиль структуры системы позитивных родительских чувств у родителей детей с адекватной возрасту завышенной общей самооценкой:**

*Позитивные чувства к себе как родителю:* родитель испытывает к себе позитивные чувства, чувствует себя уверенно во взаимоотношениях с ребенком, так как он обладает способностью к сопереживанию своему ребенку, способностью правильно воспринимать эмоциональное состояние своего ребенка и может эффективно воздействовать на состояние ребенка.

*Позитивные чувства к родительству:* родитель получает удовольствие от родительства, он удовлетворен взаимоотношениями с ребенком.

*Позитивные родительские чувства к ребенку:* родитель ориентирован на состояние ребенка при построении своего с ним взаимодействия, для него важны успехи ребенка, которыми он гордится как своими, родитель не забывает благодарить ребенка за его старания, родительская любовь такого родителя проявляется в восхищении своим ребенком, доверии ему, нежности к нему, уважении его. Но при этом в системе чувств такого родителя имеют место астенические чувства - растерянность, скованность, усталость, тревога. Факт наличия астенических чувств требует дальнейшего изучения и объяснения. Возможно, их наличие обусловлено повышенной чувствительностью родителя, которая с одной стороны очень важна, так как обуславливает способность родителя правильно воспринимать эмоциональное состояние ребенка, эмпатию, а с другой тесно связана с эмоциональной неустойчивостью, повышенной утомляемостью родителя.

*Позитивные чувства к супругу как родителю:* родитель испытывает к другому родителю позитивные чувства, хотя между ними присутствуют определенные разногласия по поводу воспитания ребенка.

*Эмоциональная составляющая системы позитивных родительских чувств* характеризуется преобладанием положительных альтруистических (участие, нежность, любовь, симпатия), эстетических (растроганность, умиление, нежность), гедонистических (безопасность, безмятежность), коммуникативных (близость, привязанность, доверие) эмоций и чувств, а также связанного с ними положительного эмоционального фона, сопровождающих оценки ребенка, себя как родителя, супруга как родителя и родительства в целом.

#### **Общий профиль структуры системы позитивных родительских чувств у родителей детей с неадекватной возрасту самокритичной общей самооценкой:**

*Позитивные чувства к себе как родителю:* родитель испытывает позитивные чувства к себе как родителю, так как он умеет эффективно воздействовать на состояние ребенка, обладает способностью воспринимать состояние ребенка, последователен в своих воспитательных воздействиях.

*Позитивные чувства к родительству:* родитель испытывает определенные позитивные чувства к родительству в целом, но при этом у него отсутствует удовлетворенность своими взаимоотношениями с ребенком.

*Позитивные родительские чувства к ребенку:* чувства, которые родитель испытывает по отношению к ребенку, достаточно противоречивы. С одной стороны, родитель принимает ребенка таким, какой он есть, испытывает радость, интерес, удовольствие в общении с ним, эмоционально поддерживает ребенка в различных ситуациях. С другой стороны, между ним и ребенком отсутствуют эмоциональная близость, сотрудничество и свя-



занное с ними доверие; отсутствует сильная степень проявления родительской любви, для которой характерно восхищение ребенком на фоне знания его недостатков и слабостей; кроме этого, присутствуют астенические чувства во взаимоотношениях с ребенком.

*Позитивные чувства к супругу как родителю:* родитель испытывает к другому родителю позитивные чувства, разногласия по поводу воспитания детей между ними отсутствуют.

*Эмоциональная составляющая системы позитивных родительских чувств* характеризуется наличием альтруистических (участие, нежность, любовь, симпатия), коммуникативных (близость, привязанность, доверие), эстетических (растроганность, умиление, нежность) эмоций и чувств, а также отсутствием гностических (интерес, удивление), акизитивных (интерес к накоплению, коллекционированию, радость от приобретения чего-либо), гедонистических (безопасность, безмятежность), глорических (гордость, удовлетворение собой) эмоций и чувств, сопровождающих оценки ребенка, себя как родителя, супруга как родителя и родительства в целом.

**Общий профиль структуры системы позитивных родительских чувств у родителей детей с неадекватной возрасту заниженной общей самооценкой:**

*Позитивные чувства к себе как родителю:* родитель испытывает по отношению к себе как родителю противоречивые чувства; он способен воспринимать изменения в эмоциональном состоянии ребенка, умеет воздействовать на это состояние ребенка, но при этом абсолютно не понимает причин этого состояния. Возможно, именно это противоречие и обуславливает двойственные чувства родителя к себе, с одной стороны он чувствует свою воспитательную эффективность, а с другой сомневается в себе как в хорошем родителе.

*Позитивные чувства к родителю:* родитель получает удовольствие от родительства, он удовлетворен взаимоотношениями с ребенком.

*Позитивные родительские чувства к ребенку:* чувства, которые родитель испытывает по отношению к ребенку, также сильно противоречивы. С одной стороны, он испытывает симпатию, любовь, нежность по отношению к ребенку, стремится к телесному контакту с ним, эмоционально поддерживает его. С другой стороны, такой родитель не учитывает состояние ребенка при построении взаимодействия, не принимает его таким какой он есть, эмоциональный фон взаимодействия наполнен отрицательными эмоциями, существует эмоциональная дистанция между родителем и ребенком, родитель не испытывает позитивных чувств по поводу достижений и достоинств своего ребенка, кроме этого, ребенку предоставлена полная автономность (самостоятельность), что в дошкольном возрасте не очень благоприятно для ребенка.

*Позитивные чувства к супругу как родителю:* родитель не испытывает к супругу(е) как родителю позитивных чувств, но при этом не испытывает и отрицательных, так как воспитательная конфронтация в семье отсутствует. Скорее всего, воспитательная активность второго родителя сведена к минимуму, поэтому он не вызывает ни позитивных, ни негативных чувств.

*Эмоциональная составляющая системы позитивных родительских чувств* характеризуется преобладанием коммуникативных (близость, привязанность, доверие), пугнических (интерес к борьбе, к риску, спортивный азарт), романтических (ожидание "светлого чуда", чувство особой значимости происходящего) и гедонистических (безопасность, безмятежность) эмоций и чувств, сопровождающих оценки ребенка, себя как родителя, супруга как родителя и родительства в целом.

**Итак,** различия в структуре системы позитивных родительских чувств проявляются в развитии разных типов общей самооценки у дошкольников. Так, структура системы позитивных родительских чувств, в которой присутствуют и ярко выражены все компоненты: позитивные чувства к себе как родителю, к супругу как родителю, позитивные чувства к ребенку, позитивные чувства к родителю в целом, обуславливает формирование **адекватной возрасту завышенной общей самооценки**. Позитивные чувства таких родителей характеризуются высокой устойчивостью и, как следствие, отсутствием противоречий по отношению к объекту чувства. Основными эмоциями, характеризующими эмоциональную составляющую данной системы позитивных родительских чувств, являются эмоции, связанные с любовью, симпатией, участием, нежностью, умилением, безмятежностью, привязанностью и доверием.

Структура системы позитивных родительских чувств, в которой имеют место противоречия внутри ее компонентов, обуславливает формирование неадекватной возрасту общей самооценки дошкольника. Так, сильное противоречие внутри компонента "позитивные родительские чувства к ребенку", когда родитель, с одной стороны, чувствует радость, интерес, удовольствие от общения с ребенком, но с другой стороны не доверяет ему, дистанцируется от него, тесно связано с формированием **неадекватной возрасту самокритичной общей самооценки**. Видимо, противоречивое отношение родителя к ребенку порождает у ребенка большую потребность анализировать себя: "Почему мама (папа) относится ко мне то хорошо, то плохо? Какой я на самом деле?" Это и приводит к самокритичной самооценке, в отличие от детей с завышенной самооценкой, к которым родители относятся только позитивно, и у них не возникает сомнений, что они могут быть плохими.

Структура системы позитивных родительских чувств, характеризующаяся слабой выраженностью некоторых компонентов, а также их высокой противоречивостью, приводит к еще более сильным нарушениям в самооценке дошкольника. Так, сильные противоречия внутри компонентов "позитивные родительские чувства к ребенку" и "позитивные чувства к себе как родителю", а также невыраженность компонента "позитивные чувства к супругу как родителю" приводят к формированию **неадекватной заниженной общей самооценки дошкольника**. Взаимоотношения такого ребенка с родителем окрашены противоречивыми чувствами с доминированием отрицательных эмоций, родитель от данных взаимоотношений также испытывает дискомфорт. Положение осложняется еще и тем, что второй родитель мало влияет на сложившуюся ситуацию и не может помочь ни ребенку, ни супругу(е). Основными эмоциями, характеризующими эмоциональную составляющую данной системы позитивных родительских чувств, являются эмоции, связанные с интересом к борьбе, к риску, спортивным азартом, ожиданием "светлого чуда", привязанностью, безопасностью, безмятежностью.

**Таким образом,** отсутствие противоречий внутри компонентов структуры системы позитивных родительских чувств, высокая устойчивость этих чувств, обуславливают формирование адекватной возрасту общей самооценки дошкольника. Наоборот, противоречивость и неустойчивость компонентов структуры позитивных родительских чувств приводят к формированию неадекватной возрасту общей самооценки дошкольника.

2. Следующим шагом было выявление факторов, определяющих структуру системы позитивных родительских чувств в группах родителей детей с разными типами

*частной самооценки.* Факторизация проводилась отдельно в каждой из групп родителей по 40 переменным, характеризующим особенность системы позитивных родительских чувств. Обработка производилась с использованием статистического пакета SPSS 13.0. Методом главных компонент в 40-мерном пространстве признаков были выделены 5 факторов у родителей детей с неадекватной заниженной частной самооценкой, объясняющих 51,6% дисперсии признаков; 7 факторов у родителей детей с адекватной реалистичной отрицательной частной самооценкой, объясняющих 70,6% дисперсии признаков, 6 факторов у родителей детей с адекватной реалистичной положительной частной самооценкой, объясняющих 49,7% дисперсии признаков и 4 фактора у родителей детей с неадекватной завышенной частной самооценкой, объясняющих 62,5% дисперсии признаков. На основе факторного анализа методом выделения наибольшей факторной нагрузки параметров в компонентах системы позитивных родительских чувств были составлены общие профили структуры системы позитивных родительских чувств в четырех группах детей с разными типами частной самооценки.

**Общий профиль структуры системы позитивных родительских у родителей детей с реалистичной положительной частной самооценкой в аспекте успешности детско-родительских взаимоотношений:**

*Позитивные чувства к себе как родителю:* родитель испытывает к себе ярко выраженные позитивные чувства: чувство уверенности в себе как родителе, чувство собственного достоинства, чувство уважения себя как родителя. Такой родитель обладает способностями воспринимать эмоциональное состояние ребенка и сопереживать ему.

*Позитивные чувства к родительству:* родитель получает удовольствие от родительства, он удовлетворен взаимоотношениями с ребенком.

*Позитивные родительские чувства к ребенку:* родитель испытывает к ребенку ярко выраженные позитивные чувства: любовь, дружелюбие, принятие, уважение, близость, гордость за ребенка, благодарность за его старания, доверие; эмоциональный фон взаимодействия с ребенком окрашен в основном положительными эмоциями. В системе родительских чувств отсутствуют астенические (растерянность, скованность, страх, бессилие, тщетность, неудовлетворенность собой, напряжение, усталость) и удаляющие (одиночество, отвращение, злость, вина, зависть, стыд, обида, презрение, ненависть) чувства.

*Позитивные чувства к супругу как родителю:* разногласия по поводу воспитания детей между родителями отсутствуют, родитель доверяет супругу воспитание ребенка и чувствует себя с ним защищенным.

*Эмоциональная составляющая системы позитивных родительских чувств* характеризуется наличием альтруистических (участие, любовь, симпатия), коммуникативных (близость, привязанность, доверие), гностических (интерес, удивление), эстетических (растроганность, умиление, нежность), гедонистических (безопасность, безмятежность), практических (гордость за себя как родителя и за своего ребенка, удовлетворение результатами своей воспитательной деятельности) эмоций и чувств, сопровождающих оценки ребенка, себя как родителя, супруга как родителя и родительства в целом.

**Общий профиль структуры системы позитивных родительских у родителей детей с реалистичной отрицательной частной самооценкой в аспекте успешности детско-родительских взаимоотношений:**

*Позитивные чувства к себе как родителю:* роди-

тель способен сопереживать своему ребенку, способен воспринимать эмоциональное состояние ребенка, понимает причины его состояния, но не всегда умеет эффективно воздействовать на состояние ребенка, возможно, поэтому такой родитель не испытывает по отношению к себе сильно выраженных позитивных чувств.

*Позитивные чувства к родительству:* родитель удовлетворен своими отношениями с ребенком и испытывает определенные позитивные чувства к родительству в целом.

*Позитивные родительские чувства к ребенку:* чувства, которые родитель испытывает по отношению к ребенку, сильно противоречивы. С одной стороны, родитель испытывает к ребенку любовь, симпатию, гордость за его достижения, благодарность за его старания, стремится к телесному контакту с ребенком, сотрудничеству с ним. С другой стороны, в системе чувств родителя по отношению к ребенку имеют место удаляющие чувства (неприязнь, чувство вины, зависть, стыд, обида, одиночество, злость), астенические чувства (растерянность, скованность, страх, бессилие, тщетность), неудовлетворенность собой, напряжение, усталость), отсутствуют гедонические чувства (удовольствие, уверенность, радость, счастье, интерес, раскрепощение, спокойствие, бодрость, восторг). Таким образом, эмоциональный фон взаимодействия характеризуется преобладанием отрицательных эмоций, отсутствует эмоциональная поддержка ребенка родителем, при построении взаимодействия с ребенком не учитывается его эмоциональное состояние.

*Позитивные чувства к супругу как родителю:* родитель испытывает к другому родителю позитивные чувства, разногласия по поводу воспитания детей между ними отсутствуют.

*Эмоциональная составляющая системы позитивных родительских чувств* характеризуется наличием альтруистических (участие, любовь, симпатия), коммуникативных (близость, привязанность, доверие), акзигитивных (интерес к накоплению, коллекционированию, радость от приобретения чего-либо), глорических (гордость, удовлетворение собой), пугнических (интерес к борьбе, к риску, спортивный азарт) эмоций и чувств, а также отсутствием гностических (интерес, удивление), эстетических (растроганность, умиление, нежность), романтических (ожидание "светлого чуда", чувство особой значимости происходящего) эмоций и чувств, сопровождающих оценки ребенка, себя как родителя, супруга как родителя и родительства в целом.

**Общий профиль структуры системы позитивных родительских чувств у родителей детей с неадекватной заниженной частной самооценкой в аспекте успешности детско-родительских взаимоотношений:**

*Позитивные чувства к себе как родителю:* родитель достаточно хорошо относится к себе как родителю, понимает причины эмоционального состояния своего ребенка, но при этом непоследователен и непостоянен в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений. Такая непоследовательность родителя, скорее всего, является следствием эмоциональной неуравновешенности родителя и отвергающего отношения к ребенку.

*Позитивные чувства к родительству:* родитель в основном удовлетворен своими отношениями с ребенком и испытывает определенные позитивные чувства к родительству в целом.

*Позитивные родительские чувства к ребенку:* чувства родителя к ребенку достаточно противоречивы. С одной стороны, преобладающий эмоциональный фон взаимодействия характеризуется наличием положитель-

ных эмоций, особенно ярко выражены родительские чувства, обусловленные достоинствами и достижениями ребенка, родитель учитывает состояние ребенка при построении взаимодействия, старается сотрудничать с ребенком. С другой стороны, имеет место отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка, высокая тревожность родителя за ребенка.

*Позитивные чувства к супругу как родителю:* позитивные чувства к супругу(е) как родителю выражены слабо, но при этом воспитательная конфронтация в семье отсутствует. Возможно, это обусловлено слабой родительской позицией второго супруга, в результате чего он мало участвует в жизни своего ребенка, и активной родительской позицией первого родителя, которого такое положение вполне устраивает.

*Эмоциональная составляющая системы позитивных родительских чувств* характеризуется наличием практических (гордость за ребенка, удовлетворенность его достижениями), коммуникативных (близость, привязанность) эмоций и чувств, а также отсутствием романтических (ожидание "светлого чуда", чувство особой значимости происходящего), глорических (гордость, удовлетворение собой), гедонистических (безопасность, безмятежность) эмоций и чувств, сопровождающих оценки ребенка, себя как родителя, супруга как родителя и родительства в целом.

**Общий профиль структуры системы позитивных родительских у родителей детей с неадекватной завышенной частной самооценкой в аспекте успешности детско-родительских взаимоотношений:**

*Позитивные чувства к себе как родителю:* родитель обладает различными способностями, необходимыми для построения эффективного взаимодействия с ребенком на эмоциональном уровне: способности к сопереживанию, к восприятию эмоционального состояния ребенка, понимание причин состояния ребенка, умение воздействовать на состояние ребенка. Успешное взаимодействие с ребенком непосредственно влияет на отношение родителя к себе, которое характеризуется наличием чувства уверенности в себе как родителе, чувства собственного достоинства, чувства уважения себя как родителя.

*Позитивные чувства к родительству:* родитель получает удовольствие от родительства, он удовлетворен взаимоотношениями с ребенком.

*Позитивные родительские чувства к ребенку:* в системе родительских чувств к ребенку имеет место разнообразие этих чувств и некое противоречие. С одной стороны, родитель испытывает к ребенку принятие, любовь, близость, интерес, удовлетворение, гордость, благодарность, оказывает ему эмоциональную поддержку, стремится к телесному контакту с ребенком, стремится строить свое взаимодействие с ребенком с учетом его состояния. С другой стороны, кроме позитивных чувств к ребенку родитель испытывает и негативные чувства. В системе родительских чувств присутствуют некоторые астенические (скованность, напряжение, усталость), удаляющие (одиночество, вина, стыд, обида) чувства, а также тревожность за ребенка и, как следствие, высокий контроль по отношению к нему (мелочная опека, навязчивость, ограничительность).

*Позитивные чувства к супругу как родителю:* разногласия по поводу воспитания детей между родителями отсутствуют, родитель испытывает к супругу как родителю определенные позитивные чувства.

*Эмоциональная составляющая системы позитивных родительских чувств* характеризуется наличием альтруистических (участие, любовь, симпатия), коммуникативных (близость, привязанность, доверие), практичес-

ких (гордость за себя как родителя и за своего ребенка, удовлетворение результатами своей воспитательной деятельности) эмоций и чувств, а также отсутствием пугнических (интерес к борьбе, к риску, спортивный азарт) эмоций и чувств, сопровождающих оценки ребенка, себя как родителя, супруга как родителя и родительства в целом.

**Итак,** различия в структуре системы позитивных родительских чувств также проявляются в развитии разных типов частной самооценки в аспекте успешности детско-родительских отношений у дошкольников. Например, структура системы позитивных родительских чувств, в которой присутствуют и ярко выражены все компоненты: позитивные чувства к себе как родителю, к супругу как родителю, позитивные чувства к ребенку, позитивные чувства к родительству в целом, обуславливает формирование *адекватной (реалистичной) положительной частной самооценки*. Позитивные чувства таких родителей характеризуются высокой устойчивостью и, как следствие, отсутствием противоречий по отношению к объекту чувства. Основными эмоциями, характеризующими эмоциональную составляющую данной системы позитивных родительских чувств, являются эмоции, связанные с любовью, симпатией, участием, нежностью, интересом, безмятежностью, удовлетворением, привязанностью и доверием.

Структура системы позитивных родительских чувств, в которой имеют место противоречия внутри ее компонентов, обуславливает формирование неадекватной частной самооценки дошкольника. Так, сильное противоречие внутри компонента "позитивные родительские чувства к ребенку", сочетающее в себе наличие определенных позитивных чувств к ребенку и при этом отвержение его личностных качеств и поведенческих проявлений, высокую тревожность за ребенка, которое обусловлено эмоциональной неуравновешенностью родителя и отвергающим отношением к ребенку, тесно связано с формированием *неадекватной заниженной частной самооценки у ребенка*. Основными эмоциями, характеризующими эмоциональную составляющую данной системы позитивных родительских чувств, являются эмоции, связанные с близостью, привязанностью, гордостью за ребенка и удовлетворением его достижениями.

Противоречие внутри компонента "позитивные родительские чувства к ребенку", характеризующееся наличием широкого спектра позитивных чувств к ребенку в сочетании с высокой тревожностью за ребенка, приводящей к постоянному контролю за ребенком и к появлению астенических и удаляющих чувств у родителя, тесно связано с формированием *неадекватной завышенной частной самооценки у ребенка*. Основными эмоциями, характеризующими эмоциональную составляющую данной системы позитивных родительских чувств, являются эмоции, связанные с любовью, симпатией, близостью, привязанностью, участием, гордостью за себя как родителя и за своего ребенка, удовлетворением результатами своей воспитательной деятельности.

Частичная выраженность позитивных чувств родителя к себе, в сочетании с сильным противоречием внутри компонента "позитивные родительские чувства к ребенку", характеризующимся сочетанием определенных позитивных чувств к ребенку с ярко выраженными удаляющими и астеническими чувствами, с отрицательным эмоциональным фоном взаимодействия и отсутствием эмоциональной поддержки ребенка родителем, тесно связана с формированием *реалистичной отрицательной частной самооценки ребенка*. Основными эмоциями, характеризующими эмоциональную составляющую данной системы позитивных родительских чувств, явля-

ются эмоции, связанные с близостью, привязанностью, любовью, симпатией, интересом к накоплению, коллекционированию, радостью от приобретения чего-либо, гордостью за себя, удовлетворением собой, интересом к борьбе, риску, конкуренции. Данный вид частной самооценки является адекватным с позиции соответствия прогнозируемой ребенком оценки себя родителем с реальной оценкой родителя и, если ребенок предсказал отрицательное отношение родителя к себе, то его частная самооценка является адекватной. С другой точки зрения, наличие у ребенка реалистической отрицательной частной самооценки негативно сказывается на его психическом и физическом благополучии, поэтому считаем уместным рассматривать данный вид частной самооценки с неадекватными ее видами.

**Таким образом,** отсутствие противоречий внутри компонентов структуры системы позитивных родительских чувств, высокая устойчивость этих чувств обуславливают формирование адекватной частной самооценки дошкольника в аспекте успешности детско-родительских взаимоотношений. Наоборот, противоречивость компонентов структуры позитивных родительских чувств приводит к формированию неадекватной частной самооценки дошкольника в аспекте успешности детско-родительских взаимоотношений.

#### Список литературы

1. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. - М., 1990.
2. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. - М., 1976.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. - М., 1987.
4. Изард К.Е. Психология эмоций. - СПб.: Питер Ком, 2000.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. - М., 1971.
6. Милюкова Е.В. Формирование психологических компонентов родительской любви. - Курган, 2006.
7. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. - М., 2006.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер Ком, 1999.
9. Шакуров Р.Х. Эмоции. Личность. Деятельность: механизмы психодинамики. - Казань, 2001.
10. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. - М., 2000.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ЛИДЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

### А.М. Первितская

Одна из острейших проблем современного воспитания - проблема лидера [1]. Формирование личности, обусловленное внешними факторами воспитания и обучения, пронизывает процессы органического созревания и психического развития и связывает все их в целостный процесс развития личности. Поэтому, в конечном счете, формирование личности, те внешние факторы, которые его детерминируют, определяют и направление самодвижения процесса развития, указывают, каким образом, в каком направлении будут разрешены внутренние противоречия - источники процесса развития, а значит, и какой характер примет процесс дальнейшего развития личности [3].

С.Л. Рубинштейн по этому поводу писал: "Ребенок не созревает сначала и затем воспитывается и обучается; он созревает, воспитываясь и обучаясь, т.е. под руководством взрослых осваивая то содержание культуры, которое создало человечество; ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь,

т.е. само созревание и развитие ребенка в ходе обучения и воспитания не только проявляется, но и совершенствуется. Организм развивается, функционирует; человек - взрослый - развивается, трудясь; ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь. В этом заключается основной закон психического развития ребенка" [2, 151].

Теоретическое лидерство возможно для каждого; на практике только немногие понимают это, а единицы выбирают его. Практика показывает, что молодые люди с природным лидерским даром часто не достигают успеха. Оказывается, что талант - одно, а его применение - другое [5]. Реальная деятельность всегда направлена на достижение конкретного результата, связана с необходимостью планировать свой труд и труд ведомых, она требует напряжения сил лидера, проявления его организаторских способностей. "Обеспечив в деятельности активную позицию, можно развить у учащихся потребность в этой деятельности", - отмечает Е.В. Шестун [4]. Следовательно, лидерство предполагает образовательную стратегию.

Находясь в образовательном учреждении, юноша взаимодействует не только со сверстниками, но и с педагогами и психологами. Отсюда вытекает естественная необходимость получения помощи со стороны взрослого человека для реализации себя, для нахождения своего места в системе межличностных отношений, для приобретения способности принятия на себя ответственности за свою деятельность и за деятельность окружающих сверстников.

Согласно Л.С. Фридману, К.Н. Волкову, первым психологическим требованием к организации и проведению воспитания является следующее: основой всей воспитательной работы должно являться формирование у учащихся нужной мотивации [3]. Мотив выступает как форма проявления потребности. Одной из основных внутренних потребностей в юношеском возрасте является потребность в саморазвитии, самореализации, занятие определенной социальной позиции. У педагогов и психологов, работающих с юношеством, имеется готовая опора на естественные возрастные потребности, работа должна быть организована так, чтобы она вызывала у него положительные эмоции удовлетворения, радости.

Л.С. Рубинштейн отмечает, что "педагогический процесс как деятельность учителя-воспитателя, формирует развивающуюся личность ребенка в меру того, как педагог руководит деятельностью ребенка, а не подменяет ее" [2]. Отсюда следует, что воспитание качеств личности у учащихся (в том числе и лидерских) возможно лишь в процессе их собственной деятельности.

Таким образом, психолог, педагог, работая с личностью учащегося, опирается на его внутренние побуждения, воспринимает учащегося как личность. Знания педагогов и психологов об особенностях работы с лидерами, понимание феномена лидерства в современных условиях, умение диагностировать лидерский потенциал воспитанника и организовать подготовку к плодотворной лидерской деятельности - все это определено потребностями данного возрастного периода и потребностями образования и воспитания в целом. Развитие лидерского потенциала предполагает умение и способность педагога конструировать мотивообразующие психолого-педагогические условия развития личности, направленные на включение его в социально значимые отношения с позиции лидера.

С позиции деятельности формирование психологической готовности к лидерству как деятельности представляется как активизация лидерского потенциала личности и поиск путей компенсации тех его составляющих,

которые препятствуют реализации потребностей личности в проявлении лидерства как деятельности. Лидерский потенциал есть личностный ресурс. Человек, занимая лидерскую позицию, реализует определенные потребности и интересы, а следовательно, реализуется как личность в деятельности и общении.

Для адекватного воздействия со стороны психологов и педагогов на формирование психологической готовности к лидерской деятельности воспользуемся выделенными ранее параметрами лидерства; сгруппируем их по "блокам", согласно структуре лидерской деятельности.

**Первый блок "Формирование мотивационно-потребностного звена".** Направлен на самоидентификацию: осознание ценности своей личности, своего "Я", формирование положительного отношения к себе, мотивация на личностные изменения, стремление к саморазвитию, осознание себя "активным деятелем в среде".

**Второй блок "Формирование исполнительного звена".** Исполнительное звено, помимо стиля деятельности, включает знания, умения и навыки. В контексте обсуждения и проработки упражнений в памяти фиксируется блок теоретической информации о психологических закономерностях развития межличностных отношений, о развитии личностного потенциала, формируются навыки эффективного взаимодействия. Таким образом, человек научается планировать свою деятельность и деятельность группы, познавать самого себя и окружающих, оказывать управляющее воздействие.

**Третий блок "Формирование контрольно-оценочного звена".** Это снова формирование умений, но уметь оценивать себя, свои возможности, сильные и слабые стороны своей личности, на основе полученных данных составлять программу развития. Умение принять оценку других, сопоставить с самооценкой, вывести противоречия, учесть их и скорректировать программу развития. Умение дать адекватную, беспристрастную оценку другим.

Схематично психолого-педагогическое воздействие на формирование психологической готовности к лидерской деятельности отражено на рис.1.



**Рис. 1. Оказание психолого-педагогического воздействия на формирование психологической готовности к лидерской деятельности**

Таким образом, педагоги и психологи могут осуществлять целенаправленное влияние на формирование психологической готовности к лидерской деятельности. Данная помощь возможна на основе знаний о структуре лидерской деятельности, об особенностях принятия ответственности (локус-контроле личности).

Исходя из всего вышперечисленного, психологи и педагоги могут (за счет специально разработанных тренинговых программ):

- оказать помощь при осознании лидерских мотивов и потребностей;
- направить лидерскую активность личности;
- организовать лидерскую деятельность личности на I этапе, постепенно передавая всю ответственность за по-

ступки непосредственно самой личности;

- помочь в отработке навыков лидерской деятельности;

- дать обратную связь и научить ее принимать для формирования адекватной самооценки себя как лидера.

Итак, останавливаясь на психолого-педагогических аспектах развития лидерской деятельности, была поставлена цель показать важность и необходимость оказания поддержки педагогами и психологами в осознании и реализации возрастных потребностей юношества. Оно, находясь в системе образования, нуждается в своевременной и грамотной помощи со стороны взрослых для реализации своих потенциальных способностей (в том числе и лидерских). Лидерская деятельность при этом выступает как возможность грамотной самореализации на данном возрастном этапе, как проба себя перед вступлением во взрослую жизнь.

#### Список литературы

1. Мурашов А. *Надо ли воспитывать лидера? Надо!* // Народное образование. - 2001. - №4. - С. 121-124.
2. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. - СПб.: Питер, 2007. - 713 с.
3. Фридман Л.М. *Психологическая наука - учителю*. - М.: Просвещение, 1985. - 224 с.
4. Шевандрин Н.К. *Психодиагностика, коррекция и развитие личности*. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. - 512с.
5. Bruman A. *The generalizability of implicit leadership theory*// J. of Soc. Psychol., 1987. - 2.

## ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ

**И.В. Захарова**

Проблема формирования стратегий поведения человека в последнее время стала вопросом пристальному изучению. Многие исследователи подчеркивают важность знаний в области механизмов построения устойчивых форм поведения, которые использует человек для более эффективного решения стоящих перед ним задач. Прежде всего, необходимо определить понятие "стратегия". В переводе - это наука ведения войны [греч. *stratēgia*, *stratos* - войско+ *agō* - веду]. В словаре Ожегова дается следующее определение: "Стратегия - это искусство планирования, руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах" [4]. Согласно словарю Даля, стратегия - "ученье о лучшим расположении и употреблении всех военных сил и средств" [2]. Таким образом, стратегию поведения можно определить как устойчивый, наиболее благоприятный для конкретного человека комплекс действий, используемый субъектом для решения различных задач его жизнедеятельности.

Выбор той или иной стратегии зависит от многих факторов: от существующих социальных условий (семьи, общества, морали, норм) до индивидуальных, социально-психологических и психических свойств личности (пол, формально-динамические свойства, общие способности и т.д.). Кроме того, не следует забывать, что формирующаяся в результате выделения определенных действий из множества других стратегия поведения в большей степени является личным выбором человека, основанным на устойчивых индивидуальных характеристиках - его ценностных ориентациях и имеющемся потенциале организма. В состав стратегии наряду с определенными освоенными физическими действиями входят также и сложившиеся способы обработки информации, оценки объектов и регуляции поведения.

Наряду с понятием стратегия существует такое понятие как "совладающее поведение", которое можно определить как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, т.е. через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение направлено на активное изменение, преобразование ситуации, поддающейся контролю, или приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю.

Совладание с жизненными трудностями, как утверждают Р. Лазарус и С. Фолкман, есть "постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы" [6]. Задача совладания с негативными жизненными обстоятельствами состоит в том, чтобы либо преодолеть трудности, либо уменьшить их отрицательные последствия, либо избежать этих трудностей, либо вытерпеть их.

Однако открытым остается вопрос об эффективности копинга - продолжительности его действия, контекста и субъекта. Известно, что восстановление эмоционального баланса при помощи пассивных стратегий используется более интенсивно, если источник дискомфорта не известен, таким образом, у человека не хватает знаний, умений и реальных возможностей уменьшить, снизить его влияние.

Люди используют в различных ситуациях разные стратегии поведения, иногда даже совмещая их. Так, Л.И. Анцыферова подчеркивает, что "не существует таких стратегий, которые были бы эффективными во всех трудных ситуациях". Кроме того, выбор того или иного способа поведения зависит от личностных особенностей человека. Так, настроенные враждебно по отношению к окружающим люди скорее будут использовать конфронтацию, чем поиск социальной поддержки.

Исследователи, первые использовавшие понятие копинга в психологии, предложили и первую классификацию копинг-стратегий. Лазарус и Фолкман предложили дихотическую классификацию копинг-стратегий, выделив их следующую направленность:

- проблемно-фокусированные стратегии (11 копинговых действий)
- эмоционально-фокусированные стратегии (62 копинговых действия).

Моос и Шеффер [Moos, Shaefer, 1986] выделяют три стратегии: сфокусированная на оценке (установление для себя значения ситуации); сфокусированная на проблеме (принятие решений и совершение конкретных действий для преодоления стресса); сфокусированная на эмоциях (управление чувствами и поддержание эмоционального равновесия).

Никольская и Грановская [Никольская, Грановская, 2001] выделяют три больших группы копинг-стратегий, проходящих на следующих уровнях: поведение, эмоциональная проработка подавленного и познание.

В "Опроснике о способах копинга" (Р. Лазарус и С. Фолкман 1988, опросник адаптирован Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, 2004) представлены следующие копинг-стратегии [6]:

1. Конфронтативный копинг означает агрессивные усилия субъекта по изменению ситуации, предполагает определенную степень враждебности и готовности к риску.
2. Дистанцирование - стремление с помощью когнитивный усилий отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость.
3. Самоконтроль - прилагаются усилия по регулиро-

ванию своих чувств и действий.

4. Поиск социальной поддержки - усилия в поиске информациональной, действенной и эмоциональной поддержки от других людей.

5. Принятие ответственности - признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой ее решения.

6. Бегство-избегание - мысленное стремление и усилия, направленные на бегство, избегание или уход от проблемы, а не дистанцирование от нее.

7. Планирование решения проблемы - произвольные, специально предпринятые проблемно-сфокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблемы.

8. Положительная переоценка - усилия по созданию положительного смысла ситуации, концентрация на росте собственной личности.

Наряду с перечисленными копинг-стратегиями существуют стратегии (или стили) поведения в конфликте, выделенные Томасом: уклонение, приспособление, конфронтация, сотрудничество, компромисс [1]. Рассмотрим каждую из них более подробно.

1. Уклонение (избегание, игнорирование) означает пассивное несотрудничество, характеризующееся нежеланием пойти навстречу оппоненту и защищать собственные интересы. Человек просто игнорирует конфликтную ситуацию, делая вид, что ее не существует.

Уклонение не всегда оправданно, не всегда реализуется в сознательной (рациональной) форме. Чаще проявляется бессознательное (иррациональное) бегство от трудноразрешимых обстоятельств. Нередко психологически зависимый человек в ответ на конфликтное противостояние, предъявленные требования или обвинения переводит разговор на другую тему, не берет на себя ответственность за решение проблем, не видит спорных вопросов, не придает значения разногласиям. Он отрицает наличие конфликта, считает его бесполезным, старается не попадать в ситуации, которые провоцируют противостояние.

2. Приспособление (уступчивость, сглаживание) предполагает послабление оппоненту вплоть до полной капитуляции, отличается склонностью смягчить конфликтное взаимодействие, сохранить гармонию существующих отношений.

Данная стратегия ведет к сбережению ресурсов эмоциональных сил, снятию напряжения, сохранению отношений, к мирному сосуществованию различных систем, однако подчас воспринимается оппонентом как проявление слабости.

3. Конфронтация (соперничество, конкуренция) - это активное и самостоятельное поведение, направленное на удовлетворение собственных интересов без учета интересов другой стороны, а то и в ущерб им.

4. Компромисс (интеграция) - стратегия, которая строится на взаимных уступках сторон.

Идеальный вариант - удовлетворение интересов каждой из сторон наполовину. Однако часто одна сторона делает больше уступок, чем другая (возможно, ей это только кажется), что может привести в будущем к еще большему обострению отношений. К сожалению, компромисс часто оказывается временным выходом, так как ни одна из сторон не удовлетворяет свои интересы полностью.

5. Сотрудничество (координация) нацелено на удовлетворение интересов обеих сторон. Только благодаря сотрудничеству могут быть достигнуты наиболее эффективные, устойчивые и надежные результаты. Для этого необходим переход от отстаивания своих позиций к более глубокому уровню, на котором обнаруживается со-

вместимость и общность интересов. Данная стратегия позволяет разрешать конфликт, сохранять партнерские отношения во время и после него. Для сотрудничества необходимы интеллектуальные и эмоциональные усилия сторон, а также время и ресурсы.

Как известно, подростковый возраст - это остропротекающий переход от детства к взрослости, где переплетаются противоречивые тенденции социального развития. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негативные проявления, дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и массой положительных факторов: возрастает самостоятельность ребенка, более многообразными и содержательными становятся все отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется и существенно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе, к другим людям и т. д.

Дети обычно стремятся копировать поведение других людей и наиболее часто тех, с которыми они находятся в тесном контакте. Отчасти это сознательная попытка вести себя так же, как ведут себя другие, отчасти это неосознанная имитация, являющаяся одним из аспектов процесса идентификации с другими. Следует отметить, что сам выбор ребенком той или иной модели поведения в какой-то мере определяется вариантами поведения, которые он наблюдает среди окружающих его взрослых. На самом простом уровне это проявляется в том, как дети заражаются теми или иными привычками. Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Таким образом, очень важно, как ведут себя значимые взрослые, в частности родители, как в повседневной жизни, так и в травмирующей ситуации.

В целом поведение подростка определяется промежуточностью (маргинальностью) его положения. Это проявляется в психике, для которой типичны внутренняя застенчивость, неопределенность уровня притязаний, внутренние противоречия, агрессивность, склонность к крайним точкам зрения и позициям.

Подростки в своей жизни используют различные стратегии поведения. Наиболее выбираемыми способами поведения у девочек являются "Поиск социальной поддержки" и "Бегство-избегание". Так, в большинстве случаев девочки предпочитают избегать проблем, особенно если рядом нет людей, способных оказать дружескую поддержку. Для них очень важно чувство защищенности.

Для мальчиков же характерно "Планирование решения проблемы" и "Самоконтроль". Они способны обуздать свои чувства и подключить разум. Чаще всего мальчики пытаются построить план действий, просчитать дальнейшие шаги. Они не будут попусту болтать, а подойдут к решению проблемы со всей ответственностью. Мальчики - более рациональные, а девочки - эмоциональные.

И для мальчиков, и для девочек характерно использование такой стратегии, как "Принятие ответственности". Они признают свою роль в возникновении тех или иных сложностей и не перекалывают ответственность на других. Также немаловажное значение имеет "Конфронтационный копинг" в жизни подростков. В связи с противоречивой натурой они всячески пытаются противопоставить себя обществу и стоять на своем несмотря ни на что.

Если говорить о наименее распространенных копинг-

стратегиях, то у девушек - это "Самоконтроль" и "Планирование решения проблемы". Им сложно взять себя в руки и отбросить эмоции и чувства, вовлекаемые в ситуацию. Порой они сначала действуют, а потом думают.

У мальчиков наименее используемыми стратегиями являются "Дистанцирование" и "Положительная переоценка". Так, они не стремятся отстраниться от травмирующей ситуации, приукрасить ее, найти некие положительные моменты, а пытаются трезво оценить происходящее.

Кроме того, следует отметить, что поведение подростка не всегда соответствует его истинным чувствам и переживаниям. Очень часто ребенок стремится скрыть свои мысли, эмоции. Это может быть связано с тем, что подростки очень утонченные натуры, их легко обидеть, задеть, и порой им проще подстроиться под ситуацию, чем поставить себя под удар.

Однако, говоря о выборе подростками той или иной стратегии, следует отметить, что наблюдаются лишь тенденции к их использованию, поскольку они еще крайне противоречивы и импульсивны.

Если же говорить о стилях поведения в конфликте, то подростками чаще всего используются две стратегии: уклонение и конфронтация. Те подростки, которые не склонны к конфликтам, чаще всего используют уклонение, стараясь либо вообще не замечать существующую проблему, либо сознательно уходя от нее. Те же, в которых силен дух противоречия, в большей степени склонны к конфронтации, даже в тех случаях, когда понимают свою неправоту.

Таким образом, можно говорить об имеющихся гендерных различиях в особенностях копинг-стратегий мальчиков и девочек в подростковом возрасте. И выбор той или иной стратегии поведения обусловлен окружающей средой и личностными особенностями самого ребенка, также как и выбор стратегий откладывает отпечаток на все поведение подростка.

#### Список литературы

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.: Питер, 2007. - 464 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. - М.: А/О Изд. группа "Прогресс", "Универс", 1994.
3. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. - СПб.: Речь, 2000. - 507 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / Под ред. д-ра филол. наук проф. Н.Ю. Шведовой. - 13-е изд-е, испр. - М.: Рус. яз., 1981. - 816с.
5. Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна. - М.: Педагогика, 1987. - 240с.
6. Крюкова Т.Л., Куфтык Е.В., Замышляева М.С. Адаптация методик, изучение совладающего поведения Way of Coping Questionnaire (Опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкмана) // Психологическая диагностика. - 2005 - № 3 - С. 57 - 76.
7. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. - Ростов н/Д: Феникс, 2000. - 544с.

## КРИМИНАЛЬНЫЙ МОТИВ КАК ДЕТЕРМИНАНТА МОТИВАЦИОННОГО СОСТОЯНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО ПРАВОНАРУШИТЕЛЯ

Ю.А. Малюшина

Одной из актуальных проблем в нашем обществе является борьба с противоправным поведением несовершеннолетних. Выявление и изучение криминального мотива как мотивационного состояния позволяет глубже

понять причины противоправного поведения и особенности личности правонарушителя, определить наиболее эффективные пути его исправления и перевоспитания, наметить и осуществить меры предупреждения преступлений.

Исследуя мотив и цель преступления, мы тем самым приходим в конечном итоге к раскрытию тех психологических и характерологических черт субъекта преступления, которые составляют содержание его антиобщественной установки.

Криминологические и психологические исследования свидетельствуют о том, что важнейшим фактором, мотивирующим преступление, являются свойства личности. Поиск и интерпретация специфики мотивации преступного поведения являются одной из актуальных задач научных исследований. Криминологическая специфика определяется двумя обстоятельствами. Во-первых, криминология всегда исследует личность в связи с совершением преступления, т.е. поведением или действием, выходящим за рамки привычного, повседневного, носящего, как правило, характер эксцесса. Во-вторых, лицо, совершающее преступление, независимо от того, понесет ли оно уголовное наказание, в большей или меньшей степени отчуждает себя от многих связей, общностей, социальных институтов, противопоставляет господствующим ценностям.

Анализ мотивов преступного поведения дает возможность глубоко проанализировать его подлинные причины. Системное изучение криминальной мотивации несовершеннолетних помогает выявить основные закономерности формирования преступного поведения и специфические особенности, которые отличают его от социально правомерной деятельности.

Как психическое состояние мотив рассматривается в работах В.С. Мерлина [5], С.Л. Рубинштейна [8].

В теории деятельности осознанная потребность побуждает человека к активности. В осознанной потребности содержится активное отношение (стремление) к какому-то действию, направляющее человека на преобразование условий с целью удовлетворения нужды.

Криминальный мотив всегда соотносен с представлением о цели, на достижение которой направлено поведение, со способами достижения данной цели и с представлением о результате деятельности. Криминальный мотив предполагает цель, а цель предполагает мотив. С.Л. Рубинштейн говорит о том, что предметы становятся объектами желаний и возможными целями действий субъекта, когда он включает их в практическое осознание своего отношения к потребности [8].

Таким образом, в деятельностном подходе мотив криминального поведения несовершеннолетних правонарушителей является целостным способом организации активности несовершеннолетнего, интегральным побудителем и регулятором деятельности правонарушителя.

Возникновение противоправной деятельности обуславливается совокупностью многих факторов, имеющих свои функции в целостном процессе криминальной мотивации.

Многозначность понимания криминального мотива отражается в многообразии его функций:

1. Побудительная - возникновение потребностного состояния, которое вызывает мобилизацию энергии;
2. Направляющая - направленность энергии на определенный объект и определение активности;
3. Селективная - согласование и взвешивание побудителей, условий и средств, необходимых для удовлетворения потребности;
4. Когнитивная - включение познавательных процессов в оценочный механизм и выработка стратегий удовлетворения

5. Целемоделирующая - определение стратегии удовлетворения потребностей посредством построения иерархии целей;
6. Стимулирующая - продолжение побудительности при осуществлении своих преступных замыслов;
7. Смыслообразующая - придание мотивам личностного смысла;
8. Отражательная - отражение в сознании человека потребностей и целей, средств их достижения, своих возможностей и последствий.

Можно сделать вывод, что формирование системы побуждений личности правонарушителя и их актуализация в конкретной жизненной ситуации главным образом выполняют отражательную функцию; возникновение мотива и формирование цели преступного поведения - побудительную; выбор путей достижения цели, прогноз возможных последствий и принятие решения о совершении преступления - регулятивную; контроль и коррекция преступных действий; анализ наступивших последствий, раскаяние или выработка защитного мотива - контролирующую. В реальном преступном поведении его элементы и функции мотивации взаимно переплетаются, образуя целостную содержательно-функциональную систему.

Отражательная функция мотивации преступного поведения имеет исключительное значение. Именно она позволяет считать мотивацию специфической формой субъективного отражения объективных криминогенных явлений и процессов, изучать социально-психологический механизм отражения в мотивации причин и условий преступления, причинно связывать криминогенные явления и процессы с преступным поведением и анализировать истоки мотивации. Через эту функцию реализуется детерминация преступного поведения социальной средой.

Противоправная мотивация может иметь различные истоки, формы и степень выраженности. В.В. Лунеев предлагает рассматривать следующие ведущие мотивации противоправных действий: корыстно-алчную, насильственно-эгоистическую, анархистско-индивидуалистическую, легкомысленно безответственную, трусливо - малодушную [4].

А.И. Долгова на примере подростков и степени сформированности криминального мотива выделяет насильственный и корыстный типы деформации личности. При *насильственном* типе имеет место стремление к самоутверждению желания представить себя сильной, справедливой, отзывчивой натурой, всегда готовой прийти на помощь. Однако представления о справедливости у таких лиц искажены, их мораль, по сути дела, является моралью преступника.

Для них типичны групповой эгоизм, тесная привязанность к неформальной группе, жестокость, культ силы, убежденность в правильности своего поведения. Для *корыстного* типа более характерен не групповой, а индивидуальный эгоизм. У его представителей более дефектны ценностные ориентации, они полностью осознают противоправный характер своих действий. Таких подростков отличают скрытность, аморальность, наличие корыстных установок, более глубокая социальная запущенность. На практике по большей части приходится иметь дело с комбинациями указанных типов.

Проблема антиобщественного поведения существует не только как абстрактное социальное явление. Повседневная жизнь ставит перед каждым из нас непростые задачи: не поддаться влиянию криминогенной обстановки, избежать страха, защитить себя и свою семью, воспитать законопослушание в детях, помочь людям, вставшим на путь нарушения закона, вернуться в общество. Поставленные задачи требуют огромных усилий со



стороны государства и его граждан. Одновременно с этим решение проблемы преступности тесно связано с серьезным научным осмыслением противоправного поведения как отклоняющегося поведения личности в монографии Н.Ф. Кузнецовой "Преступление и преступность", понятие мотивации было использовано при характеристике не только индивидуального поведения, но и преступности в целом как массового социального явления.

Как отмечал французский психолог Ж. Нюттен, одни специалисты считают понятие мотивации "лишним, обреченным на исчезновение... тогда как для других мотивация - это главная тема психологии и даже ключ к пониманию поведения. В основе этого разногласия лежит различие точек зрения на мотивацию, в результате чего само понятие становится неопределенным" [6].

Несмотря на имеющиеся разногласия, можно считать вполне приемлемыми следующие определения мотива человеческого поведения. "Мотив - это то, что обуславливает стремление человека к данной, а не к какой-нибудь иной цели..." (Костюк Г.С.), "Более или менее адекватно осознанное побуждение выступает как мотив" (Рубинштейн С.Л.) [3].

Соответственно, мотив преступного поведения определяется как осознанное побуждение (стремление) к совершению конкретного целенаправленного поступка (волевого акта), представляющего общественную опасность и предусмотренного уголовным законом в качестве преступления, как то внутреннее побуждение, которое вызывает у лица решимость совершить преступление и руководит им при его осуществлении, или побуждение, которым руководствовало лицо, совершая преступление, и т.д.

В формулировке К.Е. Игошева "Мотив преступного поведения можно определить как сформировавшееся под влиянием социальной среды и жизненного опыта личности побуждение, которое является внутренней непосредственной причиной преступной деятельности и выражает личное отношение к тому, на что направлена преступная деятельность"

Следует отметить, что и психологи, и юристы отмечают большое разнообразие мотивов поведения, в том числе и криминального, и что "мотив преступления по своему содержанию совпадает с элементами иных психологических явлений, но не сводится ни к одному из них" По данным криминологических исследований, "среди мотивов изученных преступлений первое место занимают интересы личности (материальные, служебные, личные, родственные, жилищные и т.д.), за ними идут чувства (месть, ревность, зависть, ненависть и др.), потребности, взгляды, идеалы, привычки личности.

Мотив криминального поведения имеет важное значение в юридической психологии. Отражая особенности личности преступника, он дает представление о содержании, глубине, степени устойчивости ее антиобщественных взглядов. В ряде случаев он позволяет судить об условиях формирования личности, а также о ситуации, в которой возникло преступное намерение. Знание мотивов преступного поведения облегчает прогнозирование будущего поведения преступника. Существенную роль играет изучение структуры и распространенности мотивов различных правонарушений в территориальном, социальном и временном разрезе, все это необходимо для эффективной организации борьбы с преступностью.

Мотивацию необходимо отличать от механизма преступного поведения как по объему, так и по содержанию понятий. Мотивация не охватывает всего механизма, потому что последний включает и такие элементы, как ситуация, т.е. ее оценка субъектом, предвидение (прогнози-

рование) им последствий своих действий, принятие решений и их осуществление, самоконтроль и т.д.

Мотивация преступного поведения - это внутренний процесс для того лица, чье поведение мы исследуем. Но ведь и само это лицо, и его мозг, и все психические процессы этого мозга, включая мотивацию, являются внешними для исследователя, они существуют объективно, независимо от воли этого исследователя и могут быть им познаны в соответствии с возможностями современной науки.

Мотивация преступного поведения связана с объективными условиями социальной среды, она отражает прошлое, настоящее и будущее тех социальных ситуаций, в которых действует тот или иной индивид, органические связи его с условиями формирования его личности и объективными общественными отношениями, с господствующими в обществе и социальной группе взглядами, ценностными ориентациями, а также с социальными установками, оценками поведения, стимулами и санкциями социального контроля [1].

На наш взгляд, мотивация является динамичным процессом, она тесно связана со всеми элементами преступного поведения: актуализация потребности, возникновение и формирование мотива, целеобразование, выбор путей достижения цели, прогнозирование возможных результатов, принятие решения, контролем и коррекция действий, анализ наступивших последствий, раскаяние или выработка защитного мотива.

Можно выделить криминальные и криминогенно значимые мотивы, которые выступают условиями, способствующими принятию криминальных целей (способов) действий преступного поведения.

I. Криминальные мотивы - мотивы, порожденные криминальной потребностью, которая проявляется в форме влечения к совершению определенного вида общественно опасного деяния. Криминальная потребность представляет привычку систематического совершения определенных видов преступных действий либо может возникнуть в результате действий иного психологического механизма.

Такого рода мотивы проявляются как влечения к совершению: краж, сексуально-насильственных действий, истязаний определенных категорий людей; убийств, актов вандализма, учинения пожаров и т.д. Импульсивно возникающее непреодолимое влечение к совершению определенного общественно опасного деяния относят к психической болезни - патологии влечений (серийные убийцы).

II. Криминогенно значимые мотивы порождаются социально-дезадаптивными потребностями, удовлетворение которых правомерным способом является весьма затруднительным либо вообще не может быть осуществлено [2].

В практике следственных подразделений органов внутренних дел Курганской области имели место два уголовных дела о кражах из дачных домов. И в первом, и во втором случаях неоднократно кражи из одних и тех же дачных домов совершали группы лиц (из 4-х человек), которые, воспользовавшись отсутствием хозяев этих дач, на протяжении нескольких дней дважды проникали внутрь указанных строений и похищали находившееся там чужое имущество (телевизоры, ковры, посуду, одежду, инструменты и т.п.). Преступные группы состояли в первом случае из несовершеннолетних 15-17 лет, жителей близлежащих деревень, а во втором - из взрослых лиц без определенного места жительства. Вместе с тем действиям задержанных впоследствии участников этих групп, на наш взгляд, правильно были даны различные юридические оценки.

Несовершеннолетним участникам первой группы было предъявлено обвинение в совершении двух краж с незаконным проникновением в жилище по ч. 3 ст. 158 УК РФ. Основанием такой квалификации их поведения послужило то обстоятельство, что у несовершеннолетних отсутствовал единый умысел на достижение одной преступной цели. Намерение совершить кражи из одного и того же дома каждый раз у них возникало самостоятельно после распития спиртных напитков и нехватки денежных средств для их приобретения. У взрослых был выявлен абсолютно другой умысел на совершение преступления.

Для диагностики причин девиантного поведения и определения мотива подростков нами было проведено исследование с использованием "Методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению", разработанной Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования "Развитие".

Нами были выявлены сферы возникновения критических ситуаций у подростков с отклоняющимся поведением:

Ссоры, конфликты с друзьями	74%
Конфликты, ссоры, разногласия с сокурсниками	60%
Ссоры между родителями, родственниками	69%
Неприятности с преподавателями	58%
Разногласия между родителями и учителями	34%
Переживание (сожаление) из-за того, что сделал	39%
Неуспеваемость	73%
Конфликты с братом, сестрой	58%
Конфликты с милицией	60%
Неприятные внутренние переживания	41%

О своей же готовности совершить насилие по отношению к другому или себе подростки ответили следующим образом: готовы отомстить за нанесенную обиду - 51,3%, склонны сами совершить насилие - 37,6%, могли бы попытаться убить себя - 4,8%, способны уйти из дома - 6,3%.

Компенсация неудовлетворенности для трудных подростков - это чаще всего сфера досуга. Не добившись успеха в учебе, в результате чего не получив возможности заниматься престижным трудом, несовершеннолетний пытается найти удовлетворение в общении со сверстниками, причем не всегда приемлемыми для общества способами, а часто и совершая преступления. Непосредственной причиной отличия является особое, обусловленное возрастом и системой общественных институтов социальное положение подростков - так, мотивация здесь отмечена определенными признаками инфантилизма. Многие преступления совершаются на почве озорства, интереса, ложно понятой романтики, страсти к путешествиям. Нередко романтичность "деятельности" таких подростковых групп становится заманчивой средой для учащихся школ, что является причиной роста количества желающих бросить школу и начать "самостоятельную" взрослую жизнь.

Таким образом, в криминологической литературе отмечается импульсивность большинства преступлений несовершеннолетних, отсутствие преднамеренности. Этим и отличаются мотивы преступлений подростков от преступлений взрослых в большинстве случаев.

Помочь несовершеннолетнему найти свое место в жизни, предотвратить совершение преступления - главная задача, стоящая перед нашим обществом.

Проблема криминального поведения существует не только как абстрактное социальное явление. Повседневная жизнь ставит перед каждым из нас непростые задачи: не поддаваться влиянию криминогенной обстановки, избежать страха, защитить себя и свою семью, воспринять законопослушание в детях, Поставленные задачи

требуют огромных усилий со стороны государства и его граждан. Основной целью работы с несовершеннолетними правонарушителями является стремление показать многогранность мотивации как явления, входящего в комплекс факторов, детерминирующих преступное поведение, изучить мотивы, побуждающие к совершению правонарушения, и в связи с этим выявить практические возможности для использования знаний об этом явлении в борьбе с преступностью.

#### Список литературы

1. Крылова Е.А. Организация работы по делам несовершеннолетних. - М.: Вариант, 2006. - 232 с.
2. Кудрявцев В.Н. Криминальная мотивация. - М.: Наука, 1982. - 352 с.
3. Кучинская Е.В. Психологический анализ корыстной деформации личности несовершеннолетних правонарушителей. - М.: Юристы, 1998. - 230 с.
4. Лунев В.В. Преступное поведение: мотивация, прогнозирование, профилактика. - М.: Просвещение, 1992. - 312 с.
5. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. - Пермь, 1987. - 158 с.
6. Пивоваров П.Г., Соловьев В.Н. Психологическая характеристика преступлений несовершеннолетних, их профилактика. - Домодедово: ВИПК МВД России, 2002 - 264 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Просвещение, 1986. - 228 с.
8. Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресс, Ф. Пиже. - М.: Просвещение, 1984. - 375 с.

## ПРИВЯЗАННОСТЬ КАК БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ ЛЮБВИ РЕБЕНКА К РОДИТЕЛЮ

О.В. Маркушонок

Важность взаимоотношений ребенка с близким взрослым для формирования его личности отмечали многие авторы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, М.И. Лисина и др.).

Любовь - исключительно сложный объект для психологического анализа. Это одно из самых употребительных слов. Важно отметить, что любовь - это, в первую очередь, лингвистический конструкт, созданный самим человеком для обозначения определенных субъективных переживаний.

Таким образом, мы рассматриваем **любовь ребенка к родителю** как сложный эмоционально-поведенческий комплекс, транслируемый через отношение к родителю, данный ребенку в переживании привязанности и авторитетного доверия к значимому взрослому. Данное чувство, на наш взгляд, основано на аффилиативной потребности, детерминировано уровнем психического развития ребенка и подвержено динамическим изменениям в процессе детско-родительского взаимодействия.

Согласно разработанной нами трехфакторной модели любви ребенка к родителю, отношение ребенка к родителям обуславливают три основных фактора: психофизиологический, личностный и социально-культурный. Под влиянием причинных факторов соответствующие подструктуры личности участвуют в формировании элементов любви ребенка к родителю. Такими элементами, на наш взгляд, выступают: привязанность, аттракция и доверие ребенка по отношению к родителю.

В современной научной психологии **привязанность** является ключевым понятием, описывающим отношение ребенка к близкому взрослому. Феномен привязанности представляет собой глубокую эмоциональную связь, возникающую между ребенком и взрослым в результате общения и тесного взаимодействия. Став предметом целе-

направленного исследования еще в 60-х гг. прошлого столетия, привязанность и по сей день вызывает огромный интерес психологов во всем мире, побуждая искать связь привязанности к матери с самыми разными сторонами эмоционально-личностного и познавательного развития ребенка.

Привязанность - это результат детско-родительского взаимодействия, феномен, выражающий соответствие образа восприятия ребенком родителя его самовосприятию ("связанность" ребенка с родителем), которое можно выразить в терминах знака и интенсивности. Выражение привязанности различно в разные жизненные периоды и в разных ситуациях (Masters, Wellman, 1979). В результате общения с родителем ребенок формирует когнитивные представления о себе и окружающих, внутреннюю рабочую модель, схемы взаимодействия. Функцией системы привязанности является выживание ребенка.

Наиболее общие определения подразумевают под привязанностью поиск и установление близости с другим индивидом или чувство близости к кому-либо, основанное на симпатии, преданности. В связи с огромным количеством явлений, подходящих под эти формулировки, возникает необходимость ограничить область исследования. Сразу отметим, что в данном контексте речь пойдет о конкретном феномене - *эмоциональной привязанности ребенка к родителю*. В связи с этим мы будем придерживаться определения привязанности как индивидуально направленной устойчивой эмоциональной установки, в основе которой лежит опыт аффективно насыщенных отношений ребенка с близким взрослым (обычно матерью). Такое истолкование привязанности согласуется с позициями как зарубежных авторов (Дж. Боулби, М. Эйнсворт)[1,2], так и отечественных психологов (М.И. Лисина)[3].

Понятие привязанности тесно связано с понятием отношений (взаимоотношений), но не тождественно ему. По сути, привязанность есть частный случай эмоциональных связей. Естественно, что в течение жизни человек устанавливает далеко не одну эмоциональную связь (и не одну единственную привязанность), но если речь идет именно о привязанности, то предполагается, что она не может быть полностью заменена другой или другими привязанностями.

Хотя привязанность, будучи глубинной связью, не тождественна взаимодействию, она часто влияет на него и проявляется в его особенностях. При этом речь идет, прежде всего, о *поведении привязанности*, изучение которого и положило начало целому направлению в современной психологии развития.

В последнее время теория привязанности является одной из наиболее популярных объяснительных концепций в западной психологии. Она возникла на основе идей из этологии, психоанализа и теории переработки информации. Как и в психоанализе, в центре внимания теории привязанности находятся ранние отношения ребенка с близким взрослым (матерью или заменяющим ее человеком). Опыт взаимодействия с матерью на первом году жизни ребенка порождает привязанность к ней, которая во многом определяет дальнейшее психическое и личностное развитие.

Основные принципы теории привязанности были сформулированы в 60-80-х годах XX века клиническими психологами - Дж. Боулби и М. Эйнсворт. По мнению Дж. Боулби, основная функция привязанности заключается не в удовлетворении физиологических потребностей, а в обеспечении *чувства безопасности*. Именно поэтому наличие привязанности является необходимым условием познавательной активности и исследователь-

ской мотивации ребенка [1,2].

Дж. Боулби (1973) писал, что взаимодействие ребенка с близким человеком, к которому он испытывает привязанность, во время переживания угрозы поддерживает в нем ощущение надежности, безопасности привязанности. Это ощущение (в данном случае речь идет о благоприятном варианте развития) продолжает жить в человеке на протяжении всей жизни. Ощущение надежности привязанности включает в себя бессознательную веру человека в то, что он не останется один в момент опасности (т.е. веру в "доступность" объекта привязанности); веру в собственную компетентность, "любимость" и значимость; уверенность в том, что поддержка и участие близкого человека позволят ему справиться с неприятностями.

В своих работах Дж. Боулби и М. Эйнсворт говорили, по сути, о поведении привязанности. Под поведением привязанности Боулби подразумевал "любую форму поведения, которое приводит к тому, что человек добивается или сохраняет близость с каким-то другим предпочитаемым им индивидом, который обычно считается более сильным и/или более мудрым" (2004, с. 182). Стоит отметить, что привязанность (поведение привязанности) часто отождествляют или путают с *зависимостью* (зависимым поведением). На наш взгляд, использование подобных обобщений возможно, однако, с поправкой на разделение привязанности на продуктивную и деструктивную. Термин "зависимость" получил большое распространение в психоанализе, в психоанализе же "привязанность" в большинстве случаев используется как синоним зависимости (например, у А. Фрейда)[4]. Отталкиваясь от психоаналитического подхода, Дж. Боулби (2003, 2004) сознательно отказался от использования понятия "зависимость". Основой для понятия "зависимость" является мысль о том, что ребенок привязывается к матери, потому что он зависит от нее как от источника удовлетворения биологических потребностей. По мнению Боулби, *быть привязанным* к матери и *зависеть от* матери - это абсолютно разные вещи. Например, в первые недели и даже месяцы жизни ребенок естественно зависит от материнского ухода, однако он пока не испытывает к ней привязанности. Этот же ребенок в возрасте двух-трех лет, за которым ухаживают чужие люди, может демонстрировать совершенно явные признаки сильной привязанности к матери, хотя в это время он объективно никак от нее не зависит.

Как наиболее близкие к понятию "привязанность" Боулби (2004) отмечает такие понятия, как "доверие к кому-либо", "опора на кого-либо" и "уверенность в своих силах". По сути, привязанность предполагает свободу и уверенность, что противопоставляет ее зависимости. Мы не случайно так детально останавливаемся на проблеме зависимости, т.к. это имеет крайне большое значение в контексте нашего исследования. Мы вслед за Дж. Боулби [1,2], а также Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд [5] подразумеваем под зависимостью неадекватную возрасту потребность в заботе или участии другого человека.

Центральным понятием теории привязанности, предложенным Дж. Боулби, по праву может считаться "рабочая модель" (working model). Боулби предположил, что в процессе взаимодействия с другими людьми человек конструирует внутренние рабочие модели окружающего мира и модель самого себя. Е.О. Смирнова полагает, что рабочую модель можно было бы назвать глубинной структурой самосознания: несмотря на то, что сама рабочая модель не поддается сознательному контролю, с ее помощью (сквозь нее) человек осознает себя, а также воспринимает и интерпретирует события окружающего мира [6].

Развитие отношений привязанности необходимо отличать от появления привязанности (Sroufe, Waters, 1977). Этапы развития (Дж. Боулби): сенситивная зависимость (допривязанность, привязанность в действиях до 7 месяцев), четкая привязанность (фаза поиска близости, 7-24 месяца), целевое партнерство (фаза реципрокных отношений, после 2 лет). Процесс взросления побуждает переход внешней формы привязанности во внутреннюю. Ряд современных авторов (Allen, Land, 1999; Schneider et al., 2001 и др.), ссылаясь на работу Боулби (1969), утверждают, что рабочие модели с возрастом все больше усложняются и направляют поведение ребенка в постоянно расширяющем свои границы социальном мире. На основе этих моделей ребенок предугадывает поведение людей и формирует особенности своей мотивации. Авторы полагают, что в основе моделей лежат ожидания по отношению к окружающим людям, которые являются достаточно устойчивыми к изменениям внешней среды. Ребенок формирует эти ожидания в своей семье, а затем переносит их на взаимоотношения вне семьи.

Также интересным является выделение основных паттернов привязанности: надежная привязанность, сопротивляющаяся, избегающая, дезорганизованная (Эйнсворт, Мэйн, 1990). Факторами, определяющими надежность привязанности, являются: история общения ребенка и родителя, генотип ребенка, генотип родителя (Scarr, McCartney, 1983).

Применительно к более взрослым детям, классифицированным в младенчестве как дезорганизованные, С. Гольдберг утверждает, что в общих чертах они придерживаются такой адаптивной стратегии, которая состоит в принятии на себя ответственности и контроля над родителем и взаимоотношениями с ним. В рамках этой стратегии выделяются два вида дезорганизованной привязанности: "заботливая" (caregiving) и "контролирующая" (punitive, controlling-punitive) [7].

Ребенок, который придерживается "заботливой" стратегии привязанности в поведении берет на себя роль родителя и сосредотачивается на выполнении собственно родительских функций, а именно на развлечении, успокоении и оказании помощи своему родителю. При этом, в действительности ребенок может быть не слишком компетентным, а его диалог с родителем - неуклюжим. Родителя, как правило, отличает мягкость, покорностью эмоций, не соответствующие яркости эмоций ребенка.

Дети с "контролирующей" привязанностью проявляют открытую враждебность по отношению к родителю. Они могут даже пренебрегать правилами приличия и полностью игнорировать попытки родителя контактировать с ними. Очень часто им свойственен повелевающий, уничижительный тон. Если зависимые дети обычно предвосхищают, что родитель будет несговорчив, то "контролирующие" дети обычно ожидают от родителя эмоциональной покорности и послушания.

Понятие дезорганизованной привязанности довольно часто подвергается критике как неуместное применительно к любому возрасту. Например, П. Криттенден полагает, что поведение, обычно называемое дезорганизованным, скорее представляет собой попытку реорганизовать, изменить. Соответственно, как "заботливая", так и "контролирующая", и "другой ненадежный тип" рассматриваются Криттенден в качестве нетипичных вариантов трех основных паттернов привязанности, но не в качестве отдельной типологии. Так, "заботливая" рассматривается как защитная (аналог младенческой избегающей привязанности), когда ребенок не может проявить свою потребность в привязанности. "Контролирующая"

привязанность рассматривается как крайняя степень навязчивой привязанности (аналог младенческой амбивалентной, и в более старшем возрасте - зависимой привязанности) [8].

Говоря об особенностях привязанности (типах), следует отметить, что на них влияет множество факторов, включающих индивидуальные характеристики матери, индивидуальные характеристики ребенка, например, темперамент (Cassidy, 1994), а также культурные факторы (Ijzendoorn, Kroonenberg, 1988).

Важнейшим понятием классической теории привязанности является также понятие "лицо, к которому привязан ребенок" (attachment figure). Первым таким "лицом" для ребенка становится мать или человек, который постоянно ее заменяет. Только в том случае, если объект первой привязанности ребенка обеспечивает ему безопасность и уверенность в своей защищенности, в дальнейшем ребенок легко налаживает вторичные привязанности с другими людьми (сверстниками, учителями и др.) и даже так называемыми социальными институтами [1].

Хотя у ребенка есть врожденные предпосылки к формированию привязанности, *качество привязанности* зависит от отношений ребенка с матерью и от условий воспитания.

Считается, что хотя тенденция к образованию привязанности задана генетически, формируется она прижизненно и ее качество зависит от отношений ребенка с близким взрослым, который о нем заботится (Боулби, 2003; Эйнсворт, 1967; Cassidy, 1996). Бернар и Келли (1990), Беквит (1990), Филд (1990), (Neal, Frick-Horbury, 2001) С. Чесе и А. Томаса (1987).

Что касается вопроса, меняется ли тип привязанности со временем или остается постоянным, то данные разных авторов по этому вопросу весьма противоречивы, и зависят от возраста участников исследования и выбранного метода. Вслед за Р. Томпсон (2000) мы полагаем, что иногда ранние отношения привязанности меняются, а иногда остаются стабильными, поэтому выделение нормативного уровня постоянства привязанности является невозможным.

В связи с проблемой преемственности качества привязанности Р. Томпсон отводит большую роль особенностям семейных взаимоотношений и выдвигает несколько гипотез, которые, по ее мнению, нуждаются в проверке. Первая гипотеза заключается в предположении, что в основе преемственности рассматриваемого конструкта лежит стабильность жизненных условий ребенка. Другая гипотеза связана с постоянством качества материнской заботы о ребенке. Томпсон полагает, что изменения в качестве этой заботы по мере взросления ребенка могут также приводить к изменениям привязанности. Это подтверждают и исследования Л. Беквита (1995), М. Люиса (2000) и П. Циммермана (1994). Основной вывод, который можно сделать на основе этих исследований, состоит в следующем: привязанность представляет собой развивающиеся представления, зависящие от семейного окружения ребенка.

Fraley, Spieker, не отвергая типологического подхода, предлагают континуальную двухфакторную модель привязанности, которая вмещает в себя 10 различных поведенческих паттернов, то есть различий в целях и стратегиях, которые используются детьми для регуляции поведения привязанности в незнакомой ситуации: факторы "поиск близости - стратегия избегания" и "злость и сопротивление - эмоциональная уверенность"[9].

Все сказанное до сих пор относилось к классической теории привязанности, однако необходимо признать, что за последние 25-30 лет возникло много новых ее ва-

риантов. В качестве примера модификации классической теории привязанности рассмотрим концепцию П. Криттенден.

П. Криттенден является одним из современных представителей теории привязанности в США (Смирнова, Радева, 1999). В ее подходе интегрированы несколько современных концепций: теория научения, теория Ж. Пиаже, теория обработки информации и этологический подход. П. Криттенден выделяет два типа информации: когнитивную (интеллектуальную) и аффективную (эмоциональную). По ее мнению, чувствительность ребенка к определенному виду информации, а также его способность интегрировать разные виды информации в целостную модель поведения зависят от особенностей взаимодействий с матерью. Каждому типу привязанности соответствуют определенные способы переработки и интеграции информации, которые формируют соответствующие стратегии поведения.

П. Криттенден рассматривает последствия качества привязанности у ребенка вплоть до подросткового возраста [8]. По мнению Криттендена, в случае неблагоприятного типа привязанности у детей существует вероятность развития определенных нарушений в поведении, которые наиболее остро проявляются именно в подростковом возрасте. Автор соотносит конкретные формы этих нарушений с типами привязанности.

Следует признать, что появление новых вариантов классической теории привязанности, попытки изменить или дополнить содержание ее центральных понятий свидетельствует о том, что это направление интенсивно развивается.

На данный момент можно выделить множество направлений развития классической теории привязанности, среди которых: изучение привязанности ребенка не только к взрослому, но и к сверстнику; изучение привязанности у подростков и взрослых; изучение последствий как недостаточной, так и "чрезмерной" привязанности (зависимости ребенка от взрослого); изучение связей привязанности с особенностями эмоциональной регуляции, когнитивными процессами и социальной компетентностью; изучение передачи типа привязанности и т.д. (Kretchmar, Jacobvitz, 2002, Goldberg, 2003 и др.).

Хотя Боулби отошел от идей психоанализа, и психоанализ расходится с теорией привязанности по ряду принципиальных позиций, в настоящее время предпринимаются также попытки объединения этих подходов (Фонаги, 2002). Сам факт дальнейшей разработки, конкретизации и "включения" идей классической теории привязанности в другие психологические подходы и концепции указывает на их ценность и эвристичность.

Проведенный анализ литературы, посвященной проблеме привязанности, позволяет нам сделать некоторые заключения:

1. Мать проявляет отношение к своему ребенку (уходом и заботой), ребенок же усваивает это отношение, и оно становится основой внутренней рабочей модели. Рабочая модель - развивающиеся представления о себе и взаимоотношениях с другими людьми, которые в дальнейшем проявляются в суждениях и поступках человека. Особенности рабочих моделей составляют сущность основных типов привязанности: надежного (тип В) и ненадежных (избегающего - тип А и амбивалентного - тип С).

2. Привязанность традиционно исследовалась не только в западной, но и отечественной психологии в контексте изучения общения (М.И. Лисина). Эти данные указывают на невосполнимую роль общения с матерью применительно к ранним возрастам.

3. Хотя привязанность зарождается на первом году

жизни ребенка, в дальнейшем она не исчезает. Младший школьник по-прежнему нуждается в объекте привязанности, в его защите и заботе, в совместных занятиях с ним. Учитывая, что рабочая модель суть развивающиеся представления, обнаруживающие тенденцию к стабильности, можно утверждать, что и тип привязанности прослеживается на всех этапах развития ребенка.

4. Каждый тип привязанности имеет свои возрастные особенности (проявления). Например, надежная привязанность в раннем и дошкольном возрастах характеризуется спокойным позитивным поведением во время разлуки, способностью использовать мать как источник успокоения, сочетание интереса к своей деятельности (игре, заданию) с интересом к объекту привязанности, стремлением к непродолжительному физическому контакту с родителем, соответствием эмоций эмоциям взрослого. Надежная привязанность в подростковом возрасте практически теряет свои непосредственные (видимые) проявления; косвенно она находит свое отражение в свободном освоении мира взрослых эмоций и переживаний, установлении глубоких дружеских отношений со сверстниками, а также в достижении определенной независимости от родителей при сохранении теплых и доверительных отношений с ними.

5. Возрастно-специфические проявления привязанности у человека старше 7 лет до сих пор четко не обозначены в литературе. Современные обзоры литературы показывают существующий пробел в исследованиях привязанности на этом возрастном этапе. Это относится и к терминологическому аппарату (отсутствие терминов для обозначения типов привязанности) и методам исследования.

6. Существуют два основных подхода к оценке привязанности: с точки зрения ее типов и ее степени (степени надежности). Анализ данных современных исследований указывает на целесообразность совмещения этих двух подходов, т.к. каждый из них имеет свои достоинства.

7. Привязанность, как один из глубинных аспектов взаимоотношений матери и ребенка, нуждается в разносторонних методах исследования. Хотя современные авторы подчеркивают целесообразность использования опросников, начиная с младшего школьного возраста, ответы на вопросы опросника могут дать нам лишь отраженную в сознании систему отношений ребенка через призму социальной желательности. Для получения "объективной" картины взаимоотношений целесообразным оказывается использование проективных методов диагностики и наблюдение за реальным взаимодействием матери и ребенка.

8. Данные многочисленных исследований (Микулинцер, Шейвер), посвященных проявлениям гипоактивации и гиперактивации привязанности, которые лежат в основе внутренних рабочих моделей, указывают на связь типа привязанности с особенностями протекания различных психических процессов.

9. В случае, когда привязанность к родителю выражена неполноценно, возможны следующие компенсаторные реакции: психофизиологический дискомфорт, бродяжничество, навязчивость либо значительная интроверсия.

10. Любовь ребенка к родителю имеет сложную структуру и многообразные проявления в сфере взаимоотношений. При этом общее субъективное чувство любви к родителю (ощущение себя субъектом переживаний и отношений) у большинства респондентов опережает развитие многих конкретных проявлений любви к родителю (способность адекватно своим переживаниям выражать свои чувства различными способами), образуя своего

рода "зону ближайшего развития" в становлении способности любить в целом. *Надежная* привязанность создает предпосылки для благоприятного развития любви ребенка к родителю, тогда как *ненадежная* привязанность осложняет процесс и приводит к ранней автономизации. Дети с ненадежными типами привязанности также испытывают потребность в помощи и участии матерей, однако, вследствие нарушенных отношений с ними, они вынужденно предпочитают действовать самостоятельно [10].

Привязанность как базовый элемент любви ребенка к родителю рассмотрена нами с точки зрения уровня ее развития, поведенческих проявлений, возрастных и гендерных различий. В данный момент разработана и апробирована проективная методика с целью диагностики привязанности и любви ребенка к родителю.

Полученные данные о типологических особенностях и условиях формирования любви и привязанности могли бы быть полезными родителям, воспитателям и учителям, участвующим в воспитании детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста.

#### Список литературы

1. Боулби Дж. Привязанность / Пер. с англ.; общ. ред. Бурменской Г.В., - М.: Гардарики, 2003. - 477 с.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Пер. с англ. В.В. Старовойтова, 2-е изд. - М.: Академический проект, 2004.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986.
4. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. - М.: Апрель Пресс, Изд-во "Эксмо-пресс", 1999.
5. Уайнхолд Б., Дж. Уайнхолд. Освобождение от созависимости. - М.: Независимая фирма "Класс", 2003.
6. Смирнова Е.О. Развитие теории привязанности // Вопросы психологии. -1999. - №1.
7. Goldberg S. Attachment and development. The impression reprinted by Amole, a member of the Holder Headline Group. - London, 2003.
8. Криттенден П. Трансформация отношений привязанности в юности // Журнал практической психологии и психоанализа. - 2002. - № 1.
9. Fraley C.R., Spieker J.S. What are the differences between dimensional and categorical models of individual differences in attachment? Reply to Cassidy (2003), Cummings (2003), Sroufe (2003), and Waters and Beauchaine (2003) // Developmental Psychology, 2003.
10. Пупырева Е.В. Эмоциональная привязанность и развитие автономии в младшем школьном возрасте // Материалы второй Всероссийской конференции "Психологические проблемы современной российской семьи": В 3 ч. - Ч. 3. / Под ред. В.К. Шабельникова, А.Г.Лидерс. - М.,2005.

## ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

**М.П. Духновская**

Увеличение объема информации, рост темпов жизни, объема человеческих контактов, кризисные явления в обществе, природе, в семье - эти и многие другие факторы изменяют и усложняют требования, предъявляемые к выпускникам - специалистам средних специальных учебных заведений. Падает уровень престижности средних специальных учебных заведений. Зачастую уровень знаний, а главное умений студентов не соответствует предъявляемым запросам работодателей. Поэтому студенты и выпускники ССУЗов, занимая промежуточное положение, мало адаптированы к современным условиям жизни. Они уже вышли из-под опеки школы, но еще не

способны к самостоятельной взрослой жизни в силу несформированности личности, мировоззрения, здорового видения реальности.

На основе этого, *основной целью* работы социально-психологической службы в ССУЗе является психологическое сопровождение студентов на всех этапах учебно-воспитательного процесса. Данная служба содействует формированию благоприятных условий для развития личности студента, его индивидуальности, творческих способностей, адаптации к будущей профессии, способствует созданию мотивации к обучению, помогает определить психологические причины нарушения социального и личностного развития, занимается профилактикой условий возникновения подобных нарушений.

В рамках этого подчеркивается *основная ориентация психолога на работу с учащимися* и вспомогательный характер работы с администрацией, педагогами, родителями. Эту ориентировку мы стараемся выдерживать в своей работе, не забывая при этом и об остальных категориях наших потенциальных клиентов.

*Особенности студентов* средних специальных учебных заведений как объектов социально-психологической помощи заключаются в следующем.

*Во-первых*, в ССУЗы поступают дети, получившие неполное среднее образование, находящиеся на пике подросткового возраста (15-17 лет). Поэтому, выставляя работу психолога, будем исходить из основных особенностей данного возраста, сложного как для познания, так и для понимания его взрослым человеком.

*Во-вторых*, чаще всего, студенты, обучающиеся в средних специальных учебных заведениях, не могут обучаться в высших учебных заведениях (в силу своих интеллектуальных и материальных возможностей). Осознавая данный факт, многие из них особенно остро ощущают свою беспомощность, "ущербность" и несправедливость окружающего мира.

*В-третьих*, опыт работы показывает, что подавляющее большинство студентов выходят из неблагополучных семей, имеют жизненные трудности. Именно они и составляют отдельную категорию, наполняющую "группу риска". Этим и обуславливается совместная работа психолога и социального педагога, который оказывает необходимую помощь в работе по поддержанию и укреплению психологического здоровья студентов ССУЗа.

Приоритетными направлениями в работе психолога ССУЗа являются следующие.

*Психологическая диагностика* - позволяет выявить особенности поведения и психического состояния учащихся, с целью определения дальнейших путей и форм помощи. Диагностика должна носить системный, комплексный характер, охватывать все сферы личности: эмоционально-волевую, познавательно-мировоззренческую, действенно-практическую. При подборе методов исследования важно учитывать, что обследование подростков имеет ряд особенностей. Оно должно быть по возможности кратким, не вызывать отрицательных реакций у студентов и, в то же время, быть максимально информативным.

*Психологическая профилактика* - выступает как целенаправленная систематическая работа по предупреждению возможных психологических проблем у учащихся, а также возникновения и развития различных форм девиантного поведения (наиболее распространены алкоголизм, наркомания, табакокурение, встречаются также нарушения сексуального поведения). Психопрофилактическая работа осуществляется в форме лекций, бесед, классных часов. Эта работа предполагает оказание помощи учащимся в период их адаптации к условиям ново-

го учебного заведения, предупреждение психологических перегрузок, связанных с неблагоприятными условиями жизни, обучения и воспитания учащихся (участие в составлении расписания уроков, производственной практики и т.д.), создание благоприятного климата через оптимизацию форм общения.

Следующим направлением выступает *консультирование*, позволяющее выявить проблему, проанализировать и решить её. В результате консультации решается конкретная проблема, причём не только на уровне полученного знания, разрабатывается конкретный план индивидуальной работы. Консультирование осуществляется не только психологами, но и социальным педагогом. Сложность реализации данного направления заключается в низком уровне психологической культуры студентов, которые следуют стереотипу "если ты обратился к психологу, то ты - психически больной", а также в профессиональной компетенции самих психологов и социальных педагогов.

*Развивающая работа* также является одним из направлений работы. Она реализуется в виде тренингов, которые способствуют приобретению навыков адекватного и эффективного поведения, саморегуляции, коррекции системы ценностей, потребностей, помогает достижению уверенности в себе, формированию объективной самооценки, преодолению психологической защиты, развитию стрессоустойчивости и позитивного отношения к себе и другим, развитию эмоционально-волевой сферы. Даёт возможность видеть и оценивать себя через обратную связь с членами группы. Тренинги проходят в рамках психологических клубов или студий. Данная форма работы хорошо зарекомендовала себя, основной проблемой в её реализации является плохая мотивация студентов, отсутствие психологической культуры. С данной проблемой призвано бороться другое направление в нашей работе.

Одним из важных направлений является *психологическое просвещение*. Его основной целью является формирование у учащихся потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития, повышения психологической культуры. Это весьма распространённое и популярное направление, т.к. позволяет охватывать значительную аудиторию, даёт возможность освещения назревающих проблем. Среди недостатков этой работы - пассивная позиция слушателей. Кроме того, следует помнить, что эффективность просвещения определяется актуальностью выбранной темы. Данная деятельность может осуществляться через конкретные формы в рамках спецкурсов и факультативных занятий: "Психология", "Психология здоровья", "Социальная психология".

Отметим, что одной из самых "чувствительных" групп клиентов социально-психологической службы являются педагоги.

Время, в которое мы живем, настоятельно требуют овладения педагогом основами психологии. Помочь педагогическому коллективу в целом и каждому в отдельности "очеловечить" знания об эффективных путях оптимизации образования, сблечь при этом собственные силы поможет социально-психологическая служба.

*Цель психологической службы в работе с педагогом:* не эксплуатировать резервы учителя, а развивать их. В рамках данной цели социально-психологическая служба призвана реализовать следующие направления в работе.

*Первым направлением* в решении проблемы гармонизации и гуманизации личности педагога является воспитание и поддержание мотивации на педагогичес-

кую деятельность, сотрудничество со студентами.

*Вторым направлением* является обеспечение социально-психологических условий повышения уровня педагогической компетентности, прежде всего коммуникативной и конфликтной компетентности.

*Третье направление* определим как психологическое обеспечение условий развития педагогической гибкости, непосредственно связанной с творческим потенциалом учителя.

*Четвёртое направление* представляет собой повышение профессионального самосознания учителя - осознание себя личностью, хозяином жизни, способным проектировать своё будущее. Низкий уровень профессионального самосознания учителей (низкий уровень самоотношения, самоуважения, самопринятия, ауто-симпатии, низкая самооценка) является показателем того, что одна из самых преданных профессиональных популяций охвачена моральной апатией, нравственной депрессией. К сожалению, у учителя утрачивается самое святое - ценность себя как личности.

Реализация работы психолога предусматривает разработку комплексной программы по охране и управлению здоровьем учителей. Педагоги - представители стрессогенной профессии. Поэтому они нуждаются в реабилитационных процедурах. Это призывает к необходимости использования приёмов саморегуляции психических состояний, участия в социально-психологических тренингах и спортивно-оздоровительных мероприятиях.

Наиболее сложной категорией в работе социально-психологической службы являются родители студентов. В силу своей занятости, а зачастую и нежелания они очень мало времени уделяют встречам с психологом. Нередко думают, что для правильного семейного воспитания достаточно здравого смысла, интуиции и жизненного опыта. Но это не совсем так. Чтобы управлять любым процессом (а обучение и воспитание - это во многом управление процессом психического развития), необходимо познать внутреннюю его закономерности и внутреннюю структуру. Поэтому в рамках ограниченного времени для общения основным направлением работы будет являться просвещение родителей по средствам методических и информационных материалов. Для более заинтересованных семей организуются индивидуальные и групповые консультации, призванные разъяснить родителям их роль в гармоничном развитии, помощи в разрешении трудностей на жизненном пути их детей.

На основании описанного выше, делаем следующие выводы, касающиеся особенностей работы социально-психологической службы в среднем профессиональном учебном заведении:

1. В средних специальных учебных заведениях необходимо создание и всестороннее развитие комплексной социально-психологической службы, предназначенной для формирования благоприятных условий развития личности студента, адаптации к будущей профессии, мотивации к обучению и помощи в определении психологических причин нарушения социального и личностного развития.

2. Основная ориентация в работе психолога направлена на учащихся для успешного преодоления ими подросткового кризиса, повышения самооценки, уверенности в себе, осознания студентами их самоценности и формирования адекватного взгляда на действительность.

3. Особое внимание уделять профилактической работе по предупреждению развития девиантного пове-

дения студентов "группы риска" и повышению их психологической культуры.

4. Разработка комплексной программы по охране и управлению психологическим здоровьем педагогов, помощь в овладении педагогом основами психологии.

5. Повышение мотивации к взаимодействию с психологом и психологической культуры родителей студентов для оптимизации процесса их личностного развития и успешного освоения профессии.

## **Психология развития и возрастная психология**

### **ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

**М.В. Чумаков**

В настоящее время особую актуальность приобретают исследования взаимодействия различных сторон регуляторного процесса. В центре нашего подхода находятся проблемы взаимодействия эмоциональных и волевых проявлений в регуляции деятельности. Значимость этих проблем подчеркивает В.Д. Шадриков, говоря о том, что эмоции выступают важным фактором в формировании психологической функциональной системы деятельности. Тесное единство эмоций и воли отмечает О.В. Дашкевич и ряд других авторов.

С нашей точки зрения, есть возможность концептуального анализа этого взаимодействия, основанного на регулятивно-синтетической парадигме и теории интегральных процессов психической регуляции А.В. Карпова. Рассматриваемая проблематика распространяется в область педагогической психологии с опорой на теорию решения педагогических проблемных ситуаций М.М. Кашапова. В рамках подхода А.В. Карпова под волей и эмоциями понимаются процессы активации, оценивания и стабилизации деятельности. В этом случае они относятся к первичным процессам. В иной трактовке воля подразумевает высший уровень регуляции, осознанный и произвольный. Этот уровень включает в себя процессы целеобразования, принятия решения, самоконтроля и др. Речь, таким образом, идет о совокупности интегральных процессов. В таком случае, понятие воли сближается с понятием рефлексии и в определенной степени поглощается им. Вероятно, имеет место смешение уровней в определении волевых процессов. Концепт эмоционально-волевой регуляции позволяет в известной степени устранить это противоречие. Эмоционально-волевая регуляция включает в себя и не вполне осознанные индивидом регуляторные компоненты, участвующие в качестве необходимых в ситуациях преодоления трудностей и препятствий на пути достижения цели. В таком случае, понятие эмоционально-волевой регуляции близко к понятию синтетического процесса психики, обеспечивающего функционирование регуляторного контура в ситуации трудностей и напряжения. Включение таких не полностью осознанных компонентов отделяет понятие эмоционально-волевой регуляции от понятия волевой регуляции. В то же время наш подход отличается от трактовок эмоционально-волевой регуляции деятельности, где нежелательные с точки зрения результативности деятельности эмоции регулируются, устраняются волевым процессом. В нашей трактовке это лишь частный случай, эффективный лишь в некоторых, форсмажорных обстоятельствах. Мы считаем, что осознание эмоционального компонента требует порой отказа от волевых усилий. В этом случае волевой потенциал как бы устраняется эмоциональным процессом. Эмоционально-волевая регуляция, в основном относящаяся к процессу второго порядка, может быть выведена при помощи рефлексии на более высокий уровень и принимать черты метапроцесса. Основным индикатором и средством



в механизме включения рефлексии выступает эмоция. Эмоции, с одной стороны, действуют на неосознаваемом уровне и автоматически блокируют неэффективные волевые проявления и поддерживают эффективные. С другой стороны, именно эмоции дают индивиду шанс вывести регуляцию на метауровень. Они служат индикатором благополучия или неблагополучия процесса, представленным в непосредственной форме, в форме переживания. Можно не только произвольно регулировать мешающие эффективной реализации деятельности эмоциональные состояния, но и активизировать эмоцию интереса, поддерживающую волевое усилие. Осознание особенностей процесса, стимулированное эмоцией, может приводить индивида к перестройке деятельности и осуществлять ее с большим учетом потребностей, индивидуальных особенностей, ценностей, направленности личности конкретного человека. Такая перестройка будет процессом более высокого порядка, стоящим как бы "над" эмоционально-волевой регуляцией и в то же время связанным с ней посредством эмоции.

Эмоционально-волевая регуляция - это синтетический процесс, обеспечивающий регуляцию деятельности в затрудненных и напряженных условиях, в котором эмоции занимают центральное положение. Эмоционально-волевая регуляция - это скоординированное взаимодействие эмоциональных и волевых процессов в ситуации преодоления трудностей и препятствий, формирующееся в деятельности и в социальном взаимодействии и реализующееся в них. Для успешной регуляции необходим баланс эмоциональных и волевых компонентов системы. Ситуация нарушения равновесия приводит к необходимости подавлять эмоциональные состояния волевым усилием, когда волевой процесс начинает выступать в качестве антагониста по отношению к эмоциональному либо к неконтролируемому, разрушительному для личности и социального окружения поведению под влиянием эмоций.

Применение регулятивно-синтетической парадигмы к анализу эмоционально-волевой регуляции позволяет предположить наличие когнитивного компонента в ее составе. Этот компонент обнаружен в наших исследованиях.

Наше понимание эмоционально-волевой регуляции отличает ее от различных подходов к волевой регуляции, так как в этих подходах акцентируется ее сознательный характер. Эмоционально-волевая регуляция более широкое понятие, она включает процессы, не полностью осознанные индивидом. В.И. Селиванов различает преднамеренные (не волевые) и сознательные (волевые) усилия и сосредотачивает свое внимание на этих последних. При этом он отмечает, что важно изучать взаимопереходы одного усилия в другое. Именно эта область и являлась в основном объектом нашего внимания. Мы считаем, что эмоция опосредует эти взаимопереходы и служит важным индикатором качества самих волевых усилий. Нами исследуется не только активный волевой интерес, но и интерес в более широком смысле этого слова, понимаемый как отношение личности к объекту в силу его эмоциональной привлекательности. Интерес направляет регуляцию деятельности в нужное социальное русло, но только при условии правильно сформированной направленности личности. В личностной структуре, эмпирически выявленной в нашем исследовании, представлены все необходимые для эффективной эмоционально-волевой регуляции компоненты: направленность личности, эмоции, воля. В рамках нашего подхода эффективная регуляция - это вопрос баланса компонентов, равновесия между ними, а также содержания направленности личности, убеждения, ценностей. Эмоция

находится в центре этого баланса и служит средством, позволяющим его регулировать на неосознанном уровне и средством адекватного осознания дисбаланса системы. Такое понимание позволяет рассмотреть процесс взаимодействия направленности личности, социума и волевой регуляции как двунаправленный. Эмоции служат индикатором дисбаланса системы. Этот дисбаланс может характеризоваться как недостаточностью волевой регуляции в ситуации необходимости реализации субъектом позитивных социальных влияний, так и необходимостью изменения направленности личности, убеждений или социального взаимодействия, которое приводит к их формированию. Эмоции занимают в системе баланса направленности личности и волевой регуляции центральное положение.

Мы согласны с утверждением В.А. Иванникова, что критерий преодоления трудностей не является исчерпывающим для определения волевой регуляции деятельности. Действительно, трудность может быть преодолена посредством нахождения более адекватного способа поведения, через выработку навыка. С нашей точки зрения концепт эмоционально-волевой регуляции позволяет рассмотреть ситуацию более целостно и включить в анализ аспекты выбора оптимальной стратегии деятельности и поведения. Эмоции депрессивного ряда, обнаруженные нами в рамках выделения видов волевой регуляции на эмоциональной основе, зачастую и являются индикатором для субъекта в пользу отказа от волевой регуляции и поиск более адекватной стратегии поведения или отказа от деятельности вообще. Выработку навыка мы рассматриваем как частный случай выбора более адекватного способа поведения. Эмоционально-волевая регуляция в этом случае также может осуществляться как осознанно, так и неосознанно. Эмоции стимулируют отказ от неадекватной волевой активности на предсознательном уровне и служат средством "выведения" регуляции на более сознательный уровень.

Мы согласны с утверждением В.А. Иванникова, что демонстрация волевых усилий не всегда свидетельствует о воле, что, например, настойчивость может быть связана с уверенностью. Поэтому анализ проблемы усилия и преодоления трудностей с нашей точки зрения можно проводить с позиций концепта эмоционально-волевой регуляции. В нашем исследовании при помощи лабораторного эксперимента показано, что настойчивость в ситуации неуспеха как раз и связана с эмоциями уверенности и сомнений. Таким образом, эмоции постоянно оказываются в центре регуляторной системы как средство поддержания баланса или как средство осознания дисбаланса.

Изучаемая реальность рассматривается нами как с процессуальной стороны, так и со стороны психических свойств и состояний. Нами выявлены характеристики личностной структуры, обеспечивающей эффективный процесс эмоционально-волевой регуляции и диспропорции этой структуры, затрудняющие регуляторный процесс, показана роль эмоциональных состояний в эффективности регуляторного процесса и др.

В серии исследований нами эмпирически подтверждены следующие концептуальные положения.

1. Волевая регуляция деятельности осуществляется при непосредственном участии эмоций. Имманентно присутствуя в процессе волевой регуляции, эмоции образуют процесс, который может быть назван эмоционально-волевой регуляцией.

2. Эмоции не только являются следствием эффективности деятельности, но и определяют эту эффективность.

3. Эмоции в процессе эмоционально-волевой регуляции служат для субъекта индикатором благополучного либо не благополучного его протекания.

4. Эмоционально-волевая регуляция деятельности, благодаря наличию эмоционального компонента, приобретает дополнительный, неосознаваемый уровень. Именно совокупность этих двух уровней обеспечивает эффективную регуляцию деятельности в условиях трудностей.

5. Участвуя в процессе эмоционально-волевой регуляции, эмоции служат дополнительным источником, помогающим осознанию регуляторных процессов. Таким образом, эмоции - важный ресурс, поддерживающий саму основу волевой регуляции, а именно, ее осознанность, рефлексивность, произвольность.

6. В эмоционально-волевой регуляции участвует личность в целом. На параметры эмоционально-волевой регуляции влияет содержание мотивации, ответственность, мировоззрение установки, направленность личности. Эмоции являются опосредующим звеном этого влияния. Направленность личности оказывает свое регулирующее влияние посредством эмоции интереса. Неверные установки, убеждения вызывают неадекватные волевые усилия, низко результативные и сопровождаемые эмоциями горя, вины. Данные эмоции способствуют редукции волевых усилий.

7. Эмоционально-волевая регуляция у родителей влияет на особенности эмоционально-волевой регуляции у детей. Осуществляется передача этих особенностей от поколения к поколению.

8. Влияние особенностей эмоционально-волевой регуляции у родителей на особенности эмоционально-волевой регуляции у детей опосредуется системой семейного социального взаимодействия. В частности, такими ее параметрами, как удовлетворенность различными сферами семейной жизни, частота и особенности практик наказания в семье, толерантность родителей. Эмоционально-волевая регуляция у детей и семейные отношения связаны реципрокными отношениями.

9. Эмоционально-волевая регуляция высокого уровня у родителей приводит к большей удовлетворенности семейной жизнью и меньшему эмоциональному стрессу в семье, что, в свою очередь, способствует эмоционально-волевой регуляции высокого уровня у детей.

10. Существуют различные формы эмоционально-волевой регуляции в зависимости от особенностей ее эмоционального компонента. Первая форма образуется в результате включенности эмоций интереса и радости в регуляторный процесс. Вторая - на основе включенности в регуляторный процесс эмоций горя и гнева, вины.

11. Эмоционально-волевая регуляция имеет слабо выраженную позитивную возрастную динамику. Оптимизация и активизация этой динамики требует специальной психологической работы, прежде всего с использованием социально - психологических тренингов.

12. Представления о волевой регуляции, зафиксированные в структурах языка и устойчивых установках испытуемых, хорошо согласуются с теоретическими положениями и обнаруживают в волевой регуляции эмоциональный компонент, связанный с энергетикой регуляторного процесса.

13. Представления о волевой регуляции, зафиксированные в структурах языка и устойчивых установках испытуемых обнаруживают структуру, сходную со структурой, полученной с использованием метода лабораторного эксперимента и корреляционных исследований. Эта структура включает направленность личности, ответственность. Данный компонент обеспечивает учет социальных

требований в направленности регуляторного процесса.

14. Сочетание различных структурных элементов эмоционально-волевой регуляции позволяет выделить типы испытуемых. Некоторые типы с определенным сочетанием структурных элементов эмоционально-волевой регуляции требуют коррекционной работы.

15. Эмоционально-волевая регуляция может быть рассмотрена как интегральный процесс, функцией которого является мобилизация усилий для реализации деятельности в условиях трудностей.

Рассмотрение эмоционально-волевой регуляции в социальном взаимодействии с позиций данного подхода позволяет увидеть ряд перспектив дальнейших исследований в этой области. Во -первых, требует дальнейшего исследования влияние различным образом организованного социального взаимодействия на формирование компонентов структуры эмоционально-волевой регуляции в подростковом и юношеском возрастах. В данном случае потребуются применение формирующего эксперимента и исследование сместится в пограничную область социальной психологии и педагогической психологии. Во- вторых, возможно исследование структурных компонентов эмоционально-волевой регуляции в младшем школьном возрасте. Данное направление является пограничным на стыке социальной психологии и психологии развития. Некоторые данные, полученные нами, свидетельствуют о значении диспропорций эмоционально-волевой регуляции в патологическом развитии личности. Эта линия также может быть продолжена в дальнейшем. Возможное направление дальнейших исследований связано с применением процедуры структурированного самоанализа волевых эпизодов. Дальнейшее накопление эмпирических данных в этой области приведет к лучшему пониманию характера трудностей, возникающих в реальном, "живом" процессе деятельности и социального взаимодействия.

#### **Список литературы**

1. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: Автореф. дис... д-ра психол. наук. - М., 1985.
2. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. - М.: Изд-во МГУ, 1991.
3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
4. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. - М., 2000.
5. Селиванов В. И. Психология волевой активности. - Рязань, 1974.
6. Чумаков М.В. Эмоциональные аспекты волевой регуляции: Монография. - Курган, 2005.
7. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности (структура, типы, особенности функционирования в социальном взаимодействии): Монография. - Москва; Курган: Изд - во Курганского гос. ун-та, 2007.
8. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М., 1982.

## **ПОНЯТИЕ "КРИЗИС ДОВЕРИЯ" В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

**С.Г. Достовалов**

Концепция социальных представлений, сформировавшаяся в 70-80-е годы XX века во французской социальной психологии, по мнению целого ряда исследователей (А.И. Донцов, Т.П. Емельянова, Д. Майерс и др.) представляет собой одно из самых значительных явлений в развитии психологической науки. Теоретические положения концепции социальных представлений позволили по-новому взглянуть на некоторые проблемы соци-

альной психологии, до этого не получавшие надлежащего объяснения, и найти новые варианты их решения. "Появление теории социальных представлений обогатило психологию, в частности, социальную психологию, новыми методами исследования, ранее до этого в ней не практиковавшимся (контент-анализ, анализ устных высказываний, анкетный метод). Все это послужило базисом для того, чтобы концепция социальных представлений приобрела достаточное количество сторонников и последователей среди психологов не только Франции, но и других стран Европы: Англии, Германии, Норвегии и др. Это послужило поводом для того, чтобы данная концепция была названа одной из основных концепций европейской социальной психологии" [5,36].

Появление концепции социальных представлений - это заслуга французской социально-психологической и социологической школ. В своей работе [1], посвященной анализу этой концепции в современной французской психологии, А.И. Донцов и Т.П. Емельянова отмечают, что возникновение подобной концепции, впоследствии воспринятой практически во всех европейских психологических школах, явилось ответом на экспансию теоретических и практических положений, принятых в американской социальной психологии. Многие в этих утверждениях не получало удовлетворительного объяснения, в особенности то, что касалось проблемы взаимоотношений между индивидом и обществом. Американская социальная психология, в основном, заимствовала свои теоретические положения из психоаналитической или бихевиористской концепций, что в определенной мере ограничивало широту взглядов на различные социально-психологические феномены. Это, в свою очередь, приводило к неудовлетворенности европейских социальных психологов имеющимися объяснениями и трактовками социальных явлений и процессов. Такая неудовлетворенность в значительной степени стимулировала поиск новых решений и исследовательских работ в самых различных направлениях. Результатом отмеченных процессов явилось появление во французской социальной психологии теории социальных представлений как основной детерминанты поведения индивида в его взаимоотношениях с обществом, а также и как системы организации самого общества. По определению одного из разработчиков данной теории С. Московичи: "Социальное представление - это способ интерпретации и осмысления повседневной реальности, определяющий форму социального познания, предполагающий когнитивную активность индивидов и групп, позволяющих им фиксировать свою позицию по отношению к затрагивающим их ситуациям, событиям, объектам и сообщениям" [16, 30]. В результате подобных процессов у взаимодействующих друг с другом отдельных индивидов складываются определенные представления о тех или иных понятиях, стилях поведения, формах деятельности и т.д. Объединяясь и укрепляясь, эти представления выстраиваются в систему, которая уже может и непосредственно оказывает влияние и на поведение отдельного индивида и на формирование и развитие общества. Таким образом, данная система преобразуется в систему социальных представлений, на основании которых общество категоризирует различного рода понятия, явления и процессы. Следовательно, формирование социального представления - не просто механическое воспроизведение мнений и оценок большинства индивидов по отношению к чему-либо - это процесс, подразумевающий когнитивную активность, как отдельных индивидов, так и целых групп. Как отмечают российские исследователи концепций социальных представлений А.И. Донцов и Т.П. Емельянова: "Будучи достаточно устой-

чивыми и в то же время оперативными когнитивными образами, социальные представления создают возможность быстрой переориентации в меняющейся действительности, особенно в условиях недостаточно полной или неоднозначной информации относительно воспринимаемого объекта" [1, 36]. Таким образом, категория социальных представлений является тем инструментом, с помощью которого общество творит самое себя, создавая в системе социальных представлений образцы и идеалы, следование которым всячески поощряется, а также негативные символы, следование которым подвергается различного рода наказаниям. Таким образом, социальные представления играют важную роль в регуляции взаимоотношений между личностью и обществом и являются специфической формой коллективного знания, определяющего категорию, место и значение различных объективных и субъективных феноменов. Причем следует отметить, что этот процесс категоризации и приписывания каких-либо качеств определенным категориям протекает довольно активно и является важным фактором влияния на жизнь, как отдельной личности, так и всего общества в целом. Анализируя теоретические положения авторов концепции социальных представлений А.И. Донцов и Т.П. Емельянова обращают внимание на то, что в социальном представлении соединяются атрибуты и свойства двух категориальных систем мышления и восприятия действительности - системы образов и понятий. В целостном, сформированном виде представление трактуется как обобщенный символ, как знак определенных общественных явлений или, если следовать С. Московичи: "... как система интерпретации, ... система классификации и типологии личностей и событий" [14, 34]. Но данная система не просто упорядочивает информацию, но и благодаря активности и когнитивной составляющей этого процесса происходит интерпретация этой информации, ее переосмысление и соотнесение с уже имеющимися фактами и результатами, с существующим генетическим, индивидуальным и социальным опытом. И в результате происходит формирование социального представления относительно какого-либо значимого для группы или общества объекта, понятия, процесса или явления. Данное социальное представление, в свою очередь, интериоризируется большинством членов группы или общества и, в результате, человек начинает воспринимать окружающую его действительность через систему усвоенных социальных представлений, тем самым классифицируя и явления внешнего мира и самого себя на основании этих социальных представлений. Особенно ярко это проявляется в отношении процесса усвоения научных понятий и их перехода на уровень обыденного сознания. По мнению С. Московичи, процессы, "ответственные" за формирование социальных представлений о научной теории, условно можно разделить на две группы: внешние и внутренние. Внешние описывают изменения, испытываемые научной теорией, становясь достижением обыденного сознания. Внутренние касаются трансформаций, происходящих в недрах самих представлений. В первоначальном виде социальные представления проявляются как приблизительный набросок явления, ментальное изображение наиболее впечатляющих его черт. Затем постепенно, в ходе целенаправленного отбора информации, этот первоначальный эскиз приобретает вид условной конструкции, которую С. Московичи назвал "фигуративной схемой" представления. Она содержит существенные понятия, черты, объединяющие явления, и простую структуру их взаимодействий. "Она характеризуется образной, конкретной, ясной формой и логической связностью элементов" (Herzlich, цит. по А.И.

Донцову). Условно процесс перехода научных понятий и теорий на уровень обыденных представлений можно разделить на четыре этапа.

*1 этап. Персонификация.* Система научных понятий или научная доктрина на этой стадии в восприятии общества ассоциируется с именем конкретного исследователя, занимавшегося изучением определяемого явления. Так, например, понятия "бессознательное", "психоанализ" в системе социальных представлений четко ассоциируются с именем Зигмунда Фрейда.

*2 этап. Отбор и деконтекстуализация элементов научной теории (явления).* Информация о понятиях, используемых в той или иной научной теории, избирательно оценивается с позиции, присущих группе нормативных критериев. Отобранные элементы отделяются от научного контекста, к которому они принадлежат, и присваиваются обыденным сознанием в качестве нормативного восприятия повседневной действительности.

*3 этап. Схематическая визуализация научных идей и понятий.* На этом этапе в массовом сознании фиксируются корреляты научных идей и понятий, непосредственно наблюдаемые в реальной, повседневной действительности.

*4 этап "Натурализация"* - отрыв представления от реального явления и приобретение этим феноменом свойств объективности. В результате подобного "приписывания реальности" "...понятие или явление теряют свой абстрактный характер, обретая квазифизические, автономные формы существования"[15, 45].

"Натурализовавшись" социальные представления становятся не только системой интерпретации и категоризации явлений окружающей действительности, но и "конституирующим фактором социальной реальности" (С. Московичи). В особенности правомерно такое суждение в отношении господствующего социального представления, которое является своеобразным фундаментом для формирования более локальных социальных представлений, непосредственно связанных с господствующим социальным представлением, но более узких по своему содержанию. Господствующее социальное представление является тем самым краеугольным камнем, который придает смысл и полезность существования, как отдельным локальным социальным представлениям, так и всему обществу в целом. Как утверждает С. Московичи: "Это представление становится для всех и для каждого средством истолкования поведения, классификации вещей и людей в соответствии со шкалой ценностей, и, что немаловажно, их наименования. Все, что заставляет людей действовать, выполнять ту или иную функцию, ставит в отношения друг с другом, подчиняется господствующему представлению" [6, 378]. Таким образом, социальные представления или социальные репрезентации являются одним из главных механизмов, определяющих как функционирование отдельного индивида в системе общественных связей, так и функционирование самого общества. Теоретики и исследователи концепции социальных представлений (С. Московичи, Д. Жоделе, М. Кодал, А.И. Донцов, Т.П. Емельянова и др.) определяют социальное представление как особую форму коллективного знания, усваиваемую отдельным индивидом. Социальное представление трактуется как универсальная система познания социальных явлений, а его основными функциями называются сохранение стабильности, устойчивости индивидуальной или групповой когнитивной структуры, детерминация поведения и адаптация внешних социальных факторов, введение их в строй духовной жизни индивидуального или коллективного субъекта. А.И. Донцов и Т.П. Емельянова определяют функциональное на-

значение социального представления как механизма адаптации свершающихся социальных фактов, явлений, политического, научного плана к уже сформировавшимся, ранее существующим взглядам и оценкам. В сформированном виде социальное представление всегда исполняет функцию символа, образа определенного общественного явления [1]. Таким образом, любое незнакомое или неизвестное явление, любой психологический или социальный феномен, попадая в систему социальных представлений, соотносится с уже известными и интрериоризированными ранее социальными фактами или какой-либо другой усвоенной информацией и, в результате, новая информация категоризируется, типологизируется, ей приписываются актуальное или неактуальное значение - и таким образом полученная информация "вплетается" в сеть известных понятий, явлений и процессов. В результате этого процесса вновь получаемая информация соотносится с уже усвоенными понятиями и категориями. На основании этого соотношения информация вписывается в существующую структуру мировосприятия индивида с соответствующими поправками и изменениями, адаптирующими полученные знания к непосредственным нуждам. Таким образом, система социальных представлений представляет собой вариант познания окружающего мира путем включения новых понятий в строй ранее освоенных индивидом или обществом. Функционирование этого процесса можно проследить на примере понятия "кризис доверия", сравнительно недавно вошедшего в научный обиход. Выбор данного понятия обусловлен комплексом причин. Во-первых, по мнению многих исследователей, само понятие "доверие" представляет собой комплексную интегративную характеристику личности или группы, определяющую систему ее отношений к себе и к миру [9, 10, 11] и, соответственно, изучение социального восприятия данного явления и его характеристик позволяет более точно понять сущность данного явления и его место среди других социально-психологических феноменов. Во-вторых, как уже отмечалось, само понятие "кризис доверия" отличается определенной новизной использования в контексте научного понятийного аппарата, что позволяет непосредственно проследить процесс его встраивания в систему социальных представлений. В-третьих, рассматривая понятие "кризис доверия", мы имеем дело с проявлениями двух различных вариантов социального представления: понятие "доверие" имеет давнюю и четкую отнесенность к кругу обыденных бытовых явлений и устойчивые характеристики социальной репрезентации как проявление уверенности в чьей-либо добросовестности и порядочности, понятие "кризис" тоже освоено системой социальных представлений преимущественно в виде характеристики затруднительного, тяжелого положения. В то же время отнести сочетание "кризис доверия" к сфере обыденных ситуаций не представляется возможным. Весьма затруднительно представить случай, в котором индивид использует понятие "кризис доверия" для характеристики своей бытийной ситуации. Подобное использование наверняка бы свидетельствовало либо о т.н. "канцеляризме" говорящего, либо относилось к ироническому контексту. Таким образом, несмотря на существование в системе социальных представлений понятий "доверие" и "кризис", их сочетание в виде нового понятия еще не вошло в эту систему. Косвенным подтверждением этого является факт отсутствия определения понятия "кризис доверия" в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [7], изданном в 2001 г. и отражающем современное состояние словарного состава русского языка. В то же время данное понятие актив-

но употребляется в социально-политической сфере, что указывает на то, что понятие "кризис доверия" постепенно встраивается в систему представлений общества о сущности социально-психологического явления доверия и его характеристик. Специальное исследование, посвященное изучению контекста употребления понятия "кризис доверия", проведенное в 2007 г. [2] позволило выявить, что данное понятие в большинстве случаев соотносится с такими содержательными характеристиками как "утрата веры", "неверие", "недоверие", "неуверенность". В качестве примеров можно привести следующие сочетания: "Кризис доверия (к власти - С.Д.) опасен для любой политической системы, но к смене власти он может привести, если появится альтернативный социальный проект" [12]; "Итак, что же такое кризис доверия? 1. Я ни во что не верю; 2. Я никому не верю; 3. Я не верю себе" [3]; "Доверие населения, а теперь все больше и негосударственного бизнеса к власти, стремительно падает. И никто уже не верит сладкоголосым государственным (или формально негосударственным) телеканалам, которые постоянно говорят о конструктивных и адекватных мерах, принимаемых властями... Кризис доверия в стране нарастает" [4]. Эти и другие примеры указывают на то, что социальные представления о кризисе доверия, не в полной мере соответствуют определению понятия "кризис" и его представленности в общественном сознании. Основные различия наблюдаются в следующих характеристиках: 1). кризис доверия чаще всего представляет собой не внезапное, а постепенно развивающееся явление; 2) кризис доверия не является точкой, периодом или этапом перехода одного состояния в другое аналогично понятиям "кризис болезни" или "духовный кризис", а является по своему содержанию антонимом проявления доверия - выражением недоверия по отношению к кому или чему-либо (ср. кризис власти - безвластие). В наибольшей степени понятие "кризис доверия" является близким к социальному представлению о кризисе как о тяжелом, затруднительном положении, связанном с нехваткой или отсутствием чего-либо, аналогично разговорному варианту "кризис финансов", обозначающему отсутствие или недостаток финансовых средств. Анализ отмеченных характеристик позволяет сделать вывод о том, что в отношении понятия "кризис доверия" идет процесс формирования особого социального представления, не тождественного понятию "кризис" в его общеупотребительном понимании, а представляющего особый контекст познания социального мира, сопряженного с понятиями "вера", "утрата", "недоверие" и "неуверенность".

Экстраполируя этапы формирования социального представления о научном фонтии на процесс встраивания в систему социальных представлений понятия "кризис доверия", можно сделать вывод о том, что в связи с отсутствием специальных научных разработок по изучению и категоризации феномена "кризиса доверия", этапа персонификации в данном случае выражено не было. Формирование социального представления о понятии "кризис доверия" на сегодняшний момент находится на этапе отбора и деконтекстуализации, что подтверждается выявленными в ходе исследования [2] процессами отбора определенных характеристик проявления кризиса доверия и его использования как инструмента объяснения феноменов социального мира. В дальнейшем можно предположить переход на этап схематической визуализации, связанном с закреплением конкретных фактов и событий как непосредственных характеристик понятия "кризис доверия", а затем, в будущем, возможное использование данного понятия в качестве описательной характеристики бытийных явлений, что будет

являться показателем "натурализации" данного понятия, то есть полного включения понятия "кризис доверия" в систему социальных представлений.

Таким образом, изучение характеристик особенностей социального восприятия понятия "кризис доверия" позволил определить содержание и ход данного процесса. В то же время выявленная специфичность и незавершенность процесса формирования социального представления о феномене кризиса доверия предполагают необходимость дальнейшего изучения встраивания понятия "кризис доверия" в систему социальных представлений об окружающем мире.

#### Список литературы

1. Донцов А. И., Емельянова Т. П. Концепция социальных представлений в современной французской психологии. - М: Изд-во МГУ, 1987.
2. Достовалов С.Г. Семантическое пространство понятия "кризис доверия" // Психология когнитивных процессов: Материалы всероссийской научно-практической конференции. - Смоленск: Универсум, 2007.
3. Кечеджан А., Сандомирский М. Вместе грустим: кризис сознания или новый вид - человек сомневающийся [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://psih.ru>. свободный.
4. Костин А. В России нарастает общий кризис доверия. Чиновник, а не закон решает сегодня, какому бизнесу жить, а какому погибать [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://vremya.ru>. свободный.
5. Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. - СПб.: Изд-во "Питер", 2000.
6. Московичи С. Машина, творящая богов. - М.: Центр психологии и психотерапии; Изд-во "КСП+", 1998.
7. Ожегов С.И. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М., 2001.
8. Павлова С.М. Вопрос о социальном кризисе в России / Социальный кризис и социальная катастрофа: Сборник материалов конференции. - СПб., 2002.
9. Скрипкина Т.П. Деформация доверительных отношений как фактор дезадаптации личности / Общение-2006: на пути к энциклопедическому знанию: Материалы международной конференции 19-21 октября 2006 г. - М., 2006.
10. Скрипкина Т.П. Психология доверия (теоретико-эмпирический анализ). - Ростов н/Д., 1997.
11. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. - М., 1999.
12. Шмулевич А. Кризис доверия [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://kasparov.ru>. свободный.
13. Herzlich C. Sante et maladie. Analyse d'une representation sociale. - P. 1969.
14. Introduction ? la psychologie sociale/Ed. by S. Moscovici. - P., 1972. Vol. 1-2.
15. Moscovici S. Sur les representations sociale. - P., 1979.
16. Representation sociale: phenomenes, concept et theorie/ S. Moscovici (ed.). Psychologie sociale. - P., 1984.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПОВ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОРА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

И.П.Ищенко, Н.А.Демчук

Кризис идентичности в подростковом возрасте является нормативным кризисом, он не только ставит проблемы, но и обнаруживает психологические резервы для их решения, однако это не уменьшает его остроты; в проблеме отношений со своим характером подростку, безусловно, нужна квалифицированная помощь компетентного взрослого.

Процесс развития личности идет неравномерно. Наиболее болезненные моменты кризиса идентичности в возрасте 13 - 14 лет связаны с тем, что человек не может изменить в себе [1]. Для подростка проблема характера зачастую более неразрешима, чем физические недостатки, т.к. с последними можно "бороться" с помощью

физических тренировок, с характером же бороться бесполезно. Таким образом, к началу поисков идентичности (по Э. Эриксону), когда подросток задается вопросами: "Кто я?", "За кого меня принимают?", "Каким мне хотелось бы стать?", ему приходится обратить внимание на некоторую реальность, которая называется "характер" и которая, как правило, доставляет много неприятностей. Характер для подростка - это основное оправдание его неудач и проблем, как в учебе, так и в общении. Многие подростки пытаются бороться со своим характером, хотя кардинально изменить его, пытаясь решить изначально непосильную задачу [1, 11].

Проблема акцентуации характера является чрезвычайно актуальной в работе практического психолога с подростками. В подростковом возрасте черты акцентуаций характера заостряются, что может по внешним проявлениям напоминать картину психопатий, а при наличии в социальной ситуации развития подростка психогенных факторов, адресующихся, по выражению А. Е. Личко, к "месту наименьшего сопротивления", характерному для данной акцентуации, могут привести к явлениям социальной дезадаптации и формированию личности по соответствующему психопатическому типу [2, 356].

Под социальной адаптацией мы понимаем такое изменение взаимодействия личности со средой, которое характеризуется:

1) осознанием необходимости для личности постепенных, эволюционных изменений в отношениях со средой через овладение новыми способами поведения;

2) приспособление, которое рассматривается и как процесс, и как результат деятельности личности в отношении изменяющимся условиям социальной среды. Важным направлением работы по социально-психологической адаптации мы считаем осознание и проявление в ходе работы по СПА личностной стратегии поведения, а не просто передачу готового навыка [1, 12]. Одним из условий успешной СПА является работа, направленная на принятие собственной индивидуальности и своего характера.

Целью настоящего исследования явилась разработка программы, способствующей снижению риска социальной дезадаптации и анализ ее влияния на личностные черты дезадаптивных подростков.

В исследовании проверялась гипотеза о том, что акцентуации характера являются факторами риска социальной дезадаптации у подростков. Риск социальной дезадаптации снижается при использовании специальных программ, способствующих осознанию и принятию подростком своего характера.

В ходе исследования нами были выделены факторы, определяющие социальную дезадаптацию у старших подростков.

Предложенная нами программа может быть использована в работе практических психологов с подростками. Использование программы приводит к снижению риска социальной дезадаптации и способствует гармонизации отношений подростка с социумом.

Исследование проводилось среди учащихся 9,10-х классов лицея "Пролог". Все подростки были обследованы по методикам HSPQ (факторный личностный опросник Р. Кеттелла), ДМО (диагностика межличностных отношений Т. Лири) и ПДО (патохарактерологический диагностический опросник А.Е. Личко) с целью выявления детей "группы риска". Выборка составила 94 человека. На основе опросника ПДО А.Е. Личко был определен риск социальной дезадаптации для каждого ребенка и выделена группа детей, имеющих риск социальной дезадаптации. Выборка составила 72 человека, что составляет

77% от общего числа обследованных детей.

Экспериментальный материал, полученный при помощи методики HSPQ Р. Кеттелла и ДМО Т. Лири был подвергнут факторизации. Обработка производилась с использованием статистического пакета STATISTIKA 6.0. Методом главных компонент факторного анализа в 22-мерном пространстве признаков было выделено 4 фактора, объясняющих 57% дисперсии признаков. Вращение производилось методом Варимакс с нормализацией Кайзера.

Для интерпретации полученного решения находилась семантический смысл выделенных факторов. Для этого в каждом факторе признаки HSPQ и ДМО группировались по наибольшему нагрузкам. В результате получилось, что личностное пространство группы учащихся, проявляющих признаки социальной дезадаптации, включает в себя следующие факторы:

- 1) пассивность во взаимодействии;
- 2) тревожность;
- 3) Эмоциональная зависимость;
- 4) конформизм в принятии решений.

Для сравнения была обследована группа адаптивных детей, то есть не проявляющих признаки социальной дезадаптации. Экспериментальный материал, полученный при помощи методики HSPQ Р. Кеттелла и ДМО Т.Лири также был подвергнут факторизации.

В результате получилось, что личностное пространство группы адаптивных учащихся включает в себя следующие факторы:

- 1) ответственность;
- 2) эмоциональная вовлеченность в дела группы;
- 3) эмоциональная стабильность и уравновешенность;
- 4) общительность.

Кроме этого, была выделена подгруппа подростков с эпилептоидным типом акцентуации характера, так как данная акцентуация предполагает высокий риск социальной дезадаптации, а по данным А.Е. Личко этот тип занимает второе место по частоте делинквентности среди всех типов акцентуаций. Частота встречаемости этого типа акцентуации в исследуемой выборке достаточно высока и составляет 35% от общего количества подростков выделенной нами "группы риска".

В результате получилось, что личностное пространство группы подростков с эпилептоидным типом акцентуации включает в себя:

- 1) неумение сотрудничать;
- 2) эмоциональная возбудимость и социальная робость;
- 3) эмоциональная жесткость и индивидуализм;
- 4) агрессивность и оценочность во взаимодействии.

Таким образом, на основе анализа полученных данных возникла необходимость разработки ряда коррекционных мероприятий, способствующих снижению риска социальной дезадаптации и гармонизации отношений подростка с социумом.

Именно учителя, родители, психологи оказываются теми людьми, у которых подросток может искать поддержку в разрешении и преодолении личностных противоречий. Однако, родители зачастую заняты собой, карьерой и поэтому мало уделяют внимания ребенку, а также не обладают базовыми психологическими знаниями.

Педагоги современного типа сформировались в сложных условиях. Данные, полученные Л.Н. Собчик, обрисовывают такой портрет личности педагога: догматическая приверженность общепринятым правилам и инструкциям, ригидность установок, проявляющаяся в негибкости, упорстве, склонность к самовзвинчиванию с

аффективной насыщенностью переживаний, повышенная обидчивость и конфликтность в межличностных отношениях, тенденция к вытеснению из сознания истинных и объективных причин конфликта, внешне обвиняющий тип реагирования, субъективизм и предвзятость в оценках окружающих, отсутствие склонности к сопереживанию, достаточно низкая коммуникабельность, тенденция к демонстративным проявлениям с избыточными эмоциональными реакциями на фоне тривиального мышления с мнительной настороженностью в контактах с людьми.

Позитивные характеристики - любовь к порядку, системное мышление. Конкретность мышления и склонность к синтезу преобладает над абстрактно-аналитическим подходом и категориальным мышлением.

Интегративная оценка по ДМО показала высокий фактор агрессивности и низкий - доброжелательности. Такие личностные особенности не позволяют педагогам понимать подростка и сочувствовать ему, а тем более оказывать помощь в преодолении его проблем [3, 294].

Психолог, вынужденный работать в условиях высокой загруженности, оказывается неспособным организовать индивидуальную работу с каждым подростком, переживающим кризис.

Поэтому возникает необходимость создания программы занятий с группой, направленной на осознание особенностей своей личности и своего характера.

Основная цель коррекционной помощи взрослому подростку в вопросах отношений с характером - изменить негативную установку на свой характер на принимающую, сделать так, чтобы подросток перестал бороться со своим характером или использовать его для оправдания своей несостоятельности, перестал бояться его, познакомился с ним поглубже, почувствовав и оценив сильные стороны своей акцентуации, чтобы подросток научился черпать силы и уверенность в своей индивидуальности, научился уважать как собственную индивидуальность, так и "инакость" другого человека.

Разработанная нами программа посвящена адаптации подростка к собственному неповторимому характеру. Программа построена на следующих принципах:

- нет "плохих" и "хороших" характеров, все типы характеров могут быть успешно использованы для достижения человеком своих целей, ни один характер не создает ограничений для интеллектуальной деятельности или для профессиональных достижений любой сложности;

- "Я" и характер - не одно и то же. Знание своего характера позволяет использовать его максимально эффективно; незнание своего характера формирует опыт неудач.

Программа состоит из двух блоков:

1. Когнитивного (информационного), содержащего сведения об особенностях индивидуальности и акцентуаций характера и их влияние на поведение личности.

2. Эмоционального (поддерживающего), этот блок выполняет психотерапевтическую функцию и работает на принятие себя.

После завершения программы была проведена повторная диагностика личностных особенностей испытуемых. Полученный экспериментальный материал был подвергнут математической обработке при помощи метода факторного анализа. Обработка производилась с использованием статистического пакета STATISTIKA 6.0.

В результате обработки данных, в частности, методом описательной статистики был обнаружен ряд тенденций, который позволяет выдвинуть частные гипотезы.

Далее была проведена обработка данных при по-

мощи критерия сдвига (положения) методами Вилкоксона и Ван дер Вардена, которые направлены на проверку отсутствия различий во взаимном положении двух независимых совокупностей. В результате были подтверждены альтернативные гипотезы  $H_1$  ( $P - 1-4\%$  уровень значимости).

Результаты показывают, что происходит повышение среднего значения фактора А после использования программы. Это позволяет выдвинуть следующие гипотезы:

$H_0$ : общительность в группе дезадаптивных детей до начала программы не ниже, чем у них же после программы;

$H_1$ : общительность в группе дезадаптивных детей до начала программы ниже, чем у них же после программы.

Таким образом, в результате работы программы, способствующей принятию себя, происходит повышение интереса детей к участию в общих делах группы, то есть подросток становится способным подчинить личные интересы групповым, принимать общепринятые нормы. Эти качества способствуют более гибким отношениям с социумом.

Результаты показывают, что происходит повышение среднего значения фактора Q3 после использования программы, что позволяет выдвинуть следующие гипотезы:

$H_0$ : самоконтроль в группе дезадаптивных детей до начала программы не ниже, чем у них же после программы;

$H_1$ : самоконтроль в группе дезадаптивных детей до начала программы ниже, чем у них же после программы.

Таким образом, в результате работы программы, способствующей принятию себя, происходит повышение самоконтроля, то есть дети становятся более целеустремленными, способными контролировать свои эмоции и поведение, что способствует социальной адаптации.

Результаты показывают, что происходит повышение среднего значения VII октанта (сотрудничающий-конвенционный тип межличностных взаимоотношений) после использования программы, что позволяет выдвинуть следующие гипотезы:

$H_0$ : стремление к сотрудничеству в группе дезадаптивных детей до начала программы не ниже, чем у них же после программы;

$H_1$ : стремление к сотрудничеству в группе дезадаптивных детей до начала программы ниже, чем у них же после программы.

Таким образом, в результате работы программы, способствующей принятию себя, происходит повышение стремления к сотрудничеству, то есть, дети становятся способными к общению "на равных", взаимопомощи и работе в группе, что способствует более гармоничным отношениям с другими людьми, а в конечном счете, социальной адаптации.

Были отмечены следующие изменения, происшедшие в результате проведения коррекционной программы: в результате работы программы, способствующей принятию себя, происходит повышение уровня общительности, то есть, дети становятся более естественными и непринужденными в общении, готовыми к сотрудничеству, что способствует социальной адаптации.

Происходит повышение интереса детей к участию в общих делах группы, ребенок становится способным подчинить личные интересы групповым, принимать общепринятые нормы.

Происходит повышение самоконтроля, дети становятся более целеустремленными, способными контролировать свои эмоции и поведение.

Подростки оказываются способными подчинить личные интересы групповым, принимать общепринятые

нормы, становятся более целеустремленными, способными контролировать свои эмоции и поведение, что способствует более гармоничным отношениям с другими людьми, то есть социальной адаптации. Таким образом, коррекционная программа, направленная на принятие себя, может способствовать социальной адаптации подростка.

Проанализировав результаты исследования, можно сделать вывод о том, что акцентуации характера являются факторами риска социальной дезадаптации у подростков. Риск социальной дезадаптации снижается при использовании специальных коррекционных программ, способствующих осознанию и принятию подростком своего характера.

#### **Список литературы**

1. *Подросток на перекрестке эпох. Проблемы и перспективы социально-психологической адаптации подростков.* - М.: Генезис, 1997.
2. *Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной.* - М.: ТЦ "Сфера", 2000.
3. *Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности.* - М.: Институт прикладной психологии, 1998.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Е.В. Алфеева**

Актуальность изучения социально-эмоциональной сферы детей дошкольного возраста в психолого-педагогической практике определяется традиционным интересом к проблеме развития личности и социализации детей, общественными потребностями в эмоционально развитой личности, современными изменениями учебно-воспитательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях, глубоким внедрением личностно-ориентированной модели обучения и воспитания в образовательный процесс. Общество нуждается в развитых личностях, способных гармонично строить свои отношения с другими людьми, поэтому актуальными становятся исследования в области изучения закономерностей и способов развития социальной и эмоциональной культуры детей. Без решения вопроса развития социально-эмоциональной сферы невозможно адекватное понимание общих закономерностей формирования детской личности, которое часто неправомерно трактуется чисто интеллектуалистически. Гармоничное развитие в дошкольном детстве необходимо предполагает не только усвоение ребенком знаний и умений, способов овладения различным содержанием, но и достаточно высокий уровень развития его эмоциональной сферы, социальной ориентации и нравственной позиции.

К сожалению, в настоящее время в отечественной психологии и педагогике нет исследований, которые бы всецело охватили проблему социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста. Однако некоторые ее аспекты затрагиваются в работах таких известных психологов как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.М. Якобсон, Л.И. Божович, М.И. Лисина, их учеников и последователей (Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева, В.К. Котырло и др.).

На этапе теоретического анализа проблемы мы столкнулись с проблемой определения понятия "соци-

альные эмоции". Рассмотрев различные подходы к их пониманию, мы исходили из понимания социальных эмоций как эмоций, с одной стороны, приобретаемых в процессе вхождения в социум под влиянием взаимодействия с другими людьми, в результате чего приобретенные индивидом социальные ценности, требования, нормы и идеалы, соединяясь с его эмоциональной сферой, становятся органической частью личности. С другой стороны, являясь внутренним достоянием личности, социальные эмоции становятся содержанием побудительных мотивов ее поведения. Данный вид эмоций позволяет облегчить не только процесс вхождения ребенка в общество, но и процесс осознания себя, своих отношений с другими людьми, а также лучше оценить себя, свои переживания и выразить их в приемлемой для данного общества форме.

Сенситивным периодом для развития социальных эмоций является дошкольный возраст в связи с увеличением возможностей познания окружающего мира за счет расширения круга общения, что делает доступным для первоначального освоения те формы взаимоотношений, которые существуют между взрослыми в различных видах деятельности. Кроме того, развитие социально-эмоциональной сферы ребенка рассматривается как развитие его социально-эмоциональной компетентности. Последняя описывается, как способность адекватно обходиться с собой, с другими и с окружающим миром, кроме того, оно включает и то, что обхождение не обязательно во всех случаях должно проявляться в видимом поведении, оно также может касаться определенных представлений и позиций. Одно из главенствующих мест в социально-эмоциональном развитии ребенка занимает усвоение представлений о нормах морали, регулирующих отношение к окружающим людям и к самому себе. Усвоение дошкольниками этических норм и формирование моральных чувств является важным моментом общего процесса активного проникновения ребенка в жизнь взрослых людей, в их взаимоотношения, в смысл их деятельности и поступков.

Важным является положение Я.Л. Коломинского о роли задаваемых взрослыми социальных образцов-эталонов в регуляции поведения ребенка и выполнении функции определяемых социумом ориентиров поведения, вызывающих определенные установки, отношения, позиции. Социальные образцы-эталоны являются эмоционально-когнитивными обобщениями, отражают определенную сферу деятельности ребенка и содержат в себе общественную оценку. Эталоны приобретаются в соответствующих видах деятельности (в художественной - эталоны эстетического отношения к миру, в общении - этические эталоны поведения и т.п.) и от недифференцированных эталонов-образцов, выступающих в виде оценок-обобщений, дифференцируются в систему отдельных оценок-обобщений, адекватно реализуемых в различных сферах жизнедеятельности ребенка. В старшем дошкольном возрасте, помимо взрослых, эталонами являются и сверстники, которые показывают пример "правильного" поведения в конкретной ситуации и выполняют оценочную роль поступков ровесника.

Таким образом, можно сказать, что социально-эмоциональное развитие детей зависит не только от содержания и структуры деятельности, от характера взаимоотношений с окружающими людьми, но и от того, как они усваивают определенные общественные ценности и идеалы, как он овладевает нравственными нормами и правилами поведения. Социально-эмоциональное развитие осуществляется постоянно, пронизывает все аспекты жизни и деятельности, характеризуется способностью



ребенка адекватно ориентироваться в доступном социальном окружении, осознавая самоценность собственной личности и других людей, выражая свои чувства и отношения к миру в соответствии с культурными традициями общества.

Социально-эмоциональное развитие ребенка зависит от многих факторов, в числе которых необходимо, в первую очередь, назвать систематическое воздействие на личность ребенка со стороны детского сада и семьи. Одним из важнейших условий развития личности ребенка, достижения им социально-эмоциональной компетентности, является совместная согласованная работа окружающих его взрослых - родителей и воспитателей. В процессе взаимодействия с родителями и воспитателями ребенок развивается в компетентную личность, способную осуществлять отношения с собой и с другими, совершать соответствующий имеющемуся контексту выбор и вести себя согласно этому выбору. Чтобы получить ощутимые результаты в развитии внутреннего мира детей, воспитателю необходимо как можно полнее представить эмоциональный опыт каждого ребенка, и, в первую очередь, приобретаемый им в семье; вести постоянную работу по развитию и обогащению эмоционального опыта ребенка с помощью родителей. Важно разъяснять родителям роль их собственного участия в совместной с ребенком деятельности. Распределяя с ребенком действия, чередуя их, включая его на равных в выполнение посильных заданий, родители тем самым способствуют развитию его личностных качеств: внимания к другому, умения прислушаться и понять другого, откликаться на его просьбы, состояние. Устойчивое внимание родителей и воспитателя к личностным качествам и свойствам детей, к взаимоотношениям со сверстниками, к культуре их отношений и эмоциональных проявлений укрепляет в сознании дошкольников социальную значимость и важность сферы эмоционального отношения к другим людям.

Таким образом, важнейшим условием развития личности ребенка, достижения им социально-эмоциональной компетентности, является совместная согласованная работа окружающих его взрослых - родителей и воспитателей. Результат развития социально-эмоциональной сферы дошкольника определяется знанием и пониманием взрослыми роли деятельности ребенка в развитии его личности, а также умением организовывать эту деятельность, дать ей нужное направление, использовать эффективные приемы и способы воздействия на ребенка и при этом оберегать его от длительных и устойчивых отрицательных переживаний.

Именно поэтому, целью нашего экспериментального исследования стало обеспечение психологического сопровождения эксперимента по развитию социально-эмоциональной сферы детей в условиях ДОУ.

В исследовании была выдвинута гипотеза о том, что целенаправленное воздействие на развитие социально-эмоциональной сферы способствует более успешной социальной адаптации дошкольников, причем мы выделили три основных параметра для отслеживания эффективности воздействия на детей в рамках формирующего эксперимента. Мы предположили, что формирование благоприятного статуса ребенка в группе сверстников и создание эмоционального благополучия в детском саду; более раннее становление адекватной (критической) самооценки и развитие этических инстанций напрямую связано с целенаправленным воздействием на развитие социально-эмоциональной сферы, способствует более успешной социальной адаптации детей.

Эксперимент проводился на базе МДОУ "ЦПП - дет-

ский сад №39 "Росинка" г. Кургана, где проходила разработка и внедрение программы социально-эмоционального развития ребенка с 2001 по 2007 год для дошкольников, начиная со второй младшей группы с постепенным включением других возрастных групп. Всего в эксперименте принял участие 161 ребенок младшей, средней, старшей и подготовительной к школе групп, из которых 84 ребенка составили экспериментальную выборку, а 77 - контрольную.

Для подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы был использован метод длительного формирующего эксперимента по развитию социально-эмоциональной сферы дошкольников в сочетании с констатирующим экспериментом, который позволил получить не только возрастные, но и лонгитюдные результаты. Для подтверждения статистической значимости полученных результатов мы использовали критерий Вилкоксона.

В рамках формирующего эксперимента перед педагогическим коллективом МДОУ "ЦПП - детский сад №39 "Росинка" встал вопрос об углубленной работе по социальному развитию детей и созданию своей системы через синтез программ: "Радуга", "Из детства в отрочество" Т. Дороновой, "Я, ты, мы" Р. Стеркиной, "Я - человек" С. Козловой.

Была разработана структура социально-эмоционального развития, состоящая из четырех блоков: "Я узнаю себя и мир вокруг" - включает в себя познавательное, интеллектуальное развитие и физическое здоровье; "Я понимаю себя и других" - обеспечивает эмоциональное, личностное развитие, психологическое здоровье; "Я общаюсь с другими" развитие коммуникативных навыков и поведения; "Я - творец" развитие художественно - эстетических представлений ребенка.

Ведущим направлением экспериментальной деятельности является формирование социальной компетентности ребенка дошкольного возраста, как базисной интегративной характеристики личности, отражающей ее достижения в развитии отношений с другими детьми. Достижение результатов предполагается через организацию занятий и других видов деятельности детей (игровой, продуктивной), в соответствии с комплексно-целевой программой.

Программа социально-эмоционального развития позволяет поэтапно формировать у детей целостное представление об окружающем мире, месте и назначении человека в этом мире. Программа имеет несколько разделов, содержательных линий, которые приурочены к конкретным возрастам. Она рассчитана на четыре года дошкольного обучения со второй младшей по подготовительную группу, причем на каждом возрастном этапе происходит возвращение к изученному материалу на более высоком уровне (принцип спирали). Многократное возвращение к пройденному материалу способствует лучшему усвоению необходимого объема знаний, дает возможность усвоения их в индивидуальном темпе.

Эксперимент продолжался с 2001 по 2007 год и проходил несколько этапов. Информационно-мотивационный этап состоял в изучении и анализе психолого-педагогических, педагогических источников; определении методологической и теоретической основы исследования, вскрытии противоречий, определении проблемы, цели, задач, объекта и предмета исследования, анализа состояния работы, мотивации участников внедрения (2001 г.). На подготовительном этапе осуществлялась теоретическая подготовка всех участников данного эксперимента, составление плана работы на вторую младшую группу (2001 г). Основной этап состоял в накоплении материала и апробации на практике интегрированной программы с

последовательным включением всех возрастных групп (2002-2006 г). На заключительном этапе проводилась подготовка и обобщение данных экспериментальной работы и оформление материала для издания (2007 г).

Для проверки действенности разработанной авторской программы использовались два типа эксперимента: констатирующий и формирующий, необходимость проведения которых доказывает четко поставленная и обоснованная проблема экспериментального исследования. Констатирующий эксперимент позволяет увидеть особенности становления социально-эмоциональной сферы дошкольников, а формирующий определить эффективность интегрированной программы.

Апробация и внедрение данной программы проходила в МДОУ "ЦРР - детский сад №39 "Росинка", начиная со второй младшей группы с последовательным включением остальных возрастных групп. Изначально (2002г.) были введены экспериментальная и контрольная вторая младшая группы, прошедшие в ходе эксперимента все возрастные этапы, вплоть до подготовительной группы, при этом постепенно, с каждым годом, включались следующие возрасты. В итоге в эксперименте приняло участие восемь групп: четыре экспериментальных и четыре контрольных, три из которых были выбраны из другого МДОУ "Детский сад №121 "Ромашка" для того, чтобы не имела места передача педагогического опыта внутри одного педагогического коллектива.

Помимо этого, чистоту эксперимента обеспечила, во-первых, проведенная на начальном этапе диагностика интеллектуального и социального развития детей экспериментальной и контрольной группы, а выявленный примерно одинаковый уровень говорил об отсутствии каких-либо личностных характеристик, способных исказить результаты в какую-либо сторону. Во-вторых, специалисты, работающие с детьми того и другого детского сада, однородны по составу и уровню профессиональной квалификации. В-третьих, проведенное пилотажное исследование способствовало определению адекватных методов диагностики с учетом возрастных особенностей детей. Таким образом, исходя из выше сказанного, можно говорить о достоверности полученных результатов.

Социально-эмоциональное развитие отражается в отношении с социумом, в отношении к себе и в отношении к первичным этическим инстанциям. Именно поэтому мы решили представить анализ полученных результатов в следующей последовательности.

Положение ребенка в группе сверстников и его эмоциональное благополучие существенно отражаются на развитии личности, на социально-эмоциональном развитии в частности. Эмоциональное благополучие ребенка и общее отношение к детскому саду во многом зависит от его отношений со сверстниками, особенностей взаимодействия ребенка с воспитателями, эмоциональной обстановки в детском саду и семье. Все эти компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы и в совокупности позволяют судить о том, насколько хорошо и комфортно ребенку в детском саду. Поэтому для выявления этих компонентов была разработана анкета "Эмоциональное благополучие ребенка в детском саду", а для исследования статусной структуры группы был взят социометрический метод. При сопоставлении начальных и конечных результатов, заметны различия как в экспериментальной, так и в контрольной группе со значимостью различий, равной 0,0121 и 0,0128, соответственно. Полученные результаты позволяют утверждать более ранние изменения статусной структуры, и соответственно, более благополучные взаимоотношения детей и благоприятный эмоциональный климат группы, начиная с 2005 года, в

подготовительной экспериментальной группе. Аналогичные результаты получены при анализе эмоционального благополучия детей в детском саду: улучшения заметны в экспериментальной и контрольной группах, но начинаются быстрее в экспериментальной. Конечные результаты говорят о том, что дети более ориентированы на сверстников, удовлетворены взаимоотношениями с воспитателями, как правило, предпочитая делиться случившимся "хорошим" со сверстниками, а "плохим" с воспитателями, что еще раз подтверждает положительный эмоциональный климат в группе. Кроме того, как в экспериментальной, так и в контрольной группе с каждым годом увеличивается число детей, предпочитающих ни с кем не делиться случившимся "плохим", возможно это связано с пониманием того, что внутренний мир отделим от внешнего, и, соответственно, не обязательно все рассказывать даже взрослым. Таким образом, подтвердилась первая часть гипотезы о том, что целенаправленное воздействие на развитие социально-эмоциональной сферы способствует более успешной социальной адаптации через формирование благоприятного статуса ребенка и создание эмоционального благополучия в детском саду. От уровня социально-эмоционального развития зависит статусное место и характер взаимоотношений детей со сверстниками и взрослыми. Дети экспериментальных групп имеют более благоприятный статус в группе сверстников, отношения с которыми начинают носить устойчивый характер и становятся избирательными уже с младшего дошкольного возраста. Благодаря этому в группе складывается благоприятный эмоциональный климат, дети чувствуют себя уверенно и комфортно в детском саду, удовлетворены общением и взаимоотношениями со сверстниками и воспитателями.

Эмоционально положительное отношение ребенка к самому себе лежит в основе структуры личности каждого нормально развивающегося ребенка, которое в нашем случае является одним из компонентов социально-эмоционального развития. В силу того, что развитие образа "Я" дошкольника идет на основе оценок окружающих его взрослых и опыта переживания им успехов и неудач в общении со сверстниками, представляется необходимым выявление не только отношения к себе, но представление ребенка об отношении к нему других людей (родителей, воспитателей, друзей). Проанализировав полученные в ходе формирующего эксперимента результаты, можно говорить о подтверждении второй части гипотезы о том, что целенаправленное воздействие на развитие социально-эмоциональной сферы способствует более успешной социальной адаптации через более раннее становление адекватной (критической) самооценки. Об этом свидетельствует, что дети экспериментальных групп лучше дифференцируют свой выбор, способны оценить себя с позиции другого (значимого взрослого или сверстника), не только повторяя мнение взрослого, но и основываясь на собственных наблюдениях. Причем изменения в сторону более дифференцированного выбора в экспериментальных группах начинается раньше - с 2005 года, чем у детей контрольных, которые вообще не возникают, либо возникают на более позднем этапе. Также у них быстрее, чем у детей контрольных групп, происходит разрешение противоречия между эгоцентризмом и коллективистской направленностью в пользу децентрации, они способны к сравнению поведения, оценке себя в зависимости от ситуации.

Для подтверждения третьей части гипотезы о том, что целенаправленное воздействие на развитие социально-эмоциональной сферы способствует более успешной социальной адаптации через более быстрое разви-

тие этических инстанций, были использованы анкета "Какие дети "хорошие", а какие "плохие", и рисунок "хорошего" и "плохого" ребенка. На последнем этапе формирующего эксперимента выявлено, что в подготовительной экспериментальной группе изначально основным отличием "хорошего" и "плохого" в рисунках является изображение эмоционального состояния, которое постепенно утрачивает значимость, но остается на более высоком уровне, чем в подготовительной контрольной группе. Дифференциация по цвету, наоборот, с каждым годом увеличивается в экспериментальной группе, а в контрольной остается примерно на одном уровне. Кроме того, дети все чаще используют дополнительные детали, которые украшают "хорошего" и приобретают угрожающее значение у "плохого", что характерно для обеих групп. А также увеличивается количество дошкольников, изображающих половые различия в рисунках "хорошего" и "плохого", как в экспериментальной, так и в контрольной группе, которое преобладает у девочек. Статистически достоверные различия по количеству используемых в рисунках дифференцирующих признаков выявлены только в экспериментальной группе при сравнении начальных и конечных данных.

Исходя из данных, полученных с помощью анкетирования можно говорить о том, что дети контрольной группы отличают "хорошего" и "плохого" человека, как правило, связывая с эмоционально положительной оценкой взрослого и "хорошим" поведением. В экспериментальной же группе на первый план выходят степень овладения игровыми операциями, дружеские отношения, способность и желание помогать, на основе чего поведение и рассматривается "хорошим" или "плохим". Отношение к "плохим" отрицательное, как у детей экспериментальной, так и контрольной группы (с "плохими" не дружат и не обращаются за помощью, их не любят взрослые). Большинство детей считают себя и своих родителей "хорошими", но появляется понимание того, что таковыми всегда быть невозможно, о чем говорит согласие детей с тем, что они сами и их родители бывают "плохими". Кроме того, дошкольники осознают, что "хороший" может стать "плохим", а "плохой" может измениться в лучшую сторону, что характерно как для экспериментальной, так и для контрольной группы. Несмотря на то, что при сравнении начальных и конечных данных, обнаружены статистически значимые различия в обеих группах, можно говорить о более быстром этическом развитии в подготовительной экспериментальной группе.

Таким образом, подтвердилась третья часть гипотезы, это говорит о том, что в экспериментальных группах под воздействием программы социально-эмоционального развития идет более быстрое этическое становление личности. Об этом свидетельствует то, что дети лучше дифференцируют понятия "хороший" и "плохой" в рисунках, где основным отличием является изображение эмоционального состояния ребенка. Дошкольники начинают руководствоваться не только личностными мотивами при отнесении сверстника к "хорошему" или "плохому", но и общественно значимыми, кроме того, большое значение в оценке сверстника играют дружеские отношения, на основе чего поведение и рассматривается "хорошим" или "плохим". Наряду с этим, они раньше начинают оценивать себя и сверстников в связи с вкладом в общую деятельность, способностью и желанием помогать, с большей успешностью в учебной деятельности, чем дети контрольной группы, которые отличают "хорошее" и "плохое" поведение, связывая с эмоциональной положительной оценкой взрослого и "хорошим" поведением.

Программа социально-эмоционального развития способствует развитию социально-эмоциональной ком-

петентности детей младшего, среднего, старшего дошкольного возраста. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы убеждает в эффективности предложенной технологии изучения и развития социальной и эмоциональной культуры в дошкольном возрасте.

Изучение социально-эмоциональной сферы и ее развития имеет теоретическое и практическое значение. Теоретическая значимость исследования определяется тем, что без решения вопросов развития социально-эмоциональной сферы невозможно адекватное понимание общих закономерностей формирования детской личности, при этом гармоничное развитие в дошкольном детстве необходимо предполагает не только усвоение ребенком знаний, но и пробуждение у него подлинно человеческих чувств.

Практическая значимость состоит в том, что полученные в ходе работы данные были использованы в проверке эффективности, разработанной в рамках "ЦРР - детский сад №39" программы по социально-эмоциональному развитию детей. При этом основным результатом экспериментального исследования заключался в разработке и обосновании эффективной авторской программы и оформлении опыта практической работы с детьми четырех возрастных групп, направленных на развитие социальной и эмоциональной культуры детей-дошкольников, в чем, безусловно, проявилась новизна работы.

#### Список литературы

1. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
2. Бреслав Г.М. *Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения*. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
3. Лисина В.О. *О влиянии педагогического общения на эмоциональное самочувствие дошкольника // Дошкольное воспитание*. - 1994. - №3. - С.4 - 7.
4. *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович*. - М.: Педагогика, 1986. - 176 с.
5. *Социально-эмоциональное развитие ребенка в дошкольном периоде: Материалы международного семинара*. - СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. - 154с.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СУЩНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

*Л.В. Мальцева*

Психологические аспекты профессионального выбора личности выступают в качестве объекта научного исследования с первого десятилетия XX века. Но, несмотря на столь долгий срок изучения, многие вопросы в этой области остаются спорными. С другой стороны, с усложнением мира профессий возникают все новые и новые проблемы. Из всего многообразия подходов к проблеме психологических основ профессионального выбора и становления личности наибольшее распространение во всем мире получили два основных: с позиции теории черт и факторов и с позиций теории развития.

На сегодняшний день в психологической науке большое количество работ посвящено проблеме профессиональной ориентации. За последние годы изданы специальные программы для учителей и школьных психологов по формированию профессионального самоопределения у учащихся.

Проблема профессионального самоопределения личности относится к числу активно разрабатываемых в современной психологии. Большое внимание к данной проблеме объясняется тем, что профессиональное самоопределение - "ядро", наиболее значимый компонент профессионального развития человека, и критерий одного из этапов процесса профессионального становления личности.

Интерес к проблеме профессионального самоопределения не ослабевает независимо от социальных или экономических изменений в любом обществе. Изменяются лишь акценты и ракурсы. В настоящее время интерес к данной теме обусловлен следующими факторами:

- изменения в мире профессий (появление новых профессий, трансформация одних профессий в другие и др.);
- изменения и обновление действий и операций в профессиональной деятельности с приходом компьютеризации, вследствие чего изменяются требования профессий к человеку;
- возрастание роли специализации и профессионализации труда;
- внедрение во все сферы деятельности человека различных технических средств.

Это, в свою очередь, потребует от человека любой профессии мобильности трудовых функций, способности адаптироваться к новой современной технике и технологии. Поэтому в настоящее время становится особо актуальной проблемой подготовки высокоорганизованной, предприимчивой, конкурентоспособной личности, способной проявлять инициативу и деловитость, профессионализм и взвешенность при выборе решений.

Для решения проблемы профессионального самоопределения старшеклассников необходимо, прежде всего, осознать, какие задачи оказания помощи опитантам являются первоочередными, какие - последующими, и каков должен быть результат. В зависимости от этого профконсультант строит алгоритм своей деятельности. Современная трактовка цели профессионального самоопределения состоит в формировании личности опитанта как субъекта будущей профессиональной деятельности.

Как всякая фундаментальная научная проблема, проблема профессионального самоопределения имеет три уровня разрешения: методологический, теоретический, экспериментальный.

Методологическая основа научного понимания профессионального самоопределения была заложена в работе К.Маркса "Размышления юноши при выборе профессии". В ней он выдвинул основные критерии профессионального самоопределения, указав, что выбор профессии должен осуществляться ради людей и для максимального развития субъекта выбора.

Теоретические аспекты проблемы самоопределения анализируются в трудах Б.Г. Ананьева, Е.А. Климова, С.Л. Рубинштейна, В.В. Чебышевой и других.

В работах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской проблема профессионального самоопределения рассматривается в связи с исследованиями жизненного пути человека. С.Л. Рубинштейн показал, что проблема самоопределения не может быть разрешена в отрыве от проблемы взаимоотношений человека с окружающим миром, ибо отношение человека к самому себе, являющееся ключевым моментом в понимании феномена самоопределения, в значительной степени зависит от его отношения к окружающим и окружающим к нему.

В исследованиях Л.И. Божович проблема профессионального самоопределения изучается в контексте ис-

следований психологических закономерностей формирования личности старшеклассника. Показано, что потребность в самоопределении является центральным компонентом социальной ситуации развития старшеклассников, а самоопределение - "мотивационным центром, который определяет их деятельность, поведение и их отношение к окружающему" (Божович, 1968). Для старшеклассника важно не только объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и поиск её личностного смысла, понимание, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности: каково именно его место в этом мире, в какой именно деятельности в наибольшей степени раскроются его индивидуальные способности?

Рассмотрение профессионального самоопределения в связи с разработкой проблемы формирования человека как субъекта профессиональной деятельности и анализом особенностей его самосознания позволило сформулировать некоторые общие положения руководства этим процессом (Е.А. Климов, В.В. Чебышева), которые будут рассмотрены ниже.

Анализируя в целом состояние исследований профессионального самоопределения в нашей стране, можно выделить несколько основных подходов к этой проблеме.

Первый подход разрабатывается главным образом в русле различных теоретических концепций профессиональной ориентации школьников и связан с исследованием возрастных особенностей их развития (А.Е. Голомшток, Н.Н. Захаров, А.Д. Сазонов и др.).

Сущность другого подхода заключается в том, что профессиональное самоопределение рассматривается как неотъемлемый и существенный компонент профессионального становления личности. Современные исследования профессионального становления личности ведутся на основе личностно-деятельностного подхода, учитывающего единство мотивационно-потребностной и операционной сфер учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности.

Самое разработанное в отечественной психологии - изучение психологической готовности к профессиональному самоопределению в подростковом и юношеском возрасте (А.Е. Голомшток, Е.А. Климов, С.Н. Чистякова и др.).

Следующий подход связан с изучением формирования профпригодности, проблем профотбора, профессиональных способностей и условий их формирования (К.К. Платонов, В.Д. Шадриков и др.).

Далее можно выделить направление по изучению отдельных аспектов личности, формирующихся в процессе профессионального становления (ценностные ориентации, мотивация, интересы и т.д.), с разведением формирования личности и профпригодности (Э.Ф. Зеер, В.Я. Ядов и др.).

В зарубежной психологии активно исследовались вопросы профессионального развития и профессиональной типологии личности (от требований профессии к свойствам личности и наоборот) с преподнесением различных моделей формирования личности профессионала (Дж. Голланд, Д. Сьюпер и др.).

Самоопределение профессиональное - процесс принятия решения опитантом о сфере и содержании своей будущей деятельности на основе имеющейся и доступной информации; содержательная сторона направленности личности, взаимодействующая с призванием; важнейший объект формирования личности в процессе профессиональной ориентации.

Профессиональное и личностное самоопределение имеют очень много общего, а в высших проявлениях почти сливаются. При попытке развести их можно выделить два принципиальных отличия. По мнению Н.С. Пряжникова профессиональное самоопределение - более конкретное понятие, его проще оформить официально (получить диплом и т. д.); личностное определение - это более сложное понятие, оформить официально его невозможно (диплом "на личность" по крайней мере, психически здоровым людям пока еще не выдают...). Профессиональное самоопределение зависит от внешних, чаще всего благоприятных условий; личностное самоопределение зависит от самого человека, продолжается на протяжении всей трудовой жизни человека.

В книге Н.С. Пряжникова "Психологический смысл труда" автор пишет, что понятие "**самоопределение**" вполне соотносится с такими модными ныне понятиями, как "самоактуализация", "самореализация", "самоосуществление", "самотрансценденция"... При этом многие мыслители связывают эти понятия с трудовой деятельностью. Например, А. Маслоу считает, что самоактуализация проявляется себя "через увлеченность значимой работой"; И. С. Кон говорит, что самореализация проявляется через труд, работу и общение; П. Г. Щедровицкий отмечает, что смысл самоопределения - в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность; Е. А. Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения: 1) гностический (перестройка сознания и самосознания); 2) практический (реальные изменения социального статуса человека).

Слово "самоопределение" может осмысливаться и как самоограничение, постановка себе пределов, границ. Оставляя в стороне некоторые возможности выбора, человек в то же время обретает новые, недоступные ранее возможности профессионального развития. Поэтому следует понимать самоопределение не просто как самоограничение, не как некое добровольное впадение в профессиональную ограниченность, а как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества "делателей" чего-то полезного, общества профессионалов, считает Е.А. Климов.

Специфическим предметом профессионального самоопределения, по мнению Н.С. Пряжникова, является специально-организованное психолого-педагогическое взаимодействие с оптантом с целью оказания помощи в поиске смыслов будущей профессиональной деятельности, а также в нахождении смыслов в самом процессе самоопределения (Пряжников, 1997).

Состоявшееся самоопределение - предпосылка формирования "своего мира", включающего изменения мотивационной сферы и определяющего направленность личности. Удовлетворённость сделанным профессиональным выбором - это "субъективный индикатор успешности профессионализации личности. Она связана с ощущением обоснованности профессионального выбора, уверенности и соответствии своих интересов и способностей выбранной профессии, возникающей на основе адекватной профессиональной Я-концепции" (Майхуб С., 1995).

В книге "Психология профессионального самоопределения" Е.А. Климов пишет, что "предметная область профессионального самоопределения предполагает для психолога ориентировку в четырёх блоках довольно-таки разнородных явлений:

А) многолетний процесс возрастного (физического и психического) развития человека на всём протяжении жизненного пути (от младенчества до естественного финала);

Б) множество разнотипных профессий в современном обществе ("пространство выбора", перед которым рано или поздно оказывается подрастающий человек);

В) возможные варианты соотнесения (приведения в соответствие) личных качеств человека с теми требованиями, которые предъявляет каждая работа к человеку;

Г) своеобразие методов и средств педагогического руководства процессом развития, становления человека как субъекта профессионального труда на разных его этапах" (Климов, 1996).

Е.А. Климов подчёркивал идею уважения к самостоятельности подрастающего человека и задачу формирования у него способности и умения самостановительно определять и осуществлять свои жизненные профессиональные планы.

Он акцентирует понятие самоопределения в том смысле, что учащийся должен чувствовать, как будто он сам проектирует и строит свой жизненный путь. Такая постановка дела повышает требования к профессиональному искусству педагога и психолога.

Е.А. Климов разработал общую структуру личного профессионального плана (как образа желаемого будущего), которая представлена так:

- главная цель (что ученик предполагает в будущем делать, какой трудовой вклад вносить в общенародное дело, или у него нет помыслов этого рода, каким хочет быть, кем быть, с кем быть, что хочет достигнуть, каковы его идеалы жизни и деятельности на данный момент развития);

- представление о цепочке ближайших и более отдаленных целей - "жизненная перспектива";

- представления о путях и средствах достижения ближайших жизненных целей (изучение справочной литературы, беседы со знающими людьми, самообразование, поступление в определенное профессиональное учебное заведение или - для начала - в специальный кружок и пр.);

- представления о внешних условиях достижения намеченных целей (трудности, возможные препятствия, возможное противодействие тех или иных людей);

- представления о внутренних условиях достижения намеченных целей (свои возможности, способности к обучению, состояние здоровья - напомним, что подростки и юноши часто недооценивают отклонения своего здоровья от нормы; настойчивость, терпение, склонности к практической или теоретической работе и другие личные качества, необходимые для учебы или работы по намечаемой специальности);

- запасные варианты целей и путей их достижения на случай возникновения непреодолимых трудностей в реализации основных вариантов. Следует отметить, что подростки и юноши часто имеют единственный вариант жизненного плана и переживают невозможность его реализации (скажем, по причинам экономического, семейного характера) как жизненную катастрофу: "не прошел по конкурсу... ну... все рухнуло!". Очень важно культивировать мысль, что мы живем в вероятностном мире и всегда надо планировать жизнь с учетом вероятности непредвиденных обстоятельств (Климов, 1996).

Также Е.А. Климовым разработаны специальные умения, необходимые для профессионального самоопределения:

- умение соотнести требования профессии к человеку со знаниями своих индивидуальных особенностей;
- общетрудовые умения и навыки;
- умение прогнозировать развитие выбираемых профессий в ближайшей перспективе;
- умение отказываться от безоговорочной ориента-

ции на существующие "моды" по отношению к довольно ограниченному числу профессий. Умение определить свои профессионально важные качества - неперемное условие удачного выбора.

По мнению Е.А. Климова - готовность к профессиональному самоопределению - внутренняя убежденность и осознанность фактора выбора профессии, осведомленность о мире труда, о том, какие психологические и физические требования профессия предъявляет к человеку. Готовность к профессиональному самоопределению формируется с помощью специальных активных форм и методов профориентационной работы. Это способность к познанию индивидуальных особенностей (образ "Я"), к анализу профессий и принятию решения на основе сопоставления этих и других видов знаний, то есть способность к сознательному выбору.

Е.И. Головаха, разрабатывая теорию профессионального самоопределения, пишет, что она должна быть органически увязана с их жизненными перспективами и ценностными ориентациями.

Б.З. Вульф (1989 г.) утверждает, что выбор будущей профессии - это решение задачи со многими неизвестными и предлагает схему решения этой задачи, состоящей из нескольких действий:

1 - сориентироваться в мире современных профессий, чтобы определить свои склонности и интересы;

2 - определить свои способности;

3 - определить состояние своего здоровья, чтобы выяснить, нет ли противопоказаний к какому - либо труду;

4 - выявить потребности в интересующей профессии и перспективах её развития в районе, где молодой человек живет и собирается работать;

5 - определить пути и способы получения желаемой профессии.

С.Н. Чистякова внесла большой вклад в теоретический и прикладной аспекты проблемы профессионального самоопределения. В основе ее теории лежит самопознание оптанта, с помощью которого оптанты могут оценить себя, свои интеллектуальные способности, волевые качества, особенности адаптации, переживаний, морально-нравственные ориентиры, социальную направленность, мотивы, характер и многое другое.

Немаловажный фактор в формировании готовности к выбору профессии, по мнению С.Н. Чистяковой, - это составление профессионального плана. При составлении профессионального плана полезно продумать реальные пути и средства достижения поставленной цели. Это значит определить, где, в каких учебных заведениях или на каком производстве можно получить необходимое образование и специальность, наметить пути развития и изменения, совершенствования своих качеств с целью подготовки себя к избранной профессии. Подобный план С.Н. Чистякова называет "программой профессионального самовоспитания". В нем должны найти отражение вопросы, связанные с тем, как укреплять свое здоровье, каким учебным предметам следует уделить больше внимания, какую специальную литературу изучать, какие пройти дополнительные курсы. Подробнее теория С.Н. Чистяковой описана в 4 главе.

Среди современных ученых исследователей инновационным подходом к профессиональному самоопределению выделяется Н.С. Пряжников, который обосновал методологию и теорию профориентационных игр как способа активизации профессионального самоопределения.

Вопросы профессионального самоопределения молодежи активно изучали зарубежные психологи. Рассмотрим коротко некоторые концептуальные подходы к

данной проблеме, разработанные нашими коллегами за рубежом.

Первая психологическая теория профессионального выбора в русле подхода с позиций теории черт и факторов была разработана в 1909 году Ф. Парсоном. Основанием такого традиционного подхода является дифференциальная психология с её психогометрическими понятиями и методами.

Парсоном были сформулированы следующиесылки:

- 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 сознательным и рациональным процессом, в котором или сам индивид, или профконсультант определяет индивидуальную диспозицию психологических и физиологических качеств и соотносит её с уже имеющимися диспозициями требований различных профессий.

Среди характеристик профессионального самоопределения Ф. Парсонс выделяет осознанность и рациональность.

Один из родоначальников тестирования французский психолог Бинэ писал в начале XX века, что, указывая каждому его настоящее место, мы увеличили бы экономическое благосостояние всех, и это было бы, конечно, одним из наиболее простых, естественных и рациональных средств разрешить, по крайней мере отчасти, некоторые мучительные социальные вопросы, которые беспокоят столько умов и угрожают будущности современного общества" (Пряжников, 1997).

Д. Сьюпер в рамках своей теории развития объединил точки зрения целого ряда теорий, психологических и непсихологических. В 1952 году он выдвинул следующие положения:

1) люди характеризуются своими способностями, интересами, свойствами личности;

2) на этой основе каждый человек подходит несколькими профессиям;

3) в зависимости от времен и опыта человека меняются объективные и субъективные условия профессионального развития, что обуславливает профессиональный множественный выбор;

4) профессиональное развитие имеет ряд последовательных стадий;

5) особенности этого развития определяются социально - экономическим уровнем родителей, свойствами индивида, его профессиональными возможностями;

6) на разных стадиях развития можно управлять, способствуя формированию у индивида интересов и способностей и поддерживая его в стремлении "попробовать" реальной жизни и в развитии его Я - концепции;

7) профессиональное развитие состоит в развитии и реализации Я - концепции;

8) взаимодействие Я - концепции и реальности происходит при проигрывании и исполнении профессиональных ролей, например, в фантазии.

Д. Сьюпер признает, что люди различаются между собой по способностям, интересам, чертам характера и другим индивидуальным свойствам, и потому, в силу своих индивидуальных различий, ищут такие виды работ, к которым они были бы более приспособлены. Ученый считает, что окончательному решению о выборе профессии предшествует ряд предварительных решений, кото-

рые не сводятся только к определению того, какая профессия предпочтительнее с точки зрения личного благополучия. Некоторые решения лишь косвенно связаны с карьерой. Сущность компромисса, происходящего при выборе профессии, состоит в том, что человек выбирает для себя занятие, соответствующее его представлению о той роли, которую он может хорошо выполнить. Представления о собственном опыте человека, о своих психологических и других качествах, знание социальных требований определяют как актуальное, так и будущее профессиональное становление.

Широкое распространение получили концепции свободного развития личности. Их суть состоит в утверждении, что выбор профессии фатально обусловлен врожденными задатками. Поэтому руководство самоопределением состоит в стимулировании самопознания и самовыражения. Например, Э. Гинзберг утверждает, что процесс профессионального самоопределения сводится исключительно к субъективным явлениям, а сущность выбора профессии состоит в необходимости найти компромисс между различными взглядами, мнениями и представлениями, возникающими в связи с выбором профессии. При этом социальная среда, личные обстоятельства жизни, свои возможности служат для выработки у личности взглядов и убеждений, позволяющих как можно лучше адаптироваться к условиям жизни общества. Все свое внимание Э. Гинзберг и его последователи сосредотачивают на том, как достичь компромисса между многосторонними стремлениями личности к всестороннему развитию, и теми классовыми ограничениями, которые возводятся перед ней обществом. Рассматривая решения о выборе профессии, которые человек принимает в разные возрастные периоды своего развития, он доказывает, что постепенно, с возрастом, эти решения все более и более начинают отвечать здравому смыслу, то есть возможности создать для себя личное благополучие. Процесс развития здесь представлен не как социально обусловленная деятельность, а как изменяющиеся субъективные мнения в отношении возможного образа построения своей жизни.

В основе взглядов Дж. Холланда на процесс выбора профессии лежит традиционное представление, что все профессии можно свести к нескольким группам, а специфика качеств каждого человека позволяет отнести его к определенной группе. Он считает, что процесс самоопределения - это нахождение каждым своей группы профессий. Дж. Холланд выделяет шесть профессиональных групп или типов деятельности: моторную (станочники, машинисты, водители и др.), интеллектуальную (исследователи и др.), поддерживающую (учителя, врачи и др.), реалистичную (бухгалтер, математик и др.), эстетическую (музыканты, художники и др.), предприимчивую (брокер, менеджер, бизнесмен и др.). Каждая профессиональная группа, по его мнению, это специфический образ жизни, отличающийся своеобразием проблем и выполняемых ролей. Соответственно и все люди могут быть отнесены к той или иной профессиональной группе. Процесс выбора профессии может быть представлен как поиск и нахождение каждым своей основной профессиональной группы.

В другой группе зарубежных теорий выбора профессии анализируется влияние социальных факторов. По мнению А. Лоуренса, М.И. Томаса и других авторов, процесс выбора целиком детерминирован усваиваемыми и заучиваемыми ценностями. Ценности же вырабатываются обществом, в котором находится и развивается данный человек. Это окружение действует на личность в разных направлениях: через господствующую идеологию,

через ценности социального класса, этнической группы, к которой принадлежит индивид, через семью и школу.

В Японии профориентация является одним из основных направлений государственной политики. Японский ученый С. Фукуяма выделяет три основных фактора профессионального самоопределения - самоанализ, анализ профессий, профессиональные пробы. Чтобы узнать свои возможности, учащиеся должны подвергнуть анализу свой характер, умения, навыки, интеллектуальные способности и физическую силу. Причем, для того, чтобы у учащегося сложилась адекватная оценка своих способностей, самоанализ проходит в сочетании с наблюдением, изучением и оценкой экспертов-взрослых - учителей, психологов, родителей, с тем, чтобы неадекватная самооценка учащегося была вовремя скорректирована (Фукуяма, 1989).

Подчеркивается, что профессиональное развитие человека с выбором профессии не завершается, а продолжается на протяжении всей его трудовой жизни. Наличие различных вариантов профессиональной жизни и типов карьеры обусловлено многонаправленностью профессионального развития. Направление, представленное Х.Томе, основывается на понимании профессионального выбора как системы ориентиров (ожидаемый успех, готовность к риску, возможность поражения, профессиональные цели) в различных профессиональных альтернативах, а также как процесс принятия решения.

Таким образом, профессиональное самоопределение - это система установок личности (когнитивных, оценочных, мотивационных) по отношению к конкретной профессиональной деятельности и самореализации в ней.

Профессиональное самоопределение личности - сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни. Его эффективность определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально - экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры (Климов, 1996).

#### **Список литературы**

- 1.Климов Е.А., Носкова О.Г. *История психологии труда в России.* - М.:Просвещение, 1992.
- 2.Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения.* - Ростов н/Д.: Феникс, 1996. - 512 с.
- 3.Мальцева Л.В. *Система работы психолога образования по профессиональному самоопределению старшеклассников: Учебное пособие.* - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2004. - 156 с.
- 4.Михайлов В.И. *Проблема профессиональной зрелости в трудах Д.Е. Сьюпера // Вопросы психологии.* - 1975. - № 5. - С. 110-122.
- 5.Пряжников Н.С. *Профессиональное и личностное самоопределение.* - М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. - 256 с.
- 6.Твоя профессиональная карьера / Под ред. С.Н. Чистяковой, Г.И. Шалавиной. - М.: Просвещение, 1997. - 189 с.
- 7.Фукуяма С. *Теоретические основы профессиональной ориентации.* - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 108 с.

# ИЗМЕНЕНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ БОЛЬНЫХ ОСТЕОПОРОЗОМ ПРИ ВОЗДЕЙСТВИИ ГИПЕРБАРИЧЕСКОЙ КСИГЕНАЦИИ

С.А. Хвостова

Влияние гипербарической оксигенации (ГБО) на состояние психических процессов изучено недостаточно, а это важно, т.к. они оказывают серьезное влияние на физиологические процессы. Следует отметить, что С.О. Киселев [2] среди главных действующих начал ГБО указывает именно на психоэмоциональный (психотропный) фактор. Психологическое состояние, по его мнению, изменяется по следующим причинам: 1) формируются неспецифические и специфические адаптационные реакции организма, которые приводят к функциональным и метаболическим перестройкам; 2) после травм в связи с повышением содержания кислорода в плазме, увеличения кислородной емкости крови, нормализации биоэнергетических процессов в тканях и восстановления кровотока создаются благоприятные условия для устранения гипоксии и кислородного голодания; 3) дезинтоксикационный эффект (влияние на микросомальное окисление); 4) комбинации вышеуказанных эффектов. Это, как указывает С.О. Киселев [2], - фундаментальная основа для улучшения психических процессов. Изучив функциональное состояние эндокринной системы, остеотропных гормонов, костных маркеров, метаболических процессов в тканях, проведя корреляцию между психологическими и физиологическими показателями после травм и при удлинении конечностей, также считаем, что ГБО может существенным образом повлиять на изменения в тканях, включая ЦНС.

Среди других факторов, оказывающих влияние на психологическое состояние больных, следует отметить пребывание в замкнутом объеме барокамеры, необычные физические свойства и химический состав газовой среды и, самое главное, избыточное давление. Возросшая плотность газа приводит к изменениям механики дыхания и оказывает влияние на рецепторный аппарат. Если при этом учесть, что в управлении гомеостазом ведущая роль отводится лимбической системе, в частности, гипоталамусу и ретикулярной формации, то происходит модулирование регуляторных функций ЦНС, поскольку в клинике отчетливо просматривается не столько стимулирующий, сколько нормализующий эффект ГБО-терапии. Нас положительные эффекты ГБО заинтересовали потому, что они имеют выраженную избирательность и ориентацию на репаративную регенерацию. Вот почему ГБО представлялось нам эффективным средством улучшения адаптации, снижения уровня тревожности и ускорение репаративного процесса у больных с переломами на почве остеопороза [6].

Наблюдения проведены на мужчинах и женщинах трех возрастных групп: 20-25, 35-45 и 60-70 лет, имевших переломы верхних и нижних конечностей. ГБО-терапия назначалась обычно на 3-5 дни после перелома. Больных помещали в одноместную кислородную барокамеру БЛКС-303МК один раз в сутки под давлением 1,4-1,8 атм. Продолжительность сеанса 60 минут, время изопрессии - 40 минут. Общее количество сеансов - 10-20.

Перед первым сеансом ГБО больные заполняли анкету общего профиля для оценки своего состояния и качества жизни и отвечали на вопросы общепринятых

психологических тестов. Затем тестирование проводили после 1, 3, 5, 10 сеансов, а также в отдаленный период, что давало возможность всесторонне охарактеризовать психофизиологическое состояние функций организма больных.

Контрольных групп было две: 1) больные аналогичного возраста и с аналогичной патологией, но не проходившие курс ГБО; 2) практически здоровые люди аналогичных возрастных групп, добровольно согласившиеся пройти курс ГБО и психофизиологическое обследование. Выполнение данной работы стало возможным благодаря тому, что ФГУН "РНЦ "ВТО" им. акад. Г.А.Илизарова Росздрава" является единственным в системе учреждений ортопедо-травматологического профиля, где целеустремленно с 1996 года ведутся психофизиологические исследования состояния функций больных после травм, удлинения конечностей, увеличения роста по Илизарову [5].

*Обсуждение результатов.* Травма, как мощный стресс-фактор, вызывала гипоксическое состояние в организме. В такой ситуации существенное значение имел волевой компонент, который благотворно влиял на общее состояние и поведение больного (стремление ходить без костылей при наложенном аппарате Илизарова, совершать утренние и вечерние прогулки), что ускоряло репаративное костеобразование [9].

У больных перед началом применения ГБО (3-5-й дни после травмы) отчетливо был выражен ряд таких эмоций как растерянность, печаль, горе и тревога, которые свидетельствовали о повышении функционального состояния лимбической системы. Эта система максимально быстро способствует адаптации психофизиологических функций организма к изменившимся условиям жизни путем активации вегетативной нервной системы, которая, в свою очередь, воздействует на эндокринную и нервно-гуморальную.

На основании анализа психологического исследования нам удалось установить, что под влиянием ГБО происходит улучшение психических процессов. Возникшие после травм изменения в психологии больных заметно регрессировали, в том числе и в эмоциональной сфере пожилых людей. У них снижался уровень тревожности и уменьшалось беспричинное беспокойство [8].

ГБО вызывала, прежде всего, усиление регуляторных механизмов, которые были ослаблены до начала терапии, то есть включалась система первичной защиты. Раньше других реагировала сердечно-сосудистая и дыхательная системы, о чем мы судили по вегетативным индексам. Затем подключались гормональная и нервная системы. По В.И.Медведеву [1998] эти изменения составляют сущность первой фазы адаптации.

Но уже в недрах первой и, особенно, второй фазы адаптации начинала действовать система поиска новых психофизиологических механизмов, которые могли бы быть включены в процесс поддержания постоянства внутренней среды. Состояние фрустрации, характерное для больных после травм, в фазе поиска несколько ослабевало [7].

Психофизиологические функции обеспечивали необходимый уровень реагирования и поддерживали или изменяли структуру гомеостаза.

По мнению Пейпса, эмоциональное состояние является результатом циркуляции возбуждения по структурам лимбической системы от гиппокампа через маммиллярные тела в передние ядра таламуса и поясной извилины. Она (поясная извилина) является истинно рецептивной зоной переживаемой эмоции. Однако психоэмоциональное состояние организма, проявляющееся не только субъективно, но и способствующее той или иной целенаправленной деятельности, то есть отражающее



ту или иную мотивацию, возникает лишь в том случае, когда возбуждение от лимбических структур распространяется на новую кору и, прежде всего, в ее лобные доли. Без участия новой коры эмоция получается неполноценной. Она теряет свой биологический смысл и выступает, как ложная.

Состояние эйфории и расширение объема общительности, наблюдавшиеся в течение первых сеансов ГБО у молодых людей, мы объясняем повышением функционального состояния дофаминных волокон, идущих от черной субстанции, и норадреналиновых, идущих от голубого пятна, и представляющих собой части ретикулярной активирующей системы формации ствола мозга (эти волокна иннервируют весь передний мозг). В силу этого повышается продукция естественных опиатов и норадреналина при возбуждении гипоталамической системы. Определенный вклад в этот эффект вносит и повышенная концентрация альдостерона. Ретикулярная формация, усиливая и длительно поддерживая состояние активности, облегчает процессы иррадиации внутрикоркового возбуждения [8].

Выраженный эффект улучшения психофизиологического состояния функций организма в это время еще расходуется со сдвигами в поврежденных тканях. Состояние эйфории после пятого сеанса уже ослабляется.

Измененное функциональное состояние коры головного мозга после травм приводило к недостаточности гипоталамуса. В психоэмоциональном состоянии больных выявлены отдельные симптомы невроза, которые проявлялись озабоченностью, нервозностью, беспокойством, неуверенностью в возможностях своего организма к репаративному костеобразованию.

Повышение концентрации кислорода по-разному отражалось на психофизиологическом состоянии функций организма людей разного возраста. Внутренние и внешние сенсорные стимулы, действуя на более чувствительные под действием ГБО нервные окончания, интенсивно активировали ретикулярную формацию, которая посылала усиленные импульсы в гипоталамус, таламус и кору головного мозга, вызывая повышение их активности, в результате чего у пожилых людей, страдавших от остеопороза и переломов, возрастало число эмоций и их интенсивность [9].

Эмоции боли и страха осуществляются через структуры амигдаларного круга: миндальный пучок переднего мозга (амигдаларная область), где происходит конвергенция с волокнами, идущими от латерального обонятельного тракта. От миндалины волокна распространяются к коре передней височной области. Напряжение мышц, боль, как мощный психический фактор, отмечаемые при травмах, в условиях гипоксии тканей вызвали отдельные нарушения психофизиологических функций. После устранения гипоксии интенсивность боли уменьшалась.

Существенное внимание мы уделили изучению интенсивности ситуационной тревожности и выраженности депрессии. Тревога обусловлена проявлениями фрустрации и измененными психофизиологическими параметрами функций организма. При сравнительно низкой тревоге усиление адаптационных механизмов направлено на преодоление препятствий. При дальнейшем усилении ее развиваются отдельные признаки нарушения адаптации. При высоком уровне тревоги психофизиологические механизмы функций организма направлены уже на защиту личности, что служит указанием на недостаточность усилий для преодоления стресс-реакции, возникшей после травм.

Эффективными были и индивидуальные вербальные схемы психической активности, создававшиеся боль-

ными с помощью психологического сопровождения, а также обучение больных умению переносить тревогу в область межличностных отношений и коммуникативных связей. Нормализовавшееся с помощью ГБО и психологического сопровождения соотношение процессов возбуждения и торможения в ЦНС через соматическую и вегетативную нервную системы и эндокринный аппарат распространялось централизованно в нисходящем направлении на периферические органы, избирательно вовлекая их в уже измененные эмоциональные реакции. Улучшалась деятельность не только различных структур головного мозга, но психофизиологическое состояние функций организма - внутренних органов и скелетной мускулатуры, что способствовало нормализации гормонального фона и большей активности репаративного процесса. Это замечали на примере ран даже сами больные, что приводило к усилению яркости эмоций и их числу.

В процессе проведения сеансов ГБО вначале были заметны существенные положительные сдвиги в эмоциональной сфере, затем связанные с устойчивостью внимания и работоспособностью.

По данным ряда авторов [3] благоприятные изменения под влиянием ГБО возникают в силу накопления свободных радикалов кислорода и органических молекул в мозге, сердце и печени. Биосинтетические процессы обеспечивают метаболическое обновление и белковый гомеостаз в ЦНС, образование нейропептидов в гипоталамусе, гормонов надпочечников и белков сыворотки крови после травм с кровотечениями или гематомами.

Эмоциональное возбуждение строится на основе специфических нейрохимических механизмов. Под влиянием ГБО они становились более эффективными. В итоге увеличивалась концентрация отдельных олигопептидов - ангиотензина II, брадикинина, бета-липопротеина, фрагментов распада АКГТ, пептагастрина, энкефалина, субстанции П, ренина и других [8]. От выравнивания соотношения нейромедиаторов в значительной степени зависела возросшая эмоциональная реактивность. Повышался тонус сосудов головного мозга, усиливались процессы возбуждения и торможения, оптимизировалось соотношение и скорость основных нервных процессов, улучшались восприятие и переработка информации, нейрометрические характеристики головного мозга и субъективный статус [1]. Возникали адаптивные изменения как в системе нейрогуморальной регуляции (нейрорецепторы, ЦНС, эндокринные железы, вегетативная нервная система), так и в эффекторных органах, усиливая адапционно-функциональные элементы [3].

ГБО снижала уровень тревожности и напряженности, но все же они оставались выше того уровня, который необходим для нормального развития адаптации к травме или удлинению конечности. Поэтому мы впервые сделали попытку дальнейшего усиления созданных ГБО положительных эффектов с помощью психологического сопровождения. В частности, снижали в еще большей мере уровень тревожности и ослабляли на фоне благоприятной ситуации, созданной ГБО, симптомы депрессии путем переключения внимания больного на другие проблемы, что способствовало дальнейшему закреплению достигнутого эффекта, нивелированию отрицательных переживаний и их последствий.

Психологические механизмы являлись обязательными компонентами антигипоксической защиты до сеансов ГБО. Большую роль в адаптационном ответе играли такие свойства человека как эмоциональность и тревожность. Они во многом определяли формы психологической адаптации не только вначале, но и на всех последующих этапах. Эмоции здесь выступали как механизм,

который оценивал опасность возникающей ситуации, а тревожность выполняла роль ведущего фактора субъективной оценки своих возможностей по формированию механизмов антигипоксической защиты [3].

Изменение личностной и ситуационной тревожности расценивается как генерализованная активация на изменение гомеостаза. Во время тревоги мы наблюдали повышение концентрации глюкокортикоидов, усиление синтеза катехоламинов, особенно норадреналина. Избыточный синтез нейромедиаторов воздействует на биосинтез и распад фермента супероксиддисмутазы, являющегося одним из важнейших компонентов в системе перекисного окисления липидно-оксидантной системы.

Реакция ряда психофизиологических функций организма (частота пульса и дыхания, спонтанная двигательная активность, систолическое АД, оценка самочувствия) на ГБО у людей с низкой и высокой тревожностью была однонаправленной, но субъективная оценка по шкале самочувствия указывала на снижение ее только у высокотревожных [4].

В отдаленный период после завершения курса ГБО констатировавшиеся нами психологические показатели адаптации теряли свою осознанность и уходили в подсознание, приобретая черты автоматизированного поведения [4].

#### **Выводы**

1. До начала применения ГБО (3-5-й дни после травмы) у больных, особенно пожилого возраста, был высокий уровень тревожности, отдельные признаки дезадаптации, проявления фрустрации и депрессии, отчетливо выражен ряд таких эмоций, как печаль, горе и растерянность.

2. Оксигенотерапия положительно влияла на психологическое состояние травмированных больных: даже в возрасте 60-70 лет снижался уровень тревожности и депрессии, возрастало число и яркость эмоций, повышалась активность и работоспособность. Уменьшалась интенсивность боли.

3. Благоприятный эффект ГБО можно усилить с помощью психологического сопровождения: в еще большей мере снизить уровень тревожности и симптомы депрессии за счет создания индивидуальных вербальных схем психической активности и обучения больных умению переносить тревогу в область межличностных отношений и коммуникативных связей путем переключения внимания на другие проблемы, что способствовало дальнейшему закреплению достигнутого эффекта, нивелированию отрицательных переживаний и их последствий.

#### **Список литературы**

1. Епифанова Н.М. 20-летний опыт применения ГБО в психиатрической практике // *Гипербарическая физиол. и мед.* - 2000. - № 1. - С. 34.
2. Киселев С.О. Новая версия саногенеза оксигенотерапии (адаптационно-физиологическая концепция) // *Гипербарическая физиол. и мед.* - 1998. - № 2. - С.3-14.
3. Леонов А.Н. Естественнонаучные элементы теории гипербарической медицины // *Гипербарическая физиол. и мед.* - 1997. - № 1. - С. 14-21.
4. Медведев В.И. Взаимодействие физиологических и психологических механизмов в процессе адаптации // *Физиология человека.* - 1998. - № 4. - С. 9-12.
5. Хвостова С.А. Принцип организации, методика и результаты психологического исследования пожилых и старых людей / *Оздоровительные технологии XXI века: Материалы междунар. науч.-практ. конф.* - Челябинск, ЮУрГУ., 2002. - С. 180-185.
6. Хвостова С.А. Роль психолога в реабилитации больных остеопорозом // *Остеопороз: Сб. науч. тр. КГМУ, Казань, 2002.* - С. 119-124.
7. Хвостова С.А. Изменение психологии личности больных остеопорозом и с переломами под влиянием гипербарической оксигенации // *Проблема остеопороза в травматологии и ортопедии: Сб. науч. тр. II конф. с междунар. участием.* - М.: ЦИТО, 2003. - С. 44-45.
8. Хвостова С.А.. Наиболее информативный способ оценки состояния больного после травм по результатам одновременного физиоло-

гического и психологического исследований // *Проблема остеопороза в травматологии и ортопедии: Сб. науч. тр. II конф. с междунар. участием* - М.: ЦИТО, 2003. - С. 49-51.

9. Хвостова С.А. Психологическое состояние и качество жизни больных остеопорозом в процессе лечения хрупких переломов в условиях ГБО // *"35 лет ГБО": Сб. науч. тр. Всерос. конф.* - М., 2003. Опубл. в *Бюлл. гипербарической биол. и мед.* - 2002. - № 1-4. - С. 49-51.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Д.Л. Прокопьев*

Творческое мышление как психическая функция развивается под влиянием двух групп факторов: внешних и внутренних.

Однако неверно понимать под внешними факторами только детерминацию среды, а под внутренними - только наследственную детерминацию творческого мышления. Во-первых, внутренние факторы далеко не всегда являются наследственными или биологическими - они сами могут быть результатом некоторого социального воздействия, а во-вторых, суть влияния этих групп факторов на творческое мышление заключается именно в их слитности, неразрывности, единстве и замкнутости процессов опосредствования.

Иными словами, творческое мышление в онтогенезе формируется в результате развертывания его естественно-биологических основ на фоне социальной ситуации, что, в свою очередь, влечет обратный эффект - развитие самой социальной ситуации и социальной активности личности на фоне активизации индивидуально-типических, биологических, внутриспихических составляющих творческого мышления.

Таким образом, внутренние факторы динамики творческого мышления - это психолого-педагогические его предпосылки, механизмы интрапсихического развития вследствие обучения, а внешние - собственно средовые влияния и психолого-педагогические эффекты обучения и воспитания.

Следуя общепринятому в психологии принципу о дуализме развития, т.е. о том, что развитие выражается в определенном противоречии отдельных слоев психики, представим психолого-педагогические факторы, влияющие на творческое мышление, в форме противоречий, которые разрешаются не в пользу какой-то одной стороны, а в плане выхода в третий синтетический вариант, что в нашем исследовании означает переход на более высокую ступень творческого мышления.

Первым элементом системы психолого-педагогических противоречий, внутренне определяющих развитие творчества у детей, является соотношение сфер умений-знаний (репродуктивного опыта) и собственно творческого. Как указывает в своей работе Б.Б. Коссов, диалектика этого соотношения такова, что сфера познанного постоянно расширяется за счет сферы творческого, а с развитием творческого черпает материал из сферы опыта [3].

В условиях нормального обучения ребенок довольно рано начинает использовать приобретенные знания и умения по отношению к новым ситуациям и объектам, но лишь с включением развитого сознания в деятельность появляется способность к конструктивной избирательности, возможность собственно творческой работы с материалом прошлого опыта. Прямая зависимость темпа формирования творческого мышления от накопления

потенциальных средств означает, что роль обучения в процессе творческого роста очень велика. Выходит, что, вопреки распространенному мнению, можно влиять на творческое мышление и ускорять его развитие за счет разностороннего психолого-педагогического обучения.

Во многом связанным с первым является второе психолого-педагогическое противоречие, также обоснованное в работе Б.Б. Коссова. Речь идет о соотношении объективно и субъективно нового [3]. Соотношение сфер субъективного и объективного нового в педагогическом аспекте отличается простотой: творческое мышление в подавляющем большинстве случаев развивается от субъективной новизны к объективно значимым открытиям. Некоторые психологи (например, П.П. Блонский, Дж. Брунер, Д.Б. Эльконин) полагают, что развитие творческого мышления в структуре учебной деятельности идет от эмпирического обобщения к теоретическому. И это положение подтверждает выдвинутый тезис о движении к объективности.

Представленное противоречие соотносится с классическими представлениями педагогической психологии, показывает сущность общего развития детского мышления: от эмпирики (манипулирование с объектами, наглядно-действенная форма, оперирование представлениями) к отвлеченным обобщениям, которые становятся возможными лишь потому, что предыдущая сфера развилась. По мнению М.В. Мусийчук, эмпирика мышления является, кроме всего прочего, основой для полноценного формирования творческой интуиции [5].

Следующим психолого-педагогическим фактором, влияющим на развитие творческого мышления, является соотношение ближайшей и дальней зон объективно и субъективно нового. Исследованию этого феномена посвящено исследование В.Г. Разумовского [7]. Как уже выяснялось, субъективно новое в творчестве является исходным, поэтому можно предположить, что эта сфера, в свою очередь, развивается по собственному закону: субъективно значимые открытия в самом начале максимально приближены к актуальной субъективной реальности (этим можно охарактеризовать творчество дошкольников, которые, например, часто творчески подходят к собственной одежде и т.п.). С развитием субъективные открытия отрываются от начальных ситуаций и обращаются к личности вообще.

Соотношение "формирования" и саморазвития творческого мышления является очередным внутренним фактором развития последнего. Н.Н. Вересов посвящает часть своей работы обоснованию этого фактора, а Б.Б. Коссов в своем исследовании специально указывает на важность этого фактора при изучении развития творческого мышления в школьный период [1,3]. Указанный фактор подразумевает, что на определенном этапе развития ребенок осознает свою способность самостоятельно формировать творческий потенциал. В этот момент творческий мотив становится доминирующим и интегрирует многие слои и функции психики.

Соотношение сфер накопления и активного функционирования внутри творческого мышления с обучением изменяется в пользу саморазвития. Данная закономерность вполне объяснима с учетом особенностей развития личности ребенка: личность неизменно движется от интеграции, иерархизации мотивов, координации "Я-образов" в "Я-концепцию". Однако, как специально подчеркивают Н.М. Пручкина, В.И. Пушкин и др., чересчур форсированная педагогика может вызвать регресс творческого мышления у детей, которые часто в результате оставляют без дальнейшего развития свой творческий потенциал [6].

Соотношение процессуального и личностного аспек-

тов творческого мышления - следующий внутренний фактор, оказывающий влияние на становление творческого мышления, который в контексте рассмотренных факторов уже частично обсуждался ранее. Б.Б. Коссов показывает, что психолого-педагогическое формирование творческого мышления напрямую зависит от развития психических процессов личности; по мере формирования системы психических функций творческое мышление развивает свой процессуальный компонент [3]. Так, на основе интеллектуальных задатков происходит совершенствование мыслительного аппарата, создаются связи мышления с воображением, вниманием, восприятием, памятью, с включением интегрирующей функции личности творческое мышление переходит на более высокий этап.

Все вышеизложенное дает основание отметить, что творческое мышление (а о полноценном творческом мышлении мы можем говорить при условии полноценного взаимодействия процессуального и личностного компонентов) развивается в соответствии с общими законами развития, будучи включенным в структуру учебно-познавательной деятельности, оно дополняет, усложняет, интегрирует уже существующие психические связи, формирует устойчивое сочленение психических процессов и личности ребенка, выступает как своеобразная движущая сила развития и может служить основой обучения и воспитания.

Что касается внешних условий, влияющих на психолого-педагогическое развитие творческого мышления, то к ним относятся следующие условные группы факторов:

- семейные факторы (тип семейного воспитания, тип детско-родительских отношений, семейные роли ребенка);
- образовательные факторы (своевременность и качество обучения и воспитания, специфика подходов в обучении и воспитании, систематичность, интенсивность, широта знаний);
- социальные и социологические факторы (объективные условия жизни, обучения и воспитания, социальная ситуация в обществе на момент детства, социальная ценность творческого мышления);
- культурные факторы (общая культурная ориентация на знания, образование, ценностный вес адаптивности и успешности, этнические особенности и традиции);
- социально-психологические факторы (социальный статус ребенка, его положение в группе, его социальные роли, лидерские тенденции и т.д.);
- объективный уровень личностной и когнитивной зрелости ребенка, соответствие его актуального развития возрастным нормам;
- успешность ребенка в школьном обучении, уровень успеваемости;
- факторы сопровождения творческого поведения (условия, в которых проявляется творческий потенциал ребенка, реакции среды на творческие продукты ребенка и его творческую мыслительную деятельность, факторы одобрения неодобрения, успеха-неуспеха в творческой деятельности).

Как видно из представленного списка психолого-педагогических факторов, влияющих на формирование творческого мышления в обучении, процессы творческого мышления определяются множеством различных условий. Однако особенно важно то, что детерминация развития творческого мышления происходит не только за счет суммации этих условий или их выборочности, но и за счет их взаимообусловленности. Поэтому по отношению к творческому мышлению правомерно говорить о классических схемах педагогической детерминации, доказанных в культурно-исторической теории.

Таким образом, развитие творческого мышления в

ходе индивидуального развития является результатом образования сложных связей между внутренними и внешними психолого-педагогическими факторами.

При любом подходе к определению первичности или вторичности внутренних факторов по отношению к внешним сохраняется двусторонний характер связей между ними: внешние, педагогические условия выступают в качестве стимулов развития внутренних, психологических условий, которые, в свою очередь, начинают определять внешние условия, "создавать" и "строить" их.

Итак, факторы, под влиянием которых творческое мышление развивается, сложны и многообразны. Некоторые из них не подлежат ни контролю, ни измерению. В целом творческое мышление развивается за счет циклической взаимодетерминации факторов в структуре личности, когнитивных процессов и социальной ситуации школьного обучения. В результате столь сложных процессов возникают специфические черты, присущие творческому мышлению ребенка.

Вступление ребенка в процесс обучения стимулирует его мотивационно-потребностную сферу, опредмечивает многие потребности и в конечном итоге образует устойчивые мотивы. С обучением ребенок начинает видеть в новом свете свой настоящий, прошлый и будущий мир, вся его жизнь окрашивается влиянием новой значимой деятельности - деятельности познавательного обучения. Эта деятельность становится ведущей и, следуя классическому тезису Д.Б. Эльконина о том, что ведущая деятельность определяет все остальные возрастные виды деятельности, что они формируются и дифференцируются в ней, правомерно говорить о том, что творческое мышление попадает под эгиду учебного процесса. Творческое мышление обогащается за счет постоянно расширяющейся сферы умений и навыков, ребенок постепенно учится оперировать по-новому с привычными предметами, включать их в новые связи. Кроме того, творческое мышление через учебную деятельность обогащается в плане активизации интеллектуальных и умственных сил. Учеба требует от ребенка постоянной активности, ведь познание - активный процесс. Умственную активность детей приходится стимулировать извне, что приводит к тому, что умственные способности детей быстро развиваются: развивается наблюдательность, активизируется воображение, внимание, память, формируются устойчивые волевые качества личности. Этот набор качеств и свойств является основой творческого мышления - оно характеризуется активностью, правда, несколько спонтанной и бессистемной, довольно стойкой системой связей между психическими процессами (особенно между памятью, вниманием и мышлением), во многом опирается на воображение, основывается на познавательной мотивации. Содержанием творческой деятельности на данном этапе служит учебный материал и повседневная жизнь ребенка, увиденная им в процессе учебы в ином свете. Творческое мышление получает мощный толчок в операциональном и предметно-содержательном аспектах. Развитию творческого мышления способствует также постепенная интериоризация средств учебной деятельности, т.е. по мере продвижения учебного процесса ребенок перестает центрировать все свое внимание и все усилия вокруг письма, чтения, предметного счета. Эти операции становятся повседневными и "погружаются" внутрь психики, что дает им возможность оперировать абстрактными понятиями. В конце первого класса школы дети используют ранее выученное и переведенное в сферу навыков как средство для решения более сложных задач. Образуется внутренний план действий, являющийся мощным двигателем творческого

мышления, ведь психические процессы после "свертывания" и "погружения" лучше связываются, легче функционируют. Внимание и восприятие подчиняются мышлению, память за счет расширения кругозора и развития мышления структурируется. Учеба подвигает психические процессы к произвольности, а развитие волевой сферы еще более способствует этому.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что в младшем школьном возрасте творческое мышление приобретает внутреннюю связь между процессуальным компонентом и личностно-регулятивной частью. Этому способствует и возрастающая самостоятельность детей.

Учебная деятельность, помимо всего прочего, дает развивающемуся творческому мышлению ребенка импульс мотива субъективной значимости. Творческая активность всячески поощряется и вознаграждается положительными оценками. В свою очередь это чревато изменением мотива: зачастую для младших школьников положительная оценка и похвала становятся более важными, чем найденное решение. Такой подход детей к учебе, в сущности, вполне естественен и отвечает возрастным особенностям периода. Известно, что мотив субъективной значимости творческого решения остается у детей этого возраста неустойчивым и крайне несовершенным, хотя он впервые появляется в онтогенетической истории их развития.

Учебная деятельность дисциплинирует эмоциональную активность ребенка, что также важно для развития творческого подхода, как это показано в исследовании Н.В. Кочелаевой [4]. Учебная деятельность способствует гармоническому взаимодействию чувственного и рационального познания, что делает детские представления целостными, а творческое мышление полноценным, разносторонним и расположенным к субъективным открытиям. Кроме того, учебная деятельность приучает детей к особенностям коллективного труда, воспитывает основы продуктивного межличностного взаимодействия и таким образом создает основу для нешаблонного группового творчества, а также творческого подхода в межличностных отношениях.

Особо следует остановиться на особенностях психики младших школьников, связанных со спецификой их мыслительной сферы. Мышление, как известно из трудов Л.С. Выготского, является ведущим психическим процессом в период школьного детства [2]. Операциональный аспект мышления младших школьников довольно развит. С.Ф. Жуйковым показано, что творческое мышление в этот период основывается на аналитико-синтетической деятельности, которая развивается по особому пути: операция анализа у младших школьников движется от действительного типа к чувственному и умственному.

В младшем школьном возрасте у детей движение от простого к сложному типу строится по принципу наложения, т.е. чувственное и действенное познание довольно долго остается актуальным наряду с отвлеченным и этим обогащает опыт, необходимый для решения творческих задач. Специфика этого возраста состоит в том, что разложение материала на элементы (анализ) дается детям легче, чем синтез, поэтому творческие аналитические задачи решаются младшими школьниками гораздо успешнее, чем синтетические. Важно отметить в этой связи, что творческое мышление младших школьников часто развивается по типу дивергентного, т.е. направленно на поиск нескольких вариантов.

Вот почему у младших школьников наблюдается склонность к аналитическому подходу и более выраженная способность при операции сравнения находить различия, а не сходства. Операция обобщения у них также довольно успешно развивается. Она влечет быстрое раз-

вите способности решать творческие задачи на обобщение сначала чувственного и практически действенного плана, затем на образно-понятийном уровне и на понятийно-образном уровне.

Как видно из экспериментов, в работах П.П. Блонского, С.Ф. Жуйкова и др., дети способны решать довольно сложные творческие задачи отвлеченного плана, оперировать широкими понятиями, осознавать комплексные значения. Младшие школьники через овладение операцией обобщения усваивают сложные понятия и категории методом "кружение" и соединения привычной для них конкретики с родовыми признаками объектов.

Творческое мышление основывается на зарождающемся теоретическом мышлении, которое включает в себя рефлексии, внутренний план умственных действий и анализ.

Младшие школьники начинают использовать для решения творческих задач так называемое "боковое" мышление [2], которое основывается на интуиции и сильной функции сознательного контролирования: они могут откладывать материал задачи во внутренний план и перекладывать материал задачи на другие виды деятельности, и решение задачи может "прийти само".

Л.Б. Ермолаева-Томина в своей статье подчеркивает, что творческое мышление младших школьников отличается специфической чертой - наличием в творческом процессе механизмов эмоционального и интеллектуального предвосхищения. Эмоциональное предвосхищение свойственно уже дошкольникам, с развитием ребенка оно дополняется интеллектуальным предвосхищением, что делает творческий процесс полнее.

Как указывают многие авторы, роль предвосхищения в мыслительном процессе велика, а в творческом мыслительном процессе - это определяющая роль. Дети младшего школьного возраста, решая мыслительную задачу, сопровождают каждый найденный вариант положительным эмоциональным подъемом, после проверки и контроля они снова эмоционально оценивают исход.

Со временем творческие эмоции как бы обособляются и могут уже не сопровождаться ситуативными. В этом случае, по мнению Л.М. Евдокимовой, ребенок испытывает эмоциональный подъем от своего творческого подхода, который закончился неудачей с точки зрения правильности решения.

Интеллектуальное предвосхищение особенно важно на этапах поиска вариантов, отбора, сопоставления с целью. Исследования И.А. Васильева, Л.А. Григорович, В.Л. Даниловой подтверждают это. Авторы единодушно указывают на то, что интеллектуальное предвосхищение является своеобразным продолжением в творческом мышлении свертывающихся по мере взросления ориентировочных мыслительных действий. Ориентировка в задаче в любом возрасте является начальным этапом решения, но младшим школьникам свойственен расширенный ориентировочный этап.

Очевидно, в силу только начинающегося перехода от действенного и практического мышления к более совершенным его формам младшие школьники применяют для решения свойственные им пока наглядные формы ориентировки, а мыслительная ориентировка остается также более емкой.

Особую характеристику творческого мышления младших школьников составляет присущая им конкретная образность мышления. Ее наличие вполне объяснимо происходящим переходом от эмпирики к теории и от чувственного к рациональному. В творчестве конкретная образность проявляется в неспособности охватить объект в целом. Другими словами, конкретная образность боль-

ше влияет на предметно-содержательную сторону творческого мышления, т.е. на качество вариантов и решения, чем на творческий подход как таковой.

Кроме того, конкретность в мыслительной деятельности проявляется в привлечении для решения близких и знакомых образов, привычных вещей, уже известных и многократно проверенных понятий. Понятно, что с включением теоретического мышления и с совершенствованием функции абстрагирования и обобщения эта особенность в подходе ослабевает.

Особенное свойство психической деятельности младших школьников описано Н.П. Локаловой. По ее мнению, детям этого возраста присуща заикленность на локальных связях. Это означает, что дети в решении задачи опираются преимущественно на материал предыдущей задачи или недавно усвоенной информации. Их семантическое поле чрезмерно пластично, и потому оно запечатлевает результаты недавнего опыта слишком явно, что может мешать решению последующих задач.

Очередная особенность творческого мышления младших школьников описана в исследовании А.Б. Коваленко. Как показывает автор, младших школьников отличает некоторая подчиненность творческого мышления словесному мышлению. Словесное мышление проявляется в стремлении к трафаретным способам решения задач. Слово для младшего школьника как бы само по себе исчерпывает понятие. В творческом мышлении это проявляется неспособностью выйти за рамки данных в условии задачи понятий, в однообразном оперировании предложенным материалом.

Важно помнить, что словесное мышление всегда отстает от отвлеченного и понятийного в развитии, поэтому неспособность младшего школьника выразить словами свое творческое решение не всегда означает невозможность самого творческого подхода.

Особое место в рассуждении о творческом мышлении младших школьников занимает вопрос о соотношении творческого развития со становлением сферы интересов. Эта проблема освещена в работе Д.Б. Элькина и Т.В. Драгуновой. Выяснено, что на операциональный компонент творческого мышления и на динамику его дальнейшего развития не влияет сфера предпочитаемых интересов. Главное, чтобы у ребенка сохранялся и поддерживался интерес к обучению, к познанию, к мыслительной деятельности как таковой. Сохранение интереса влечет и сохранение активности в мышлении и творчестве, и этому способствует гармоничное соотношение нового и уже известного в процессе обучения.

На основании всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что творческое мышление в период школьного детства развивается как в качественно-содержательном, так и в процессуальном направлениях, и это развитие обусловлено, прежде всего, новой для ребенка учебной деятельностью и вызываемыми ею изменениями в психических связях.

Можно выделить межфункциональные связи, возрастающий контроль сознания и личности, созревание более продуктивных форм мышления. Эти и другие изменения в психической реальности ребенка служат фундаментом для образования еще несовершенной, но достаточно полноценной и гибкой творческой деятельности, которая является в свою очередь двигателем дальнейшего развития перечисленных областей психики.

Однако творческое мышление находится в сильной зависимости от несовершенства психических процессов и личности младшего школьника, и перспективы ее развития напрямую вытекают из особенностей дальнейшего обучения и дальнейшего развития всех психических

структур. На данном же этапе важнейшими достижениями в творческом развитии являются: овладение творческим методом мышления, овладение свободной аналитико-синтетической деятельностью в русле теоретико-эмпирической системы.

#### Список литературы

1. Вересов Н.Н. Культура и творчество как психологические идеи // Вопросы психологии. - 1992. - №1-2. - С. 124-128.
2. Выготский Л.С. Мышление и его развитие в детском возрасте // Психология как феномен культуры / Под ред. М.Г.Ярошевского. - М.: Изд-во "Инстит-т практ. психологии"; Воронеж: НПО "Модэк", 1996. - С.471-495.
3. Коссов Б.Б. Творческое мышление, восприятие и личность. - М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО "Модэк", 1997. - 83 с.
4. Кочелаева Н.В. Особенности взаимосвязи эмоций и творческого мышления в младшем школьном возрасте. - Саранск: Учебная литература, 1996. - 198 с.
5. Мусийчук М.В. Аффективно-когнитивная модель развития творческих способностей // Тезисы докладов "Психология и практика" ежегодного Российского психологического общества. - Т.4. - Вып. 2. - 1998. - С. 131-132.
6. Пушкин В.И. Эвристика - наука о творческом мышлении. - М.: Политиздат, 1967. - 271 с.
7. Разумовский В.Г. Развитие творческих способностей учащихся. - М., 1975. - 168 с.

## ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ НА НАРУШЕНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Е.Г. Ермолаева

Исследования гендерного аспекта структуры ценностно-ориентаций, проведенные различными учеными в период с 1990 по 2003 год [1; 2; 4; 6], в основном отражают связь ценностно-смысловых ориентаций мужчин и женщин с закреплёнными в общественном сознании стереотипами полоролевого поведения и разделения обязанностей в семье. Поэтому вполне справедливым кажется предположение о том, что влияние ценностно-смысловых ориентаций родителей на нарушения семейного воспитания имеет гендерную специфику. Особенно интересно решение этого вопроса с учётом возраста родителей, поскольку ряд исследователей показывает существенные изменения в ценностно-смысловой сфере в среднем возрасте.

В качестве испытуемых выступили родители детей-подростков, воспитывающихся в полных семьях. Всего в исследовании приняли участие 176 родителей (по 88 отцов и матерей) от 29 до 50 лет.

Для изучения ценностно-смысловых ориентаций родителей использовались следующие методики: 1) тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; 2) опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.Г. Сенина; 3) методика "Семейные ценности" В.С. Торехтия; 4) опросник самооотношения (ОСО) В.В. Столина, С.Р. Панталева.

Особенности семейного воспитания и его нарушения исследовались нами с помощью методики АСВ (анализ семейных взаимоотношений) Э.Г. Эйдемиллера.

Иерархическая кластеризация методом Уорда позволила нам по сочетанию параметров ценностно-смысловых ориентаций и особенностей семейного воспитания выявить по 3 отличающихся между собой кластера в группах отцов и матерей.

#### Матери детей-подростков

**Кластер 1.** Матери первого типа характеризуются

достаточной осмысленностью жизни в целом, в первую очередь её пройденного отрезка. Удовлетворённость своей жизнью в настоящем у таких женщин на среднем уровне, они плохо осознают свои цели в будущем, которые придавали бы жизни определённую временную перспективу.

Таким образом, в данном случае можно отметить некую фиксацию на одном временном локусе, а именно на прошлом. Действительно такие люди воспринимают сквозь призму прошлого опыта. Достаточно высокие показатели самоотношения также могут объясняться теми достижениями, что у матерей были, и тем опытом, что они приобрели.

О недостаточной удовлетворённости жизнью в настоящем, по нашему мнению, свидетельствует и некоторый присущий этим матерям уровень самообвинения, и очень высокая значимость "материального положения", "достижений", "сохранения собственной индивидуальности" притом, что ценность духовного удовлетворения занимает более низкую позицию. Такая чрезмерная направленность на подобные ценности мешает получать удовольствие, духовное удовлетворение от жизни в настоящем, не даёт радоваться каким-то повседневным маленьким событиям, впечатлениям, людям, простому общению. Эти явления просто не входят в картину успешной самореализации себя как профессионала, как личности.

Главное содержание жизни и цели матерей данного кластера связаны именно с профессиональной деятельностью, а также с желанием учиться, повышать уровень своей образованности.

Благополучие семьи связывается такими женщинами с материальным достатком. Семья также является своего рода "плацдармом" для реализации амбиций, для каких-то достижений. В первую очередь речь идет о детях, об их реальных достижениях, которые превращаются в мерило опять же собственной состоятельности как родителя и как личности.

Этим объясняется убеждение матерей данного типа в том, что воспитывать лучше всего на своём примере, а также присущая им гиперпротекция, то есть стремление уделять много сил, времени и внимания воспитанию ребёнка.

Напомним, что гиперпротекция реализуется в таких стилях семейного воспитания, как потворствующая и доминирующая гиперпротекция, а также повышенная моральная ответственность (ПМО).

Для матерей первого типа использование данных стилей воспитания - вероятно, один из способов утвердить свою индивидуальность, доказать самим себе и другим свою состоятельность как матери. В этом, по нашему мнению, проявляется неосознанное стремление женщины соответствовать стереотипному социально одобряемому образцу матери. Ибо хорошая мать в общественном сознании - это заботливая, опекающая, уделяющая много времени, сил и внимания своему ребёнку мать.

Такой воспитательный стиль был бы хорош и приемлем в дошкольном и даже младшем школьном возрасте, но не в подростковом.

Такие матери лишают подростка самостоятельности, чрезмерно контролируя его, навязывая ему свои ценности, мнения, желания. Они не учитывают при этом личность самого ребёнка, его личные желания, цели, способности, не доверяют ему, игнорируют факт взросления подростка.

Матери тратят много сил и энергии, чтобы контролировать своего ребёнка, вместо того, чтобы взять в свои руки контроль над собственной жизнью. Об этом в частности говорят средние значения по шкалам "Локус контроля - Я" и "Локус контроля - Жизнь".

Стиль воспитания матерей, принадлежащих к кластеру 1, отличается большей неустойчивостью, чем в других кластерах. То есть это не очень уверенные в себе матери. Скорее всего поведение родителей данного типа может колебаться от чрезмерной требовательности и ограничительства (как при доминирующей гиперпротекции и ПМО) до вседозволенности (как при потворствующей гиперпротекции).

Неустойчивость - отрицательная характеристика воспитания и может иметь различные неблагоприятные последствия: от потери авторитета родителя до невротических проявлений у ребёнка. Но с другой стороны, неустойчивость может открывать некоторые возможности для коррекции нарушений семейного воспитания.

Таким образом, по совокупности всех имеющихся характеристик тип матерей, относящихся к первому кластеру, был обозначен как **"Стремящиеся соответствовать социально одобряемому образу матери"**.

**Кластер 2.** Матери второго типа характеризуются высокой осмысленностью жизни в целом. Прошедший отрезок жизни воспринимается ими как продуктивный и осмысленный, процесс жизни в настоящем - как интересный и эмоционально насыщенный.

Осмысленность целей в будущем - на среднем уровне.

Матери данного типа демонстрируют явное позитивное самоотношение: они принимают себя, более уверены в себе, более последовательны в отношении к себе, чем матери из других кластеров. Они уважают себя и отмечают высокую значимость уважения мнения другого в общении с людьми, в первую очередь с членами семьи.

Материальное положение и достижения важны для этих женщин - это результат влияния на ценностную сферу россиян общецивилизационных тенденций.

Но вместе с тем для них представляется значимой возможность получать моральное, духовное удовлетворение во всех сферах своей жизни, самосовершенствоваться, а также общаться и взаимодействовать с другими людьми. Представители гуманистического, системного, субъектного подходов в психологии (А. Адлер, К. Роджерс, Г. Оллпорт, Б.С. Братусь, В.Е. Ключко и др.) отстаивают точку зрения, что для эволюционирующей, самоактуализирующейся личности характерны открытость опыту, выраженность социального интереса, расширение связей "Я" с окружающим миром.

То есть матери второго типа не замыкаются на достижениях только в профессиональной или только в семейной сферах (как матери из первого кластера).

Они обладают достаточной силой личности, достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями, контролировать события собственной жизни в самых различных её сферах.

Таким образом, эти женщины больше всего олицетворяют собой человека как субъекта своей собственной жизни во всех её сферах и проявлениях.

Сфера семейной жизни служит для них в большей степени достижению духовного удовлетворения. Матери, входящие в этот кластер, в супружестве больше всего ценят настоящую любовь и считают ее главным условием семейного благополучия. Ещё одним критерием благополучия и реализации семьёй функции психологической разрядки является эмоциональная удовлетворённость членов семьи.

Неудивительно, что нарушения семейного воспитания в группе матерей данного типа практически не выражены. В реализации воспитательной функции они признают приоритетность ценности сотрудничества, уверены в своих воспитательных способностях.

В своём ребёнке-подростке такие матери склонны

видеть уже довольно самостоятельную личность, с которой нужно считаться и которую нужно уважать, как самого себя, и поэтому сознательно ограничивают уровень протекции, что даёт подростку больше свободы и позволяет быстрее обрести эмоциональную независимость.

Матери данного типа получили название **"Самодостаточные личности"** (имеется в виду, что они самодостаточны и как личности, и как родители, то есть в жизни вообще, в различных её сферах и проявлениях).

**Кластер 3.** Матери третьего типа характеризуются низкой осмысленностью жизни в целом, всех её временных локусов.

Этих матерей характеризует неудовлетворённость прожитой жизнью, низкая осмысленность жизни в настоящем, отсутствие целей в будущем, то есть дискретное восприятие своей жизни в целом.

Испытуемые данного типа демонстрируют неверие в свои силы, фатализм и убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна, то есть выраженный экстернальный locus контроля.

Уровень положительного самоотношения у них ниже, чем в предыдущих двух кластерах. Это говорит о том, что матери недостаточно уважают себя, недостаточно уверены в себе, ожидают от окружающих отрицательного отношения, плохо понимают себя, своё поведение, чувства и эмоции, то есть ценят себя недостаточно.

Но при этом уровень самопринятия у них несильно отличается от матерей первых двух кластеров. Этот факт в данном случае может означать, что не выражено стремление к самосовершенствованию и саморазвитию, они принимают всё как есть.

Это подтверждается и результатами теста ОТЕЦ: наиболее значимая ценность - материальное положение, тогда как все остальные имеют низкие значения. То есть вся система ценностей ориентирует человека скорее на адаптационные, приспособительные формы поведения в современном обществе.

У матерей данного кластера низка потребность в получении новых знаний - сфера обучения и образования занимает последнее место по значимости.

Главным средством реализации воспитательной функции семьи они считают опеку, что противоречит реальному положению дел. Вероятно, это обусловлено действием отрицания - защитного механизма, который, по мнению А.В. Серого и А.В. Юпитова [3], является основным наряду с проекцией в группе людей с низкой осмысленностью жизни. Матери просто не осознают или не хотят осознать своё реальное отношение к ребёнку, свою воспитательную стратегию.

В действительности же, как показывают результаты АСВ, матери данного типа демонстрируют большую воспитательную неуверенность, неразвитость родительских чувств, чем представительницы второго и даже первого кластеров, и более склонны к вынесению супружеских конфликтов в сферу воспитания. Они разочарованы в ребёнке-подростке, так как он сильно отличается от того ребёнка, каким он был раньше, он не соответствует родительским ожиданиям. Естественно, это находит отражение в стиле воспитания.

Более всего в стиле семейного воспитания матерей выражены такие нарушения, как гипопротекция, игнорирование потребностей ребёнка, попустительство и минимальность санкций. То есть у этих женщин ребёнок предоставлен самому себе, он лишён родительского внимания, принятия, эмоциональной поддержки и заботы.

Таким образом, мы видим, что матери данного типа и в воспитании, и в жизни в целом не склонны проявлять

субъектных качеств, их активность направлена скорее на приспособление к имеющимся условиям, чем на изменение, преобразование этих условий в соответствии с собственными целями и ценностями. Такие материальные адаптированы в жизни, они привыкли к определённому положению вещей, живут без потрясений и кризисов, у них не возникает потребности что-то менять в себе и в заведённом порядке жизни. Поэтому данный кластер получил название "Плывущие по течению".

#### Отцы детей-подростков

**Кластер 1.** Отцы первого типа характеризуются достаточной осмысленностью жизни в целом, но низкой осмысленностью будущего. То есть отсутствуют или не осознаются цели, которые придавали бы жизни определённый вектор, определённую временную перспективу. Удовлетворённость самореализацией (результатами жизни) и настоящим у этих отцов на среднем уровне. Кроме того, недостаточно сильно их убеждение в собственных силах и способности контролировать собственную жизнь, осуществлять свободный выбор, отсюда и низкая осмысленность будущего. Но и фаталистами их однозначно назвать мы не можем (так как значения по шкалам "локус контроля - Я" и "локус контроля - Жизнь" входят в коридор среднестатистических).

Родители данного типа характеризуются в целом позитивным самоотношением, но им присущ достаточно высокий уровень самообвинения. Это ещё раз доказывает, что они не совсем удовлетворены существующим положением дел, стремятся быть более успешными.

В качестве главных жизненных целей и смыслов отцы выбирают материальное благополучие, возможность общаться и взаимодействовать с другими людьми, то есть реализацию своей социальной роли и достижение конкретных и ощутимых результатов в различные периоды жизни. Об этом свидетельствуют высокие значения таких терминальных ценностей, как "материальное положение", "активные социальные контакты" и "достижения".

Отцы, принадлежащие к данному кластеру, не отвергают ценность креативности, реализации творческих возможностей.

Высока значимость для родителей данной группы проблем жизни общества (сфера общественной жизни), а также много времени и сил они отдают работе и решению проблем своей семьи (сферы профессиональной и семейной жизни).

Главным средством реализации воспитательной функции им представляется личный пример. Ценность заботы о близких очень важна для этих отцов в реализации хозяйственно-бытовой функции семьи.

Более чем другие отцы они признают значимость ответственности за свои слова и поступки и аккуратности в реализации функции социального контроля. А также очень ценят в семейной жизни уважение мнения другого, психологическую поддержку и супружескую верность. Эти особенности ценностно-смысловой сферы отцов находят своё отражение и в семейном воспитании.

Отцы данного кластера демонстрируют тенденцию к гиперпротекции, чрезмерности требований-обязанностей и запретов при полном отсутствии санкций (наказаний). Это свидетельствует о том, что отцы стремятся соответствовать принятому в нашем обществе образцу хорошего отца, любящего, но строгого.

Требования-запреты в данной группе отцов преобладают над требованиями-обязанностями. Это говорит об ограничительном характере воспитания.

Стиль воспитания отличается некоторой неустойчивостью. В данном кластере поведение родителей колеблется между чрезмерной опекой и недостатком протек-

ции, то есть может переходить от значительного внимания к ребёнку к эмоциональному отвержению.

Таким образом, по совокупности всех имеющихся характеристик тип отцов, относящихся к первому кластеру, был обозначен как "**Стремящиеся соответствовать образцу успешного мужчины**".

**Кластер 2.** Отцы данного кластера характеризуются высокой осмысленностью жизни в целом. Прожитый отрезок жизни оценивается ими как продуктивный, они удовлетворены самореализацией; настоящий процесс жизни воспринимается как интересный и эмоционально насыщенный, наполненный смыслом.

Планы и цели отцов достаточно осознанны, имеют реальную опору в настоящем и подкреплены личной ответственностью за их реализацию.

О стремлении родителей к достижению конкретных ощутимых результатов свидетельствует и тот факт, что одной из наиболее значимых выступает ценность "достижения". Как и все мужчины, они стремятся к высокому уровню материального благосостояния, который в современных условиях является мерилем жизненного благополучия и основой чувства собственной значимости и самооценки. Судя по всему данные стремления успешно реализуются отцами данного типа, поскольку самообвинение им не свойственно, уровень положительного самоотношения у них выше, чем в других кластерах.

Эти же ценности (материальное положение и достижения) отцы реализуют в наиболее значимых для них сферах жизни: семейной и общественной.

В реализации воспитательной функции семьи для отцов данного кластера наиболее предпочитаемой ценностью является личный пример. Функция же хозяйственно-бытовых отношений в большей степени связана у данных отцов с заботой о близких и семейными обедами и ужинами.

В.С. Торохтий указывает на характерную особенность современных семей - утрату значения семейных обедов. В то время как трапеза - это не просто еда и насыщение, это время для обмена мнениями, суждениями, впечатлениями, настроениями; это время и место для принятия решений, их пересмотра, для составления семейных планов; это возможность для снятия психического напряжения, поиска компромиссов [5, 109].

Во втором же кластере ценность семейных обедов и ужинов выше, чем в двух других группах отцов.

По мнению В.С. Торохтия, психологическая разрядка в семье реализуется через эмоциональную поддержку членами семьи друг друга, и главная роль в этом принадлежит женщинам. Важной же формой поддержки со стороны мужа могут стать его склонности к юмору, шутке, ... умение поднять настроение или вывести из подавленного состояния членов семьи [5, 113].

Психологическая разрядка также неразрывно связана с досугом. В.С. Торохтий приводит мнение учёных Мичиганского университета о том, что совместный досуг - залог счастливого брака [5, 113]. Это становится особенно актуальным сегодня, когда занятость членов семьи в различных сферах труда, производства, бизнеса возрастает. Взрослые члены семьи зачастую не придают значения возрастающей продолжительности рабочего времени и сокращению свободного времени, проводимого с родными и близкими.

Эти две ценности: "чувство юмора" и "совместный семейный отдых" как раз являются наиболее значимыми для отцов второго кластера в реализации функции психологической разрядки.

Нарушения воспитания в данном кластере практически не выражены, за исключением тенденции к отсут-



ствию запретов и санкций (наказаний). Но это можно объяснить тем, что отцы воспринимает других членов семьи как личностей, следовательно, нет необходимости что-то запрещать и наказывать подростков.

Тип отцов, принадлежащих ко второму кластеру, получил название "**Самодостаточные мужчины**".

**Кластер 3.** Отцы третьего типа (как и матери третьего кластера) характеризуются низкой осмысленностью жизни в целом, всех её временных локусов.

А.В. Серый и А.В. Юпитов называют подобное состояние "вылет" из всех временных локусов, это может привести к тому, что человек становится "социальным идиотом" или самоубийцей. Длительность такой ситуации вызывает неблагоприятные последствия для любой личности, человек испытывает состояние когнитивного диссонанса и фрустрационную напряжённость [3].

Этих отцов характеризует неудовлетворённость прожитой жизнью, низкая осмысленность жизни в настоящем, отсутствие целей в будущем, то есть дискретное восприятие своей жизни в целом, а также непринятие ответственности за события собственной жизни на себя, экстернальный локус контроля.

Уровень положительного самоотношения у них ниже, чем в предыдущих двух кластерах. Отцы недостаточно уважают себя, недостаточно уверены в себе, ожидают от окружающих отрицательного отношения, плохо понимают себя, склонны считать себя неинтересной личностью. То есть низко оценивают свои способности, возможности, себя в целом.

Наиболее значимые ценности - материальное положение и достижения, в реализации которых эти отцы, не очень успешны. Если мужчине не удаётся нормально обеспечить семью, если что-то не получается, это очень большой удар по самолюбию.

Отцы не стремятся к познанию нового, к реализации своих творческих возможностей, разнообразию в своей жизни. Весь стиль их жизни - это приспособление к гнетущим обстоятельствам и переживание собственной несостоятельности, отсутствие притязаний на индивидуальность, на возможность делать то, что интересно, служит саморазвитию и приносит духовное удовлетворение.

Родители, принадлежащие к данному кластеру, демонстрируют ориентацию на общепринятые, традиционные семейные ценности.

В стиле семейного воспитания этих отцов более всего выражены такие нарушения, как гипопротекция, попустительство в отношении ребёнка, чрезмерность запретов и санкций.

При этом отцы демонстрируют неустойчивость стиля воспитания, большую неразвитость родительских чувств, чем представители первого и второго кластеров, они склонны проецировать собственные нежелательные качества на ребёнка и игнорировать факт его взросления.

То есть получается, если мужчины не реализованы в жизни, не реализованы как личности, то как родители они тоже несостоятельны. Данный тип отцов получил название "**Дезинтегрированные**".

**Итак,** мы выделили кластеры отцов и матерей, различающиеся особенностями ценностно-смысловой сферы и семейного воспитания. Выяснилось, что для родителей, склонных к гиперпротекции в воспитании, характерны достаточно высокая осмысленность жизни, положительное самоотношение. Но им также свойственна неудовлетворённость своим актуальным положением, своей жизнью в настоящем, которые, по их мнению, далеки от идеала, образца. Матери ориентированы на поддержание образа хорошей матери, а отцы на образец успешного мужчины.

Эти усилия, направленные на создание впечатления, стремление соответствовать какому-то образцу, который отличается от внутренней сущности родителя, его личной идентичности, приводит к большим затратам сил и энергии, неудовлетворённости, самообвинению, невозможности прожить **свою** жизнь.

В семейном воспитании таким родителям свойственно точно также ограничивать личность и индивидуальность своего ребёнка, навязывать ему образ поведения, образ мыслей, которым он должен соответствовать.

Родители детей-подростков, несостоятельные как личности, как субъекты своей жизни (т.е. характеризующиеся низкой осмысленностью жизни, непринятием себя, не стремящиеся к самоизменению и саморазвитию, убеждённые в невозможности контролировать собственную жизнь и т.д.), как родители тоже несостоятельны. Они не принимают своего ребёнка, склонны к игнорированию его потребностей и гипопротекции.

Различие между отцами и матерями здесь заключается в следующем. Для женщин эта ситуация не оказывается фрустрирующей, они вполне адаптированы в жизни, склонны обвинять других, обстоятельства в том, что не сложилось, себя же они оправдывают и в общем-то принимают. Для мужчин же эта ситуация является очень кризисной, представляет собой тот самый экзистенциальный вакуум (по В. Франклу), приводящий к дезинтеграции в жизни, к ощущению тупика и потери направления в жизни. Неудивительно, что до воспитания детей в таком состоянии им дела нет.

Ценностно-смысловые ориентации отцов и матерей, в воспитательном стиле которых не выражены нарушения, имеют общие радикалы - высокая осмысленность жизни и позитивное самоотношение. Различие заключается в следующем. Такие матери выступают как самоактуализирующиеся личности, как истинные субъекты своей жизни. Они стремятся к саморазвитию, к личностному и профессиональному росту, но при этом семья не оказывается на периферии внимания. Женщины ориентируются на гуманистические ценности, в других людях, в членах семьи склонны видеть личностей, самостоятельных и достойных уважения.

Отцы же в меньшей степени проявляют стремление к индивидуализации, к личностному и профессиональному саморазвитию, а больше ориентированы на семейную жизнь. Образ успешного мужчины, навязываемый обществом, не довлеет над ними. И они могут спокойно жить и уделять внимание и время семейным обязанностям и проблемам без последствий для своей самооценки и самолюбия.

Полученные результаты могут быть использованы для реализации программ коррекции нарушений семейного воспитания и личностного роста посредством целенаправленной работы с ценностно-смысловыми ориентациями родителей подростков.

#### **Список литературы**

1. Гусейнова Л.А. *Ценностные ориентации: гендерный аспект // СОЦИС. - 1995. - №5. - С. 130-131.*
2. Сенин И.Г. *Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ). - Ярославль: ЯрГУ, НПЦ "Психодиагностика", 1991. - 20 с.*
3. Серый А.В., Юпитов А.В. *Применение теста смысло-жизненных ориентаций к диагностике актуальных смысловых состояний (новая концептуализация) // Сибирская психология сегодня. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.*
4. Собкин В.С., Марич Е.М. *Ценностные ориентации родителей детей-дошкольников // Вопросы психологии. - 2002. - № 6. - С. 3-14.*
5. Торхтий В.С. *Технологии психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей. - М.: МГСУ, 2000. - 216 с.*
6. Яницкий М.С. *Ценностные ориентации личности как динамическая система. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. - 204 с.*

# АНАТОМИЯ, ФИЗИОЛОГИЯ, ГИГИЕНА

## ГАСТРОЭНТЕРОЛОГИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

**А.П. Кузнецов**

В 1967 году на факультет физической культуры Курганского государственного педагогического института приходит работать кандидат биологических наук, доцент Плешаков Анатолий Алексеевич. Он формирует научно-исследовательскую группу, которая приступает к изучению желудочной секреции у спортсменов различных специальностей и квалификации. С этого момента на факультете начинается плодотворно работать лаборатория гастроэнтерологии экстремальных состояний. Полученные научные данные были обобщены в докторской диссертации А.А. Плешакова (1974) "Секреторная функция желудка у спортсменов" и кандидатской диссертации А.П. Кузнецова (1975) "Взаимоотношения между секрецией и экскрецией пепсиногена в условиях мышечной деятельности". Обе диссертации были успешно защищены в Ярославском государственном медицинском институте.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что для спортсменов, работающих на выносливость, характерна выраженная гиперфункция всех секреторных элементов желудка, а у спортсменов, выполняющих скоростно-силовую работу, выявлено некоторое повышение секреторной активности желудочных желез по сравнению с показателями у лиц, не занимающихся спортом. Установлено, что степень гиперфункции желудочных желез у спортсменов определяется их специализацией, квалификацией, стажем, возрастом и зависит от тренировочного периода. Параллельно с ростом тренированности спортсменов повышается устойчивость секреторного аппарата желудка к мышечным нагрузкам. Одним из вариантов адаптации желудочных желез к занятиям спортом является их гипофункция. Чаще всего она встречается у спортсменов (боксеры, борцы, штангисты), которые часто прибегают к такой процедуре, как сгонка веса, что приводит к обезвоживанию организма, в результате чего существенно изменяется водно-солевой обмен (А.А. Плешаков, 1974; А.П. Кузнецов, 1975).

Специальные исследования были посвящены изучению секреторной функции желудка у велосипедистов, поскольку именно у этих спортсменов выявлен самый высокий уровень гиперфункции секреторного аппарата желудка (А.А. Огнев, 1981). Для спортсменов-велосипедистов характерно высокое кислотное и ферментобразование. Показатели кислотности почти в 2 раза превышают таковые у лиц, не занимающихся спортом. Занятия велосипедным спортом способствуют развитию гиперфункции секреторного аппарата желудка.

Мышечные упражнения статического, динамического и смешанного характера вызывают изменения в желудочной секреции и у лиц, не занимающихся спортом (В.А. Грязных, 1983). Выявлено, что желудочные железы наиболее чувствительны к изменению интенсивности физической нагрузки. Наиболее устойчиво к физической нагрузке выделение калия и хлоридов, менее устойчиво выделение пепсиногена, Na, воды, наиболее чувствительна секреция соляной кислоты. Занятия спортом приводят к изменению электролитного состава желудочного

сока. Валовое содержание натрия и калия в желудочном соке у большинства представителей спортивных специализаций выше, чем у лиц, не занимающихся спортом.

Занятия спортом оказывают влияние на моторную функцию желудка. В состоянии покоя у спортсменов наблюдается брадикастрия и гипокинезия желудочной мускулатуры (А.П. Менщиков, 1977). В условиях мышечной деятельности направленность и уровень сдвигов определяется спортивной специализацией и величиной нагрузки. У спортсменов изменяется секреция не только желудочных желез, но и поджелудочной железы и печени (С.И. Арестова, 1980; В.И. Кожевников, 1985).

Особый интерес представляет изучение секреторных взаимоотношений пищеварительных желез у спортсменов в покое и при мышечной деятельности. Физическая нагрузка в зависимости от объема и интенсивности может вызывать гипер- и гипофункцию секреторного аппарата желудка и поджелудочной железы. От согласованной деятельности пищеварительных желез гастродуоденального отдела зависит, будет ли этот отдел устойчив к функциональным нарушениям. Нерациональный тренировочный режим может привести к значительным изменениям в деятельности пищеварительного тракта. Исследованиями М.Андреевича (1959) показано, что у бывших спортсменов язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки обнаруживается в 7 раз чаще, чем у лиц, не занимающихся спортом, и в 3 раза чаще, чем у действующих спортсменов. А.П. Кузнецов и В.И. Кожевников установили, что мышечная нагрузка разного объема оказывает неодинаковое влияние на функциональное состояние желудка и поджелудочной железы (А.П. Кузнецов, В.И. Кожевников, 1980). Определяя коэффициент бикарбонаты / кислота, отражающий степень нейтрализации бикарбонатами поджелудочного сока поступающей в двенадцатиперстную кишку из желудка соляной кислоты, авторы обнаружили, что у некоторых спортсменов 30- и 60-минутная велоэргометрическая нагрузка может приводить к закислению содержимого двенадцатиперстной кишки. И если это будет очень часто повторяться, то могут возникнуть функциональные изменения в гастродуоденальном отделе. В связи с этим определение коэффициента бикарбонаты / кислота может служить прогностическим тестом функционального состояния желудка и поджелудочной железы у спортсменов, которым приходится преодолевать частые мышечные напряжения.

Важное место отводится изучению деятельности пищеварительной системы у детей, занимающихся и не занимающихся спортом. Происходящий повсеместно процесс ускорения темпов развития детей ставит перед исследователями задачи изучения не только морфологических (росто-весовых) показателей, но и различных функций детского организма. Так, при исследовании кислотообразующей функции желудка у детей 5-15 лет были выявлены более высокие показатели кислотовыделения по сравнению с их сверстниками 3-4 десятилетия назад (Н.П. Жуков и др., 1976).

Обновление нормативных критериев, прежде всего, необходимо для определения параметров секреторной функции пищеварительных желез у здоровых детей и подростков, занимающихся и не занимающихся спортом.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что у детей 13-14 лет наряду с более высоким кислотовыделением (по сравнению с подростками 15-15 лет) отмечается высокий уровень ферментовыделения. Причем обнаружена не только высокая концентрация и дебит-час пепсиногена, но и высокий уровень суммарной протеолитической активности. Суммарная

протеолитическая активность является интегративным показателем, зависящим от pH-содержимого, концентрации ферментов, субстрата, а также наличия активаторов и ингибиторов ферментов.

Возрастные различия выявлены также во внешне-секреторной функции поджелудочной железы. В условиях базальной секреции более высокий уровень соковыделения отмечен у подростков 15-16 лет. У испытуемых этой возрастной группы обнаружено существенное увеличение валовой продукции амилазы по сравнению с детьми 13-14 лет. Наоборот выработка трипсина у подростков почти в два раза ниже, чем у детей. Складывается такое впечатление, что для детей 13-14 лет характерна усиленная продукция протеолитических ферментов, а для подростков 15-16 лет - усиление продукции амилазы и липазы. Вполне возможно, что такие ферментативные различия у детей и подростков обусловлены спецификой обменных процессов, характерных для пубертатного периода.

Особого внимания заслуживает тот факт, что у 13-14-летних детей наряду с высоким кислотовыделением в условиях базальной секреции наблюдается низкий уровень секреции бикарбонатов, что может приводить к закислению содержимого двенадцатиперстной кишки.

Полученные данные свидетельствуют о том, что к оценке секреторной функции желудка и поджелудочной железы нужно подходить с учетом возраста подростков. Становление регуляторных механизмов секреции пищеварительных желез, свойственное пубертатному периоду, делает гастродуоденальный отдел пищеварительного тракта подростков более подверженным функциональным нарушениям.

Исследованиями установлено, что уровень желудочной секреции у юных спортсменов определяется спортивной специализацией (А.П. Кузнецов, 1982, 1985, 1986; В.И. Кожевников, 1985). У велосипедистов 13-14 лет уже наблюдается гиперфункция секреторного аппарата желудка.

Большое внимание при изучении пищеварительного тракта отводится разработке и изысканию новых методов исследования различных функций пищеварительной системы.

Данные анализа киногострограмм, полученных с помощью внутрисполостной киносъемки через эндоскоп, и синхронной записи электрогастрограммы показали, что пик зубца ЭГГ по времени совпадает с окончанием прохождения перистальтической волны по желудку. По соотношению продолжительности фаз подъема и падения выведен коэффициент асимметрии ЭГГ-кривой, что дает возможность вести фазовый анализ гастрального цикла. Обнаруженная асимметрия биопотенциалов позволяет констатировать, что расшифровка ЭГГ-кривых должна осуществляться строго в определенном направлении (справа налево) по ходу записи (А.П. Меншиков, 1977).

О ферментовыделительной функции желудочных желез в условиях покоя можно судить по суммарной экскреции пепсиногена в составе мочи и слюны (А.П. Кузнецов, 1975). Конкурентные взаимоотношения между различными каналами экскреции профермента значительно усиливаются во время мышечной деятельности, что резко снижает информативные возможности косвенных методов оценки ферментовыделительной функции желудка.

Различия и специфика в уровне повседневной двигательной активности вызывают изменения начального этапа углеводного обмена. Эти изменения незначительны в условиях мышечного покоя и весьма значительны после выполнения дозированных мышечных нагрузок. В

условиях относительного мышечного покоя специфика повседневной двигательной активности не оказывает влияния на всасывание глюкозы и гидролиз крахмала. Достоверное снижение уровня гидролиза мальтозы наблюдается на 15-й минуте после дачи мальтозы между группами спортсменов и лицами, не занимающимися спортом. После выполнения мышечной нагрузки значительно снижается уровень гидролиза и всасывания полисахаридов у лиц, не адаптированных к действию мышечных нагрузок, в меньшей мере у лиц, тренирующихся со скоростью-силовым уклоном, и практически не изменяется у лиц, тренирующихся на выносливость (Н.Ю. Шпанов, 1993).

О.А. Григорович (1988) проведено комплексное исследование полостного и мембранного гидролиза триглицеридов. Изучена активность энтерального фермента моноглицеридлипазы в содержимом двенадцатиперстной кишки, а также активность фосфолипазы А в условиях мышечного покоя и после физических нагрузок у лиц с разным уровнем повседневной двигательной активности. Установлено существенное влияние мышечной нагрузки на полостной и мембранный гидролиз липидов. Показано, что изменения, происходящие в гидролизе липидов, зависят не только от продолжительности физической нагрузки, но и от уровня повседневной двигательной активности человека. Обнаружено увеличение активности моноглицеридлипазы в полости двенадцатиперстной кишки у людей с высоким уровнем повседневной двигательной активности и компенсаторное повышение активности фосфолипазы в дуоденальном содержимом у лиц с низким уровнем повседневной двигательной активности.

В.А. Грязных (1999) исследована динамика восстановления желудочной секреции у спортсменов высокой квалификации. Восстановительный период после физической нагрузки характеризуется различной реактивностью желудочных желез в ответ на введение этих стимуляторов желудочной секреции. После выполнения физической нагрузки максимальное ферментовыделение желудочного сока в восстановительном периоде по отношению к фоновым данным отмечено при введении пентагастрина. Незначительные изменения выявлены при использовании капустного отвара и минимальный секреторный ответ установлен при действии гистамина.

Последовательность восстановления секреции различных компонентов желудочного сока определяется устойчивостью механизма их секреции к действию нагрузки: в первую очередь восстанавливаются показатели протеолитической активности, концентрации пепсиногена, и далее, соответственно, соляной кислоты и жидкой части секрета.

Л.Н. Смелышевой (2007) показано, что секреторная активность желудка в условиях эмоциональной стабильности характеризуется индивидуально-типологическими особенностями баланса автономной нервной системы, определяя различный межпищеварительный и базальный уровни желудочной секреции, гетерохронию основных показателей в динамике секреторного ответа, уменьшение структурно-функционального резерва слизистой оболочки желудка при доминировании тонуса симпатического отдела автономной нервной системы.

Особенности вегетативного регулирования желудочной секреции проявляются при использовании субмаксимального стимулятора желудочных желез и нивелируются при их максимальной стимуляции и ингибировании. Эмоциональное напряжение угнетает секреторную функцию желудка и поджелудочной железы в межпищеварительный период и нейрогуморальную фазу секреции. Наиболее чувствительным является механизм выделе-

ния пепсиногена и  $\alpha$ -амилазы. В условиях ингибирования желудочных желез при стрессе отмечается восстановление секреторной активности слизистой оболочки желудка.

Реактивность секреторного аппарата слизистой оболочки желудка при эмоциональном стрессе зависит от фоновой активности парасимпатического и симпатического отделов автономной нервной системы. Максимальная инертность секреторных показателей и снижение гидролитического потенциала желудка характерны для нормотонии, повышение протеолитической активности - для доминирования симпатического отдела, высокая вариабельность объема и незначительные секреторные сдвиги - для ваготонии. В группах с крайними значениями вегетативного баланса (ваготоники, симпатотоники) в регуляции секреторной активности желудочной и поджелудочной секреции ведущая роль принадлежит объемам пищеварительных секретов и уровню электролитов в них, у лиц с нормотонией преобладающим является субстратное регулирование, что позволяет определить их резистентность к действию стресса в ряду нормотоник - ваготоник - симпатотоник. Для панкреатической секреции при эмоциональном стрессе существуют механизмы селективной дуктулярной и ацинарной чувствительности, связанные с типологическими вегетативными особенностями. Максимальное угнетение амилаолитической активности характерно для ваготоников, липолитической активности - для нормотоников, снижение объема и бикарбонатов - для симпатотоников.

Сочетанное действие эмоционального напряжения и физической нагрузки в условиях максимального стимулирования секреции приводило к снижению объема желудочного секрета, его протеолитических свойств и увеличению часового напряжения желудочной липазы. Панкреатическая секреция в этих условиях угнетается, за исключением валового выделения трипсина, который увеличивался в базальной и стимулированной секреции.

В условиях эмоционального стресса значительно увеличивается роль симпатического отдела автономной нервной системы в регуляции желудочно-кишечного тракта, блокада  $\beta$ -адренорецепторов обзиданом вызывала выраженное торможение желудочной и поджелудочной секреции.

Блокада М-холинорецепторов атропином при эмоциональном напряжении приводила к снижению объема электролитов и протеолитической активности желудочного сока и практически не угнетала стимулированную поджелудочную секрецию.

Специфическое динамическое действие пищи приводило к выраженному повышению концентрации СТГ, гастрин, кальцитонина и  $\alpha$ АМФ, действие эмоционального стресса снижало пик секреции гастрин и кальцитонина и изменяло динамику гормональных кривых СТГ, паратгормона, кортизола и альдостерона (Л.Н. Смелышева, 1994).

Мышечная нагрузка оказывает существенное влияние на уровень секреции слюнных и желудочных желез, изменяя характер их соотношений. У лиц с высоким уровнем повседневной двигательной активности высокой устойчивостью к действию физического напряжения обладают механизмы желудочной секреции и значительно в меньшей мере механизмы секреции смешанной слюны. С увеличением объема мышечной нагрузки снижается тормозящее влияние ацидификации двенадцатиперстной кишки на желудочную секрецию. Объем смешанной слюны в этих условиях существенно снижается (Н.В. Кучина, 1995).

Уровень и характер повседневной двигательной активности оказывают существенное влияние на моторно-

эвакуаторную деятельность желудка. В условиях относительного мышечного покоя эвакуация пищевых завтраков разного состава происходила быстрее у лиц, адаптированных к действию мышечного напряжения (А.В. Речкалов, 1996, 2005).

В условиях физиологического покоя у лиц с различным уровнем и спецификой повседневной двигательной активности независимо от нутритивного состава желудочного содержимого наблюдалась общепринятая дифференцированность эвакуаторного процесса: белковый завтрак эвакуировался медленнее, чем углеводный, но значительно быстрее, чем жировой. Мышечная деятельность изменяла дифференцированность эвакуации различных пищевых завтраков у лиц с высоким уровнем повседневной двигательной активности. У спортсменов, развивающих аэробные способности, период половинного опорожнения желудка при приеме углеводного и жирового завтраков был достоверно меньше, чем при приеме белкового. У атлетов, тренирующихся в зоне анаэробного энергообеспечения, показатель половинного опорожнения желудка при приеме углеводного завтрака был значительно больше, чем при приеме белкового и жирового завтраков. У лиц, не занимающихся спортом, выявлено существенное усиление дифференцированности желудочной эвакуации.

У лиц с различным уровнем и спецификой повседневной двигательной активности выявлены существенные различия в моторно-эвакуаторной деятельности тонкого кишечника. В покое ороцекальный транзит при приеме углеводного и белкового завтраков у спортсменов, развивающих скоростно-силовые способности, происходил значительно быстрее по сравнению с неспортсменами, соответственно в 2,6 и 1,8 раза. У представителей видов спорта, связанных с развитием выносливости, независимо от вида пищевого завтрака транзит химуса до илеоцекального сфинктера был в 1,6 раза быстрее, чем у лиц, не адаптированных к действию мышечного напряжения. Под влиянием дозированной велоэргометрической нагрузки у лиц с высоким уровнем повседневной двигательной активности наблюдалось достоверное замедление скорости ороцекального транзита, в то время как у неспортсменов происходило ускорение этого процесса.

Реакция эвакуаторной деятельности желудка и тонкого кишечника в условиях экзаменационного стресса и физической нагрузки существенно различается в зависимости от уровня и характера повседневной двигательной активности испытуемых. Наиболее сильное угнетение желудочного опорожнения происходило у спортсменов под влиянием экзаменационного стресса. Выполнение 30-минутной велоэргометрической нагрузки спортсменами способствовало ускорению эвакуации желудочного содержимого. В условиях эмоционального и мышечного напряжения у лиц, не адаптированных к систематическим нагрузкам, наблюдалось торможение в работе эвакуаторной функции желудка (Р.В. Сидоров, 2007).

У спортсменов, тренирующихся на выносливость, эмоциональное напряжение вызвало увеличение продолжительности половинного опорожнения желудка и снижение скорости на начальном этапе эвакуации. Выполнение мышечной нагрузки приводило к достоверному снижению времени полного опорожнения желудка. У спортсменов, тренирующихся со скоростно-силовым уклоном, экзаменационный стресс вызвал замедление полного опорожнения желудка в отличие от состояния покоя и мышечного напряжения. Физическая нагрузка уменьшила время половинного опорожнения желудочного содержимого за счет более высокой скорости эвакуации на 15-й и 30-й минутах. Реакция на эмоциональную

стресс эвакуаторной функции желудка и тонкого кишечника зависит не только от специфики тренировочного процесса, но и от психологических особенностей личности испытуемых. Спортсмены, тренирующиеся на выносливость, по свойствам темперамента эмоционально устойчивы, у них преобладают акцентуации личности (гипертимность и возбудимость). Спортсмены, тренирующиеся со скоростно-силовым уклоном, характеризовались высоким уровнем ситуативной и личностной тревожности, эмоциональной впечатлительностью, по акцентуации личности - преобладание циклотимности, возбудимости, экзальтированности. Значения по шкалам психастении, аутизации и гипомании опросника ММРП были значительно больше, чем у представителей контрольной группы.

О.А. Жилиной (2002) параллельно выявленным различиям в типах реакции секреторной функции желудка у здоровых лиц на эмоциональный стресс обнаружены достоверные психологические различия по особенностям темперамента и акцентуациям личности, а также по показателям эмоционального состояния. При сопоставлении психологических параметров личности испытуемых со стимуляцией желудочной секреции при эмоциональном напряжении и психологических характеристик гастроэнтерологических больных были отмечены сходные сдвиги от средних популяционных значений. Определены психологические особенности, являющиеся факторами риска гастроэнтерологической патологии. Разработана методика выявления лиц, принадлежащих к группе риска по этому виду патологии.

Е.Ю. Шаламовой (1993) было показано, что мышечная нагрузка повышает в сыворотке крови активность аланинаминотрансферазы. Эти изменения сочетаются с показателями секреторной функции желудка: наблюдается понижение корреляционных связей между аминотрансферазами и объемом базального желудочного секрета и дебит-часом соляной кислоты. В условиях стимуляции пентагастрином достоверные корреляционные связи между аминотрансферазами и ингредиентами желудочного сока отсутствуют. Прием пищевого завтрака после мышечной нагрузки вызывает повышение активности аланинаминотрансферазы и аспартатаминотрансферазы через час после его введения. Мышечное напряжение вызывает повышение в плазме крови концентрации аминокислот: глутаминовой кислоты, глицина, в меньшей степени гистидина, серина и пролина. При введении пентагастрина в этих условиях возрастает концентрация глицина, глутаминовой кислоты, в меньшей степени аланина, пролина, аргинина.

У людей разных типов телосложения выявлены и морфофункциональные отличия в секреторной функции желудка (М.А. Григорович, 2003). Для людей мускульного соматотипа характерно высокое базальное и стимулированное сокоотделение, содержание ферментов, количество секреторных клеток в железах слизистой оболочки желудка, а для людей брюшного соматотипа характерно низкое количество секреторных клеток в железах слизистой оболочки желудка.

Для людей грудного соматотипа характерна высокая возбудимость желудочных желез в условиях базальной и стимулированной капустным отваром секреции, количество секреторных клеток в железах выше, чем у людей грудного соматотипа и ниже, чем у мускульного.

Обнаружены различия в концентрации биологически активных веществ в сыворотке крови у людей разных типов телосложения:

- концентрация гастрин, кальцитонина, альфа-, гамма-глобулинов и амилазы более высокая у людей мускульного типа телосложения;

- содержание паратгормона, альбуминов высокое, а соматотропного гормона, напротив, самое низкое у людей брюшного соматотипа;

- высокая концентрация цГМФ характерная для людей грудного типа телосложения (О.А. Григорович, 1998; О.Н. Косолапов, 1999).

У лиц с различным уровнем повседневной двигательной активности в условиях относительного мышечного покоя и после нагрузки выявлены специфические изменения в эндокринной регуляции секреторной деятельности желудка и функционального состояния секреторной функции желудка (Д.А. Корюкин, 2002). Автором установлено, что у высококвалифицированных спортсменов 60-минутная велоэргометрическая нагрузка вызывает меньшие по величине и противоположные по характеру сдвиги в показателях желудочной секреции по сравнению с лицами, не занимающимися спортом. У спортсменов, развивающих выносливость, аналогичная нагрузка увеличивает концентрацию гормонов щитовидной железы, а у лиц, тренирующихся со скоростно-силовым уклоном, уменьшает концентрацию триглицеридов с параллельным угнетением объема желудочного сока. Физическая нагрузка увеличивает концентрацию паратгормона под действием стимулятора желудочной секреции и снижает концентрацию кальцийрегулирующего гормона у всех исследуемых групп.

В условиях относительного мышечного покоя у спортсменов, тренирующихся на выносливость, высокие показатели водо-, кислото- и ферментовыделительной функции желудка сопровождались более высокими частотными характеристиками ЭГГ, чем у испытуемых контрольной группы и борцов (А.П. Коваленко, 2001). Причем у спортсменов разных специализаций установлены достоверные различия в динамике скорости опорожнения желудка. Это выражалось в том, что у борцов максимальные значения скорости эвакуации определялись первые 15 минут исследования, у легкоатлетов в период с 15 до 30 минут после приема пробного завтрака. После выполнения дозированной нагрузки параллельно угнетению тощачковой секреции у всех групп испытуемых выявлены различия в реакции гладкой мускулатуры желудка на физическую работу в зависимости от уровня и характера повседневной двигательной активности. У лиц, не занимающихся спортом, отмечено повышение биоэлектрической активности желудка.

О.Н. Татарниковой было обнаружено, что у здоровых молодых людей (21-25 лет) физическая нагрузка вызывает три типа секреторной реакции желудка: угнетение желудочной секреции (группа "угнетение"); отсутствие существенных изменений (группа "отсутствие изменений"); стимуляция желудочной секреции (группа "стимуляция"). У лиц группы "угнетение" при физической нагрузке во всех порциях секрета снижаются показатели объема, кислотовыделения и ферментовыделения. У представителей группы "стимуляция" повышается суммарная протеолитическая активность натурального желудочного сока при рН и валовая выработка соляной кислоты.

Тип секреторного ответа желудочных желез сочетался с индивидуальными психологическими характеристиками личности. Для лиц группы "угнетение" характерны более высокий уровень экстраверсии (тест Айзенка), демонстративности, низкая педантичность (тест Леонгарда) и более низкий уровень клинических шкал ММРП, чем для лиц группы "стимуляция". Представители группы "отсутствие изменений" отличались более низким нейротизмом и феминностью (тест ММРП) в сравнении с лицами группы "угнетение", а также более низкой

возбудимостью и социальной интроверсией в сравнении с представителями группы "стимуляция" (О.Н. Татарникова, 2006).

Проведенные А.В. Даниловой (2000) исследования показали, что в нормальных условиях после физической нагрузки и при патологических состояниях желудочно-кишечного тракта, обусловленных доброкачественными заболеваниями, в желудочном соке обследуемых обнаруживается присутствие одного из составляющих дуоденогастрального рефлюкса - желчные кислоты. Желчные кислоты выбраны в качестве индикатора дуоденогастрального рефлюкса, поскольку являются наиболее агрессивной для слизистой желудка составляющей частью рефлюктанта.

Тесная связь дуоденогастрального рефлюкса с желудочной секрецией позволяет предположить, что он является своеобразным эндогенным "дежурным" стимулятором желудочной секреции, поддерживая ее, наряду с другими факторами, на определенном уровне готовности через гастриновый механизм (Е.М. Матросова, 1980).

Механизм реализации дуоденогастрального рефлюкса прямо связан с координацией двигательной активности желудка и двенадцатиперстной кишки. Ее особенность заключается в том, что замыкательная и антирефлюксная функция гастродуоденального перехода обеспечивается целой группой образований желудочно-кишечного тракта, таких как пилорическая часть желудка, луковица двенадцатиперстной кишки, постбульбарный сфинктер. Рентгеноконтрастные исследования моторно-эвакуаторной деятельности верхнего отдела желудочно-кишечного тракта с видеозаписью показали, что гастродуоденальный переход функционирует по принципу шлюзовой системы с двусторонним движением. Реализация же дуоденогастрального рефлюкса достигается при отрицательном градиенте внутриполостного давления в смежных полостях желудка и двенадцатиперстной кишки, связанных между собой почти постоянно открытым привратником. Нам представляется, что не только верхняя горизонтальная часть (так называемая 1-я порция), но и вся двенадцатиперстная кишка с ее многочисленными сфинктерами функционирует по принципу шлюзовой системы.

Таким образом, проведенные исследования дают основание говорить об участии дуоденального рефлюктанта в желудочном пищеварении человека.

Полученные данные позволяют по-новому оценить значение дуоденогастрального рефлюкса в патогенезе заболеваний желудка, таких как хронический гастрит, язвенная болезнь и др., и дать более точные рекомендации по диагностике и лечению больных с заболеваниями желудочно-кишечного тракта. Так, на основании исследований можно конкретизировать схемы традиционного и дробного питания. Методы консервативного и оперативного лечения заболеваний желудка рефлюксного патогенеза могут получить дополнительные аргументы в пользу их обоснованности или необходимости дальнейшего совершенствования (В.Ф. Чернов, А.П. Кузнецов и др., 2001).

В диссертационной работе В.Л. Рахманских (2004) продемонстрировано, что пищевая нагрузка вызывает разные по степени и качеству рефлекторные реакции со стороны сердечно-сосудистой системы в зависимости от тренированности и спортивного разряда испытуемых. Обнаружено, что чем меньше изменения абсолютного значения центрального показателя гемодинамики при предъявлении пищевой нагрузки, тем больше мощность спектра этого показателя, вне зависимости от уровня тренированности.

Полученные данные об особенностях функциональ-

ного ответа сердечно-сосудистой системы на предлагаемую пищевую и физическую нагрузку могут быть использованы при сравнительном анализе влияния различного рода пири и объемов физических нагрузок на деятельность сердца, а также использоваться для применения дозированных физических нагрузок с целью оптимизации функций желудочно-кишечного тракта.

#### **Диссертации на соискание ученой степени доктора наук**

1. Плешаков А.А. Секреторная функция желудка у спортсменов: Автореф. дис. ...д-ра биол. наук. - Ярославль, 1974. - 42 с.

2. Кузнецов А.П. Секреторная функция желудка и поджелудочной железы у человека при гиперкинезии: Автореф. дис. ...д-ра биол. наук. - Томск, 1986. - 53 с.

3. Григорович О.А. Желудочная и панкреатическая секреции у людей разных типов телосложения: Автореф. дис. ...д-ра биол. наук. - Томск, 1999. - 37 с.

4. Речкалов А.В. Моторно-эвакуаторная функция желудочно-кишечного тракта при гиперкинезии: Автореф. дис. ...д-ра биол. наук. - Челябинск, 2005. - 46 с.

5. Смелышева Л.Н. Секреторная функция желудка и поджелудочной железы при действии эмоционального стресса: Автореф. дис. ...д-ра мед. наук. - Тюмень, 2007. - 55 с.

#### **Диссертации на соискание ученой степени кандидата наук**

1. Кузнецов А.П. Взаимоотношения между секрецией и экскрецией пепсиногена в условиях мышечной деятельности: Автореф. дис. ... канд. биол. наук. - Ярославль, 1975. - 25 с.

2. Менщиков А.П. Моторика желудка у спортсменов (по данным электрогастрографии, фиброгастроскопии и внутриполостной киносъемки): Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Новосибирск, 1977. - 23 с.

3. Огнев А.А. Желудочная секреция у юных и взрослых велосипедистов-шоссейников: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Ташкент, 1981. - 24 с.

4. Грязных В.А. Желудочная секреция у здорового человека в покое и после мышечной деятельности: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Ростов-н/Д, 1983. - 20 с.

5. Кожевников В.И. Секреция и экскреция панкреатических ферментов у подростков и юношей в зависимости от их двигательной активности: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Ростов-н/Д, 1985. - 25 с.

6. Григорович О.А. Гидролиз липидов в покое и при мышечной деятельности: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - М., 1988. - 20 с.

7. Шпанов Н.Ю. Гидролиз и всасывание углеводов в покое и при мышечной деятельности: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Томск, 1993. - 25 с.

8. Шаламова Е.Ю. Влияние мышечной нагрузки на ферментовыделительную функцию желудка и некоторые показатели белкового обмена в крови: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Томск, 1993. - 26 с.

9. Смелышева Л.Н. Влияние эмоционального напряжения на некоторые показатели секреторной функции желудка у человека: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Томск, 1994. - 23 с.

10. Кучина Н.В. Влияние мышечной нагрузки на соотношение секреторной деятельности слюнных и желудочных желез у человека: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Томск, 1995. - 24 с.

11. Речкалов А.В. Секреторная функция желудка и моторно-эвакуаторная функция желудочно-кишечного тракта у лиц с различным уровнем повседневной дви-

гательной активности. - Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 1996. - 26 с.

12. Данилова А.В. Динамика содержания желчных кислот в желудочном соке в покое и при действии мышечного напряжения у лиц с различным уровнем повседневной двигательной активности: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 2000. - 22 с.

13. Грязных А.В. Динамика восстановления желудочной секреции у спортсменов высокой квалификации: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 1999. - 27 с.

14. Косолапов О.Н. Влияние различного уровня двигательной активности и соматотипа на секреторную функцию желудка и поджелудочной железы: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 1999. - 22 с.

15. Коваленко А.П. Моторно-эвакуаторная деятельность желудочно-кишечного тракта и секреторная функция желудка при действии углеводно-белкового завтрака и мышечного напряжения: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 2001. - 24 с.

16. Жилина О.А. Секреторная реакция желудка на эмоциональный стресс у лиц с различными психологическими характеристиками личности: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Тюмень, 2002. - 24 с.

17. Григорович М.А. Секреторная функция и морфологические особенности слизистой оболочки желудка у людей разных типов телосложения: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 2003. - 23 с.

18. Корюкин Д.А. Изменение показателей эндокринной регуляции желудочной секреции в покое и при мышечной деятельности у лиц с различным уровнем повседневной двигательной активности: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 2002. - 24 с.

19. Рахманский В.Л. Функциональное состояние сердечнососудистой системы при воздействии физической и пищевой нагрузки: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 2004. - 23 с.

20. Наненко Н. В. Влияние эмоционального стресса на секреторную функцию желудка и иммунный статус организма у лиц с различным уровнем нейротизма: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 2005. - 24 с.

21. Татарникова О.Н. Секреторная реакция желудка на физическую нагрузку у лиц с различными психологическими характеристиками личности: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 2006. - 27 с.

22. Сидоров Р.В. Эвакуаторная функция желудка и тонкого кишечника при мышечном и эмоциональном напряжении у лиц с различными психологическими характеристиками и уровнем повседневной двигательной активности: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Тюмень, 2007. - 23 с.

23. Прояева Л.В. Функциональные изменения менструального цикла и содержание минеральных веществ в скелете при действии стресс-факторов: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 1998. - 23 с.

24. Аршевский С.В. Влияние эмоционального напряжения и физических нагрузок на состояние половой функции у мужчин: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 2001. - 23 с.

25. Черницина Н.В. Воздействие гипердинамики на минеральную плотность костной ткани и содержание половых гормонов в сыворотке крови у мужчин: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 2000. - 22 с.

26. Абрамов Э.Н. Влияние мышечной деятельности на функциональные и биомеханические свойства кожного покрова бедра: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 2001. - 19 с.

27. Лаптев О.В. Восстановление функциональных и биомеханических свойств мышц и суставов при удли-

нении бедра по Илизарову: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Тюмень, 2003. - 23 с.

28. Кучин Р.В. Динамика морфологических и функциональных показателей у девочек разных соматотипов в возрастной период с 11 до 12,5 лет: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 2001. - 17 с.

29. Абрамовских Н.А. Физическое и психическое развитие е детей в условиях ухудшения основных показателей социально-экономического положения населения курганской области: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Тюмень, 2007. - 23 с.

30. Булатова Т.Е. Адаптационные изменения психофизиологических функций у женщин при воздействии физических и эмоциональных нагрузок: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 2004. - 18 с.

31. Елизарова С.Н. Особенности приспособительных реакций кровообращения и мышц конечностей к физической нагрузке у спортсменов с различной направленностью тренировочного процесса: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 2002. - 24 с.

32. Ловыгина О.Н. Влияние локального температурного воздействия и дозированной физической нагрузки на вегетативные функции у лиц с различным уровнем тренированности: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Челябинск, 2005.-18с.

## ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И МЫШЕЧНОГО НАПРЯЖЕНИЯ НА СЕКРЕТОРНУЮ ФУНКЦИЮ ЖЕЛУДКА И ПОДЖЕЛУДОЧНОЙ ЖЕЛЕЗЫ

Л.Н. Смелышева

Мышечная деятельность обеспечивает адаптацию организма к меняющимся условиям внешней среды и переводит процессы обмена веществ на качественно новый уровень (В.И. Дедловская, 1963; С.С. Полтырев, Т.Н. Быкова, 1971; А.А. Плешаков, 1974; Т.И. Свистун, 1975; В.А. Грязных, 1983; В.И. Кожевников, 1985; А.П. Кузнецов, 1985 2005; М. Feldman, J. Nixon, 1982; E. Soffer et al., 1991).

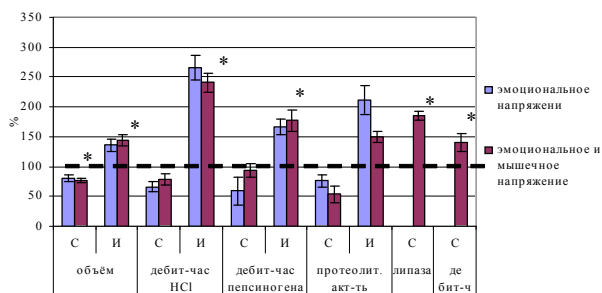
Ключевую роль в восполнении энергетических и пластических ресурсов выполняет желудочно-кишечный тракт (К.В. Смирнов, А.М. Уголев, 1981; Г.Ф. Коротко, 2002, 2005), именно поэтому особое значение имеет воздействие мышечного напряжения на организм. Интерес представляет и совместное действие эмоционального и мышечного напряжения на секреторную активность пищеварительных желез (К.В. Судаков, 2005; Ф.И. Фурдуй и др., 2005; А.П. Кузнецов, Л.Н. Смелышева, 2007).

Изучалось влияние дозированной велоэргометрической нагрузки мощностью 75% от МПК, продолжительностью 30 минут, выполняемой в условиях эмоционального напряжения. Качественные характеристики и сила используемого раздражителя желудочных желез позволяли выявить степень реактивности гастрального пищеварения на действие физической нагрузки, выполняемой в условиях эмоционального стресса. Наиболее информативным в данном случае является использование максимального стимулятора и ингибитора СОЖ (рис. 1). При выполнении физической нагрузки в условиях использования максимального стимулятора происходило дальнейшее снижение объема желудочного сока ( $p < 0,05$ ), а использование ингибитора приводило к его увеличению ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, фактор двигательной активности



потенцировал действие эмоционального стресса в условиях стимуляции и ингибирования желудочных желез. В условиях стресса и после выполнения физической нагрузки снижение объема являлось механизмом регулирования выделения соляной кислоты и других агрессивных факторов желудочного секрета. Повышение объема в условиях ингибирования желудочных желез связано с изменением вегетативного контура регуляции при действии мышечного напряжения, то есть в обоих случаях роль двигательного компонента в условиях стресса рассматривается как положительная.



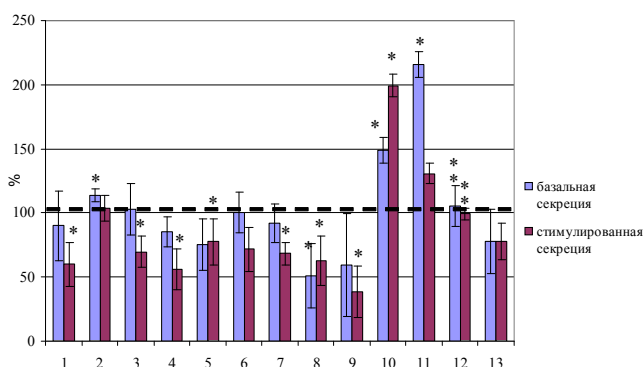
**Рис. 1. Влияние эмоционального напряжения и физической нагрузки на секреторную функцию желудочных желез в условиях максимальной стимуляции (С) и ингибирования (И). 100% - уровень секреции в условиях фона. \* - достоверность различий относительно фона ( $p < 0,05$ )**

Содержание соляной кислоты и её дебита при действии физической нагрузки восстанавливалось к исходному уровню в динамике секреторного ответа. При введении пентагастрина часовое напряжение соляной кислоты составляло  $15,68 \pm 1,5$  ммоль/час -  $10,40 \pm 0,90$  ммоль/час -  $12,34 \pm 1,12$  ммоль/час (фон - стресс - стресс + физическая нагрузка соответственно), в условиях ингибитора:  $1,54 \pm 0,20$  ммоль/час -  $4,10 \pm 0,92$  ммоль/час -  $3,72 \pm 0,61$  ммоль/час. Для данного показателя физическая нагрузка являлась контрфактором относительно эмоционального стресса и нивелировала его действие. В условиях стимуляции желудочных желез уровень реактивности СОЖ был несколько ниже, чем в условиях ингибирования.

Ферментовыделительная функция желудка являлась чутким индикатором воздействия эмоционального и мышечного напряжения. При использовании максимального стимулятора концентрация пепсиногена возрастала ( $p < 0,05$ ) при совместном действии этих двух факторов, однако часовое напряжение фермента лишь восстанавливалось до исходного уровня. В условиях ингибирования происходило достоверное увеличение дебит-часа пепсиногена как вариант стимулирующего действия физической нагрузки. Этот показатель зависел от объема секрета и изменялся в соответствии с его динамикой. Различное действие физическая нагрузка оказывала на протеолитическую активность желудочного сока в условиях активации и торможения СОЖ. В первом случае происходило снижение гидролитического потенциала желудка на фоне стабильной динамики pH секрета, а во втором - его рост синхронно с увеличением кислотопродукции. Таким образом, при стимуляции желудочных желез десинхронизация ритмов кислотывыделения и ферментовыделения является защитно-компенсаторным механизмом СОЖ, в достаточной мере не обеспечивающим определенный уровень протеолитической активности. Интересным является факт роста содержания и часового напряжения желудочной липазы. Степень её функциональной значимости для желудочного пищеварения

является спорной, однако как маркер изменения регуляторных факторов она может рассматриваться. Для условий ингибирования физическая нагрузка являлась восстанавливающим фактором всех параметров секреторного процесса. Повышение гидролитического потенциала желудка ( $p < 0,05$ ) происходило на фоне роста кислоты и ферментовыделения. Обобщая данные о совместном влиянии эмоционального напряжения и физической нагрузки, необходимо отметить различную чувствительность СОЖ к факторам стимуляции и ингибирования. Так, дозированная физическая нагрузка повышала функциональную активность желудочных желез и оказывала аналогичный эмоциональному стрессу эффект по восстановлению ингибированной секреции. Для условий стимуляции по показателям объема и протеолитической активности она являлась фактором экономизации, но не активации секреторных функций.

Поджелудочная секреция рассматривалась в условиях воздействия двух факторов: эмоционального напряжения и физической нагрузки (рис. 2). Установлено, что практически все показатели секреторного процесса снижались в большей степени в стимулированной секреции, исключение составляла концентрация трипсина в обеих фракциях и его базальный дебит-час. Известно, что панкреатическая секреция характеризуется непараллельностью выделения энзимов, особенно в постпрандиальный период, а секреция при дуоденальной ацидификации регулируется на уровне секреторного вагусного звена при участии холецистокинина (Н. Е. Raybould, 1998; Г.Ф. Коротько, 2002).



**Рис. 2. Влияние эмоционального напряжения и физической нагрузки на панкреатическую секрецию. 100% - уровень секреции в условиях фона**

1 - объем секрета, 2 - концентрация бикарбонатов, 3 - дебит-час бикарбонатов, 4 - дебит-час натрия, 5 - дебит-час калия, 6 - коэффициент Na/K, 7 - дебит-час хлоридов, 8 - концентрация амилазы, 9 - дебит-час амилазы, 10 - концентрация трипсина, 11 - дебит-час трипсина, 12 - концентрация липазы, 13 - дебит-час липазы.  
\* - достоверность различий относительно фона, \* - относительно эмоционального напряжения,  $p < 0,05$

Данный механизм в меньшей степени связан с секрецией трипсина при эмоциональном и мышечном напряжении, что согласуется с нашими данными, поскольку его содержание в панкреатическом секрете возрастало. Дозированная везоэргометрическая нагрузка восстанавливала содержание липазы в панкреатическом секрете после действия эмоционального стресса до фонового уровня, но снижала содержание и стимулированное часовое напряжение панкреатической амилазы ( $p < 0,05$ ). Такие изменения происходили на фоне торможения дуктулярной секреции по показателям объема, дебит-часа бикарбонатов, натрия и хлоридов ( $p < 0,05$ ). В динамике секреторного ответа относительно фона и эмоциональ-



ного стресса эти показатели продолжали снижаться и после физической нагрузки. Таким образом, сочетание действие эмоциональной и физической нагрузки является фактором угнетения панкреатической секреции.

#### Список литературы

1. Грязных В.А. Желудочная секреция у здорового человека в покое и после мышечной деятельности: Автореф. дис. ... канд. биол. наук. - Ростов-н/Д., 1983. - 20 с.
2. Дедловская В.И. О влиянии статических мышечных усилий на секреторную функцию желудка в зависимости от времени их применения // Материалы 4 науч. конф. по физиол. труда, посвящ. памяти А.А. Ухтомского. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1963. - С.124.
3. Кожевников В.И. Секреция и экскреция панкреатических ферментов у подростков и юношей в зависимости от их двигательной активности: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Ростов-н/Д., 1985. - 25 с.
4. Коротыко Г.Ф. Секреция поджелудочной железы. - М.: Триада X, 2002. - 224 с.
5. Коротыко Г.Ф., Восканян С.Э. Регуляторные контуры коррекции секреции поджелудочной железы // Успехи физиол. наук. - 2005. - Т. 36. - №3. - С. 45-55.
6. Кузнецов А.П. Секреторная функция желудка и поджелудочной железы у человека при гиперкинезии: Дис. ... д-ра биол. наук. - Курган, 1985. - 405 с.
7. Плешаков А.А. Желудочная секреция у спортсменов: Автореф. дис. ... д-ра биол. наук. - Ярославль, 1974. - 42с.
8. Полтырев С.С., Быкова, Т. Н. О соотношении основных компонентов секреторного процесса в желудке при экспериментальном воздействии // Ферментовыделительная деятельность желудка в норме и патологии. - Ташкент: Медицина, 1971. - С. 60-61.
9. Свистун Т.И. Секреция пищеварительных желез во время мышечной деятельности. - Киев: Наукова думка, 1975. 222с.
10. Смелышева Л.Н., Кузнецов А.П. Секреторная реакция желудка и поджелудочной железы на эмоциональный стресс в условиях блокады М-холино- и  $\beta$ - адренорецепторов // Материалы I Съезда физиологов СНГ. - М.: Медицина, Здоровье, 2005. - С. 43.
11. Смирнов К. В., Угюев А. М. Космическая гастроэнтерология. Трофологические очерки. - М.: Наука, 1981. - 276 с
12. Судаков К.В. Индивидуальная устойчивость к стрессу. - М.: Медицина, 1998.
13. Судаков К.В. Системное построение динамических стереотипов головного мозга стресса // Тез. докл. XX съезда физиологического общества им. И.П. Павлова. - М., 2007. - С.6.
14. Фурдуй Ф.И. Физиологические механизмы стресса и адаптации при остром действии стресс-факторов: Дис. ... д-ра биол. наук. Кишинев, 1987. - 399с.
15. Feldman M., Nixon J.V. Effect of exercise on gastric secretion and emptying in humans // J. Appl. Physiol.: Respir. Environ. And Exercise physiol. - 1982. - V.53. - № 4. - P.851-854.
16. Soffers E.E., Summers R.W., Gisolfi C. Effect of exercise on intestinal motility and transit in trained athletes // Am. J. Physiol. -1991. - V. 260.- №5. - P. 698-702.

## ВОЗРАСТНЫЕ И ПОЛОВЫЕ БИОМЕХАНИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ХОДЬБЫ ПРИ СУБЪЕКТИВНО ЗАДАННОЙ СКОРОСТИ ДВИЖЕНИЯ

### В.И. Кожевников

Ходьба одна из основных локомоций человека в основе которой лежит циклический рефлекс. Широко известна гипотеза построения спинального генератора шаговых движений в виде замкнутого интернейронного кольца, по которому распространяется возбуждение, активирующее мотонейроны мышц в той последовательности, в какой они работают при ходьбе [5]. Анализ подобного рода двигательных реакций, выполненный нейрофизиологами из Кембриджа, обнаружил, что на одни и те же стимулы группы нейронов могут реагировать по-разному. Этот факт предполагает, что в нервной системе на бессознательном уровне на один и тот же стимул рождается альтернативный выбор, порождающий случайный ответ. Этим

вполне можно объяснить вариабельность биомеханических параметров ходьбы от шага к шагу у человека.

Выполнение любого моторного акта протекает во времени. Считается, что на основе жизненного опыта у человека формируется субъективная единица измерения времени, временной эталон, который хранится в долговременной памяти, обладает относительной устойчивостью и используется индивидом при определении длительности происходящих в его жизни событий [1]. В периоды интенсивного роста (до 17 лет) субъективная единица измерения времени у детей связана с полом и адаптивными перестройками в процессе развития [8].

Исследователями [4] выявлены половые различия в характере временной перцепции. Немногочисленные работы, посвященные влиянию фактора пола на восприятие времени, в целом свидетельствуют об учащении хода "внутренних часов" у женщин по сравнению с мужчинами. Так, в исследованиях В.А. Москвина и В.В. Поповича [2] показано, что женщины более склонны переоценивать и недоотмеривать объективно заданные интервалы времени, а мужчины, напротив, более склонны недооценивать и переотмеривать их.

Установлено влияние пола испытуемых на точность отмеривания и характеристики связанных с событиями потенциалов мозга. С помощью дисперсионного анализа обнаружено, что юноши отмеривали более продолжительные интервалы времени, чем девушки. Эти различия более выражены на длительных интервалах - от 3 до 5,5 секунд. Юноши показали достоверно больший латентный период моторного ответа, чем девушки:  $498,42 \pm 64,90$  и  $358,19 \pm 44,61$  мс соответственно. Установлено, что юноши отмеривали интервалы менее стабильно, чем девушки, о чем свидетельствует большая вариабельность отмеривания для интервалов 3-5,5 секунд [3].

### ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучение биомеханических характеристик ходьбы при субъективно заданном режиме движения (ходьба медленная, ходьба обычная, ходьба быстрая) у детей и подростков в период активного роста с учетом половых особенностей явилось предметом нашего исследования.

### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие 30 детей: 14 девочек и 16 мальчиков в возрасте 7-14 лет. Антропометрические и силовые характеристики нижних конечностей изучали с помощью динамометрического стенда. Для биомеханического анализа ходьбы при субъективно заданном режиме движения (ходьба медленная, обычная, быстрая) использовался программно-аппаратный комплекс "ДиаСлед" на базе клинко-экспериментального научного отдела функциональных исследований ФГУ "РНЦ "ВТО" им. акад. Г.А.Илизарова Росмедтехнологий", врач: Долганова Т.И. Изучали динамику давления под стопами в реальном масштабе времени, непосредственно в процессе выполнения ходьбы, а также оценивали временные и динамические характеристики походки.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Ходьба по ровной горизонтальной поверхности не требует от человека активного внимания в процессе движения [7]. Нами исследованы временные и силовые параметры ходьбы у детей и подростков (7-14 лет) при заданных режимах движения ("ходьба обычная", "быстрая" и "медленная"). Режим ходьбы испытуемые выбирали субъективно опираясь на свой жизненный опыт (табл. 1). Определение длительности одиночного шага для всех испытуемых (7-14 лет) при режимах "ходьба быстрая", "обычная" и "медленная" показало, что выбираемое вре-

мя шага в режиме "ходьба обычная" значимо различалась от времени шага в режимах быстрой и медленной ходьбы. Сдвиг времени шага от режима "ходьба обычная" к режиму "ходьба быстрая" был меньше, чем сдвиг в сторону режима движения "ходьба медленная".

Согласно предложенной М.Ю.Ходановичем гипотезе [6], юноши при временной организации движений в большей степени используют стратегию "мысленный отсчет секунд", а девушки - стратегию "ориентация на внутренний эталон". Такая стратегия, отмечает М.Ю. Ходанович [6], определяет у юношей более продолжительные интервалы времени в контролируемом с позиции отсчета времени движении и меньшую стабильность отмеривания интервалов времени по сравнению с девушками.

**Таблица 1**  
**Время одиночного шага при субъективном выборе режима движения при ходьбе, сек.**

Испытуемые	Ходьба быстрая		Ходьба обычная		Ходьба медленная	
	М	± m	М	± m	М	± m
Мальчики, девочки - 7-14 лет, n = 30	0,54*	0,01	0,65	0,01	0,82**	0,02
Девочки - 7-14 лет, n = 15	0,56*	0,02	0,65	0,01	0,82**	0,03
Мальчики - 7-14 лет, n = 15	0,52*	0,02	0,65	0,02	0,81*	0,04
Мальчики, девочки - 7-8 лет, n = 8	0,55*	0,02	0,68	0,03	0,81*	0,04
Мальчики, девочки - 9-10 лет, n = 8	0,54	0,04	0,63	0,02	0,82*	0,04
Мальчики, девочки - 11-12 лет, n = 8	0,52*	0,01	0,64	0,02	0,82*	0,04
Мальчики, девочки - 13-14 лет, n = 6	0,56	0,01	0,65	0,02	0,79*	0,03

Примечание: Звездочками отмечена значимость различий относительно режима движения "ходьба обычная" \* - $p < 0,05$ ; \*\* - $p < 0,01$ .

Полученные нами результаты показывают, что при всех субъективно заданных нами режимах ходьбы (табл. 1) мальчики демонстрировали большую вариабельность времени шага по сравнению с девочками.

Н.Н. Громова исследуя чувство индивидуальной минуты у испытуемых в возрасте 7-17 лет нашла, что между длительностью индивидуальной минуты и продукцией эстрадиола у девочек коэффициент корреляции значительно выше, чем у мальчиков, между длительностью индивидуальной минуты и продукцией тестостерона [8]. По мнению М.Ю. Ходановича, отмеривание времени для мальчиков осуществляется с большим контролем моторных реакций в процессе движений левым полушарием мозга, а для девочек - правым [6].

Среднее значение времени одиночного шага в пределах одного режима ходьбы (обычная, быстрая или медленная) не имело значимых различий в рассматриваемых нами возрастных группах и также не выявлено половых различий (табл. 1). Можно предположить, что среднее значение времени одиночного шага - консервативная характеристика одиночного шага при ходьбе, поскольку в период интенсивных ростовых процессов (7-14 лет), когда с возрастом увеличивается масса, длина тела и нижних конечностей и соответственно повышается длина шага (табл. 2), среднее значение времени шага значимо не меняется. В этом случае можно рассчитывать, что возрастные перестройки в пространственно-временных характеристиках структуры одиночного шага приведут к изменениям в динамических составляющих опорного периода.

**Таблица 2**  
**Возрастная динамика антропометрических показателей детей и подростков 7-14 лет**

Показатели	Возраст, лет			
	7-8, n=8	9-10, n=8	11-12, n=8	13-14, n=6
	M ± m	M ± m	M ± m	M ± m
Длина тела	127,5 ± 1,26	135,93 ± 2,26**	142,06 ± 3,42	157,58 ± 3,56*
Длина ноги	71,06 ± 0,94	79,31 ± 1,87***	82,43 ± 1,75	90,91 ± 1,97*
Масса тела	26,75 ± 1,12	32,5 ± 1,78*	36,00 ± 3,41	48,50 ± 3,47*

Примечание: Звездочками отмечена значимость различий относительно предыдущего возрастного периода \* - $p < 0,05$ ; \*\* - $p < 0,02$ ; \*\*\* - $p < 0,01$ .

Для выяснения временных взаимоотношений параметров одиночного шага при переходе от ходьбы с обычного режима движения на быстрый или медленный режим, а также с быстрого режима движения на медленный мы проанализировали корреляционные связи между средним временем заднего толчка одиночного шага при исследованных нами режимах движения. Поскольку можно предположить, что усилие, задаваемое в период заднего толчка, и длительность этой фазы опоры в большей мере определяют заданный режим передвижения в процессе ходьбы.

Установлено, что для испытуемых 7-14 лет среднее время заднего толчка одиночного шага при обычной ходьбе коррелировало с временем одиночного толчка при быстрой ходьбе ( $r = +0,57 \pm 0,15$ ,  $p < 0,001$ ). Не выявлено значимой связи между временем заднего толчка при медленной и быстрой ходьбе. При переходе с режима обычной ходьбы на медленную между временем заднего толчка выявленная связь составила  $r = +0,46 \pm 0,16$ ,  $p < 0,01$ .

Для выяснения влияния пола на временные параметры при различных режимах ходьбы мы проанализировали взаимоотношения времени заднего толчка при изучаемых режимах движения. Коэффициент корреляции между временем заднего толчка при переходе с режима обычной ходьбы на быструю составил: для девочек  $r = +0,53 \pm 0,23$ ,  $P < 0,05$ ; для мальчиков  $r = +0,61 \pm 0,22$ ,  $p < 0,02$ . Между временем заднего толчка при переходе с режима "медленная ходьба" на режимы "быстрая" и "обычная ходьба" и для мальчиков и для девочек значимой корреляционной связи не выявлено.

Приведенные корреляционные взаимоотношения показывают, что выявленные в процессе экспериментального исследования временные характеристики одиночного шага у детей и подростков 7-14 лет при субъективно задаваемых трех режимах ходьбы (ходьба обычная, быстрая и медленная) контролируются в процессе движения не через представление о длительности шага или длительности его периодов. Нам представляется, что задаваемый режим ходьбы в процессе движения воспроизводится через субъективную оценку величины мышечного усилия при выполнении заднего толчка в период опоры. Об этом говорят выявленные нами значимые корреляционные связи между величинами максимальной локальной нагрузки на плюсневую область стопы при различных режимах ходьбы.

Наиболее значимая корреляционная связь нами получена между величиной максимальной локальной нагрузки на плюсневую область стопы при переходе с быстрого режима ходьбы на медленный,  $r = +0,69 \pm 0,13$ ,  $p < 0,001$ . Корреляционная связь между величиной максимальной локальной нагрузки на плюсневую область стопы при переходе с обычного режима ходьбы на медленный и быстрый была также значимой, соответствен-

но:  $r = +0,59 \pm 0,15$ ,  $p < 0,01$ ;  $r = +0,55 \pm 0,16$ ,  $p < 0,01$ .

Изучение влияния пола на взаимоотношения между величиной максимальной локальной нагрузки на плюсневую область стопы при переходе с обычного режима ходьбы на медленный или быстрый показало, что мальчики несколько иначе меняют нагрузку на плюсневую область стопы в условиях смены режима движения ходьбы по отношению к девочкам.

В группе мальчиков корреляционная связь между величиной максимальной локальной нагрузки на плюсневую область стопы при переходе с обычного режима ходьбы на медленный заметно уступала аналогичной связи в группе девочек, соответственно:  $r = +0,56 \pm 0,18$ ,  $p < 0,01$ ;  $r = +0,82 \pm 0,16$ ,  $p < 0,001$ . Корреляционная связь между величиной максимальной локальной нагрузки на плюсневую область стопы при переходе с обычного режима ходьбы на быстрый, напротив, в группе мальчиков была несколько теснее чем у девочек, соответственно:  $r = +0,65 \pm 0,21$ ,  $p < 0,01$ ;  $r = +0,60 \pm 0,22$ ,  $p < 0,02$ .

#### **Заключение**

Таким образом, в процессе ходьбы, когда возникает необходимость двигаться быстрее или медленнее мы меняем величину мышечного усилия в процессе выполнения заднего толчка в структуре одиночного шага, и стратегия такого поведения обуславливается половыми различиями. При смене режима движения в процессе ходьбы с обычного на быстрый мальчики больше сохраняют в структуре одиночного шага длительность, и величину максимальной локальной нагрузки на плюсневую область стопы в период заднего толчка. При смене режима движения с обычной ходьбы на медленную ходьбу девочки больше сохраняли в структуре одиночного шага лишь индивидуальный рисунок максимальной локальной нагрузки на плюсневую область стопы в процессе заднего толчка.

#### **Список литературы**

1. Фонсова Н.А., Шестова И.А. Восприятие околосекундных интервалов времени // Биологические науки. - 1988. - № 3. - С. 59-72.
2. Москвин В.А., Попович В.В. Нейропсихологические аспекты исследования временной перцепции у здоровых лиц // Международная конференция памяти А.Р. Лурия: Сб. докл. / Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. - М.: Изд-во РПО, 1998. - С. 160-166.
3. Ходанович М.Ю., Есипенко Е.А. Связанные с событиями потенциалы мозга при отмеривании времени человеком. I. Различные стратегии выполнения моторных задач на время // Вестник ТГУ. - 2007. - № 298. - С. 231-236.
4. Ходанович М.Ю. Анализ связанных с событиями потенциалов мозга при восприятии околосекундных интервалов времени человеком: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Томск, 2000. 18 с.
5. Шик М.Л. Физиология движений. - Л., 1976. - С. 234-275.
6. Ходанович М.Ю. Связанные с событиями потенциалы мозга при отмеривании интервалов времени человеком. Индивидуальные и половые различия // Вестник ТГУ. - 2007. - № 299 (I). - С. 217-221.
7. Смолянинов В.В. Пространственно - временные задачи локомоторного управления // Успехи физических наук. - 2000. - Т. 170. - № 10. - С. 1063-1128.
8. Громова Н.Н. Адаптивные возможности и эндокринный статус школьников, систематически занимающихся на компьютере: Автореф. дис. ...канд. биол. наук. - Ставрополь, 2006. - 19 с.

## **АКУСТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА КОЖНОГО ПОКРОВА НИЖНЕЙ КОНЕЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА КАК РЕАКЦИЯ НА РЕГУЛЯРНЫЕ ТРЕНИРОВОЧНЫЕ НАГРУЗКИ РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

*Л.А. Гребенюк, А.В. Грязных*

**ЦЕЛЬЮ** исследования явился анализ особенностей механобиологических свойств кожного покрова на основе изучения акустических свойств кожи нижней конечности у спортсменов-мужчин высокой квалификации и людей, не занимающихся спортом, в возрасте от 17 до 23 лет.

#### **ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ И МЕТОДЫ**

Исследования проведены у борцов ( $n=10$ ) и легкоатлетов ( $n=12$  чел.), а также у 15 человек, регулярно не занимающихся спортом. Средний возраст обследованных составил  $19,1 \pm 0,59$  лет, продолжительность занятий спортом достигала  $7,67 \pm 0,75$  лет. При проведении замеров испытуемые находились в расслабленном состоянии в положении лежа на спине с разогнутыми (угол  $180^\circ$ .) коленными суставами. Замеры проводили по передней поверхности в средней трети сегментов.

Определяли скорость распространения поверхностной акустической волны в коже. Использовали акустический анализатор кожи ASA (совместного производства России и Югославии). Диапазон скоростей звука равен  $15-300$  м/с, частот -  $1000-10000$  Гц, датчик ориентировали параллельно продольной оси конечности, в поперечном и косо-диагональном направлении [3].

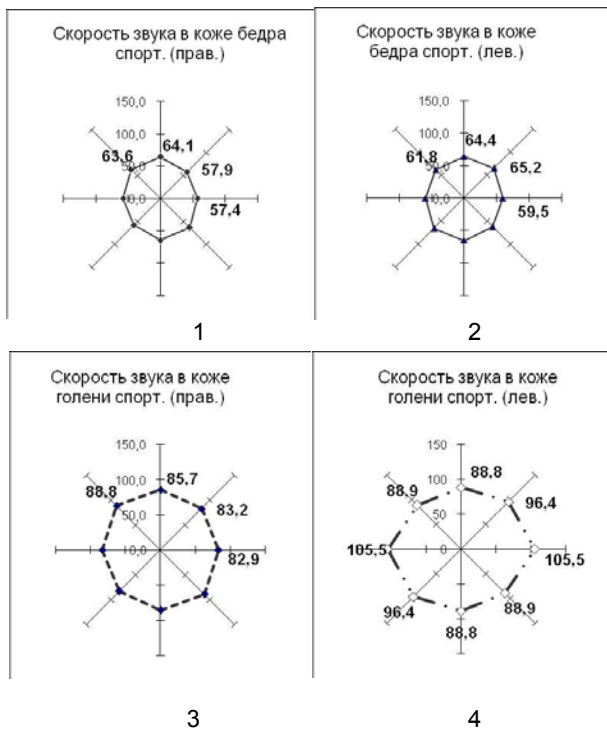
#### **РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ**

В результате анализа полученных данных установлено, что у легкоатлетов в состоянии покоя и разогнутом коленном суставе скорость звука в коже голени при продольной и поперечной ориентации превышала показатель кожи бедра (рис.1). В продольном направлении звук в покровной ткани голени распространялся на  $20-24$  м/с и на  $25-46$  при поперечной ориентации быстрее, чем на бедре. Указанный параметр для кожи бедра при продольной ориентации достигал  $85,7 \pm 4,3$  м/с.

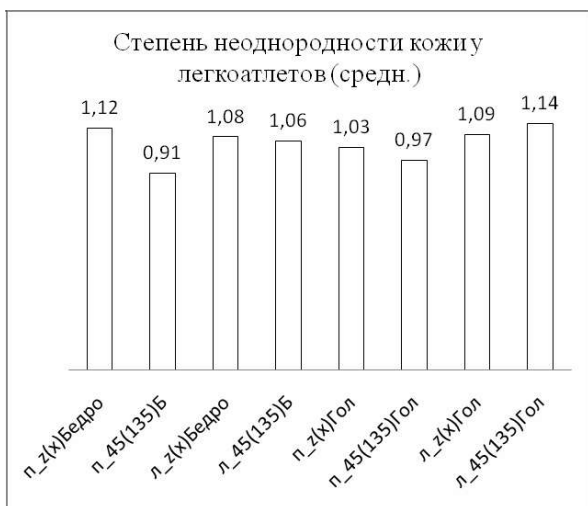
Коэффициент неоднородности у легкоатлетов, определяемый как соотношение скорости звука в продольном направлении к параметру при поперечном расположении датчика, для кожи бедра и голени при разогнутом коленном суставе до  $180^\circ$  не превышал  $1,03 - 1,12$  (рис. 2). В целом, акустические свойства кожи по степени неоднородности характеризовались слабо выраженным уровнем анизотропии (рис. 2).

При сгибании в коленном суставе под углом  $90^\circ$  в группе борцов в коже бедра наблюдалось увеличение усредненных показателей скорости звука в продольном направлении на  $8,29\%$ , а в коже голени при поперечной ориентации - на  $4,75\%$  (рис.3). Обращает на себя внимание не однонаправленное изменение указанного показателя скорости звука в голени у различных испытуемых. Это касается реакции кожного покрова указанного сегмента на изменение в пределах физиологического диапазона угла в коленном суставе, в частности, при сгибании в  $90^\circ$ . Так, у половины ( $n=5$ ) всех обследованных борцов величина скорости звука в коже голени при продольной ориентации возрастала в среднем, на  $13 \pm 4,2$  м/с (диапазон увеличения составлял  $3,5 - 20$  м/с), у других ( $n=5$ ) борцов этот показатель снижался в среднем на  $12,4$  м/с (от  $3$  до  $24,5$  м/с). Это объясняется индивидуальными

морфологическими отличиями кожного покрова, отражающимися в способности растягиваться при изменении положения конечности в пространстве (рис.4).



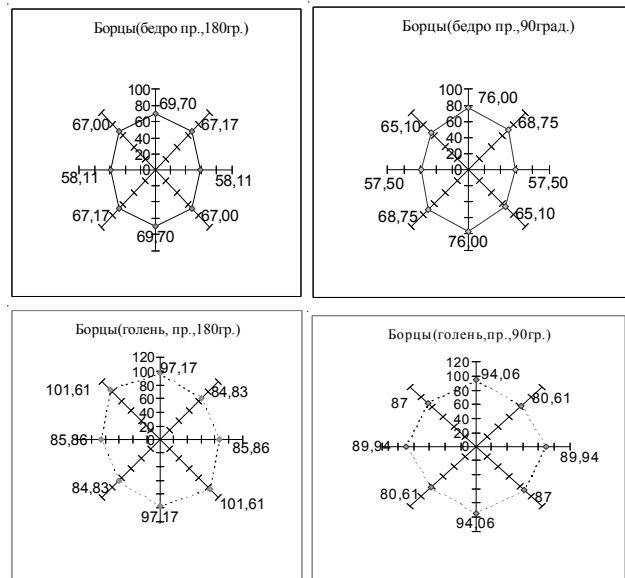
**Рис. 1. Огибающие кривые скоростей звука в коже бедра (1 - правое, 2 - левое) и голени (3 - правая и 4 - левая), построенные на концах векторов скоростей. Результаты получены у спортсменов высокой квалификации - легкоатлетов-бегунов на средние дистанции (N=15)**



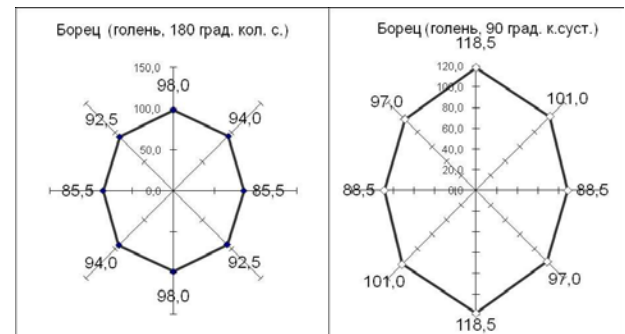
**Рис.2. Показатели акустической неоднородности кожного покрова бедра и голени у спортсменов-легкоатлетов высокой квалификации (бегунов на средние дистанции, n = 15)**

Обозначения: z(x) - соотношение скорости звука в продольном направлении к показателю в поперечном направлении, 45(135) - соотношение скорости звука при косо-диагональной ориентации 45° к параметру под углом в 135°; п - правый сегмент, л - левый сегмент. Коленный сустав разогнут до 180°.

У людей, не занимающихся спортом, напротив, при продольной ориентации скорость звука не изменялась и составила 67 + 3, 5 м/с, а при поперечной - снижалась с 77+2,8 м/с до 47,5+3,4 м/с. Однако в обеих группах - спортсменов и "неспортсменов" - коэффициент анизотропии возрос, составив 1,34 и 1,41 соответственно.



**Рис. 3. Форма огибающих кривых векторов скоростей звука в коже бедра и голени борцов (n=10) при разогнутом и согнутом под углом 90° коленном суставе**



**Рис. 4. Иллюстрация возрастания скорости звука в коже голени борца Н. (22 г.) при изменении положения нижней конечности в пространстве. Конфигурация огибающей кривой в коже голени при изменении угла в коленном суставе. По осям отложены численные значения скорости звука в покровной ткани, на концах векторов получена кривая, форма и площадь которой изменилась в результате повышения скорости звука в продольном и косо-диагональном направлениях**

Сравнительный анализ величины скорости распространения акустической волны в коже бедра и голени спортсменов выявил следующие различия: в коже бедра при четырех используемых ориентациях датчика модули векторов скорости были ниже соответствующих параметров на голени. Это согласуется с ранее полученными данными о более высокой сдвиговой жесткости кожи дистальных сегментов конечностей у здоровых людей по сравнению с проксимальными [2]. Информативность акуселосимметрии была продемонстрирована в других исследованиях - у здоровых людей в экспериментальных условиях при оперативном удлинении голени [3;4;5;6].

Были также установлены различия в функциональных возможностях мышц конечностей у спортсменов и людей, не занимающихся спортом [1]. Ранее некоторыми авторами [7] продемонстрированы морфологические изменения в экстраклеточном матриксе мышц и сухожилий (касающиеся коллагена, компонентов протеогликанов, локального и системного высвобождения факторов роста, деградации металлопротеаз и др.), происходящие при

механическом нагружении, которые, по их мнению, связаны с вязкоупругими характеристиками тканей. Нам ранее отмечалась связь конформационных перестроек коллагеновых волокон и пучков в дерме с повышением сдвиговой жесткости кожного покрова сегментов конечностей человека при дозированном растяжении. По-видимому, в покровных тканях высококвалифицированных спортсменов также происходят определенные реактивные биохимические и морфологические изменения в структурах опорно-двигательной системы, в том числе и кожном покрове конечностей, на повышенные регулярные функциональные нагрузки.

**ВЫВОДЫ.** Изучение механоакустических свойств выявило определенную степень неоднородности свойств покровных тканей сегментов нижних конечностей у спортсменов высокой квалификации различной специализации (борцов и легкоатлетов-бегунов). У спортсменов параметры распространения поверхностной акустической волны в коже дистальных сегментов (голени) выше соответствующих значений на проксимальных сегментах (бедра). Установлены различия в реакции кожного покрова спортсменов и людей, не имеющих регулярных физических нагрузок, при изменении положения смежных сегментов нижней конечности в пространстве (угле в коленном суставе). Изменение положения угла в коленном суставе в пределах физиологического диапазона ведет к возрастанию акустической анизотропии, однако это связано, по-видимому, с различными механизмами: у спортсменов - с проростом плотности структуры ткани, а у "не-спортсменов" - с ее снижением.

Выявленные особенности реагирования покровных тканей отражают структурно-функциональную адаптацию кожного покрова спортсменов к регулярным повышенным физическим нагрузкам.

#### Список литературы

1. Адаптация некоторых функциональных систем организма высококвалифицированных спортсменов к регулярным физическим нагрузкам // Л. А. Гребенюк, А.В. Грязных, Е.Б. Гребенюк // Бюл. Сибирской медицины (Приложение 1). - 2005. - № 4. - С. 151.
2. Гребенюк Л.А., Утецкий А.А. Физиология человека. - 1994. - №3.
3. Гребенюк Л. А. Информативность акустических методов исследования покровных тканей и акустическая анизотропия кожи конечностей здорового человека // Гений ортопедии. - 2000. - №: 1. - С.31-34.
4. Гребенюк Л. А. Исследование неоднородности акустических свойств покровных тканей конечностей человека и животных // Российский физиологический журнал (Приложение. Ч. 2). - 2004. - Т. 90. - № 8. - С. 188.
5. Гребенюк Л.А. О некоторых закономерностях деформационных и акустических свойств кожи конечностей человека // Человек и его здоровье: ортопедия, травматология, протезирование, реабилитация: Материалы 10-го юбилейного конгресса. - СПб.: Человек и его здоровье, 2005.-С.191-191.
6. Дьячкова Г. В., Гребенюк Л. А., Ерофеев С. А. О реологических и акустических свойствах кожи при удлинении голени по Илизарову (экспериментальные исслед.) //Травматология и ортопедия - 2002. - № 1. - С. 62-65.
7. Silver FH, Siperko LM, Seehra GP. Mechanobiology of force transduction in dermal tissue // Skin Res. Technol. - 2003. - V.9, N1. - P.3-23.

## СЕКРЕЦИЯ ЖЕЛУДОЧНЫХ ЖЕЛЕЗ И СОДЕРЖАНИЕ ЖЕЛЧНЫХ КИСЛОТ У СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

**А.В. Грязных, А.В. Данилова, В.А. Грязных, И.А. Урванцев, А.А. Цулига**

В результате проведенных исследований установлено, что уровень и специфика повседневной двигатель-

ной активности и присущие им биохимические и нейрогуморальные механизмы регуляции желудочных желез, а также поддержания концентрации и валового выделения желчных кислот в желудочном соке носят адаптационный характер и направлены на оптимальное функционирование желудка при гиперкинезии.

В последнее время значительно возрос интерес исследователей к роли желчных кислот в различных биологических жидкостях и тканях организма. Будучи биологически активными веществами, желчные кислоты играют существенную роль в процессах пищеварения, способствуя эмульгированию жиров в кишечнике, активируя ферменты поджелудочной железы, усиливая перистальтику кишечника и убыстряя процессы всасывания липидов [2].

Часть желчных кислот как в физиологических условиях, так и в условиях патологии поступает в желудок. Причем значительная доля желчных кислот забрасывается посредством дуоденогастрального рефлюкса [1], а часть - путем экскреции из крови.

Особый интерес представляет изучение содержания желчных кислот в желудочном соке при действии экстремальных факторов, в особенности мышечного напряжения. В желудочно-кишечном тракте человека в процессе адаптации к физическим нагрузкам происходят существенные изменения в секреторной, моторно-эвакуаторной и эндокринной функциях [5].

Целью исследования явилось изучение динамики содержания желчных кислот в желудочном соке и сывортке крови у лиц с различным уровнем двигательной активности в покое, после действия мышечного напряжения и в периоды восстановления.

#### МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследованиях приняли участие испытуемые - добровольцы мужского пола в возрасте 18-22 лет. Контрольную группу (77 человек) составили юноши, не занимающиеся спортом. В качестве испытуемых с высоким уровнем повседневной двигательной активности были исследованы спортсмены высокой квалификации (22 человека). Исследование желудочной секреции проводилось утром натощак после 10-12 часов голодания методом фракционного зондирования. В качестве стимуляторов желудочной секреции использовали гистамин в дозе 0,01 мг на кг массы тела и 10%-й отвар сухой капусты объемом 200 мл. У испытуемых было определено давление в желудке и двенадцатиперстной кишке методом манометрии [1].

С целью изучения гуморально-гормональных механизмов регуляции желудочной секреции и содержания желчных кислот в желудочном соке в ходе зондирования проводили забор крови из локтевой вены (до введения зонда в условиях тощачковой секреции и на 15-й минуте после введения стимулятора в условиях стимулированной секреции), а также в ходе исследования проводили сбор слюны (часовыми порциями), определяли их объем и pH.

Для изучения динамики содержания желчных кислот в желудочном соке эксперимент проводился в четыре этапа (покой, мышечная нагрузка, восстановление 1 и 2 часа). В качестве дозированной физической нагрузки использовалась стандартная велоэргометрическая нагрузка общим объемом 73800 кдж продолжительностью 1 час с частотой педалирования 75 оборотов в минуту. Испытуемые выполняли велоэргометрическую нагрузку на уровне 75% от МПК.

При изучении кислотообразующей функции желудка определяли концентрацию свободной соляной кислоты (ммоль/л) и ее дебит-час (ммоль/л/час) методом

pH-метрии (Е.Ю.Линар, 1968). При анализе ферментовыделительной функции желудка учитывалась суммарная протеолитическая активность натурального желудочного сока, а также концентрация (мг/мл) и дебит-час (мг/час) пепсиногена по методу Хунта в модификации П.И.Сабсаля (1968).

Концентрация (мг/мл) и валовое выделение (мг/час) желчных кислот в желудочном соке определяли методом спектрофотометрии при длине волны 380 нм (метод Г.Г.Иванова (1978) в модификации К.С.Десятниченко, А.В.Даниловой (1994)).

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты проведенных исследований позволили установить, что у испытуемых с различным уровнем повседневной двигательной активности в условиях мышечного покоя обнаруживаются существенные различия в уровне желудочной секреции и концентрации желчных кислот. Были обнаружены достоверные изменения в объеме тощачевого секрета у испытуемых контрольной группы и спортсменов высокой квалификации (соответственно, 30,7 4,6 мл и 46,9 5,8 мл,  $p < 0,05$ ), в значении pH (1,89 0,1 и 2,63 0,29,  $p < 0,05$ ). В этих условиях выявили более высокие значения концентрации желчных кислот в желудочном соке ( $p < 0,05$ ) и сыворотке крови ( $p < 0,05$ ).

Исследование секреторной функции желудка и содержания желчных кислот в желудочном соке и сыворотке крови у борцов позволило установить наличие специфических изменений в деятельности секреторного аппарата желудка в зависимости от условий его стимуляции. При стимуляции желудочных желез гистамином через 1 час после действия нагрузки у спортсменов-борцов обнаружили снижение показателей концентрации ( $p < 0,05$ ), валового выделения желчных кислот ( $p < 0,05$ ) в желудочном соке и значительное угнетение выделения жидкой части секрета ( $p < 0,05$ ). В этих условиях отметили снижение показателей, характеризующих ферментовыделительную функцию желудка ( $p < 0,001$ ). Через 2 часа после нагрузки установлена тенденция к увеличению содержания желчных кислот в желудочном соке, показателей объема и протеолитической активности. Были обнаружены значимые различия концентрации желчных кислот в сыворотке крови ( $p < 0,01$ ) у спортсменов-борцов через 2 часа после действия мышечной нагрузки в условиях стимуляции отваром капусты. Таким образом, наиболее существенные изменения в функционировании желудочных желез и динамики содержания желчных кислот в желудочном соке у лиц, занимающихся спортом, выявлены в восстановительном периоде через 1 час после действия нагрузки в условиях стимуляции гистамином.

Проведенные исследования показали, что в желудочном соке здоровых людей наблюдаются незначительные колебания концентрации желчных кислот в относительно узком диапазоне от 0,025 до 0,422 мг/мл как в базальном, так и в стимулированном режиме желудочной секреции. Валовое содержание желчных кислот в желудочном соке претерпевает волнообразное колебание с периодом 30-45 мин., причем колебание интенсивности валовой продукции желчных кислот коррелирует с объемом желудочного сока ( $p < 0,05$ ).

С целью подтверждения рефлюксного генеза желчных кислот в желудочном соке параллельно определялось содержание желчных кислот в сыворотке крови в период базальной и стимулированной желудочной секреции. Исследования показали, что содержание желчных кислот в сыворотке крови в нормальных условиях существенного влияния на валовое содержание желчных кислот и концентрацию желчных кислот в желудочном соке не оказывают.

Исследования желудочной секреции, как в покое, так и после физической нагрузки, обнаруживают постоянное присутствие желчных кислот в желудочном соке. Данный феномен имеет рефлюксный генез и относится к физиологическому явлению.

Проведенные исследования показали, что в нормальных условиях, после физической нагрузки и при патологических состояниях желудочно-кишечного тракта, обусловленных доброкачественными заболеваниями, в желудочном соке обследуемых обнаруживается присутствие желчных кислот. Желчные кислоты выбраны в качестве индикатора дуоденогастрального рефлюкса, поскольку являются наиболее агрессивной для слизистой желудка составляющей частью рефлюктанта.

Тесная связь дуоденогастрального рефлюкса с желудочной секрецией позволяет предположить, что он является своеобразным эндогенным "дежурным" стимулятором желудочной секреции, поддерживая ее, наряду с другими факторами, на определенном уровне готовности через гастриновый механизм.

Механизм реализации дуоденогастрального рефлюкса прямо связан с координацией двигательной активности желудка и двенадцатиперстной кишки. Ее особенность заключается в том, что замыкательная и антирефлюксная функция гастродуоденального перехода обеспечена только за счет привратника, который до 85% времени наблюдения находится в открытом состоянии, а целой группой образований желудочно-кишечного тракта, таких как пилорическая часть желудка, луковица двенадцатиперстной кишки, постбульбарный сфинктер. Реализация дуоденогастрального рефлюкса достигается при отрицательном градиенте внутривисцерального давления в смежных полостях желудка и двенадцатиперстной кишки, связанных между собой почти постоянно открытым привратником. Нам представляется, что не только верхняя горизонтальная часть (так называемая 1-я порция), но и вся двенадцатиперстная кишка с ее многочисленными сфинктерами функционирует по принципу шлюзовой системы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенные исследования дают основание говорить об участии дуоденального рефлюктанта в желудочном пищеварении человека.

Результаты исследований показывают, что уровень и специфика повседневной двигательной активности и присущие им биохимические и нейрогуморальные механизмы регуляции желудочных желез, а также поддержание концентрации и валового выделения желчных кислот в желудочном соке носят адаптационный характер и направлены на оптимальное функционирование желудка при гиперкинезии.

### Список литературы

1. Витебский Я.Д. Основы клапанной гастроэнтерологии. - Челябинск, 1991. - 303 с.
2. Гриб В.М. Участие желчных кислот в повреждение желудка при дуоденогастральном рефлюксе у больных язвенной болезнью и эрозивным гастродуоденитом // Физиологические и биологические аспекты патологических процессов: Сборник научных трудов. - Смоленск: Витебский мед. ин-т, 1990. - С.42-44.
3. Енулатова Т.К. Распределение желчных кислот в тканях различных органов при задержке желчевыделения // Физиология пищеварения и всасывания: Тезисы докладов XV Всесоюзной конференции. - Краснодар: Изд-во Кубанского мед. ин-та, 1990. - С.101-102.
4. Каруна Ю.В., Пономарева Е.П. Периодическая деятельность антродуоденальной зоны и дуоденальный рефлюкс // Биоритмы пищеварительной системы и гомеостаз. - Томск, 1994. - С.36-39.
5. Кузнецов А.П. Возрастная спортивная гастроэнтерология. - Челябинск, 1985. - 100 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

*В.А. Дубовская*

Известно, что образование всегда подчинено интересам государства и выполняет социальный заказ государства. Интересы развития общества требуют формирования человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества. Вместе с тем, образование, выделяя приоритеты воспитания и интересы человека, ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации.

В современных условиях социально-политической, экономической жизни страны интересы образования и государства интегрируются в сфере гармонизации личности и сопряжены с представлениями о соразмерности рационально-логической и эмоционально-психологической сфер духовного мира человека, предполагающей стройное и строгое сочетание различных сторон и функций его сознания, поведения и деятельности.

Необходимым условием формирования гармонически развитой личности является взаимодействие субъектов, в котором происходит обмен рациональной и эмоциональной информацией, деятельностью, опытом, знаниями, умениями, навыками (В.А. Мижериков). Общение, опосредованное речью, выступая, с одной стороны, в качестве условия гармонизации личности, одновременно является и средством достижения целей личности, и способом его жизнедеятельности.

Социально-экономический запрос современного общества к гармонически развитой личности, способной свободно общаться, приобретая и реализуя полученные знания, не случайно обращен в сферу дошкольного образования.

Повышенное внимание к дошкольному образованию уделяется и в других странах мира, поскольку оно является основой формирования универсальной типовой для данной культуры картины мира, аксиологических, когнитивных, поведенческих и иных стереотипов (Б.М. Бим-Бад).

В дошкольном возрасте происходит интенсивное формирование начальных форм таких фундаментальных понятий, как пространство и время, изменение и развитие, количество и качество, представления о себе и других людях, зло и добро и др. У дошкольников формируется своеобразная субординация начальных понятийных форм.

Категориальная структура мышления влияет на глубину и широту взаимодействия ребенка с окружающим миром, определяет его отношение к этому миру, общий подход к рассмотрению и анализу действительности (Н.Н. Поддъяков).

Именно в этом возрасте происходит становление речевой деятельности, формируются основы сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

Существуют и другие моменты, указывающие на целесообразность разрешения обозначенной проблемы в сфере дошкольного образования.

Современное дошкольное образование находится на этапе серьезных реформаций системы: обновляется его содержание; утверждаются развивающие начала образования; создаются новые виды и формы дошкольных

образовательных учреждений; осуществляется переход дошкольных образовательных учреждений на вариативное обучение и др.

В условиях социальной нестабильности общества, сосредоточенности большинства семей на проблемах экономического выживания обновленное дошкольное образование обладает наиболее благоприятными возможностями в решении проблемы учебы и занятости детей путем органичного сочетания различных форм образовательной деятельности с организацией отдыха, развлечений, творчества и других видов досуга.

Проблема развития речевого общения стала особенно востребованной обществом в наши дни, когда к личности выпускника ДОУ предъявляются более высокие требования как к личности будущего первоклассника школ нового типа, обучение в которых ведется по интенсивным программам. Одна из основных претензий, предъявляемых школой к качеству подготовки ребенка в ДОУ, заключается в неумении ученика выразить свою мысль словами, в его неспособности имеющиеся знания передать вербально. Фактически личность, коммуникативно готовую к дальнейшей социализации, реально существующая система дошкольного образования не создает.

Ретроспективный анализ литературных источников по проблеме исследования и практической деятельности ряда ДОУ г.Кургана также показывает, что старшие дошкольники испытывают большие трудности в общении: не всегда могут наладить контакт со сверстниками, не умеют понять и выслушать другого, не контролируют свое поведение и пр., что свидетельствует о неготовности будущих первоклассников к учебному общению.

Наиболее остро стоит этот вопрос в области коррекционной педагогики, в том числе в теории и практике логопедии, объектом изучения которой являются дети с нарушениями речи первичного характера и, следовательно, не способные к речевому общению прежде всего по причине недоразвития у них языковых средств, форм и функций речи.

В настоящее время практическая логопедия владеет эффективными методиками, позволяющими сформировать у детей с недоразвитием речи языковые средства (фонетические, лексические, грамматические) и правила их функционирования. Однако, и это главное, традиционные логопедические методики хотя и заявляют о необходимости осуществления этой работы параллельно с развитием функций речи, выделяя при этом как наиболее значимые когнитивную и коммуникативную, содержание данного направления не раскрывают. При этом основная цель логопедического воздействия понимается всё же методистами-теоретиками (С.А. Миронова, Р.Е. Левина, О.Е. Грибова) как формирование целостного процесса речевого общения, в котором языковые средства реализуются только в проявлении форм и функций речи.

Причина этого явления кроется, на наш взгляд, в недостаточном ещё единстве логопедии со смежными областями наук. Прочитав слово сказанные более трёх десятилетий назад слова основоположника логопедии Р.Е. Левиной: "относительно хорошо изучен процесс усвоения фонетических, лексико-грамматических средств языка. Значительно меньше разработаны вопросы, связанные с развитием умения пользоваться ими в условиях общения. К сожалению, этот второй аспект формирования речи оказался мало освещённым не только в логопедии, но и в психологии и в лингвистике".

В настоящее время в логопедии наблюдается интенсивный поток перспективных исследований, выполненных на стыке логопедии и нейрофизиологии, нейро-



психологии, логопедии и психолингвистики, логопедии с психологией. Последние нередко посвящены изучению и коррекции у детей с ограниченными образовательными возможностями особенностей эмоционально-волевой сферы, поведения, коммуникативных возможностей. Идеи создания методики, ориентированной на формирование речевой коммуникации у дошкольников и школьников, были реализованы в логопедии Р.Е. Левиной и её последователями в процессе устранения заикания; эффективность психолого-педагогического подхода в устранении заикания общепризнанна. Однако методикой, позволяющей сформировать у наиболее распространенной категории детей (детей с общим недоразвитием речи) языковые средства и правила творчески использовать их в ходе общения, практическая логопедия не обладает.

Общение как феномен изучалось представителями философии, социологии, психологии, физиологии и других наук (Б.Г.Ананьев, Э.Берн, А.А.Бодалев, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, И.А.Зимняя, В.А.Кан-Калик, А.В.Мудрик, А.Я.Найн, А.В.Петровский, Й.Хейзинга).

Общение у дошкольников исследовалось в работах А.Г.Арушановой, Н.Г.Богуславской, Б.С.Волкова, Н.В.Волковой, Д.Годовиковой, А.Б.Добровича, Н.В.Клюевой, Ю.В.Касаткиной, М.И.Лисиной, А.Г.Рузской и других ученых.

Проблемой психологической готовности дошкольников к обучению занимались Л.А.Венгер, Н.Ф.Виноградова, Б.С.Волков, Н.В.Волкова, Л.А.Григорович, Е.Е.Кравцова, В.С.Мухина, Р.В.Овчарова, Н.Н.Поддъяков, Г.М.Чуткина, Д.Б.Эльконин и др. исследователи. Изучение литературных источников по проблеме диагностирования психического развития дошкольников к обучению показало неразработанность проблематики готовности речевого общения. Речевое общение как самостоятельный компонент готовности не определено в работах указанных выше авторов; некоторые из его критериев обзорно рассматриваются в рамках традиционно выделяемых интеллектуального, эмоционального и социального компонентов готовности к школьному обучению (И.В.Дубровина).

Изучением речевого аспекта коммуникаций занимались Л.Г.Антонова, В.Е.Гольдин, Н.С.Жукова, А.Н.Корнев, И.С.Лопухина, Г.Лямина, А.И.Максаков, Е.М.Мастюкова, С.А.Миронова, Л.Н.Морозова, Н.В.Новотворцева, Д.Э.Розенталь, Е.Смирнова, Е.И.Тихеева, Т.А.Ткаченко, У.В.Ульенкова, О.С.Ушакова, Л.П.Федоренко и др. учёные.

В узких исследованиях Ф.Г.Даскаловой, Н.Б.Михайловой, А.А.Павловой изучались конкретно вопросы диагностирования речевого развития дошкольников.

Проблема коммуникативной готовности дошкольников, утвердившая свою актуальность в последнем десятилетии, изучалась в трудах Н.Ф.Алиевой, В.Г.Маралова, Л.А.Кондрух, Г.П.Теске, однако речевой аспект коммуникативной готовности не исследовался.

Разработкой проблемы формирования коммуникативной функции речи у детей с речевыми патологиями, а именно с нарушениями темпо-ритмической стороны речи, занимались Р.Е.Левина, С.А.Миронова, Н.А.Чевелёва, А.В.Ястребова.

Неразработанность проблематики готовности речевого общения у детей с ОНР проявляется и в отсутствии устойчивых определений понятий "готовность дошкольников к речевому общению", "формирование готовности дошкольников к речевому общению".

В связи со сказанным выше возникают некоторые противоречия между низким уровнем разработанности проблематики речевого общения в собственно-педагогическом контексте и потребностью приобретения педагогической средой ДОУ, школ обозначенной информации;

между школой, которая уже в своем среднем звене требует от учеников творческого отношения и к устной, и к письменной речи, и между уровнем подготовки детей, в том числе детей с недоразвитием речи в ДОУ; между инновационными целями, ценностями образования, ориентирующими педагогов на создание гармонически развитой личности, и недостаточной готовностью педагогов формировать речевое общение у дошкольников с ОНР.

Мы попытались подойти к разрешению проблемы формирования речевого общения у детей с ОНР с позиций логопедии, опираясь при этом на научные теории психологов и психолингвистов.

Исследование проводилось в течение 8 лет на базе детских садов г. Кургана. В исследовании принимали участие дети пяти - семи лет с нормальным речевым развитием, их ровесники с общим недоразвитием речи третьего уровня, родители детей с речевым недоразвитием и педагоги специальных логопедических групп.

Прежде всего путём анализа литературных источников по проблеме исследования мы определили ведущие понятия, которыми явились: "речевое общение", "готовность дошкольников к речевому общению", "процесс формирования речевого общения у дошкольников".

Мы понимаем речевое общение как форму и процесс взаимодействия субъектов, в котором происходит обмен рациональной, эмоциональной информацией, деятельностью, опытом, знаниями, умениями, навыками при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух.

Готовность речевого общения у старших дошкольников с ОНР понимается в исследовании как комплекс определенных психических новообразований, который проявляется в практической сформированности языковой, коммуникативной, интеллектуальной деятельности, характеризуется ориентациями личности на самопознание, саморазвитие и обеспечивает достаточный уровень успешности школьного обучения.

Формирование готовности речевого общения у старших дошкольников с ОНР рассматривается как целенаправленный, организованный процесс и результат коррекционно-педагогического воздействия на речекommunikативные возможности детей с целью их качественного изменения, обеспечивающего старшим дошкольникам успешность школьного обучения.

Общее недоразвитие речи - различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся и к звуковой, и к смысловой стороне.

Готовность речевого общения у детей изучалась во взаимодействии трёх её компонентов: языкового, коммуникативного и когнитивного. Состояние сформированности каждого из выделенных компонентов изучалось у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР. Диагностическим инструментарием на этапе исследования состояния речевых средств явились традиционные логопедические методики Т.В. Ахутиной, Г.А. Волковой, Н.М. Трубниковой, Г.В.Чиркиной; использовалась балльно-уровневая система оценки.

Анализ полученных результатов показал, что у детей с нормальной речью значительно выше показатели в языковом и когнитивном компонентах. Коммуникативный же компонент оказался недостаточным у обеих категорий испытуемых при более низких результатах в группе детей с ОНР.

Изучение готовности педагогов и родителей детей с недоразвитием речи к формированию речевого общения показало, что 72 % родителей и 19 % педагогов не готовы к обозначенной деятельности. Педагогов с высоким уровнем готовности оказалось только 9 %.



В процессе констатирующего эксперимента исследовались следующие параметры деятельности педагогов ДОУ, входящие в комплекс готовности к формированию речевого общения: языковое чутье, культура речи и общения; владение методиками развития речи; организационно - деятельностные навыки; умение проводить анализ речевой деятельности ребенка; самоанализ педагогической деятельности; профессиональное самосовершенствование.

Исследуя состояние выделенных параметров, референтная группа рассматривала в них определенные компоненты. Так, в параметре "языковое чутьё" исследовалась способность слышать недостатки в своей речи; способность замечать недостатки речи ребенка и реагировать на них; стиливая дифференциация.

В параметре "владение методиками развития речи" оценивалось знание методик, применение их на практике, осуществление индивидуально-личностного подхода в обучении и воспитании; результативность обучения.

По итогам экспериментального исследования группы высокого уровня готовности составило 9% педагогов, которых прежде всего отличает профессионализм, осознание значимости и учёт в коррекционно-педагогической работе методологических принципов логопедии, четкая, грамотная речь и развитое чувство языка, или языковое чутьё, позволяющее им замечать недостатки в своей речи, в речи воспитанников и незамедлительно реагировать на их проявления. Высокий уровень владения чувством стиля, который в работе с детьми соотносится прежде всего с представлением о речевой этикете, выражается в наличии развитыми таких качеств личности педагогов, как вежливость, уважительность, скромность, предупредительность, доброжелательность, собственное достоинство. Широкий круг знаний и интересов, умение слушать и слышать ученика, умение преподавать, научить, актерские качества, а также личное обаяние педагогов притягивает к ним внимание дошкольников, значительно повышая интерес детей к учебному материалу.

Основная масса воспитателей логопедических групп на основании результатов эксперимента определена в группу среднего уровня готовности к формированию навыков речевого общения, что составило 72% от общего количества обследуемых.

Представителям этой категории педагогов свойственны отдельные недостатки сформированности каких-либо параметров, проявляющиеся в различных комбинациях. Основной и общий недостаток педагогов среднего уровня готовности - отсутствие развитого чувства языка, являющегося непременным условием для формирования речи у дошкольников.

В формирующем эксперименте было выделено два направления: первое - обучение педагогов и родителей; второе - формирование речевого общения у детей с ОНР.

Речекоммуникативные умения у дошкольников с речевым недоразвитием формировались в языковом, когнитивном и коммуникативном аспектах. Языковой и когнитивный развивали параллельно в соответствии с общепринятыми логопедическими методиками. При этом с позиций психолингвистики мы строили обучение на развитии у детей языковых способностей как базовых для речевой деятельности, (анализ литературы показал, что у детей с ОНР не развиты не только языковые способности, но и задатки к ним).

При разработке и реализации методики формирования речевого общения у дошкольников осуществлялась опора на пять закономерностей естественного усвоения родного языка ребенком, выделенных Л.П.Федоренко:

а) способность к восприятию родной речи зависит от

натренированности мускулатуры органов речи ребенка;

б) родной язык усваивается, если развивается способность понимать языковые значения разной степени обобщенности, если лексические и грамматические навыки приобретаются синхронно; при этом развивается мышление, воображение ребенка;

в) родной язык усваивается, если параллельно с пониманием лексических и грамматических единиц появляется восприимчивость к их выразительности; при этом развивается эмоциональная и волевая сфера ребенка;

г) родной язык усваивается, если развивается чувство языка, то есть интуитивное правильное владение всеми его компонентами; при этом развивается память ребенка;

д) темп обогащения речи зависит от степени совершенствования речевых навыков: если на предшествующем возрастном этапе развитие речи осуществлялось в полную меру, то на следующем этапе процесс усвоения и обогащения речи идет быстрее и легче.

Речеразвивающая методика разрабатывалась на основе комплекса следующих целевых установок:

а) обучающие: расширение кругозора, рост познавательного интереса дошкольников; формирование речекоммуникативных умений и навыков, необходимых в практике учебного общения; применение знаний, умений и навыков из области речевого общения в практической деятельности дошкольника;

б) воспитывающие: воспитание эмоционально-волевых качеств личности; формирование позитивных нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, общительности, коммуникативности;

в) коррекционно-развивающие: развитие наглядно-образного мышления, речемыслительных процессов (внимание, память, воображение, словесно-творческие способности); формирование зачатков абстрактно-логического мышления; коррекция эмоционально-волевой сферы;

г) социализирующие: приобщение дошкольников к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям социальной среды; обучение общению, психотерапия.

Содержание методики определялось ее целями и рассматривалось в трех аспектах, соответствующих основным направлениям работы по формированию готовности речевого общения к обучению у старших дошкольников: когнитивном, языковом, коммуникативном и может быть представлено в виде трех взаимосвязанных блоков с соответствующими наименованиями.

Первый блок. Когнитивный: формирование представлений и понятий о явлениях, в том числе языковых, событиях окружающей действительности; о существующих между рассматриваемыми объектами, явлениями взаимосвязях и закономерностях.

Второй блок. Языковой: воспитание осознанного отношения к речи как к объективно существующему явлению; формирование представлений о языке как стройной логической системе, имеющей свои структурные единицы, понятия, законы; развитие языкового чутья; коррекционное развитие фонетических, лексических и грамматических языковых структур; формирование умений практического владения речевыми средствами в условиях учебно-воспитательного общения.

Третий блок. Коммуникативный: формирование представлений о речи как основном средстве коммуникации, об общении как основе, способе, смысле человеческого существования; формирование знаний о правилах, нормах речевого общения; расширение и активиза-

ция словаря дошкольников этикетными формулами. Формирование эмпатии, умения сотрудничать, чувства коллективизма, терпимости, поддержки, уважительного отношения к окружающим.

Для практической реализации данной методики потребовалось создание развивающей предметно-пространственной среды, предполагающей наличие материальной базы воспитания и обучения и организации учебно-воспитательного общения.

Специфика педагогического общения в процессе формирования речекommunikативных умений определяется наличием двух ведущих функций. Обучающая функция соотносена с трансляционной функцией общения и реализуется как в специально организованном учебном процессе, так и в бытовом взаимодействии с окружающими. Не менее существенной для реализации нашей методики является фасилитивная функция, или же функция облегчения: педагог облегчает общение, помогает воспитаннику выразить себя, выразить то, что в нем есть положительного. Именно заинтересованность в успехе ребенка, благожелательная, поддерживающая контакт атмосфера общения облегчают учебно-воспитательный процесс, повышают его качество, а также способствуют самоактуализации и дальнейшему развитию ребенка.

С функциями педагогического общения мы тесно связываем такое понятие, как стиль общения. Имея в виду, что предлагаемая нами методика формирования речевого общения дошкольников реализуется в обучении коррекционно-развивающем, основанном на деятельности подходе к обучению, мы полностью согласны с мнением А.В.Путляевой, которая считает, что в данном случае в стиле общения педагога с воспитанниками должны быть:

а) пристальное внимание к мыслительному процессу (в том числе речемыслительному) воспитанника, малейшее движение мыслей требует немедленной поддержки, одобрения;

б) наличие эмпатии - умения поставить себя на место воспитанника, понять цели и мотивы его деятельности, а значит, и его самого;

в) доброжелательность, позиция заинтересованности старшего коллеги (друга) в успехе воспитанника;

г) рефлексия - непрерывный строгий анализ педагогической деятельности и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс.

Итак, доверие, свобода, раскованность, отсутствие страха, радостное отношение ребенка к педагогу, к процессу обучения явились приоритетными в выборе стиля педагогического общения и определили духовно-нравственный, моральный компонент среды, развивающей речевое общение у старших дошкольников.

В содержание и организацию коррекционной рече-развивающей методики с учётом формы речевой патологии, структуры речевого дефекта и психолого-педагогических особенностей детей с ОНР были заложены следующие педагогические условия:

а) использование в коррекционно-воспитательном процессе игровой деятельности как ведущей;

б) дидактическое оснащение коррекционно-воспитательного процесса наглядностью;

в) организация процесса формирования речевого общения у дошкольников с недоразвитием речи на основе взаимного сотрудничества родителей и педагогов логопедической группы ДОУ.

В соответствии с указанными выше педагогическими условиями материальная база предметно-пространственной рече-развивающей среды включила в себя:

а) организацию игрового и учебного предметного

пространства в соответствии с принципами дистанции, позиции при взаимодействии; активности, самостоятельности; стабильности - динамичности; эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого;

б) наглядный материал, содержащий наглядные пособия и дидактический материал.

Наглядный материал, а также дидактический языковой материал и практические лингводидактические методы явились основными средствами обучения старших дошкольников с ОНР речекommunikативным умениям.

Организация обучения. Практический курс формирования речекommunikативных умений у дошкольников охватывал двухлетний период пребывания ребенка в старшей и подготовительной логопедических группах.

Формирование готовности старших дошкольников к речевому общению имело три основные формы работы:

а) специально организованные занятия, практикуемые в виде групповой, подгрупповой и индивидуальной коррекционно-развивающей деятельности;

б) работа по развитию речекommunikативных умений в свободном общении педагога с ребенком;

в) коррекционно-развивающие занятия в домашних условиях по индивидуальному заданию логопеда.

Обучение дошкольников речекommunikативным умениям осуществлялось в процессе фронтальных (подгрупповых) и индивидуальных логопедических занятий, основными направлениями которых являются: формирование фонетической стороны речи, развитие связной речи; формирование коммуникативных умений; познавательное.

Представим содержание коррекционной работы по формированию коммуникативного компонента готовности дошкольников. Прежде всего, была создана особая рече-развивающая среда, предполагающая использование всем педагогическим составом только литературного стиля речи и манер, соответствующих культуре речевого поведения. Стиль взаимоотношений педагогов с детьми менялся с авторитарного на демократический. В образовательном пространстве логопедической группы приоритетной стала педагогика сотрудничества с детьми на занятиях и в свободном общении с ними. Создание такой среды, основанной на соблюдении культуры поведения, носило упреждающе-профилактический характер, а возникающие всё же между детьми конфликтные ситуации коллективно обсуждались, в нестандартизированных беседах с дошкольниками выясняли, какие можно было найти варианты речевого поведения, чтобы не допустить ссору.

В сетку занятий еженедельно включалось одно специальное, коммуникативное, на котором разбирали с детьми распространённые житейские ситуации типа "вежливая просьба - вежливое согласие", "вежливая просьба - вежливый отказ", "вежливое приветствие", "вежливое прощание", возможные варианты конфликтов в них и возможности такого выхода из них посредством правильно подобранных формул речевого этикета так, чтобы общение было комфортным для обеих сторон диалога. Для закрепления конструктивного опыта речевого общения на коммуникативных занятиях проводились тематические тренинги. Формулы вежливого этикета отрабатывались во всех ситуациях общения педагогами и родителями. Отметим, важным звеном в нашей работе было воспитание у детей одновременно эмпатии к окружающим и самоуважения. Исключалось механистическое манипулирование этикетными формулами.

На фронтальных занятиях логопеда и воспитателя активно использовалась диалогическая форма речи, особенностями которой являлись развёрнутые вопросы пе-

дагога, предполагающие не только полные, грамматически верные ответы детей, но и содержащие своё индивидуальное отношение к высказыванию. Последнее достигалось за счёт активного использования детьми вводных фраз типа "я думаю", "по моему мнению" и других. Дети легко научились адекватно применять подобные речевые выражения, более того, делали это с удовольствием, а практика употребления вводных выражений в сложных грамматических структурах способствовала не только интенсивному развитию грамматического строя речи, но и качественному закреплению в речевой практике дошкольников фонетического и лексического материала. Важным для нас было и то, что такой стиль речевых взаимоотношений позволял ребёнку заглянуть в свой внутренний мир осознанно, способствовал самопознанию и саморазвитию личности дошкольника. Эти положительные новообразования проявились у детей в самоуважении, в доброжелательном отношении к сверстникам, в появившейся способности выстраивать конструктивный диалог с ровесниками и взрослыми, значительном снижении конфликтных ситуаций и в речевой раскрепощённости.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Сопоставляя итоговые показатели языкового, коммуникативного и когнитивного компонентов у детей экспериментальной группы с данными констатирующего эксперимента, можно отметить, что к окончанию формирующего эксперимента показатели каждого из компонентов не только выросли количественно, но и относительно сравнивались при этом между собой. Наиболее значительный прирост (54%) произошёл в когнитивном разделе, хотя данный компонент продолжает оставаться на последнем месте среди других компонентов готовности дошкольников к речевому общению.

Сравнительный анализ общих показателей уровней готовности старших дошкольников к речевому общению на начальном и заключительном этапах эксперимента указывает на существенные позитивные изменения уровня готовности.

Таким образом, по итогам эксперимента большая часть детей (71%) имеет высокий уровень готовности речекommunikативных умений; готовность к речевому общению у 29% воспитанников находится на среднем уровне, что также является достаточным для школьного обучения.

Сравнительный анализ результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группах, показал, что к началу школьного обучения дети с ОНР третьего уровня по состоянию языкового и когнитивного компонентов сравнялись с детьми с нормальным речевым развитием и значительно превзошли своих сверстников из контрольной группы по состоянию коммуникативных умений, что указывает на эффективность коррекционно-логопедической работы по формированию речевого общения у детей с недоразвитием речи.

Формирование речевого общения у детей с отклонениями развития речи и интеллекта является основным направлением развития темы научно-исследовательской работы кафедры коррекционной педагогики. Выделение данного этапа НИР непосредственно связано с подготовкой выпускников дефектологических специальностей, направленностью диссертационных исследований преподавателей кафедры и отражено в курсовых проектах и дипломных работах выпускников специальностей "Логопедия" и "Олигофренопедагогика".

Так, диссертационное исследование доцента кафедры О.В. Логашевой посвящено разработке системы средств коррекции поведения у школьников с интеллектуальной недостаточностью. Автором уточнено понимание природы поведения у данной категории детей; установлены отличительные особенности поведения у детей с нарушением интеллекта и с ЗПР, объяснены механизмы данных проявлений. Сформулированы критерии оценки эффективности коррекционного воздействия на поведение детей с нарушением интеллекта, в частности, критерий сформированности навыков практического поведения невербальными средствами общения.

Проблема формирования общетрудовых умений у дошкольников с тяжёлой умственной отсталостью, необ-

Таблица 1

Изменение уровней готовности речевого общения у дошкольников с ОНР в процессе эксперимента, %

Уровни	Языковой компонент				Коммуникативный компонент				Когнитивный компонент				Общие показатели			
	Эксп. гр.		Контр. гр.		Эксп. гр.		Контр. гр.		Эксп. гр.		Контр. гр.		Эксп. гр.		Контр. гр.	
	1 ср	II ср	1 ср	II ср	I ср	II ср	I ср	II ср	I ср	II ср	I ср	II ср	I ср	II ср	I ср	II ср
Высокий	20	72	32	49	30	74	29	39	14	68	-	2	21	71	20.3	30
Средний	58	28	51.7	45.5	50.5	26	53	52	61	32	18	33	58.5	29	41	43.5
Низкий	22	-	16.3	5.5	19.5	-	18	9	21	-	82	65	20.5	-	38.7	26.5

I срез - констатирующий эксперимент, II срез - формирующий эксперимент.

ходимых для их социальной адаптации, была рассмотрена в диссертационном исследовании доцента кафедры Г.С.Гоголевой. В процессе общения, опосредованного предметно-практической деятельностью, у детей с нарушением интеллекта формировались наглядные формы мышления с использованием пошагового метода выполнения трудовых заданий, что, по мнению автора, значительно способствует социальной адаптации умственно отсталых детей в будущем.

В диссертационной работе доцента кафедры С.А. Мусихиной проблема формирования общения у детей с отклонениями развития рассматривалась с позиции организации условий взаимодействия ДОО и семьи ребёнка с задержкой психического развития. Автором были определены особенности взаимодействия семьи ребёнка с ЗПР и специального (коррекционного) ДОО; выявлен комплекс педагогических условий совершенствования помощи семье; разработана и апробирована модель совершенствования помощи семье ребёнка с отклонениями интеллектуального развития.

Доцентом кафедры Н.Л. Егоровой был рассмотрен здоровьесберегающий аспект проблемы формирования общения у детей с нормальным психофизическим развитием. Изучалось соответствие учебно-воспитательной нагрузки половозрастным и познавательным возможностям детей и её (нагрузки) влияние на психическое развитие и физическое благополучие первоклассников. Были разработаны организационно-педагогические условия эффективной адаптации первоклассников к обучению в школе, что необходимо для формирования готовности дошкольников к речевому общению.

В научном исследовании доцента кафедры Л.В. Савиновой в рамках кафедральной темы было проанализировано современное состояние системы специальной помощи детям с особыми образовательными возможностями в Курганской области. Определены концептуальные положения реформирования специального образования в регионе и на их основе разработана региональная модель психолого-медико-педагогической помощи детям дошкольного возраста с отклонениями в развитии. Автор предлагает внести изменения в существующую образовательную модель за счёт достраивания её существенного звена, а именно - создания системы ранней комплексной помощи детям с отклонениями развития, включающей профилактику, раннюю диагностику и специальную помощь детям. Придавая значимость коммуникативному компоненту готовности, на завершающем этапе эксперимента был дополнительно использован опросник для определения уровня коммуникативного контроля (К.Довиров), который позволил оценить данный аспект у воспитанников контрольной и экспериментальной групп и установить, насколько работа по формированию речевого общения повлияла на эмоционально-волевые проявления личности дошкольника (табл. 2).

Таблица 2

Уровень коммуникативного контроля, %

ДОО	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Контрольная группа	25.4	49.6	25
Экспериментальная группа	11.2	88.8	0

По материалам научных исследований были защищены кандидатские диссертации; в ходе подготовки на-

учных работ опубликованы тезисы докладов на региональных и областных научных конференциях в городах Екатеринбург, Челябинске, Кургане, Магнитогорске, Ростове-на-Дону; опубликованы статьи по результатам исследований; выпущено две монографии, подготовленные доктором пед. наук, профессором Т.А. Ерахтиной и доцентом кафедры Г.С. Гоголевой; издано учебное пособие "Дефектологический тезаурус", составленный в соавторстве В.А. Дубовской, Г.С. Гоголевой, Н.Л. Егоровой, Т.А. Веховой.

Преподаватели кафедры продолжают развитие своих исследований в руководстве дипломных работ студентов очного и заочного отделений специальностей "Олигофренопедагогика" и "Логопедия". Так, например, в дипломной работе М.Ю. Вильцевой (научный руководитель Н.Л. Егорова) рассматривались вопросы коррекции внеситуативных форм общения у дошкольников с ЗПР средствами арттерапии. В работе Ю.А. Волошиной было изучено влияние средств лечебной физической культуры на состояние физического и психического здоровья детей со сложной структурой дефекта (научный руководитель Н.Л. Егорова). В дипломной работе студентки О.А. Кузнецовой под руководством С.А. Мусихиной продолжена разработка проблемы формирования речевого общения у детей с недоразвитием речи путём создания модели педагогического взаимодействия сотрудников детского сада и семьи ребёнка с нарушением речи. Изучение проблемы формирования речевого общения у детей с речевыми нарушениями нашло отражение в курсовых, дипломных работах выпускников специальности "Логопедия" Л.С. Падаруевой, Е.С. Яшиной, Е.В. Спиридоновой, Т.Г. Калмаковой, А.В. Демиденко (научный руководитель В.А. Дубовская), изучавших формирование речевого общения у дошкольников и учащихся школ для детей с тяжёлыми нарушениями речи с позиций коммуникации. Когнитивно-языковой компонент является объектом изучения в подавляющем большинстве научных работ студентов-логопедов и в ряде исследований, выполненных по специальности "Олигофренопедагогика".

Традиционно лучшие научно-исследовательские работы обсуждаются на студенческих научно-практических конференциях; материалы исследований ежегодно публикуются в университетском сборнике научных работ студентов. Исследования студентов Е.С. Яшиной и Л.С. Падаруевой (2005, 2007гг.) вызвали интерес слушателей и высокую оценку членов комиссии. Научная работа Л.С. Падаруевой, выполненная по проблеме формирования диалогической формы речи у учащихся с ОНР, отправлена на всероссийский конкурс научных работ студентов.

Исследование, безусловно, не носит законченный характер. Перспективы дальнейшей разработки этой безусловно важной проблемы мы видим и во взаимном сотрудничестве преподавателей, представляющих различные специальности на нашем факультете, в том числе психологов и физиологов, при руководстве научно-исследовательской деятельностью студентов.

#### Список литературы

- Алиева Н.Ф. Готовность дошкольников к деловому общению с учителем // Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования: Тез. докл. - Екатеринбург: СГПИ, 1993. - 11 с.
- Богуславская Н.Е., Купина Н.А. Веселый этикет (развитие коммуникативных способностей ребенка). - Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998.
- Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. - 1976. - №6. - С. 51-53.
- Грибова О.Е. Психолингвистика и логопедия: вопросы, предположения // Дефектология. - 1999. - № 3. - С. 3-11.
- Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология, - 2001. - № 2. - С. 56-64.

6. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // *Вопросы психологии*. 1982. - №4. - С. 18-35.

7. Павлова А.Н. Диагностика и коррекция речевого развития детей // *Современные модели психологии речи и психолингвистики*. - М.: Прометей, 1990. - 76 с.

## ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

*Л.В. Савинова*

Сущностью человека как социального существа является совокупность всех общественных отношений. С рождения ребёнок попадает в сферу отношений, благодаря которым он усваивает и присваивает социальные ценности и опыт. Вопрос формирования и воспитания коллектива предполагает, в первую очередь, исследование психологических особенностей отношений между учениками в классе специальной школы. В многочисленных работах А.С.Макаренко, В.В.Воронковой, Т.И.Пороцкой, Я.Л.Коломинского, В.Ф.Мачихиной, А.В.Петровского и других авторов указывается, что развитие личности ребёнка, овладение нравственными нормами поведения и формирование умения взаимодействовать с окружающими происходит только в ходе построения межличностных отношений.

Проблемой изучения формирования коллектива умственно отсталых школьников, развития и коррекции их межличностных отношений занимались многие педагоги, психологи: Л.С.Выготский, С.Я.Рубинштейн, И.Г.Ерёменко, А.С.Белкин, Г.М.Дульнев и другие. Межличностные отношения, которые возникают в коллективе умственно отсталых школьников, имеют свои специфические черты. Особенности, характерные для межличностных отношений умственно отсталых, обусловлены целым рядом факторов, а именно: возрастом учащихся, уровнем их умственного развития, своеобразием структуры дефекта.

С целью выявления особенностей межличностного взаимодействия умственно отсталых школьников нами было организована опытно-экспериментальная работа на базе специальных (коррекционных) школ VIII вида №1, № 8 г. Кургана, ГСОУ "Каргапольская школа-интернат VIII вида", ГСОУ "Введенская специальная (коррекционная) школа VIII вида". Клинический диагноз всех испытуемых F 70, согласно МКБ-10 "лёгкая умственная отсталость". С целью изучения коммуникативных качеств личности учащихся, диагностики уровня взаимоотношений в коллективе, эмоционального отношения к ближайшему окружению, выявления степени выраженности такой черты характера, как агрессивность, в ходе эксперимента мы использовали следующие методы: изучение психолого-педагогической характеристики учащихся, педагогическое наблюдение, беседы с учителями и воспитателями, адаптированный цветовой тест отношений, тест Розенцвейга и социометрию.

В ходе всей исследовательской работы мы активно применяли метод педагогического наблюдения за каждым учеником отдельно и в целом выявляя особенности их взаимодействия в различных ситуациях.

На положение ученика в классе влияют особенности его характера, в частности такая черта, как агрессивность. Степень выраженности этого качества мы исследовали с помощью теста Розенцвейга. Агрессивность - это черта личности, проявляющаяся в более или менее постоянном враждебном отношении человека к челове-

ку, животным и предметам природы и материальной культуры, склонность к их разрушению и неспровоцированным агрессивным действиям.

С целью диагностики эмоционального отношения учащихся к ближайшему окружению мы использовали адаптированный цветовой тест отношений (ЦТО). Это компактный невербальный диагностический метод, отражающий как сознательный, так и частично неосознаваемый уровни отношений ребёнка. Методической основой данного теста является цветоассоциативный эксперимент. Идея и процедуры эксперимента были разработаны А.М.Эткингом. Он исходит из предположения о том, что существенные характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим и к самому себе отражаются в цветовых ассоциациях к ним. Цветовая сенсорика очень тесно связана с эмоциональной жизнью личности. Эта связь, подтверждённая во многих экспериментально-психологических исследованиях, давно используется в ряде психодиагностических методов.

Для диагностики межличностных взаимоотношений в коллективе умственно отсталых школьников нами была использована социометрическая методика, разработанная Дж. Морено как методика для изучения эмоциональных связей в группе. Слово "социометрия" буквально означает "социальное измерение". Чаще всего этот термин используют для характеристики комплекса методических приёмов при оценке в группах межличностных отношений: взаимных симпатий и антипатий, привлекательности и непривлекательности, межличностной предпочтительности и отклонений.

Социометрическая методика позволяет сделать моментальный срез с динамики внутригрупповых отношений с тем, чтобы впоследствии использовать полученные результаты для коррекции взаимоотношений учащихся в группе.

Экспериментальное изучение позволило сделать следующие выводы.

В группах и коллективах умственно отсталых детей деловые и личные контакты составляют межличностные отношения также, как в массовой школе. Однако они характеризуются рядом специфических черт:

1. Наблюдается задержка, неустойчивость и слабая дифференцированность в развитии межличностных отношений. Они отличаются сниженной активностью, элементарной мотивацией, нарушенной избирательностью, непостоянством и ситуативностью. Выявлены дети с индифферентным отношением к своему положению в коллективе.

2. В специальной (коррекционной) школе деловые и личные связи между детьми часто совпадают. Официальный лидер обычно наиболее популярен и в системе межличностных отношений.

3. Положение каждого ученика в системе личных взаимосвязей стабильно, его трудно изменить, когда это необходимо.

4. У школьников с нарушением интеллекта имеются связанные с дефектом сложные коммуникативные проявления: неконтактность, сниженная потребность в общении, грубое нарушение эмоционально-волевой сферы.

В целом, личные и деловые отношения между умственно отсталыми детьми складываются весьма трудно и медленно. Эти дети, как правило, недостаточно коммуникабельны, им присущи неадекватность реакций, неспособность глубоко осознать характер своих отношений с окружающими. Весьма характерным проявлением в поведении умственно отсталых детей является неумение понять интересы партнёра по общению и соотнести свои конкретные личные интересы с интересами коллектива.

Структура и динамика личных отношений у учащихся обусловлены возрастом детей и уровнем их интеллектуального развития. Началом формирования официальной контактной группы умственно отсталых школьников является зачисление в 1 класс. Это их первичный коллектив. Многие дети долгое время не вступают между собой в выраженные контакты. Особенно ярко это проявляется у детей с преобладанием процесса торможения, с грубым нарушением личности, некоторыми текущими заболеваниями, например, с шизофренией. Это объясняется сниженной потребностью в общении, малой инициативой, отсутствием интереса к совместной игровой деятельности и учебной работе. Личные отношения у учеников младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида развиваются не совсем так, как у учащихся этих же классов массовой школы. В массовой школе развитие личных отношений идёт от наименьшей избирательности к большей, начиная с 1 класса. В 1 классе специальной (коррекционной) школы VIII вида дифференциация личных отношений объясняется не критичным принятием детьми официальной структуры высказываний учителя: "хороший ученик", "непослушный мальчик". Поэтому положение ребёнка в коллективе во многом зависит от требований, выдвигаемых педагогом. Значительное место принадлежит мотивам оказания учебной взаимопомощи. В этом возрасте учащиеся специальной школы не различают деловых и личных отношений. Различение этих отношений начинается со 2 класса. В 3 классе у учащихся появляется представление о своём положении в коллективе и более правильная оценка этого положения. 4 класс переломный в формировании системы межличностных отношений в коллективе. Экспериментальные данные показывают, что уже в 5 классе избирательное отношение умственно отсталых детей друг к другу становится характерной чертой коллектива.

Итак, в младших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида межличностные отношения в классе развиваются по психологическим закономерностям, общим для нормально развивающихся и аномальных детей. Ученики 1 - 4 классов нечётко осознают своё отношение друг к другу: многие из них не могут сказать, почему они симпатизируют тому или иному ученику. Часть школьников объясняет выбор товарища привлекательными чертами его личности: "весёлый", "честный", "смелый". Иногда мотивам выбора служат ситуационные факторы: "живём по соседству", "вместе ездим домой". Мотивами отрицательного отношения учащихся младших классов друг к другу могут быть такие черты характера, как драчливость, неопрятность, нечестность. С возрастом у детей развивается более чёткое осознание мотивов взаимоотношений в классном коллективе.

Более сложно развиваются межличностные деловые и личные отношения у учащихся 5 - 7 классов специальной (коррекционной) школы VIII вида. Установлено, что у них более чётко проявляется разделение коллектива на подгруппы в зависимости от их симпатий и антипатий. При этом количество учеников, попавших в подгруппу, которая занимает самое неблагоприятное положение в коллективе класса, в специальной (коррекционной) школе больше, чем в массовой. Это можно объяснить тем, что у умственно отсталых детей проявляется менее тонкое отношение к качествам личности, вследствие чего они дают сверстникам общую оценку: "хороший", "плохой". У учащихся старших классов мотивы выбора товарища более осознаны. На первый план выступают хорошее поведение, умение оказать помощь. Хорошая успеваемость не является сама по себе важным фактором, определяющим благоприятное положение

ученика специальной (коррекционной) школы VIII вида в коллективе. Умственно отсталые школьники готовы простить своему однокласснику также и какой-либо физический недостаток, если черты его характера привлекательны. Достижению высокого положения в коллективе препятствуют драчливость, неаккуратность, лень, грубость. Такие качества не компенсируются и хорошей успеваемостью, так как старшеклассники явно отдают предпочтение критериям морального порядка.

В коллективе умственно отсталых школьников встречаются ученики, которые совершенно не имеют связи друг с другом. Характерно также большое количество мелких микрогрупп, которые возникают в основном на основе бытовых, социальных объединений (живут в одном доме, занимаются в одном кружке, родители работают на одном предприятии). Возникновение микрогрупп в условиях коррекционной школы не имеет никакого ценностного значения, обусловлено чисто эмоциональными факторами. Задача учителя - как можно раньше выявить эти микрогруппы, выяснить причины объединения и включить учащихся в коллективные действия класса.

В условиях специального обучения встречаются дети, которые по объективным причинам не могут находиться в детском коллективе, дети-одиночки. Изолированных учеников примерно раза в три-четыре больше, чем в массовой школе. Это явление связано с характером дефекта. Отторгаются чаще всего школьники вспыльчивые, неуравновешенные в поведении.

Выявлены следующие особенности взаимоотношений, связанные со структурой дефекта. Дети, занимающие высокое положение в системе личных отношений, как правило, имеют олигофрению не осложненной формы (I группа по классификации М.С.Певзнер). Учащиеся, занимающие неблагоприятное положение, - это в основном умственно отсталые школьники с преобладанием процесса возбуждения или тормозного процесса (II и III группы). Наиболее отрицательно относятся сверстники к детям с психопатоподобными чертами поведения (IV группа). В группу психологически изолированных вошли дети-эпилептики, несмотря на то, что некоторые обладали довольно высоким уровнем умственного развития. Видимо, типичные для характера подростков-эпилептиков черты - слащавость в сочетании с грубостью, назойливость - и определяют негативное отношение к этим детям. Таким образом, структура дефекта - один из факторов, косвенно влияющих на положение ученика в системе личных отношений.

В исследованиях межличностных отношений умственно отсталых подростков выявлено, что официальная структура коллектива не совпадает со структурой личных отношений. Часто бывает, что формальный лидер занимает высокое положение и в личных отношениях, но нередко приходится наблюдать, что учащиеся, вызывающие симпатию у одноклассников, не входят в число формальных лидеров коллектива. Это свидетельствует о том, что тенденция к разделению деловых и личных отношений, наметившаяся в коллективе учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида к концу младшего школьного возраста, развивается в старших классах, становясь характерной особенностью взаимоотношений в их среде.

Итак, в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида межличностные отношения образуют устойчивую систему, в которой деловые и личные отношения не совпадают. Стремление занимать в системе межличностных отношений благоприятное положение перерастает у умственно отсталого подростка в важную потребность, удовлетворение которой благотворно влияет на развитие его личности и подготовку к жизни и дея-

тельности в трудовом коллективе.

Большое значение в развитии межличностных отношений в коллективе имеют контакты между детьми разных возрастов. В разновозрастном отряде учащиеся попадают в новые условия, вступают в новые отношения. Старшеклассники, помогая маленьким, чувствуют себя более уверенными, более опытными. При этом они стараются быть лучше, что приводит к необходимости "перестраивать" себя. В постоянном общении с младшими старшеклассники удовлетворяют свою потребность быть признанными, значимыми в коллективе. Младшие же ощущают тепло опеки и заботы. В разновозрастном коллективе больше возможностей создать различные варианты отношений ответственной зависимости. Между детьми разных возрастов, кроме личных связей, возникают и другие, основанные, например, на разделении труда. Взаимосвязь и взаимопомощь в разновозрастном коллективе ощущается как необходимость. В нём, по словам А.С.Макаренко, создаются "удивительные отношения", "нежные нюансы" товарищества.

Таким образом, подводя итог, можно отметить, что межличностные отношения учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида строятся по тем же принципам, что и в массовой школе, только имеют свою специфику. Отношения между умственно отсталыми детьми складываются с большими трудностями. Решающую роль играет оценка учителя, который должен постоянно показывать положительные стороны личности каждого ребёнка. Акцентирование внимания детей на положительных качествах того или иного ученика помогает ему становиться лучше, увереннее, чувствовать себя настоящим членом коллектива. Межличностные отношения учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида являются основным показателем сформированности и сплочённости коллектива в целом. Огромную роль на коррекцию межличностных отношений учащихся оказывает спланированный и организованный процесс воспитания. Для формирования адекватных межличностных отношений в коллективе умственно отсталых детей педагог должен хорошо спланировать воспитательную и внеклассную работу: разработать комплекс мероприятий, способствующих улучшению межличностного взаимодействия учащихся. В специальной (коррекционной) школе VIII вида возможно создание коллектива, если есть общая цель, планируется её выполнение, намечаются перспективы и линии развития коллектива, а члены коллектива стремятся к осуществлению общей деятельности, оказывая взаимопомощь. Однако в связи с тем, что умственно отсталые учащиеся не могут самостоятельно намечать цели, планировать их выполнение, предвидеть перспективные линии развития, особенность их коллектива заключается в том, что руководящая и корректирующая роль всегда принадлежит учителю. Коллектив является основной социальной средой, в которой воспитываются потребности, раскрываются задатки, формируются способности личности. Роль детского коллектива в специальной школе весьма значительна. Очень важно, чтобы каждый умственно отсталый ребёнок воспитывался и обучался в коллективе сверстников, это научит его строить отношения с другими людьми, понимать их, сотрудничать и оказывать помощь. Через межличностное общение в ходе совместной деятельности умственно отсталые учащиеся приходят к пониманию норм общественной морали, нравственного поведения, что необходимо для их дальнейшей самостоятельной жизни, адаптации в социуме.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА

*Н.Л. Егорова, О.Н. Ловыгина, Т.А. Вехова*

В последние годы в России наблюдаются негативные тенденции в динамике здоровья детей. Ухудшению здоровья детского населения способствует целый ряд факторов. Среди них наиболее серьезными является неблагоприятная экономическая, экологическая обстановка, а также такие факторы, как стресс повседневной жизни школьников, увеличение количества социопатических семей, медикаментозная агрессия. Большие нагрузки в школе приводят к хроническому стрессу, последствиями которого становятся повышение невротизации детей, дефицит сна, гиподинамия и гипокинезия.

Статистика детской заболеваемости по стране подтверждает неблагоприятность ситуации. У 60% российских школьников нарушена осанка, 50% детей заканчивает школу с ослабленным зрением, третья часть детей страдает нервно-психическими расстройствами.

Умственная отсталость - это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей. Отсталость может развиваться с любыми другими психическими или соматическими расстройствами или нарушениями. Сопутствующие психические или соматические расстройства или отклонения оказывают большое влияние на клиническую картину. Дети с умственной отсталостью, обучающиеся в специальных (коррекционных) школах VIII вида, подвержены тем же "школьным" заболеваниям, что и дети с нормальным умственным развитием. Традиционно к "школьным" заболеваниям относят: нарушения осанки, сколиоз и миопию.

Значение правильной осанки для благополучия позвоночника и всего организма трудно переоценить. Сколиоз и нарушение осанки - распространенные заболевания опорно-двигательного аппарата у детей и подростков и относятся к числу наиболее сложных и актуальных проблем современной ортопедии. Эти заболевания служат предпосылкой для возникновения функциональных и морфологических расстройств здоровья и оказывают отрицательное воздействие на течение многих заболеваний.

Миопия (близорукость) наиболее частый дефект зрения. Прогрессирование миопии может приводить к серьезным необратимым изменениям в глазу и значительной потере зрения.

Единственная возможность нейтрализовать отрицательное воздействие, возникающее у школьников при продолжительных статических нагрузках, а также исправить нарушения осанки и зрения без применения радикальных хирургических вмешательств - это активная и определенным образом организованная физическая деятельность. Поскольку для умственно отсталых детей двигательный режим является одной из форм коррекционно-компенсаторной и лечебно-оздоровительной реабилитации, то их недельный режим занятий физическими упражнениями должен быть не только еще больше, но и качественно иным, включающим занятия лечебной физкультурой. Методологической и теоретической осно-

вой исследования является психолого-педагогическая характеристика особенностей умственно отсталых школьников (И.В. Белякова, И.М. Бгажнокова, С.Д. Забрамная, Е.М. Мاستюкова, Ю.Т. Матасов, О. Шпек, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн); исследования особенностей организации учебно-воспитательного процесса в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида (Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова, О.П. Гаврилушкина, С.Д. Забрамная, А.Р. Малер, Н.М. Назарова, Б.П. Пузанов, Н.Д. Сладкова, Л.М. Шипицина); идеи Л.С. Выготского об оптимальном использовании сохраненных возможностей и зон ближайшего развития аномального ребенка; теоретические положения о сущности и подходах к развитию двигательных качеств человека (В.К. Бальсевич, В.И. Лях, В.Е. Капланский); на исследования, описывающие нарушения умственно отсталых школьников в двигательной сфере (Р.Д. Бабенкова, Л.И. Боброва, В.А. Ванюшкин, И.Ю. Горская, Д.В. Григорьев, Г.В. Гуровец, Д.С. Гуровец, А.А. Дмитриев, Н.А. Козленко, С.С. Ляпидевский, О.А. Шипитальная).

Эффективность физических упражнений для исправления нарушений и недостатков физического развития подчеркивается в работах многих ученых (И.П. Павлов, П.Ф. Лесгафт, В.В. Гориневский, А.Н. Крестовников, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и другие).

Исследования гигиенистов свидетельствуют о том, что до 82 - 85% дневного времени большинство учеников находятся в статическом положении (сидя). Даже у младших школьников произвольные движения (ходьба, бег, игры) занимают только 16 - 19% времени суток, из них на организованные формы физического воспитания приходится лишь 1 - 3%. Единственная возможность нейтрализовать отрицательное воздействие, возникающее у школьников при продолжительных статических нагрузках, а также исправить развившиеся соматические нарушения, расширить двигательные возможности умственно отсталых детей, - активная и определенным образом организованная физическая деятельность.

Нам представляется актуальным изучение возможности применения комплексов ЛФК для детей с легкой степенью умственной отсталости для коррекции и профилактики нарушений осанки, сколиоза и миопии в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Цель данной работы - теоретически обосновать необходимость использования средств лечебной физкультуры в коррекционной работе с детьми со сложной структурой дефекта.

Выполнив анализ научной литературы по проблеме исследования, мы отметили, что:

Во-первых, при значительных индивидуальных возрастных различиях в развитии движений у учащихся школы VIII вида наблюдаются специфические, инвариантные при различных формах умственной отсталости двигательные нарушения. На занятиях физическими упражнениями это проявляется, прежде всего, в несформированности тонких дифференцированных движений, плохой координации сложных двигательных актов, низкой обучаемости движениям, косности сформированных навыков, недостатках целесообразного построения движений, затруднениях при выполнении или изменении движения по словесной инструкции [2; 4; 5].

Во-вторых, различные виды нарушений осанки или сколиотическая болезнь могут быть причиной развития миопии, и, наоборот, у близоруких детей часто развиваются нарушения осанки, сколиозы из-за привычки чрезмерно наклонять голову и туловище при зрительной ра-

боте на близком расстоянии. Таким образом, вышеперечисленные соматические расстройства тесно взаимосвязаны между собой, и одно нарушение может повлечь за собой развитие другого [3; 6;].

И в-третьих, лечебная физкультура является одним из ведущих средств консервативного лечения нарушений осанки, сколиоза и миопии. Физические упражнения оказывают стабилизирующее влияние на позвоночник, укрепляя мышцы туловища, позволяют добиться корректирующего воздействия на деформацию, улучшить осанку, функцию внешнего дыхания, дают общеукрепляющий эффект [7; 8; 9; 10].

### ОБЪЕМ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Базой для исследования послужила Пионерская специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Макушинского района Курганской области. Эксперимент проводился с сентября 2006 г. по апрель 2007г.

В исследовании приняли участие 12 учащихся (7 девочек и 5 мальчиков) 5 класса в возрасте 13 - 14 лет, имеющих легкую степень умственной отсталости. У 8 детей поставлен диагноз - миопия легкой степени, асимметричная осанка, у 3 учащихся - сколиоз I степени и у 1 выявлен и сколиоз I степени, и миопия легкой степени. Диагнозы детям были поставлены соответствующими врачами при прохождении медицинского осмотра.

В условиях школы-интерната исследовали осанку по методу Машкова. Суть метода заключается в следующем. У ребенка помечают 7-й шейный позвонок, 4-й поясничный и нижние углы лопаток. Сантиметровой лентой измеряют расстояние сторон ромба. Определяют расстояние от 7-го шейного позвонка до углов лопаток, затем вычисляют разницу в расстоянии справа и слева. Норма 0-0,3 см, умеренное отклонение - 0,4-0,7 см, выраженное отклонение - более 0,8 см. Таким же образом определяют расстояние от нижних углов лопаток до 4-го поясничного позвонка и вычисляют разницу в расстоянии справа и слева. Норма - 0-0,3 см, умеренное отклонение - 0,4-0,7 см, выраженное отклонение - более 0,8 см (Потапчук А.А., Дидур М.Д. Оценка и физическое развитие детей. Программы диагностики и коррекции нарушений. - СПб.: Речь, 2001. - 166 с).

Косвенно о состоянии осанки можно судить по степени развития мышечного корсета и гибкости позвоночного столба. Основными способами для определения силы мышц спины и брюшного пресса служат тесты на удержание статической позы.

1. Для определения силы мышц спины: и.п. - лежа на животе, верхняя часть туловища до гребней подвздошных костей находится на весу, руки на поясе. Определяется по секундомеру время удержания туловища на весу.

2. Для определения силовой выносливости мышц брюшного пресса: и.п. - лежа на спине, руки на поясе. Определяется по секундомеру время удержания прямых ног под углом 45°.

3. Оценка гибкости: и.п. - ученик стоит на краю гимнастической скамейки, выполняет наклон вперед, не сгибая при этом коленей. За ноль принимается уровень опоры, по положению средних пальцев определяют результат пробы. Ученик выполняет три попытки, учитывается лучший результат. Если ребенок не достает до пальцев ног, результат записывается со знаком " - ".

4. Оценка боковой гибкости: и.п. - ученик стоит прямо, руки вдоль туловища, пальцы разогнуты прямо, сантиметровой лентой измеряется расстояние от среднего пальца правой и левой руки до пола. После ученик выполняет наклон вправо - измеряется расстояние от среднего пальца правой руки до пола, аналогичным образом



измеряют боковую гибкость в левую сторону.

Все учащиеся до начала занятий были обследованы по вышеперечисленной методике Машкова и выполнили тесты для определения силы мышц спины и брюшного пресса, а так же тесты по определению гибкости.

В нашем эксперименте за основу была взята программа специальной (коррекционной) школы по лечебной физкультуре для детей с нарушением интеллекта "Азбука здоровья" (Санкт-Петербург) [1]. С учетом особенностей и материально-технического обеспечения Пионерской специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, был разработан комплекс лечебной физкультуры, объединяющий общеразвивающие упражнения и специальные упражнения для глаз и мышц туловища.

Многие учащиеся нуждаются в специальных занятиях, направленных на коррекцию и компенсацию имеющихся у них недостатков физического развития и моторики [4].

#### **Принципы комплектования групп**

Наиболее целесообразным следует считать зачисление в группы для коррекционных занятий по ЛФК детей, имеющих по сравнению с основным составом класса более грубые нарушения физического развития. Это нарушения осанки, стопы, окружности грудной клетки, подвижности суставов, а также недостатки моторики - слабость мышечных групп, нарушения координации движений, точности мышечных усилий и др.

Комплектование групп производится в начале учебного года на основании заключения врача врачебно-физкультурного диспансера (отделения, кабинета), обслуживающего территорию, на которой расположена школа.

Группы рекомендуется комплектовать по классам. С учениками 1-го класса следует проводить занятия по 20 - 25 мин два раза в неделю. С учениками остальных классов занятия проводятся в соответствии с общим учебным планом (45 мин).

В особо сложных случаях проводятся индивидуальные занятия с отдельными учащимися.

Для детей с текущими заболеваниями внутренних органов (печени, желудка, дыхательных путей и пр.) целесообразно организовать занятия в группе ЛФК с учетом рекомендаций врача-специалиста и врача ЛФК.

**Содержание занятий.** На занятиях лечебной физкультурой используются общеразвивающие и корригирующие упражнения, подвижные игры, прикладные упражнения. Ориентиром может служить программа по физкультуре для соответствующего класса специальной школы. Основными видами занятий являются специальные упражнения с целью избирательного коррекционного воздействия.

В группах детей с деформациями позвоночника (сколиозы, кифозы, кифосколиозы) и другими грубыми нарушениями осанки рекомендуется применять следующие виды специальных упражнений и выполнять их в различных положениях [10].

*Упражнения в положении стоя* способствуют выпрямлению позвоночника и расширению грудной клетки. Например, наклоны и повороты туловища в положении "руки за голову"; упражнения с гимнастической палкой; упражнения возле гимнастической стенки (стоя спиной к гимнастической стенке на шаг от нее, поднять руки вверх назад и взяться за рейку стенки, подняться на носки и прогнуться в верхней части туловища) и др.

Упражнения для развития мышц туловища, которые укрепляют "мышечный корсет", и упражнения для увеличения подвижности позвоночника (наклоны и повороты

туловища, разнообразные движения руками, упражнения с набивными мячами и др.). С этой же целью следует использовать и упражнения в балансировании с набивным мячом (вес до 1 кг) или с кубиком на голове в положении стоя, при ходьбе, выполняя повороты, полуприседания, приседания.

*Упражнения в положении "сидя на гимнастической скамейке".* Например, из исходного положения "сидя на скамейке, ноги вытянуты, ступни зафиксированы, руки вдоль туловища (позже вариант - руки за голову)" наклонить туловище назад, приблизить затылок к полу. Постепенно усложнять упражнение поворотами туловища влево и вправо в положении "наклон назад". Такие задания требуют, однако, строгой индивидуальной дозировки.

*Упражнения стоя на коленях и в положении лежа* способствуют разгрузке позвоночника. Стоя на коленях, поднять левую руку вверх-вперед, правую ногу вверх-назад, прогнуться; потом сделать то же другой рукой и ногой. Лежа на спине, руки согнуты в локтях - поднять туловище, опираясь на локти, прогнуть спину. Лежа на животе, поднять голову вверх, развести руки в стороны и свести лопатки, прогнуться и слегка приподнять грудь от пола.

*Упражнения в вися на гимнастической стенке* способствуют вытягиванию позвоночника, увеличивают его гибкость и укрепляют мышцы плечевого пояса и туловища. Применяются: вис спиной к стенке, поочередное поднятие ног (согнутых, прямых), поднятие двух ног согнутых, а потом прямых.

*На занятиях с учащимися, имеющими грубые нарушения моторики* (сглаженные парезы, нарушения пространственной и временной регуляции движений и регуляции мышечных усилий, недоразвитие движений кистей и пальцев рук и др.), применяется сочетание упражнений с учетом характера нарушений. При сглаженных парезах делаются упражнения, способствующие развитию элементарных движений: упражнения в сгибании и разгибании, вращения, круговые движения. Следует использовать также сложные упражнения, включающие движения пораженных мышечных групп. Результативными являются упражнения с предметами (малыми, средними и большими мячами, гимнастическими палками, набивными мячами), специально подобранные игры.

*Совершенствованию регуляции направления, амплитуды, быстроты мышечного усилия движений* способствуют упражнения, требующие точной дозировки этих характеристик движения, при выполнении которых учащимся очевидна *связь между характером и результатом движения*. Такими упражнениями являются бросание и ловля мячей, метания в цель, упражнения на равновесие, подвижные игры: "Прыжки по кочкам", "Охотники и утки", "Мяч - среднему" и др.

Развитию регуляции движений способствует также повторное выполнение общеразвивающих упражнений с соблюдением одинаковой амплитуды, направления, быстроты мышечного усилия, а также выполнение упражнений с изменением какой-либо из этих характеристик. Например, упражнение выполнить в медленном, среднем и быстром темпе; свободно или с мышечным напряжением; плавно или прерывисто; меняя амплитуду и направление. Такая вариативность приводит к более глубокому чувственному познанию детьми своих движений, а это повышает четкость их регуляции.

С целью *развития движений кисти и пальцев рук* применяются упражнения на сжатие и разжимание кистей рук; одновременное сжатие кисти в кулак на одной руке и разжимание на другой; то же, с разведением и сведением пальцев; последовательное сгибание пальцев (указательного, среднего, безымянного, мизин-

ца) и разгибание в таком же порядке (вначале это упражнение выполняется правой рукой, потом левой, а позже одновременно двумя руками). Эффективно способствуют развитию движений кистей и пальцев рук упражнения с предметами (малыми и средними мячами, малыми обручами, флажками). К тому же эти упражнения совершенствуют взаимодействие функций рук и глаз.

**Методика занятий.** Коррекционное влияние занятий лечебной физкультурой зависит не только от подбора упражнений, но и от методики их применения.

На первом занятии следует объяснить детям значение этих занятий для их здоровья и физического развития. Обратит внимание учащихся на то, что их успехи зависят от добросовестного и правильного выполнения упражнений.

Структура занятия по лечебной физкультуре имеет свои особенности. Подготовительная часть его длится 15 - 20 мин. Она состоит из общеразвивающих и корригирующих ранее изученных упражнений. Движения выполняются в медленном и среднем темпе, в различных положениях (стоя, сидя, лежа). Основная часть длится 20-25 мин. Она посвящается изучению новых упражнений, а также усложненному выполнению ранее усвоенных. В конце этой части следует применять специально подобранные игры. Заключительная часть продолжительностью 5 мин включает ходьбу, дыхательные упражнения, упражнения на расслабление мышц.

На занятиях нужно делать 2-3 перерыва по 1 - 2 мин для отдыха детей. Отдых протекает более эффективно в положении сидя или лежа при расслабленных мышцах.

В процессе проведения занятий следует уделять особое внимание владению детьми правильными навыками дыхания. С этой целью применяются дыхательные упражнения, а также упражнения для выработки умения согласовывать дыхание с различными движениями руками, наклонами и поворотами туловища при ходьбе и т.п.

С целью *стимулирования познавательных процессов* следует побуждать учащихся анализировать и сравнивать движения, точно регулировать их по направлению, скорости, усилию, сочетать выполнение простых движений по показу и словесному объяснению. Осознанное выполнение упражнений способствует формированию у детей умения планировать движения, осуществлять анализ и коррекцию их выполнения, давать конечную оценку двигательного действия.

Эффективность ЛФК во многом зависит от интереса учащихся к этим занятиям. Интерес обеспечивается положительностью, привлекательностью и разнообразием упражнений, правильной индивидуальной дозировкой физической нагрузки. Необходимо своевременно и тактично оказывать помощь учащимся, вселяя в них уверенность в собственные силы и возможности, обеспечивать положительное эмоциональное состояние детей на занятиях, проявление ими волевых, умственных и физических усилий. Положительный эмоциональный климат на уроках способствует формированию доброжелательных отношений между учащимися, атмосферы взаимопомощи, моральной поддержки. Особого внимания в этом вопросе требуют дети, отличающиеся повышенной возбудимостью, и дети с психопатоподобными проявлениями.

*Индивидуальный и дифференцированный подход к ученикам в процессе занятий ЛФК.* Учет индивидуальных особенностей физического развития и моторики, а также уровня интеллектуального развития детей позволяет более целенаправленно и эффективно корригировать имеющиеся у них недостатки. В одной и той же группе часто оказываются дети, которым требуются разные

физические упражнения. В таких случаях внутри группы следует формировать микрогруппы или подгруппы детей с аналогичными нарушениями.

Индивидуальный и дифференцированный подход должен осуществляться с учетом состояния здоровья детей. Так, например, дети, имеющие соматические отклонения, должны быть ограничены по сравнению с остальными детьми в длительности выполнения упражнения. Такому ребенку лучше выполнять упражнения небольшими, но частыми, дробными дозами.

Специалист, ведущий занятия по ЛФК, должен постоянно обращаться к индивидуальным картам медицинского освидетельствования детей и на основе их данных планировать объем и интенсивность упражнений для каждого ребенка.

При реализации индивидуального и дифференцированного подхода следует помнить, что коррекция имеющихся у детей грубых нарушений физического развития и моторики должна сочетаться с общим всесторонним физическим развитием, иначе узконаправленное воздействие физических упражнений на нарушенные функции не принесет желаемых результатов.

Критериями коррекционной работы по преодолению недостатков двигательной сферы ребенка являются уровень его физического развития, двигательных способностей, а также степень восстановления нарушенных функций. Это определяет для преподавателя ЛФК необходимость овладения методикой систематического контроля за физическим развитием и двигательными возможностями учащихся.

Параметры физического развития и двигательных способностей измеряет преподаватель ЛФК. Определенную сложность в этой работе составляет оценка состояния осанки и стопы, которые профессионально может оценить только хирург или врач ЛФК. Поэтому для контроля за динамикой коррекции деформаций тела необходимо приглашать специалистов из лечебно-физкультурного диспансера или других учреждений для получения консультаций по этим вопросам. Преподаватель же ЛФК в карте отмечает, есть или нет улучшения состояния осанки и стопы.

Улучшение показателей физического развития и двигательных способностей детей является свидетельством методически правильно построенной работы по лечебной физкультуре.

После обследования мы провели наблюдение за индивидуальными особенностями поведения детей. Нас интересовало, какое положение тела они принимают в разных ситуациях: при ходьбе, сидя, стоя и лежа.

При внимательном наблюдении во время занятий мы заметили, что дети или опускают голову, наклоняются вперед и опираются грудью на крышку стола, или принимают еще более неудобные позы: туловище отклоняют вправо, влево, ноги поджимают под стул. Во время игр на ковре многие дети часто сидели, подложив одну ногу под себя.

У некоторых детей сформировалась привычка стоять с опорой на одну ногу. При этом они опускают голову, наклоняются набок и выпячивают живот. Неправильную позу отдельные дети принимают и при ходьбе: сгибают туловище вперед, раскачивают его в стороны. Большинство детей, засыпая, сворачиваются калачиком и порой находятся в этой позе до 40 мин и более. Однако на все эти привычки детей до обследования не обращали особого внимания.

Выяснилось также, что у многих детей в течение занятий наблюдалось двигательное беспокойство: часто меняли положение ног, туловища.

Некоторые дети совсем низко наклоняются на занятиях рисованием, лепкой; другие не опираются о стол, локти у них свисают.

На одном из занятий мы обратились к детям с вопросом: "Как вы понимаете, что значит правильно сидеть на занятии?" Они отвечали: "Сидеть прямо", "Не разговаривать", "Сидеть спокойно", но никто при этом не мог объяснить, какое положение должны занимать ноги, спина и т. д. Нам стало ясно, что у детей нет четкого представления о правильном положении тела.

После проведенного показательного наблюдения мы поняли, что для формирования правильной осанки требуется повседневная коррекционная работа как на занятиях, так и в свободной деятельности детей.

Прежде всего, нами была поставлена конкретная задача - вести постоянную работу по укреплению силы и выносливости крупных мышечных групп и выработке стойкого рефлекса правильного положения тела детей.

Формирование правильной осанки начали с того, что показали и объяснили детям, что такое правильная осанка.

Предложили поупражняться в этом. Объяснили, что человек, у которого хорошая осанка, красив в движениях, легко двигается, не устает во время чтения, письма за столом.

Дали детям образец правильной осанки, затем предложили принять правильное положение. Подходили ко всем детям, помогали принять правильную позу, подсказывали, что нужно для этого сделать. Учили детей принимать правильное положение тела и по словесному указанию воспитателя, контролировать свою позу, видеть и исправлять неправильное положение тела товарища.

Иногда предлагали проверить ребенку позу, встав у стены. Для этого в группе оставили свободной часть стены и с пола убрали плинтус. Дети выполняли также упражнения на равновесие с грузом, положенным на голову (мешочки с песком весом 500 г).

Приведем некоторые из них: пройти с мешочком на голове в полуприседе, "петушиным" шагом, окрестным шагом; плавно опуститься на колени и встать, удерживая мешочек на голове; встать с мешочком на голове на набивной мяч и как можно дольше удержаться на нем, сохраняя равновесие, и т. д.

При формировании умения удерживать правильное положение тела чрезвычайно важно развивать и укреплять у ребенка крупные мышечные группы плечевого пояса, спины и живота. Поэтому мы серьезно продумываем содержание всех частей физкультурных занятий. Упражнения группируем так, чтобы они оказывали всестороннее воздействие на организм ребенка, позволяли активизировать двигательную деятельность.

Во вводную часть занятия включали разнообразные упражнения на развитие чувства равновесия и воспитание внимания, упражнения в ходьбе и беге, построении и перестроении; упражнения в прыжках и ползании, танцевальные, для профилактики плоскостопия и формирования правильной осанки.

Формированию правильной осанки способствуют также гимнастические построения и перестроения. Они воспитывают подтянутость, дисциплинированность, организованность и согласованность в действиях.

Регулярно во вводную часть включаем упражнения с мешочком на голове. Иногда практикуем проведение таких упражнений и до начала физкультурного занятия, по пути в физкультурный зал, например: положить мешочек на голову и пройти по коридору, подняться по одному пролету лестницы, не уронив его. В этом случае мешочки раздаются детям в группе.

Периодически вводную часть физкультурного занятия начинали с контрольных упражнений у стены. Внимание детей при выполнении упражнений направляем на сохранение правильной осанки: живот подтянут, голову держать прямо, плечи высоко не поднимать, локти не сводить.

Наиболее сложной по организации и проведению является основная часть занятия. От правильного сочетания физических упражнений, их количества, дозировки, выбора способов организации детей зависит весь ход занятия, а поэтому мы особенно тщательно относимся к подбору как основных движений, так и общеразвивающих упражнений.

При составлении комплекса общеразвивающих упражнений из каждой группы берем 1-2 упражнения и чередуем их так, чтобы не было чрезмерной нагрузки на одни и те же мышцы. Даем и упражнения сложного характера, с разнообразными предметами: с мешочком на голове, групповые - с длинной гимнастической палкой, парные - с короткой гимнастической палкой, упражнения на гимнастической скамейке и др. Использование физкультурных пособий не только создает хороший эмоциональный настрой у детей, но и помогает правильно выполнять движения.

Во всех физических упражнениях мы выделяли ту фазу движения, которую дети должны выполнить особенно четко. При проведении упражнений внимательно наблюдаем за тем, чтобы дети выполняли их без напряжения, правильно дышали, не поднимали высоко плечи, соблюдали правильность исходных положений, точность движений (по направлению, амплитуде и темпу). Важно, чтобы дети выполняли движения с полной амплитудой - только при этом условии они научатся напрягать и полностью расслаблять нужные мышцы.

Например, в упражнениях с потягиванием, когда ребенок поднимает руки вверх, следим за тем, чтобы руки были раздвинуты шире плеч, голова поднята. При выполнении упражнений с отведением рук в стороны обращаем внимание на то, чтобы руки и плечи дети отводили назад сильнее. В упражнениях из исходного положения на четвереньках добиваемся, чтобы дети хорошо прогибали спину и не опускали голову.

Широко используем общеразвивающие упражнения с набивными мячами. Они развивают силу и выносливость мышц, улучшают координацию движений. Темп упражнений регулируем от среднего до медленного, уменьшая дозировку, постепенно увеличиваем нагрузку. В паузах между упражнениями из исходного положения лежа дети выполняют дыхательные упражнения. Новые упражнения они осваивают сначала с большим резиновым мячом, и только на втором занятии даем набивной мяч. Для воспитания хорошей осанки очень важна методика проведения основных движений.

При обучении правильной ходьбе постоянно напоминаем детям о том, что спина должна быть прямая, живот подтянут, голова приподнята. Обращаем внимание на движение рук и постановку ног. Даем задания ходить как в одном определенном темпе, так и с изменениями темпа. Для выпрямления туловища используем ходьбу на носках с высоко поднятыми прямыми руками или с мешочком на голове и т. д.

Упражнения на равновесие развивают у детей мышечное чувство, позволяющее определять правильное положение тела. Эти упражнения просты по технике выполнения, поэтому мы их часто включаем в основную часть занятия как дополнительные. Например, дети выполняют поточно следующие основные движения: отбивают мяч правой и левой рукой, продвигаясь вперед; про-

ползают по гимнастической скамейке на спине и животе, отталкиваясь руками, и влезает по гимнастической лестнице до верха, переходят с одного пролета на другой и спускаются вниз. После выполнения этих упражнений идут к гимнастической стенке по канату, удерживая мешочки на голове.

Корректирующие движения мы включали и в подвижные игры и игры-эстафеты. Так, в игру "Пятнашки" внесли следующие изменения: дети, спасаясь от водящего, встают на носки и поднимают руки вверх или встают к стене и плотно прижимаются спиной, руки отводят в стороны. В игре нельзя пятнать того, кто присядет на носках в правильной позе - спина прямая, руки, согнутые в локтях, прижаты к плечам.

В подвижной игре "Самолеты" предлагаем детям отвести руки и плечи назад так, чтобы были сведены лопатки, правильно держать голову (голова немного приподнята). Такое положение тела ребенок удерживает и в движении, т. е. в полете (иначе самолет считается неисправным и пилоту будет дана команда "на посадку").

### ОБСУЖДЕНИЕ

По окончании очередного заключительного курса лечебной физкультуры было проведено обследование детей по первоначальной схеме.

Исследование осанки по методике Машкова показало, что проведенные занятия ЛФК дали положительный результат, и средняя разница в расстоянии справа и слева с  $0,8 \pm 0,20$  см до начала эксперимента уменьшилась до  $0,53 \pm 0,15$  см после окончания эксперимента, то есть на 33,75%. Если в начале эксперимента среднее групповое значение было границей выраженных отклонений осанки, то в конце исследования оно находилось в диапазоне умеренных отклонений. У трех учащихся Иры В., Андрея К. и Лены Р. показатели осанки стали в границах нормы. Наибольшие изменения в лучшую сторону отмечены у Жени К., Димы Н. и Сергея П.

Сила мышц спины увеличилась на 20,3% и составила в среднем  $41,0 \pm 1,82$  сек. Максимальный прирост времени удержания позы показали Роман Х. - 10 сек и Лиза П. - 9 сек. Сила мышц брюшного пресса увеличилась на 21,6%, в среднем составила  $38,3 \pm 1,68$  сек (рис. 1). В данном тесте больший прирост времени удержания прямых ног под углом  $45^\circ$  был у Зейнар Н. - 9 сек, у Лизы П. и Лены Р. по 8 сек.

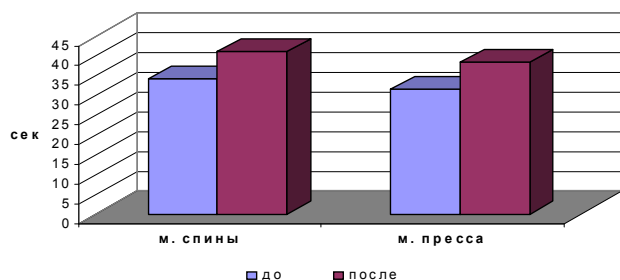


Рис. 1. Изменения результатов силы мышц спины и брюшного пресса до и после эксперимента

В тестах на гибкость так же произошли изменения в положительную сторону. Так гибкость вперед улучшилась на 81,9% (средний групповой результат  $3,33 \pm 1,0$  см), боковая гибкость вправо увеличилась на 25,7% (средний групповой результат  $13,3 \pm 1,11$  см), боковая гибкость влево - на 23,7% (средний групповой результат  $13,5 \pm 1,09$  см) (рис. 2). Здесь необходимо отметить, что у учащихся увеличилась симметричность развития гибкости как в правую, так и в левую сторону. Больше гибкость, как в правую, так и в левую сторону изменилась у Зейнар Н. и Романа Х.

Проведенное исследование на практике показало, что лечебная физкультура является одним из ведущих средств консервативного лечения нарушений осанки, сколиоза и миопии. Физические упражнения оказывают стабилизирующее влияние на позвоночник, укрепляя мышцы туловища, позволяют добиться корректирующего воздействия на деформацию, улучшить осанку, улучшить, а в некоторых случаях и нормализовать зрение у детей со сложной структурой дефекта.

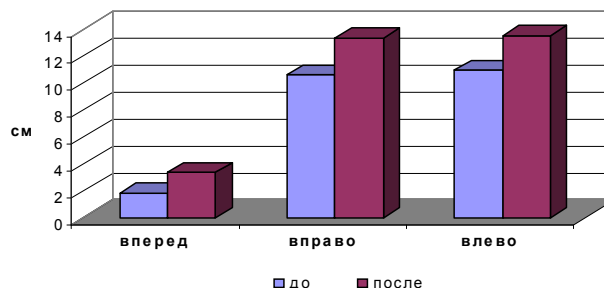


Рис. 2. Изменения результатов в тестах на гибкость до и после эксперимента

### ВЫВОДЫ

1. В результате проведенного исследования показано положительное влияние систематического использования средств лечебной физкультуры в коррекционной работе с детьми со сложной структурой дефекта.

2. Исследование осанки по методике Машкова показало, что проведенные занятия ЛФК дали положительный результат, средняя разница в расстоянии справа и слева уменьшилась на 33,75%, среднее групповое значение находилось в диапазоне умеренных отклонений. Сила мышц спины увеличилась на 20,3%, сила мышц брюшного пресса увеличилась на 21,6%. Гибкость вперед улучшилась на 81,9%, боковая гибкость вправо увеличилась на 25,7%, боковая гибкость влево - на 23,7%.

3. Врачи отметили улучшение состояния здоровья у всех детей. У трех из восьми диагноз миопия легкой степени не был подтвержден, т.е. у них зрение почти восстановилось. У двух детей, у которых до начала эксперимента был поставлен диагноз искривление осанки, его не обнаружили. У одного школьника диагноз сколиоз первой степени был изменен на диагноз искривление осанки.

В работе показано, что различные виды нарушений осанки или сколиотическая болезнь могут быть причиной развития миопии, и, наоборот, у близоруких детей часто развиваются нарушения осанки, сколиозы из-за привычки чрезмерно наклонять голову и туловище при зрительной работе на близком расстоянии.

Проведенное исследование на практике показало, что лечебная физкультура является одним из ведущих средств консервативного лечения нарушений осанки, сколиоза и миопии. Физические упражнения оказывают стабилизирующее влияние на позвоночник, укрепляя мышцы туловища, позволяют добиться корректирующего воздействия на деформацию, улучшить осанку, улучшить, а в некоторых случаях и нормализовать зрение у детей со сложной структурой дефекта.

### Список литературы

1. Азбука здоровья / Сост. Г.И. Гербцова. Федеральная программа "Дети России", подпрограмма "Дети-инвалиды", 1994 г. Международный университет семьи и ребенка им. Рауля Валленберга. - СПб., 1994.
2. Дмитриев А.А. Коррекция двигательных нарушений у учащихся вспомогательных школ средствами физического воспитания. - Красноярск, 1987.

3. Дмитриев А.А. Организация двигательной активности умственно отсталых детей. - М.: Советский спорт, 1991. - 32 с.
4. Козленко Н.А. Физическое воспитание в системе коррекционно-воспитательной работы вспомогательной школы // Дефектология. - 1991. - №2.
5. Мозговой В.М. Характеристика двигательных нарушений у умственно отсталых учащихся // Дефектология. - 1993. - №3.
6. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция. - М.: Просвещение, 1992.
7. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов / Под ред. В.В. Воронковой. - М.: Школа-Пресс, 1994. - 416 с.
8. Об организации и содержании коррекционных занятий по ЛФК во вспомогательной школе и школе-интернате. Методические рекомендации / Сост. В.Ф. Мачихина, Н.А. Козленко, А.А. Дмитриев. - М.: Гособразование СССР, 1988.
9. Венержиповский В.В. О проведении игр на уроках физкультуры во вспомогательной школе. // Специальная школа. - 1995. - №129.
10. Черник Е.С. Физическая культура во вспомогательной школе: Учебное пособие. - М.: Учебная литература, 1997. - 320 с.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

*Н.Л. Егорова, Т.А. Вехова*

Лица с умственной отсталостью в настоящее время наиболее многочисленная группа среди инвалидов с психическими заболеваниями. Среди них, по данным исследований, легкая умственная отсталость составляет 72-75 %, умеренная - 23-25 %, тяжелая - 5 %. Для лиц с нарушениями в интеллектуальном развитии трудовая деятельность - основа их социального приспособления, служит одним из методов коррекции, способствует накоплению социального опыта [4].

Профессиональное обучение и трудоустройство лиц с умственной отсталостью всегда было сложной задачей для государства. Расширение частного предпринимательства в экономике все более отодвигает их в разряд безработных, пополняющих криминогенную среду.

Часть общества, состоящая из лиц с нарушениями в интеллектуальном развитии, многочисленна и постоянно увеличивается. Трудовая деятельность является основой их социализации, а трудоустройство - важной государственной задачей, поэтому профессиональная подготовка этой группы лиц становится все более актуальной [1,6].

Получение профессии, трудоустройства и адаптации на рабочем месте лиц с умственной отсталостью, а также их подготовка к самостоятельной жизни и вхождению в социум является одной из важнейших задач обучения и воспитания в специальной (коррекционной) школе VIII вида [3].

Данная группа лиц является социально незащищенным слоем населения, им достаточно тяжело адаптироваться к новым условиям на рабочем месте, новому коллективу. Что усугубляется неадекватным отношением к ним окружающих людей. Они с трудом могут конкурировать на рынке труда, так как таких людей неохотно принимают на рабочие места на предприятиях [7].

Но, несмотря на ограниченные возможности этого контингента, им необходимо помочь найти свое место в социуме, получить профессию, дать возможность реализовать свои профессиональные навыки, чтобы жить и трудиться как полноценный человек.

Руководитель в школе должен иметь определенный круг знаний о различных профессиях, владеть способа-

ми индивидуально-психологического изучения личности школьников, большим опытом педагогической деятельности. На практике нередко обнаруживается почти полное бессилие школьных работников в оказании практической помощи учащимся в выборе реальной профессии и трудоустройстве. Очевидно, нужно подумать и о создании системы подготовки и переподготовки кадров для проведения профориентационной работы в школах.

В основу нашего исследования положена следующая гипотеза: работа по профессиональной ориентации старшеклассников в специальной (коррекционной) школе VIII вида будет успешнее, если в ее основе лежит личностное ориентирование и индивидуальные возможности учащихся.

Цель исследования: изучить влияние профориентационной работы на интересы учащихся специальной (коррекционной) школы и определение ими своей будущей профессии.

### ОБЪЕМ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проходило на базе Введенской специальной (коррекционной) школы VIII вида Курганской области.

Экспериментальная работа проходила в 3 этапа, для каждого из которых были определены свои задачи:

#### **1 этап - констатирующий эксперимент:**

- выявить индивидуальные возможности испытуемых, на их основе выделить перечень доступных им сфер профессиональной деятельности;

- определить профессиональную направленность учащихся старших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида с помощью методик профориентации;

#### **2 этап - формирующий эксперимент:**

- сопоставить исходные результаты с видами профессий, соответствующими возрастными и индивидуально-психологическими и личностными особенностями и возможностями этих учащихся;

- разработать и провести работу по профориентации с участниками исследования, с тем, чтобы помочь им определиться с будущей профессией, соответствующей их индивидуальным возможностям.

#### **3 этап - контролирующий эксперимент:**

- провести контрольное исследование с целью определения эффективности проведенной профориентационной работы, сравнив его результаты с проведенным ранее;

- проанализировать результаты профориентационной работы, изменения в профессиональных интересах учащихся, сделать соответствующие выводы.

В исследовании приняли участие 8 учеников 8 класса Введенской специальной (коррекционной) школы VIII вида, среди которых 4 мальчика и 4 девочки. Группа для исследования была набрана таким образом, чтобы половину испытуемых составляли ученики, отличающиеся прилежанием и серьезным отношением к учебе и профессиональной деятельности, а другую половину составляли бы ученики с более равнодушным или несколько негативным отношением к учебе.

Перед началом эксперимента нами было сделано следующее предположение: вероятно, что старшеклассники необъективно оценивают свои возможности, которые будут недостаточными для приема на работу по желаемой ими специальности. Следовательно, необходимо направить их профессиональные стремления в правильное направление, воспитывая у них интерес к соответствующим их возможностям профессиям.

На этом этапе исследования были проведены следующие мероприятия:

- проведена профориентационная методика "Карта

интересов" (адаптированная к использованию с контингентом испытуемых), результаты которой были тщательно обработаны и систематизированы;

- выявлены индивидуальные возможности испытуемых при помощи изучения медицинской документации из личных дел испытуемых;

- на их основе определен перечень доступных им сфер профессиональной деятельности.

Краткая общая характеристика психолого-педагогических особенностей учеников Введенской специальной (коррекционной) школы VIII вида, участвующих в исследовании.

1. *Восприятие (зрительное, слуховое, тактильное), память.*

Сужен объем восприятия, темп восприятия замедлен, память слабая, снижена прочность запоминания, быстрая потеря информации, воспроизведение неточное, низкое.

2. *Мышление, речь, внимание.*

Сравнение по случайным признакам. Объем активного словаря ограничен бытом, затруднения в понимании скрытого смысла. Самостоятельное высказывание малоразвернутое.

3. *Работоспособность, эмоционально-волевая сфера.*

Темп работы замедлен, работоспособность снижена, очень быстро утомляются, недостаточная целенаправленность деятельности.

Требуется постоянный контроль со стороны взрослых.

Выявленные индивидуальные возможности испытуемых при помощи изучения медицинской документации из их личных дел, а также общая специфика лиц с легкой умственной отсталостью позволяют судить о перспективах трудоустройства таких учащихся и выделить перечень доступных им сфер профессиональной деятельности среди двадцати трех, представленных в методике "Карта интересов".

Именно на эти сферы профессиональной деятельности будет направлена вся профориентационная работа с испытуемыми, во время которой необходимо стремиться к тому, чтобы после ее окончания учащиеся отдавали бы большее предпочтение именно им. Следовательно, если полученные после повторного проведения методики результаты изменятся в сторону повышения интереса к означенным выше видам деятельности, то проведенную во время исследования работу можно считать успешной и эффективной.

Испытуемые довольно сильно различаются между собой в отношении как к учебной, так и к профессиональной деятельности, что прекрасно подтверждается в результатах исследования. Как можно заметить, некоторые ученики обозначили свой интерес во многих областях деятельности, показав этим высокую любознательность и стремление к познанию нового. Тогда как другие не показали практически никакого интереса. Причем подобная ситуация наблюдается как среди мальчиков, так и среди девочек, хотя, конечно, среди мальчиков - в большей степени.

Таким образом, если судить по количеству высоких оценок, выставленным тому или иному виду деятельности, по этому показателю лидируют следующие виды деятельности: сельское хозяйство, лесное хозяйство, журналистика, строительство, из которых ученикам недоступна журналистика. Такие виды деятельности, как астрономия, геология, общественная работа, легкая промышленность, право и физика не получили от учеников ни одной высокой оценки. Здесь вызывает удивление при-

сутствие в этом списке легкой промышленности, следовательно, швейное дело не вызывает интерес среди испытуемых учениц. Рейтинг наиболее популярных видов деятельности:

Общий: наиболее популярны - история и математика, также популярны - лесное хозяйство, журналистика и искусство, наименее популярны - филология, транспорт, электротехника, физика, геология, легкая промышленность.

Помимо общего рейтинга целесообразно упомянуть отдельные рейтинги как среди мальчиков, так и среди девочек:

Среди девочек: наиболее популярны - история и математика, также популярны - медицина и лесное хозяйство, наименее популярны - транспорт, рабочие специальности, строительство, легкая промышленность, техника, электротехника.

Среди мальчиков: наиболее популярна - техника, также популярны - строительство, журналистика, искусство, рабочие специальности, электротехника, наименее популярны - филология, астрономия, медицина, геология, общественная работа и более всего - физика.

Этот рейтинг ясно отражает неадекватность испытуемых в оценке своих возможностей для будущей профессии. Но тут, надо заметить, испытуемые мальчики более объективны в своих профессиональных предпочтениях, высказывая свой интерес в области техники, электротехники, строительстве и рабочих специальностей. Очень похвален интерес в области искусства, и ничто не мешает учащимся в дальнейшем интересоваться и заниматься искусством (в чем им помогут различные кружки), что положительно сказывается на развитии их творческих способностей. Но, разумеется, как сферу их будущей профессиональной деятельности искусство рассматривать не стоит. А вот журналистика явно не подходит в качестве будущей профессии испытуемых. Среди наименее популярных, пожалуй, стоит обратить внимание мальчиков на общественную работу. Также странно отсутствие среди наиболее популярных видов деятельности сферы транспорта, на которую тоже следует обратить внимание при формировании адекватных интересов учащихся.

Интересы же девочек далеки от того, что в действительности ждет их по окончании школы. В числе наиболее популярных сфер деятельности среди девочек такие, как история и математика, также их интересуют - медицина и лесное хозяйство, педагогика, география, право, но, увы, у них нет шансов где-либо устроиться на работу в этих сферах. После школы их, скорее всего, ожидает работа в швейных цехах либо в сфере обслуживания, сельского или лесного хозяйства, общественного труда. Очень низкие перспективы испытуемых девочек и в сфере педагогики, географии и права.

Таким образом, с испытуемыми необходимо вести профориентационную работу в направлении повышения объективности в выборе будущей профессии, подчеркивая невозможность будущей профессиональной деятельности учащихся в таких сферах, как журналистика, история, математика, медицина и некоторых других сферах, которыми в меньшей степени интересуются испытуемые; а также прививая интерес учеников к более подходящим их возможностям сферам, таким как: легкая промышленность (швейное дело) и общественная работа.

На формирующем этапе исследования были проведены следующие мероприятия:

- на основе результатов методики определено направление профориентационной работы с целью решения поставленной проблемы;

- проведена работа с детьми (как классная, так и

внеклассная): беседы на классных часах, экскурсии на ближайшие предприятия и встречи с персоналом этих предприятий; использование профориентационной направленности во время проведения занятий по изучаемым предметам;

- проведена работа с родителями испытуемых в форме бесед, консультаций.

Системный подход к профессиональной ориентации личности, прежде всего, требует непрерывности этой работы в период школьного обучения. В то же время в основе системного подхода лежит понимание работы как многогранного комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга принципов, методов и форм, направленных на решение проблемы подготовки учеников к выбору профессии.

Системный подход к профориентации - сложная многоаспектная проблема. Это научно обоснованная система социально-экономических, психофизиологических, педагогических, медицинских и правовых мероприятий, направленных на оказание молодежи помощи по выбору и адаптации к труду по избранной профессии.



**Рис. 1. Педагогическая технология работы по профессиональной ориентации учащихся в специальной (коррекционной) школе VIII вида**

Сущность системного подхода к профориентации включает диалектическое единство содержания, принципов, методов, форм и компонентов системы профориентации в целостном педагогическом процессе, осуществляемом в тесной взаимосвязи школы, семьи, предприятий, обществу.

Успех в профориентационной работе может быть достигнут только в результате системного подхода в ее осуществлении. При этом следует реализовать все компоненты системы профориентации. Она предусматривает включение профессионального просвещения, преоптации, предварительной профессиональной диагностики, профессиональной консультации.

Выбор будущей профессии в значительной степени зависит от позиции родителей. Особо важное значение имеет предварительная общетрудовая подготовка ребенка. На эту сторону воспитательной деятельности семьи указывал А. С. Макаренко. Он писал: "...родители вовсе не должны думать, что семейное воспитание не имеет никакого отношения к получению квалификации. Именно семейная трудовая подготовка имеет самое важное значение для будущей квалификации человека. Тот ребенок, который получил в семье правильное трудовое

воспитание, тот в дальнейшем с большим успехом будет проходить и свою специальную подготовку. А те дети, которые не прошли в семье никакого трудового опыта, те и квалификации не могут получить хорошей, их постигают различные неудачи, они выходят плохими работниками, несмотря на все усилия государственных органов".

Основные недостатки семейного трудового воспитания объясняются, прежде всего, отсутствием систематического руководства этим процессом со стороны школы. Оно должно заключаться в организации системы педагогического воздействия на родителей с целью воспитания у их детей трудолюбия, уважения к людям труда, потребности трудиться на пользу обществу.

Уровень работы школы с родителями не всегда отвечает тем требованиям, которые предъявляют к ней задачи совершенствования обучения и воспитания учащейся молодежи. К сожалению, следует отметить недостаток внимания со стороны семьи к трудовому воспитанию и профессиональной ориентации детей, недостаточную разработанность организационных форм и методов работы с родителями, отсутствие разнообразия в выборе приемов воспитания, преобладание коллективных и групповых форм и методов работы, слабое распространение индивидуальных способов педагогического воздействия.

Проведенные исследования показывают, что значительная часть родителей убеждена в том, что их дети не нуждаются в помощи и могут сами выбрать себе профессию по душе. Такая позиция взрослых чаще всего определяется или равнодушием к судьбе детей, или боязнью ошибиться, или неумением дать совет. Другие родители, наоборот, считают, что лишь они могут правильно решить вопрос о подходящей профессии для своего ребенка, при этом не считаясь с интересами и способностями детей, навязывая им какие-либо профессии. Добрая половина родителей поступает более благоразумно, четко прислушиваясь к намерениям и стремлениям своих детей, учитывая их интересы, склонности и возможности, опираясь на уровень развития их способности. Они советуют выбрать ту профессию, которая в наибольшей степени соответствует особенностям их детей.

В большинстве случаев родители оказывают положительное влияние на своих детей. Хорошее отношение к своей работе со стороны отца, матери, старших братьев и сестер, их удовлетворенность своей профессией часто являются достаточным моральным стимулом для того, чтобы школьник заинтересовался содержанием их труда. Однако встречаются родители, не удовлетворенные своей работой, некоторые из них даже отрицательно относятся к рабочим профессиям. Не всегда родители поощряют интересы и склонности своих детей к определенным видам трудовой деятельности. Не всегда знают и правильно оценивают их способности.

Все это вызывает необходимость организации целенаправленной и систематической работы с родителями по подготовке учащихся к сознательному выбору профессии. Организатором этой работы должен выступать педагогический коллектив школы. А. С. Макаренко писал: "Семьи бывают хорошие, и семьи бывают плохие. Поручиться за то, что семья воспитает, как следует, нельзя. Говорить, что семья может воспитывать, как хочет, мы не можем. Мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания".

Одной из задач педагогического просвещения родителей является научить их правильному изучению личности своих детей. В процессе занятий необходимо научить родителей умению изучать личность школьника,



определить ведущее направление развития его интересов, склонностей и способностей. Этой цели может служить ознакомление их с педагогическими методами исследования, с некоторыми работами А. С. Голомштока, Л. Л. Кондратьевой, Е. А. Климова и других специалистов в области психологии личности и профессиональной ориентации.

Важным направлением этой работы является ознакомление родителей с системой профессионально-технического образования и пробуждение интереса к профессиям сферы материального производства.

Наиболее эффективными формами и методами массовой работы с родителями являются: циклы лекций, тематические вечера, посвященные отдельным профессиям, встречи с работниками предприятий, классные собрания, где обсуждаются вопросы подготовки учащихся к выбору профессии, конференции по обмену опытом трудового воспитания детей, дни открытых дверей на предприятиях, куда выпускники могут пойти работать.

### ОБСУЖДЕНИЕ

После проведения профориентационной работы с испытуемыми был проведен контрольный срез по используемой в начале исследования методике "Карта интересов".

По количеству высоких оценок, выставленных тому или иному виду деятельности, теперь лидируют следующие виды деятельности: техника, электротехника, сельское хозяйство, лесное хозяйство, строительство, они вполне доступны испытуемым. Здесь следует отметить явный прогресс вследствие проведенной профориентационной работы. Среди лидирующих сфер деятельности появились перспективные для мальчиков техника и электротехника, что свидетельствует о повышении интереса к этим сферам за время исследования. Также в числе лидирующих сфер отсутствует журналистика, что может свидетельствовать о повышении объективности в профессиональных интересах учащихся.

Увеличилось количество видов деятельности, которые не получили от учеников ни одной высокой оценки. Теперь наряду с астрономией, геологией, легкой промышленностью, общественной работой, правом и физикой это медицина, педагогика и филология. Здесь также можно отметить некоторый прогресс в профессиональном самоопределении учеников - это появление среди перечисленных недоступных испытуемым профессиональных сфер. Но при этом интерес к легкой промышленности и общественной работе по-прежнему низкий. Отдельно можно отметить астрономию, которая в этот раз получила лишь самые низкие (0-2) оценки учеников.

Рейтинг наиболее популярных видов деятельности в конце исследования:

Общий: наиболее популярны по-прежнему история и математика, но теперь к этим сферам прибавились еще лесное хозяйство и сфера обслуживания, интерес к которым явно повысился. Также весьма популярны стали рабочие специальности и транспорт. Не пропал интерес испытуемых и к искусству. Наименее популярны филология, физика и геология. Здесь стоит отметить огромный скачок популярности электротехники и транспорта, рост интереса к легкой промышленности. Отметим практически полное отсутствие интереса учащихся к астрономии.

Среди девочек: наряду с историей и математикой наиболее популярны стали лесное хозяйство и сфера обслуживания. Впрочем, популярной осталась и медицина. Заметно повысился интерес девочек к легкой промышленности. Понижился же интерес в физике и астрономии. Наименее популярны также остались строительство, техника и электротехника, что вполне логично и ожидаемо.

Среди мальчиков: список наиболее популярных видов деятельности пополнили рабочие специальности, строительство и транспорт, интерес к которым заметно повысился (особенно большой рост интереса наблюдался к транспорту). Среди наиболее популярных видов деятельности осталась и техника. Также весьма популярны искусство и электротехника. Не менее популярны стали сельское хозяйство и, как ни странно, история. Среди наименее популярных видов деятельности особых изменений не произошло - практически полное отсутствие интереса у мальчиков к физике, а теперь еще и к астрономии.

Сравнив и проанализировав результаты методики, проведенной до и после профориентационной работы, мы можем сделать следующие выводы:

Профессиональная направленность испытуемых после проведенной с ними профориентационной работы стала значительно объективнее, что доказывают результаты контрольного среза по используемой методике. В интересах испытуемых наблюдается следующая тенденция: стало больше как явного интереса к одним областям, так и явного его отсутствия к другим. Следовательно, интересы испытуемых приобретают более осознанный, упорядоченный характер. Испытуемые стали более четко выделять свои склонности к одним областям и их отсутствие к другим. Тогда как ранее у испытуемых наблюдалось более разрозненное, хаотичное распределение интересов между несколькими областями.

Мальчики стали четко обозначать свой интерес в области техники, строительства, рабочих профессий и транспорта. Снижился их интерес к журналистике. Следовательно, запланированная работа по корректировке объективности интересов мальчиков была выполнена успешно.

Интересы же девочек, по-прежнему, далеки от адекватных. Хотя заметный прогресс в объективности интересов все же наблюдается. В числе наиболее популярных видов деятельности среди девочек так и остались: история и математика. Проявляется по-прежнему интерес у девочек в области медицины. Но есть и положительный момент: удалось заметно повысить интерес испытуемых девочек к легкой промышленности, ранее практически не интересовавшей их. Также изрядно увеличился их интерес в области сферы обслуживания, ставшей теперь одной из наиболее популярных видов деятельности. Следовательно, запланированная работа по корректировке объективности интересов девочек была результативной.

Основные изменения в профессиональных интересах и склонностях испытуемых, выявленные при анализе результатов контрольного среза:

Повышение интереса испытуемых: легкая промышленность, сфера обслуживания, транспорт.

Понижение интереса испытуемых: журналистика, физика, астрономия, право, педагогика.

В дополнение к методике "Карта интересов" с испытуемыми была проведена популярная методика для профориентации ДДО (дифференциально-диагностический опросник), широко применяемая в различных учреждениях для обследования людей любых возрастов с целью выяснить, какие результаты будут получены с помощью этой методики и насколько они подтвердят итоги нашего исследования. Эта методика не столь узконаправлена и призвана обобщить и проверить результаты, полученные с помощью методики "Карта интересов".

Результаты показали, что все 4 испытуемых мальчика больше всего склоняются к типу профессий "Человек-Техника", что полностью совпадает с результатами наше-



го исследования и подтверждает интересы испытуемых.

Испытуемые девочки разделились на две равные группы: двое из испытуемых больше склоняются к типу профессий "Человек-Природа", другие же две ученицы - к типу профессий "Человек-Человек", что также отражает интересы девочек, выявленные из результатов исследования.

Следовательно, результаты проведенной методики ДДО подтверждают и обобщают выявленные во время исследования особенности профессиональной направленности испытуемых, их интересы и склонности в отношении выбора будущей профессии.

### ВЫВОДЫ

1. Действительно, старшеклассники несколько неадекватно оценивают свои возможности, которые будут недостаточными для приема на работу по желаемой ими специальности. Следовательно, необходимо направлять их профессиональные стремления в правильном направлении, воспитывая у них интерес к соответствующим их возможностям профессиям.

2. Подкорректировав профессиональные интересы мальчиков во время профориентационной работы, которые и ранее были относительно объективны, нам удалось сформировать у них достаточно адекватное отношение к своим возможностям при выборе будущей профессии и добиться объективности их интересов и склонностей в профессиональной сфере.

3. Подкорректировав профессиональные интересы девочек во время профориентационной работы, нам удалось значительно приблизить к объективности их интересы и склонности в профессиональной сфере и добиться повышения адекватности в оценке своих возможностей при выборе будущей профессии.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, несмотря на небольшие изменения в профессиональной направленности испытуемых все же имеет место определенный прогресс в развитии объективности выбора учащимися будущей профессии и заметны тенденции его роста при условии продолжения в дальнейшем профориентационной работы в том же ключе. Что говорит о положительном влиянии и определенной эффективности проведенной работы по корректировке объективности профессиональных интересов испытуемых во время исследования.

### Список литературы

1. Старобина Е. М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью: Метод. пособие. - М.: Изд-во НЦ "ЭНАС", 2003. - (Коррекционная школа).
2. Перечень профессий, по которым организуется обучение детей и подростков с недостатками в умственном и физическом развитии. (Приказ № 147 Госпрофобра СССР от 3.10.86; Приказ № 1-III-И Министерства соцобеспечения РСФСР от 11.11.86.)
3. Перечень профессий и специальностей, рекомендуемых для профессиональной подготовки инвалидов в учебных заведениях профессионального образования / Сост. Е. М. Старобина, М. В. Аэрба и др. - СПб., 2000.
4. Старобина Е. М., Аэрба М. В. и др. Новые возможности трудоустройства инвалидов с интеллектуальными нарушениями. - СПб., 2000.
5. Старобина Е. М., Аэрба М. В. Организационно-методические основы профессиональной подготовки лиц с нарушениями в интеллектуальном развитии: Метод. рекомендации. - СПб., 1997.
6. Старобина Е. М., Мамонтова О. В. Профессиональная подготовка в условиях реабилитационного центра для умственно отсталых: Сборник трудов ежегодного Санкт-Петербургского семинара по проблемам реабилитации. - СПб., 1997. - С. 64-65.
7. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / Под ред. А. Ф. Кудряшова. - Петрозаводск: "Петроком", 1997.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Г.С. Гоголева

Каждый человек занимает в обществе вполне определенное место, всегда находится в соответствующих отношениях с окружающими людьми. Через процесс общения у человека появляется возможность понять себя и других людей, оценить их чувства и действия, а это позволяет реализовать себя и свои возможности в жизни и занять собственное место в обществе. Следовательно, общение - важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через взаимодействие с другими людьми. Как полагал Л.С. Выготский, развитие психики человека происходит лишь в совместной деятельности и общении [1;2].

Для ребёнка с нарушением интеллекта обучение речи через общение представляет большую значимость. Если ребёнок способен выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и прореагировать на слова говорящих с ним людей, он сможет войти в большой мир. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он адаптируется к окружающему его миру, научится жить в нём.

У детей дошкольного и школьного возраста с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью, как правило, наблюдается глубокое недоразвитие речи. Прежде всего, появление речи значительно запаздывает. Степень недоразвития речи, по мнению И.А. Смирновой, чаще всего соответствует степени общего психического недоразвития [6]. У некоторых детей можно наблюдать поток бессмысленных фраз с сохранением ранее услышанных интонаций. У других, по результатам исследования А.Р. Маллера, не развивается в течение ряда лет [5].

Дети с тяжёлым нарушением интеллекта плохо понимают чужую речь; они улавливают тон, интонацию, мимику говорящего и отдельные опорные слова, связанные большей частью с их непосредственными потребностями.

При характеристике устной речи умеренно и тяжело умственно отсталых дошкольников и школьников следует подчеркнуть, что само по себе накопление новых слов не ведёт к улучшению их активной лексики, так как они не пользуются речью даже тогда, когда знают нужное слово. Пассивность, крайне сниженная потребность в высказываниях, слабый интерес к окружающему - всё это тормозит процесс активизации словаря детей с умственной отсталостью [3;8].

Можно выделить **особенности сенсорных и моторных расстройств** в зависимости от степени поражения мозга у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. **Компонент сенсорного недоразвития** присутствует у всех детей в разной степени, в связи с чем условно выделяют несколько уровней [3;4;7;8].

**К первому уровню** сенсорного недоразвития могут быть отнесены дети, которые не понимают речь посторонних, но слышат и воспринимают речь ближайших родственников, постоянно ухаживающих за ними.

**Ко второму уровню** сенсорного недоразвития относятся дети, воспринимающих речь окружающих в виде отдельных фраз и инструкций. Более длинную фразу или читаемый текст они не воспринимают и не реагируют

адекватно. Особенно сложными для понимания являются инструкции с пространственным восприятием, как, например, "садись рядом со мной", "рисуй в центре листа" и т.д.

**К третьему уровню** сенсорного недоразвития могут быть отнесены дети, которые воспринимают бытовую речь, выполняют инструкции, прослушивают короткие тексты, поддерживают диалог. Но у них также отмечается недостаточное восприятие сложных речевых конструкций и текста. Они быстро устают и отвлекаются, недослушивают интересный рассказ.

Особенности моторного речевого развития детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью также разноплановы по степени тяжести проявления, в связи с чем можно выявить несколько уровней [3;8].

**К первому уровню** относятся "безречевые" дети (Г.В.Гуровец, Л.З.Давидович, 1999). Однако "безречевые" дети по своему состоянию неоднородны. Одни безучастны к окружающей среде, речью не пользуются. Другие дети произносят постоянно один монотонный звук, не являющийся средством общения. Ещё некоторые пользуются неречевыми средствами (показывают пальцем на нужный предмет или игрушку). Эта группа является наиболее сложной в речевом отношении независимо от возраста.

**Ко второму уровню** речевого развития можно отнести детей, у которых отмечаются отдельные лепетные слова или словосочетания, произнесённые с различными фонетическими искажениями. Фонетические нарушения носят дизартрический характер, затрудняющий организацию кинетической и кинестетической программы с апрактическим компонентом, что значительно усложняет формирование произносительной стороны речи. Тяжёлые изменения подвижности артикуляционного аппарата, нарушение возможности организации артикуляционных поз, трудности удержания кинестезий и серии двигательных актов, связанные с нарушениями пространственной соотнесённости артикуляционных поз, делают их речь трудной для понимания, а детей - фактически "безречевыми" при наличии попыток к пользованию речью.

**К третьему уровню** речевого развития можно отнести детей, у которых имеется бытовой словарь и фразовая речь. Здесь также наблюдается полиморфизм. Одни дети многоречивы, пользуются развёрнутой фразовой речью с элементами нарушенного звукопроизношения. Другие дети пользуются короткой фразой, в ряде случаев отмечают аграмматизмы. Последовательность изложения затруднена; некоторые дети нуждаются в дополнительных вопросах для рассказа по картинке. Третий уровень характеризуется не только нарушением структуры внешнего плана речевого высказывания, возможности его развёртывания, насыщения структурными компонентами, но и сужением семантического поля, обеднением лексического состава, невозможностью пользования вариантами лексики, грамматического структурирования.

У преобладающего большинства дошкольников и школьников этого уровня отмечается потребность в речевой коммуникации. Если для нормального развития речевой коммуникации необходимо единство сформированности эмоциональных, лингвистических и паралингвистических средств, то у детей с умственной отсталостью не сформировано одно из главных звеньев в речевой коммуникации - диалогическое единство. Дети вне зависимости от состояния словарного запаса не могут поддержать диалог. Наиболее продвинутые в речевом отношении дети отвечают на обращение, но остаются

пассивными в продолжение всей беседы вследствие несформированности функции предикации. "Особенно страдает реплика как несущая предикативное начало" [8, 38-39]. Затруднение вызывает и умение поставить вопрос, который, с одной стороны, является "мостиком" для поддержания беседы, а с другой - неотъемлемой частью функции речевого познания.

Сложная структура и специфика речевого недоразвития проявляются у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью не только в выборочном нарушении предикации, но и в сложности формирования номинации. Несформированность звукового образа слова связана с потерей смысловозначительной функции фонемы.

Фактически база для развития фонематического слуха у этих детей не формируется. Отсюда множественные фонематические погрешности и нарушения, не всегда непосредственно связанные с дизартрическими расстройствами, но во многом являющиеся следствием грубой множественной сенсорной недостаточности, ограничением формирования смыслового компонента выразительных средств устной речи: паузирования; смыслового, синтагматического, логического и словесного ударения; умения опираться и использовать интонацию в качестве мощного средства передачи информации, регуляции поведения, деятельности, речевого общения.

Таким образом, дети третьего уровня речевого развития не пользуются монологической речью, которая к школьному возрасту должна быть им присуща.

Следовательно, дети дошкольного и школьного возраста с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью представляют собой полиморфный контингент. У них имеется несформированность всей речевой системы, а не отдельных её сторон и функций.

Необходимы реальная диагностика и коррекционное воздействие, эффективность которого зависит от выбора правильной стратегии с учётом специфики личностных, психомоторных, речевых, коммуникативных проявлений.

Нами были проведены исследования с детьми дошкольного возраста по формированию общетрудовых умений на занятиях по ручному труду через ориентировку в задании, планирование хода выполнения изделия, самоконтроль [3]. В последствии мы выяснили, что в процессе выполнения несложной трудовой деятельности можно побудить умеренно и тяжело умственно отсталых дошкольников к речевому общению. Дети могут попросить у взрослых необходимый для работы инструмент, спросить о том, где можно взять нужный материал, или задать ещё какие-то элементарные вопросы.

Количественные данные выявляют резкое различие в элементах поиска, творчества и дополнительных речевых решений у умственно отсталых детей в степени дебильности (11 случаев) и умственно отсталых детей в степени имбецильности (2 случая).

Работа по развитию речи детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью через общетрудовые умения организовывалась нами в направлении - отвечать на вопросы и самим задавать их при формировании умения анализировать образец изделия:

1. Обучение детей последовательному анализу образца изделия, в процессе которого создаются условия, способствующие наиболее точному и полному его осуществлению.

2. Формирование способов ориентировки в объекте, в самостоятельном их применении при его анализе.

3. Формирование представлений об объекте. Поэтапный перевод выделяемых свойств и качеств в план отражения: наблюдения за действиями взрослого при первичном знакомстве; фиксирование приобретённого

ребёнком опыта средствами перцепции, речи, наглядного моделирования.

**Таблица 1**

**Сравнительные показатели устойчивого положительного отношения как предпосылки интереса к ручному труду у умственно отсталых детей в степени дебильности и имбецильности (количество случаев)**

Общее количество наблюдаемых случаев	1 этап занятий (с 1 по 4 вкл.)		2 этап занятий (с 5 по 8 вкл.)		3 этап занятий (с 9 по 12 вкл.)	
	у.о. с лёгкой степенью	у.о. с тяжёлой степенью	у.о. с лёгкой степенью	у.о. с тяжёлой степенью	у.о. с лёгкой степенью	у.о. с тяжёлой степенью
1. Стремление сделать большее количество предлагаемых поделок из бумаги и пластилина	14	2	5	3	7	4
2. Общее эмоциональное отношение к работе	19	6	23	8	26	11
3. Появление в работе самостоятельных дополнительных решений и элементов творчества	-	-	2	-	11	2
4. Попытка преодоления трудностей	6	-	8	1	21	3
5. Появление элементов критичности, желание сделать лучше	3	-	10	1	19	4
6. Стремление устранить причины неудач	1	-	8	2	14	4

**Таблица 2**

**Последовательность работы по формированию умения анализировать образец изделия**

№ занятия	Вид анализа	Дополнительные приёмы	Усиление самостоятельности в работе
1.	По объёмному образцу	В сравнении вариантов А и Б	Совместно с педагогом, при обучающей инициативе взрослого
2.	По объёмному образцу	В сравнении с ранее изготовленными изделиями	Инициатива взрослого
3.	По объёмному образцу	Дидактические упражнения «Найди место для иголки»	По наводящим и уточняющим вопросам педагога; самостоятельно о некоторых характеристиках объекта
4.	По графическому образцу	Дидактические игры «Найди ошибку», «Продень шнур», «Правильно – неправильно»	Самостоятельно с уточняющими вопросами педагога

Последовательность анализа объекта включала:

1. Целостное восприятие - узнавание.
2. Установление назначения.

3. Определение материала, из которого изготовлен.
4. Выделение основных деталей, дополнительных, отделочных.
5. Определение:
  - а) формы основных деталей;
  - б) цвета;
  - в) количества;
  - г) пространственных характеристик частей относительно друг друга, опорных точек (мест) соединительных частей.

6. Рассматривание дополнительных деталей.

7. Повторное целостное восприятие объекта.

Несомненно, умеренно и тяжело умственно отсталых детей дошкольного и школьного возраста довольно трудно побудить к речевому высказыванию. Однако в зависимости от ситуации они в разной степени реализуют свои возможности. При благоприятных условиях, побуждающих их к речи, создающих положительный эмоциональный настрой, способствующих активизации двигательной сферы, эти дети могут на элементарном уровне общаться с окружающими.

**Список литературы**

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Психология. - М.: ЭКСМО, 2000. - С. 262-509.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. - СПб.: Лань, 2003. - 656 с.
3. Гоголева Г.С. Особенности формирования общетрудовых умений у дошкольников с тяжёлой умственной отсталостью: Монография. - Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2007. - 139с.
4. Карпова Г.А., Санникова Н.Г. Комплексная диагностика личности воспитанника интернатного учреждения. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2006. - 183 с.
5. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. - М.: АРКТИ, 2000. - 204 с.
6. Смирнова И.А. Формирование неартикулируемых средств общения в логопедической работе // Проблемы патологии развития и распада речевой функции. - СПб., 1999.
7. Смирнов А.В. Самоизоляция личности в критической жизненной ситуации физической инвалидности. - Екатеринбург, 2004. - 221с.
8. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью: Пособие для учителя. - СПб.: Издательство "Союз", 2004. - 336 с.

**ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

**С.А. Мусихина**

Необходимость выработки прогнозного видения перспектив общественного развития, в том числе социальной сферы (системы общего и специального образования, здравоохранения, социальной защиты и социального обслуживания населения и других социальных институтов), является важнейшей задачей как в области теоретических исследований, так и научного обоснования социальной практики. Обобщение практики организации педагогического взаимодействия в исследованиях по специальной педагогике подтверждает вывод о том, что данная технология применяется не только на этапе научно-

исследовательской деятельности их авторов, но и на этапе практического преобразования социально-педагогических объектов, в повседневной жизнедеятельности.

Вышесказанное подтверждает, что достижение коррекционного эффекта в результате специальных занятий с ребенком в дошкольном учреждении не гарантирует переноса позитивных изменений в повседневную жизнь малыша с отклонениями в развитии. Необходима преемственность работы дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) и семьи в коррекционно-воспитательном процессе.

Анализ исследований Н.Л. Анисимовой (1998); Р.Ж. Мухамедрахимова (2001); В.Д. Ермакович (2003); Е.П. Микшиной, И.А. Вальковой (2003), А.В. Закрепиной (2004) и др. позволил выявить особенности, которые оказывают существенное влияние на эффективность взаимодействия специального (коррекционного) дошкольного образовательного учреждения с родителями детей с отклонениями в развитии: возрастные особенности родителей; социально-экономические особенности семьи; особенности уровня педагогических компетентности современных родителей; особенности типов родительских взаимоотношений и стилей воспитания; возрастные особенности сотрудников ДОУ; особенности навыков общения сотрудников ДОУ с родителями. Остановимся на интерпретации данных особенностей более подробно.

#### *Возрастные особенности родителей*

Исследования показывают, что родителями дошкольников бывают люди самых разных возрастов. Учет психологических знаний о возрастных особенностях родителей, знаний о психологических механизмах взаимодействия с людьми разного возраста помогает воспитателю предотвращать фрустрацию, трудности взаимодействия. Охарактеризуем возрастные особенности родителей:

Психологическая особенность поздней юности (возраст 18 - 25 лет) - осознание собственной индивидуальности, неповторимости и непохожести на других.

Равновесие внутреннего мира в эти годы нарушается необходимостью самоопределения: многие молодые родители учатся, решают проблему трудоустройства и стремятся доказать себе и другим, что они уже способны к самостоятельным решениям. Нередко молодые люди поздно вступают на стезю собственной трудовой жизни, долго остаются иждивенцами родителей. Чувство обладания благами, не заработанными самостоятельно, а полученными от родителей, может породить инфантилизм и иждивенчество. Это неблагоприятно сказывается на родительской роли.

Центральный психологический момент в ранней зрелости (25 - 30 лет) - установление близких личных связей с другим человеком: поиск партнера, заключение брака, создание семьи, рождение и воспитание ребенка. Если человек потерпел неудачу в интимном общении, то у него может развиваться чувство изоляции, ощущение, что ни на кого в целом мире он не может положиться, кроме себя. Родитель, один воспитывающий ребенка, может быть очень тревожным, беспокойным, нервным и непоследовательным в воспитании ребенка. Другая крайность - попустительство и безразличие к малышу из-за полной загруженности экономическими и бытовыми, личными проблемами.

Средняя зрелость (35-45 лет) - время переоценки целей и притязаний юности. В эти годы родители часто испытывают кризис середины жизни, который ощущается как внезапное осознание, что полжизни уже прожито. В этот момент своей жизни человек нередко начинает отдавать себе отчет в том, что он не достиг целей, постав-

ленных когда-то перед собой, и, вероятно, никогда их не достигнет. Некоторые родители в стремлении "успеть и начать жизнь с нового листа" пробуют развестись и создать новую семью. В эпицентре развода оказывается ребенок, для которого развод по масштабам горя взрослого сравним разве что с началом войны, когда рушится мир.

Центральная тема средней зрелости - желание повлиять на следующее поколение через собственных детей. Проявлением этого может стать чрезмерная нагрузка на ребенка, которого родители стремятся всему научить, развить, его готовят к той самой жизни, которой не удалось познать самому, стремятся, чтобы ребенок реализовал их собственные мечты, воплотил их в своей жизни. Потерпевший на этой стадии неудачу имеет тенденцию оказаться поглощенным только самим собой. Поэтому занятость родителей часто оказывается отговоркой, выражением психологической беспомощности, бессознательного желания переложить ответственность за воспитание ребенка друг на друга, на бабушку, на детский сад, школу.

#### *Социально-экономические особенности семей*

Анализ современных социологических исследований (А.В. Алексеева, Е.В. Веревкина, И.И. Гребешева и др.) убедительно показывает, что экономические возможности семьи по-разному влияют на здоровье, воспитание и развитие детей.

Если в западных странах ученые отмечают прямую зависимость состояния здоровья людей от их социального-экономического статуса, то в нашей стране такая зависимость не прослеживается. Иногда дети, воспитываемые в хорошо обеспеченных семьях, только на первый взгляд кажутся благополучными. В таких семьях дети, как правило, воспитываются бабушками и дедушками или после детского сада передаются на попечение гувернанток. Из-за этого они постоянно испытывают дефицит в общении с родителями. Так возникает отчуждение.

В семьях, где муж способен материально обеспечить семью, он практически не принимает участия в воспитании ребенка. Матери в таких семьях в вопросах воспитания делятся на два основных типа. Для первого типа матерей характерно полное устранение от вопросов, связанных с личностным развитием ребенка. Для второго типа воспитание ребенка является единственным способом самореализации. Гиперопека матерей, относящихся к последнему типу, зачастую приобретает уродливые формы и отрицательно влияет на здоровье и развитие ребенка.

В семьях с низким материальным достатком существуют другие трудности. К этой категории семей можно отнести представителей бюджетной сферы, неполные и асоциальные семьи.

Представителям бюджетной сферы, чтобы как-то обеспечить семью, приходится работать по совместительству или искать иные источники дохода, что требует значительных затрат времени. Эту категорию родителей характеризует повышенный уровень тревожности, связанный с нереализованными потребностями из-за отсутствия денег.

Злоупотребление алкоголем является не только своеобразной формой социального протеста, но и результатом нравственной деформации личности, низкого уровня духовной культуры. Алкоголизм приводит к нарушению внутрисемейных отношений, к снижению материального достатка семьи, ухудшению бытовых условий, недостаточному вниманию со стороны родителей к насущным проблемам личностного развития ребенка. Эти дети, как правило, безнадзорные, чаще недосыпают, больше вре-

мени проводят у телевизора, мало читают, не занимаются спортом.

Необходимость поиска заработка, перегрузки на работе, сокращение свободного времени у родителей приводят к ухудшению их физического и психического состояния, повышенной раздражительности, утомляемости, стрессам. Свои эмоции родители привычно выплескивают на детей, при этом в вину ребенку ставятся как внешние проблемы, так и домашние неурядицы. Ребенок попадает в ситуацию полной зависимости от настроения, эмоций и реакций родителей, что сказывается на его психическом здоровье.

Анализ тенденций, происходящих в современной российской жизни и влияющих на позиции родителей, позволяет фиксировать следующие аспекты: резкое расслоение населения на очень богатых и очень бедных; высокий уровень социально-психологической тревожности; дезориентация людей в сфере нравственной жизни; увеличение числа расторгнутых браков с наличием детей; алкоголизация большей части населения; снижение уровня общей культуры.

#### *Особенности уровня педагогической компетентности современных родителей*

Многие родители считают, что на этапе дошкольного детства можно самостоятельно справиться с решением воспитательно-образовательных задач, поэтому не стремятся повышать свой уровень педагогической компетентности.

Представление о том, что для воспитания нужны специальные знания, еще не укоренилось в сознании значительной части современных родителей. Помощь нужна родителям именно в выполнении родительских функций, ибо последние имеют специфику (необходимо знание медицинских, логопедических, психологических основ помощи своей семье и своему ребенку и т.п.).

#### *Особенности типов родительских отношений и стилей воспитания*

В современной литературе можно встретить различные классификации типов и стилей родительского воспитания (С.В. Ковалев, 1988; Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий, 1990; Д.Н. Исаев, 1994 и др.).

В зависимости от сложившихся типов семьи в них устанавливаются соответствующие формы межличностных отношений, распределение обязанностей между ее членами, положение детей в семье и отношение к ним.

Исследования многих авторов указывают на то, что установившийся в семье тип преобладающего негативного воспитательного воздействия оказывает существенное влияние не только на задержку психического развития ребенка, но и на возникновение различных аномалий в формировании личности. Причем установлено, что преобладающий тип взаимоотношений находится в тесной взаимосвязи с характером личностных отклонений у детей.

Принятие той или иной роли в семье по отношению к детям определяет стиль воспитания. Выделяют следующие основные стили воспитания: авторитарный, демократический, либеральный.

Разнообразие семейных отношений необходимо учитывать при взаимодействии коллектива ДОУ с родителями ребенка с ЗПР.

В современной российской семье в большинстве своем ответственность за семью несет мать. По данным исследований, мать в 1,5-4 раза чаще контролирует учебу детей, посещает родительские собрания, водит ребенка в детский сад, ей дети отдают предпочтение в обсуждении учебных дел, взаимоотношений с товарищами, личных проблем и др.

Снижение роли отца в воспитании детей приводит

зачастую к плачевным результатам. По данным исследований, отец имеет важнейшее значение для развития ребенка с самого его рождения. Он выступает в качестве первой модели при ранней идентификации ребенка с ним, отцы поощряют процесс отделения ребенка от матери, ускоряя тем самым процесс социализации. Особенно велика роль отца в воспитании сына. Отсутствие отца в семье или невыполнение им своих обязанностей зачастую приводит к развитию у ребенка психопатологии.

Серьезное влияние на процесс воспитания детей оказывает наличие в семье бабушек и дедушек. Нередки случаи несовпадения точек зрения на воспитание ребенка членов семьи старшего и среднего поколений. Бабушки и дедушки часто снисходительно относятся к поступкам детей, недооценивают их последствий.

Классификация отношений, разработанная Э.Г. Эйдемиллером и В.В. Юстицким (1990), включает шесть основных типов семейного воспитания: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, жестокое обращение, эмоциональное отвержение, безнадзорность.

Взяв за основу педагогическую состоятельность родителей, выделяют три типа семьи.

Педагогически несостоятельные семьи, имеющие малосодержательный, непоследовательный характер семейного общения, относительно низкий общий и нравственно-моральный уровень, обычно малокомпетентны в вопросах воспитания, но у них есть желание получить знания в этой области.

Педагогически пассивные семьи пассивны в прямом воспитательном воздействии на детей в силу ряда объективных причин. Однако нравственный микроклимат семьи, стиль отношений и характер общения остаются активно воздействующим на детей фактором.

Семьи антипедагогического типа. Если в предыдущих типах семей проявляются лишь некоторые элементы антипедагогической направленности в общении, то семьи третьего типа чаще всего - "закрытая система", скрывающая под маской мнимого благополучия свою антипедагогическую сущность. Эти семьи также характеризуют предвзятое отношение к педагогическим советам и рекомендациям, зачастую их полное отрицание и неприятие.

Представленные выше классификации рассматривают огромное количество семей и отношений внутри них. Поскольку каждая семья имеет массу индивидуальных особенностей и по-разному реагирует на вмешательство извне, педагогам следует подбирать разные подходы к взаимодействию с разными типами семей.

#### *Возрастные особенности сотрудников ДОУ*

Рассмотрим возрастную периодизацию, отражающую жизненные циклы человека и позволяющую соотносить содержание задач психологического возраста и особенности их решения с физическим, паспортным возрастом человека.

Воспитатели и специалисты ДОУ, согласно взятой нами возрастной классификации, находятся на следующих стадиях:

- 30-35 лет - переходный возраст. Задачами развития здесь являются организация жизни в собственной семье, осуществление родительской роли, построение карьеры, выработка нового стиля жизни. Кризис этого этапа проявляется в конфликте потребности собственной причастности к социальному бытию и отчужденности от него. Ресурсы развития - знания и навыки планирования семейного бюджета, межличностных отношений и разрешения конфликтов.

- 36-50 лет - зрелость. Задачами развития здесь являются смена оценок, привязанностей и принятых обя-

зательств; продолжение родительской роли, переоценка значимости людей. Выход из кризиса этого возраста заключается в нахождении путей обновления либо в появлении отстраненности. Ресурсами развития могут стать переоценка и обновление решений, касающихся межличностных отношений, работы, стиля жизни.

• 51-65 лет - пожилой возраст. Задачами развития здесь являются установление связей вне семьи, снижение роли работы, формирование разумного отношения к бренности существования. В ходе кризиса развития решаются задачи: установить конструктивные связи с окружением либо замкнуться на собственных проблемах. Ресурсами развития в этом возрасте считаются знания и навыки для налаживания коммуникации; умение дать совет; опора на умственные способности.

Исследования в области психологии труда говорят о том, что в возрасте до 30 лет 44% воспитателей обращаются к специальной литературе. В 31-40 лет интерес к информации психолого-педагогического содержания снижается и после 40 лет почти исчезает.

Итак, сотрудники ДОУ, выполняя функциональные обязанности, одновременно решают возрастные задачи и переживают кризисы развития, которые накладывают отпечаток на взаимодействие с другими людьми. В свою очередь и профессия накладывает специфический отпечаток на психический облик человека.

Одна из сторон деформации личности проявляется в возникновении ложного представления о том, что и без новых знаний накопленные стереотипы обеспечивают необходимую скорость, точность и успешность деятельности. Закрепляются излишняя трафаретность в подходах, упрощенность во взглядах на рабочие проблемы, что приводит к снижению интеллектуального уровня специалиста. На эту грань деформации необходимо обращать особое внимание при организации работы по взаимодействию ДОУ и семьи ребенка с отклонениями в развитии.

#### *Особенности общения сотрудников ДОУ с родителями*

Ежедневное общение с родителями детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение, осуществляют воспитатели группы. Наблюдения и анализ сложившейся практики этого общения показали, что не всегда взаимодействие воспитателей с родителями эффективно и направлено на решение задачи объединения усилий семьи и детского сада для воспитания и развития ребенка.

В общении родителей с воспитателями можно отметить следующие особенности:

- разные родители с разной частотой обращаются к воспитателям;
- не всегда обсуждаются важные аспекты индивидуального развития ребенка, пути формирования его личности;
- воспитатели чаще обращаются к родителям в случаях негативного поведения ребенка, чем отмечают его успехи;
- воспитатели просят родителей вмешаться в воспитательный процесс, но не дают конкретных рекомендаций, каким образом совместными усилиями достичь желаемого результата;
- воспитатели не всегда умеют психологически грамотно построить беседу, избежать ранищих родителей оценочных суждений о ребенке;
- значительное время занимает общение воспитателей с родителями на отвлеченные темы.

Рассмотренные нами особенности необходимо учитывать при организации взаимодействия коллектива ДОУ и семьи ребенка с отклонениями в развитии.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ**

*Л.С. Падаруева*

В методике обучения младших школьников связной речи малоисследованной является проблема организации учебно - коррекционной деятельности, направленной на овладение учащимися диалогом.

Анализ работ А.Г. Арушановой, О.Е. Грибовой, А.А. Леонтьева и др., в которых исследователи убедительно свидетельствуют о наличии трудностей при построении процесса речевого взаимодействия детей с ОНР третьего уровня, связанных как с недостаточностью языковых средств, так и с несформированностью коммуникативных умений, дает основания говорить нам о рассмотрении диалога как совокупности языковой и коммуникативной составляющих.

С точки зрения лингвистики существует достаточно жесткая корреляция между языковой способностью и коммуникативной способностью, между языковой компетентностью и коммуникативной компетентностью.

Термин "языковая компетентность" различные исследователи раскрывали по - разному, на сегодняшний день под данным понятием понимается совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной.

Исследованием коммуникативной компетентности, под которой понимается способность налаживать речевое взаимодействие с партнером, устанавливать с ним диалогические, личностные отношения в зависимости от ситуации общения, занимались Р.Е. Левина, О.Е. Грибова, С. Казаку и др.

В настоящее время даже в условиях личностно - ориентированного, коммуникативно - речевого образования многие педагоги по-прежнему либо недооценивают методы и приемы диалогического обучения, либо сводят процесс общения на уроке к простейшему расспросу. Так О.Е. Грибова утверждает, что отсутствие целенаправленной активности у одного из коммуникантов превращает диалог в формализованную вопросно - ответную "беседу" весьма типичную для школьной практики.

Несмотря на постоянный интерес исследователей к проблемам оптимизации коррекционной работы с данной категорией детей, приходится констатировать, что в психолого - педагогической литературе достаточно хорошо исследован лишь языковой компонент, но многие аспекты диагностирования и формирования коммуникативных умений остаются малоразработанными.

На основе анализа литературных источников попытаемся раскрыть основные дидактические положения, лежащие в основе формирования диалогической формы речи у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Логопедическая работа представляет собой педагогическое воздействие, а следовательно, опирается на традиционно сложившиеся и возникающие в современных условиях общие положения. В педагогике эти общие

исходные положения, формирующиеся на основе учета объективно существующих закономерностей, постоянно проявляющихся в обучении детей, получили название дидактических принципов. Большой вклад в разработку общепедагогических принципов внесли в свое время: Я. А. Коменский, Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, К.Д. Ушинский и др. Выделяют следующие общедидактические принципы: воспитывающего характера обучения, научности, систематичности и последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, индивидуального и дифференцированного подхода, прочности полученных знаний. Все принципы взаимообусловлены, а их последовательность отражает логику процесса обучения.

В логопедии эти принципы приобретают своеобразие в связи со спецификой контингента и с задачами их коррекционного обучения и воспитания.

1. Патогенетический принцип и принцип развития, предполагающий анализ развития детей, свидетельствует о том, что эффективность логопедической работы будет высока только в случае правильного анализа структуры дефекта, понимания причинно - следственных связей. Предположим, что дефектность собственно языковой базы (сужение словарного запаса, аграмматизм, несформированность звуковой стороны речи) может служить причиной возникновения трудностей при общении, а в наиболее выраженной форме приводить к упорному отказу от речевой коммуникации. Таким образом, языковая некомпетентность будет являться первичным дефектом по отношению к нарушениям коммуникативной способности. С другой стороны, низкая мотивация общения может обуславливать недостаточность или неравномерность формирования речемыслительной деятельности. В этом случае несовершенство коммуникативной способности выступает первичным нарушением по отношению к языковой некомпетентности. О.Е. Грибова в своих исследованиях отмечает существование промежуточного, смешанного варианта, при котором оба варианта существуют равноправно и усугубляют друг друга. Таким образом, принцип развития заключается в учете первичного в дефекте на каждом этапе развития ребенка и соответствующем построении коррекционной работы.

2. Принцип системности является необходимым для понимания закономерного взаимодействия различных речевых нарушений и для осуществления системного коррекционного воздействия.

3. Принцип связи речи с другими сторонами психического развития. Речь развивается параллельно с другими высшими психическими функциями. Эта связь проявляется не только в нормальном, но и в аномальном развитии. Раскрытие связи между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности помогает найти пути воздействия на психические процессы, участвующие в образовании речевого дефекта.

Все вышеперечисленные принципы являются требованием Р.Е. Левиной.

4. Логопедическое воздействие строится на основе онтогенетического принципа, с учетом закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи: от простых к сложным, от конкретных к более абстрактным, от ситуативной речи к контекстной.

5. С точки зрения личностного подхода важно учитывать то, какую роль играют недостатки диалогической речи в учебной деятельности ребенка, а также отношение к своему дефекту. Так отмечены случаи, когда дефекты звукопроизношения у ребенка вызывали избегание общества, стеснение ответить на вопросы в классе, отказ выступать публично. Успех логопедической работы зависит и от коммуникативной готовности ребенка к речевой

работе. Таким образом, большое место в логопедической работе занимает коррекция и воспитание личности в целом, при этом учитываются индивидуально - психологические и возрастные особенности.

6. Принцип дифференцированного и индивидуального подхода предусматривает разнообразие форм и методов работы с целью предоставления больших возможностей для развития речи и личности ребенка. Однако И.М. Чередов в своих работах по изучению коммуникативных возможностей учебной деятельности подчеркивал, что тенденция к универсализации фронтального, индивидуального или группового взаимодействия, подмена сложившегося многообразия форм какой-то одной снижает общую эффективность учебного процесса, включая коммуникативную.

7. В коррекционной работе должен реализовываться деятельностный подход, предполагающий осуществление целенаправленного воздействия в рамках ведущей деятельности ребенка. По данным В.С. Мухиной, младший школьный возраст является переходным этапом от игровой деятельности к учебной, поэтому следует применять как базовые те и другие формы обучения и воспитания. Разнообразие видов деятельности в свою очередь способствует повышению активности и сознательности обучающихся.

8. Принцип комплексного подхода также имеет немаловажное значение в работе по формированию диалогической речи. Его реализация предполагает комплексное воздействие на коммуникативный и языковой компоненты учащихся со стороны логопеда, психолога, а также других педагогов и родителей.

Существует ряд принципов, сформулированных в трудах Л.П. Федоренко, А.А. Леонтьева, Д. Эльконина, которые, на наш взгляд, способствуют формированию коммуникативной компетентности учащихся и которые необходимо учитывать на всех этапах логопедического воздействия:

1. Принцип обогащения мотивации речевой деятельности предполагает воспитание мотива к общению через использование игровых приемов и наглядности.

2. Принцип формирования элементарного осознания языковых явлений реализуется через осознание и употребление правил речевого поведения учащимися.

3. Принцип коммуникативной активизации ребенка на занятии и в свободном общении с ним.

Речь развивается в ходе общения и для него. Поэтому для преодоления речевых нарушений необходимо создавать коммуникативные ситуации, которые в свою очередь активизируют речевую деятельность.

Логопедическое воздействие осуществляется различными методами. Метод обучения в педагогике рассматривается как способ совместной деятельности педагога и детей, направленный на освоение детьми знаний, умений и навыков, на формирование умственных способностей, воспитание чувств, поведения и личностных качеств. Существуют различные классификации методов обучения. Мы остановимся на рассмотрении практических, наглядных и словесных методов и особенностей их использования при формировании диалогической речи.

К практическим методам логопедического воздействия относятся упражнения, игры и моделирование.

Упражнение, по мнению Л.С. Волковой, - это многократное повторение ребенком практических и умственных заданных действий. Так, при формировании звукового анализа и синтеза определение последовательности звуков сначала дается с опорой на вспомогательный материал, а в дальнейшем только в речевом плане (ре-

бенок самостоятельно придумывает слова с определенным звуком, отбирает картинки, в названии которых имеются звуки и т. д.).

Игровой метод предполагает использование различных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснением, указаниями, вопросами. Одним из основных компонентов метода является воображаемая ситуация в развернутом виде (сюжет, роль, игровые действия). Функции детской игры определяются ее психологическими особенностями, раскрытыми в исследованиях Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др. В игре формируется личность ребенка, реализуются ее потенциальные возможности и первые творческие проявления. Игра может изменить отношение ребенка к себе, его самочувствие, способы общения со сверстниками. Так, например, в театральнo-игровой деятельности происходит интенсивное развитие познавательных процессов, эмоционально-личностной сферы. По мнению В.Т. Сорокиной, психотерапевтический механизм сценических игр состоит в определении ролей для участников. Роль может раскрыть в ребенке потенциальный коммуникативный ресурс. Любимые герои становятся образцами для подражания и отождествления. Именно способность ребенка к такой идентификации с полюбившимся образом позволяет педагогам через театрализованную деятельность оказывать позитивное влияние на детей.

В.А. Петровский, Л.П. Стрелкова отмечают, что театрализованная деятельность служит важнейшим средством развития эмпатии - условия, необходимого для организации совместной деятельности детей. В основе эмпатии лежит умение распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, выразительным движениям и речи, ставить себя на его место в различных ситуациях, находить адекватные способы воздействия.

М.М. Алексеева и В.И. Яшина предлагают использовать следующие виды игровой деятельности.

В творческой ролевой игре, коммуникативной по своей природе, происходит дифференциация функций и форм речи. В ней совершенствуется диалогическая речь, возникает потребность в связной монологической речи. Ролевая игра ведет к интенсивному овладению языком, его словарным составом и грамматическим строем, в результате чего речь становится более связной.

Игры - драматизации способствуют развитию речевой активности, вкуса и интереса к художественному слову, выразительности речи, художественно - речевой деятельности.

Инсценирование - общение при инсценировании проходит в двух плоскостях: общение действующих лиц и общение их исполнителей между собой во время репетиций, с публикой во время представления.

Режиссерская игра - ребенок сам создает сюжет, сценарий, придумывает, кем он будет, представляет мизансцены, то есть пространство, где будет происходить действие, кто будет действовать, что будет происходить на сцене, исполняет все роли или просто сопровождает игру "дикторским текстом".

Образно - ролевая игра позволяет ребенку накапливать опыт ролевого поведения.

Сюжетно - ролевая игра предполагает партнеров. Дети договариваются: распределяют роли, используют слова и выражения, типичные в данной ситуации.

Игры с правилами - учат общаться: договариваться между собой, уступать друг другу, слышать товарища, продолжать его мысли

Игры - тренировки - система упражнений, направленная на практическое овладение элементами коммуни-

кации в заданной ситуации.

Моделирование - это процесс создания моделей и их использование в целях формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связях между элементами этих объектов.

Широкое применение получило знаково-символическое моделирование. Например, при формировании звукового анализа и синтеза используются графические схемы структуры предложения, слогового и звукового состава слова.

Использование модели предполагает определенный уровень сформированности умственных операций (анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения).

Наглядные методы представляют собой те формы усвоения знаний, умений и навыков, которые находятся в существенной зависимости от применяемых при обучении наглядных пособий и технических средств обучения.

Использование пособий облегчает усвоение материалов, способствует формированию сенсорных предпосылок для развития речевых умений и навыков. Опора на чувственные образы делает усвоение речевых умений и навыков более конкретным, доступным, осознанным процессом, повышает потребность в общении, делает логопедическую работу более эффективной.

К наглядным методам относятся наблюдения, рассматривание рисунков, картин, макетов, просмотр диафильмов, кинофильмов, прослушивание пластинок, магнитофонных записей, а также показ образца задания, способа действия, которые в ряде случаев выступают в качестве самостоятельных методов.

Кроме того, возможно применение специфических средств языковой наглядности: использование мимики, жестов, наблюдение за дикцией, выразительностью, образностью и т.д.

Использование перечисленных пособий способствует уточнению и расширению представлений детей, развитию познавательной деятельности, создает благоприятный эмоциональный фон для проведения логопедической работы.

Особенности использования словесных методов в логопедической работе определяются возрастными особенностями детей, структурой и характером речевого дефекта, целями, задачами, этапом коррекционного воздействия.

Основными словесными методами являются рассказ, беседа, чтение.

В работу по развитию и формированию диалогической формы речи целесообразно включать следующие словесные приемы: словесное рисование, составление незаконченного рассказа, анализ ситуации общения и др.

В зависимости от дидактических задач организуются различные виды беседы. В ходе предварительной беседы логопед выявляет знания детей, создает установку на усвоение новой темы. Итоговая беседа проводится для закрепления и дифференциации речевых умений и навыков. Использование беседы в логопедической работе должно соответствовать следующим условиям: опираться на достаточный объем представлений, уровень речевых умений и навыков, находиться в зоне ближайшего развития ребенка; соответствовать логике мыслительной деятельности ребенка, учитывать особенности его мышления; активизировать мыслительную деятельность детей, используя разнообразные приемы, в том числе наводящие вопросы; вопросы должны быть ясными, четкими, требующими однозначного ответа; характер проведения беседы должен соответствовать целям и задачам коррекционной работы.



Таким образом, реализация основных и учет специальных принципов педагогического воздействия, а также выбор средств и методов обучения повышают эффективность логопедической работы по формированию диалогической формы речи у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

#### Список литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр "Академия". - 1998. - 400 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. - М.: 1982.
3. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. - 1995. - №6. - С. 7-15
4. Дубовская В.А. Формирование готовности речевого общения у старших дошкольников в игровых формах обучения: Дис. ... канд. пед. наук. - Курган. 2000. - 178 с.
5. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 680с. - (Коррекционная педагогика).
6. Савина Е.А. Развитие диалогической речи у детей младшего школьного возраста с ОНР // Логопедия. - 2005. - №3. - С. 75 - 79.
7. Федоренко Л.П. Методика развития речи у детей дошкольного возраста: Пособие для учащихся дошкольных пед. училищ. - М.: Просвещение. 1977. - 239 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ МОТОРНОЙ БАЗЫ РЕЧИ ПРИ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ НА ФОНЕ ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛИЧА

О.В. Витязева

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена тем, что проблема по формированию моторной базы речи у умственно отсталых детей с дизартрией, страдающих церебральными параличами, недостаточно изучена в педагогической практике. По данным М.Б. Эйдиновой и С.Н. Правдиной-Винарской, в клинике детского церебрального паралича значительное место занимают речевые расстройства, частота которых составляет от 65 до 85%. Кроме этого, в сочетанной структуре дефекта данной категории лиц наряду с нарушением моторной базы речи отмечаются грубые двигательные расстройства на фоне неврологической симптоматики, а также нарушение интеллектуальной деятельности этих детей. Трудности, с которыми сталкиваются логопеды, связаны еще и с тем, что диагностика и коррекция умственно отсталых детей с дизартрией, страдающих детским церебральным параличом, требует комплексного подхода со стороны не одного, а группы специалистов, таких как врач-реабилитолог, дефектолог, психолог, массажист, инструктор по лечебной физкультуре.

На решение проблемы формирования моторной базы речи у детей с дизартрией, страдающих детским церебральным параличом, обращают свое внимание многие врачи и педагоги. Тем не менее, проблема оказания помощи детям со сложной структурой дефекта до сих пор остается неразрешенной, поскольку, на наш взгляд, во-первых, наблюдается отсутствие диагностических и коррекционных методик, рассчитанных на детей с определенной комбинацией в структуре дефекта, и, во-вторых, отмечается неполная охваченность детей данной категории по причине их нетранспортабельности. Кроме этого, необходимо расширение методов воздействия, в

том числе и нетрадиционных, таких как точечный, дифференцированный массаж и кинезотерапия.

Используя выборочно методы педагогического и медицинского подходов, мы поставили перед собой **цель** - теоретически обосновать и апробировать технологию формирования моторной базы речи у умственно отсталых детей младшего школьного возраста с дизартрией, страдающих детским церебральным параличом. Кроме этого, мы попытались применить данную технологию на практике, действующую в условиях домашнего обучения.

**Гипотезой** исследования явилось следующее положение: формирование моторной базы речи у умственно отсталых детей младшего школьного возраста с дизартрией, страдающих детским церебральным параличом, будет более успешным, если в основу данного коррекционного процесса заложить:

- 1) комплексный медико-педагогический подход, сочетающий в себе взаимодействие врача-реабилитолога, логопеда, массажиста, инструктора по лечебной физкультуре и родителей;

- 2) использование приемов пальпации, общего классического массажа, точечного массажа, дифференцированного логопедического массажа и гимнастики.

**Методологической базой** нашего исследования послужили следующие теории:

1. О совместном функционировании двигательного и речедвигательного анализаторов М.Я. Смуглина, Е.М. Мастюковой, К.А. Семеновой;

2. Об однотипном функционировании корково-ядерного и корково-спинномозгового двигательных путей Л.О. Бадаляна;

3. О морфологическом и функциональном формировании речевых областей коры головного мозга под влиянием кинестетических импульсов, идущих от пальцев рук М.М. Кольцовой и Н.А. Бернштейна;

4. Идеи применения нетрадиционных методов воздействия (дифференцированного массажа и кинезотерапии) на детей с дизартрией, страдающих детским церебральным параличом Е.А. Дьяковой, Е.В.Новиковой, Е. Краузе, Н.А.Белой, С.А. Бортфельд.

**Практическая значимость** определяется возможностью использования разработанной технологии формирования моторной базы речи у умственно отсталых детей младшего школьного возраста с дизартрией, страдающих детским церебральным параличом студентами дефектологических факультетов, практикующими логопедами и родителями.

Усвоение ребенком родного языка происходит в определенной последовательности по мере созревания нервно-мышечного аппарата. Е.Ф.Архипова отмечает, что ребенок рождается с готовыми к функционированию органами артикуляции, однако, проходит длительный подготовительный период прежде, чем он сможет произносить членораздельные звуки. Уже в первые месяцы после рождения выявляется взаимосвязь между развитием двигательной и голосовой активностью. Например, у детей период гуления (2-6 месяцев) совпадает с активизацией их общей моторики. М.Я. Смуглин, К.А. Семенова, Е.М. Мастюкова обращают особое внимание на расположение корковых двигательных и речевых зон. Ученые отмечают общность функционирования двигательной и речевой систем, а также взаимосвязь в развитии общей и артикуляционной моторики как в норме, так и в условиях патологии. И.А. Смирнова указывает, что у детей с ДЦП существуют различные формы речевых нарушений, которые редко встречаются в изолированном виде. Наиболее частой формой речевой патологии при этом заболевании является дизартрия. Разборчивость речи при ди-

зартрии нарушена, речь смазанная, нечеткая. Е. Винарская выделяет следующие нарушения при дизартрии: нарушения тонуса артикуляционной мускулатуры (мышц лица, языка, губ, мягкого нёба) - по типу спастичности, гипотонии или дистонии. Е.М. Мاستюкова обращает внимание на наличие патологических рефлексов орального автоматизма. У детей с ДЦП эти рефлексy могут быть ослаблены или не вызываться совсем в первые недели и месяцы жизни, что будет затруднять кормление этих детей и препятствовать развитию первых голосовых реакций. Сохранение и усиление этих рефлексов после первого года препятствуют развитию произвольных движений и задерживают развитие речи. Наблюдается наличие надсегментарных позотонических рефлексов (ЛТР, СШТР, АШТР).

Е.Ф. Архипова, Е.М. Мастюкова отмечают, что у детей с ДЦП часто наблюдается смешанный и вариативный характер нарушений тонуса в артикуляционной мускулатуре (так же, как и в скелетной). В отдельных артикуляционных мышцах тонус может изменяться по-разному. Например, в язычной мускулатуре отмечается спастичность, а в лицевой и губной - гипотония. Во всех случаях имеется определенное соответствие нарушений тонуса в артикуляционной и скелетной мускулатуре. Л.С. Волкова отмечает ограниченную подвижность мышц артикуляционного аппарата как основное проявление пареза или паралича этих мышц. Недостаточная подвижность артикуляционных мышц языка и губ обуславливает нарушение звукопроизношения. При поражении мышц губ страдает произношение и гласных, и согласных звуков. Нарушается артикуляция в целом. Она заостряет внимание на том, что характерным признаком дизартрии является нарушение проприоцептивной афферентной импульсации от мышц артикуляционного аппарата. Дети слабо ощущают положение языка, губ; направление их движений; затрудняются по подражанию воспроизвести и сохранить артикуляционный уклад, что задерживает речевое развитие артикуляционного праксиса. Таким образом наблюдается кинестетический и кинетический тип диспрактических расстройств. Кроме этого Е.Ф. Архиповой зарегистрировано нарушение со стороны дыхания: поверхностный вдох и укороченный слабый выдох. Отмечаются нарушения голоса, которые обусловлены изменениями мышечного тонуса и ограничением подвижности мышц гортани, мягкого нёба, голосовых складок, языка и губ. Может наблюдаться наличие насильственных движений (гиперкинезов и тремора) в артикуляционной мускулатуре, синкинезии (открытие рта при любом произвольном движении или при попытке его выполнения). Одним из наиболее частых вегетативных расстройств при дизартрии является гиперсаливация. Как отмечает Т.Г. Визель, симптомы дизартрии относятся к числу неврологических. Большое значение в механизме речевых нарушений при ДЦП имеет сама двигательная патология, ограничивающая возможности передвижения и познания окружающего мира.

М.Я. Смуглин, К.А. Семенова, Е.М. Мастюкова обращают внимание, что у всех детей с церебральным параличом в результате нарушения функций артикуляционного аппарата недостаточно развита прежде всего фонетическая сторона речи, стойко нарушено произношение звуков.

Опираясь на эти данные, можно сделать вывод, что между функционированием двигательной и речевой систем у детей с ДЦП наблюдается патогенетическая общность, которая выражается в нарушении артикуляционного праксиса, как кинестетического, так и кинетического; пальцевого праксиса; общих произвольных движений. У

детей с данной формой патологии наблюдается искаженное формирование артикуляционных укладов, принимаемых слухом ребенка, страдающего ДЦП и приводящее к дальнейшему недоразвитию речи. Состояние моторной базы речи у детей с дизартрией на фоне ДЦП зависит от локализации поражения, и патологические процессы наблюдаются на уровне произвольных движений.

О.Г. Приходько предлагает положение, которое является основным принципом в коррекционной работе логопеда. Она отмечает, что важным условием комплексного воздействия является согласованность действий логопеда, невропатолога, врача ЛФК. Цель логопедической работы, как указывает О.Г. Приходько, развитие и облегчение речевого общения, улучшение разборчивости речевого высказывания ребенка для того, чтобы обеспечить ему большее понимание его речи окружающими.

Из задач логопедической работы можно отметить:

- 1) уменьшение степени проявления двигательных дефектов речевого аппарата - спастического пареза, гиперкинезов, атаксии (в более лёгких случаях - нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата);
- 2) развитие речевого дыхания и голоса;
- 3) нормализация просодической системы речи;
- 4) формирование артикуляционного праксиса на этапе постановки, автоматизации и дифференциации звуков;
- 5) формирование фонематического восприятия;
- 6) развитие функции рук;
- 7) нормализация лексико-грамматических навыков экспрессивной речи.

Одним из эффективных методов для коррекции моторной базы речи у детей с дизартрией является массаж и кинезотерапия. К основным видам массажа относятся классический ручной, точечный, аппаратный, зондовый.

К кинезотерапии относятся пассивная и активная гимнастика, дыхательные упражнения, голосовые упражнения, работа с рукой. Нередко массаж является необходимым условием эффективности логопедического воздействия, он изменяет состояние мышц, нервов, кровеносных сосудов и тканей, благотворно влияет на физическое развитие ребенка. Логопедический массаж, в свою очередь, представляет собой одну из техник, способствующих нормализации произносительной стороны речи и эмоционального состояния лиц, страдающих речевыми нарушениями.

Следует отметить, что даже при наличии медицинского заключения логопед должен самостоятельно провести диагностику состояния мышц. Это поможет определить тактику массажа в каждом конкретном случае. Базируясь на работах Е.А. Дьяковой, Е.М. Мастюковой, Е.Ф. Архиповой, мы предлагаем следующий алгоритм обследования.

*Осмотр.* При осмотре ребенка следует обратить внимание на положение головы по отношению к туловищу, отметить, нет ли привычных асимметричных поз. При осмотре лица надо помнить о возможной асимметрии в виде сглаженности носогубной складки, опущенного уголка рта, расширенной или суженной глазной щели, наличии постоянно приоткрытого рта, слюнотечения.

*Пальпация.* Большое значение в диагностике состояния мышц имеет ощупывание, так как даёт логопеду возможность точнее определить характер нарушений мышечного тонуса. Особенности состояния движений (общих и артикуляционных) оцениваются при выполнении двигательных проб, используемых в традиционных логопедических методиках. Оцениваются: объём, скорость, динамика, истощаемость, сила и координация движений.

Патологическое состояние тонуса мышц артикуляционной мускулатуры, как правило, сочетается с наруше-

нием подвижности артикуляционного аппарата, что выражается в нарушении звукопроизношения.

С целью выявления уровня сформированности моторной базы речи у умственно отсталых детей с дизартрией, страдающих ДЦП на базе специальной школы VI вида №60, в начальных классах был проведен констатирующий эксперимент. В качестве объекта исследования выступала девочка 10 лет с умственной отсталостью в степени легкой имбицильности, страдающая миопией тяжелой степени, недоразвитием речи, дизартрией на фоне ДЦП в форме спастической диплегии. Констатирующий эксперимент проводился в мае 2007 года. Исходя из основной цели логопедического воздействия, мы сочли целесообразным, что диагностическое обследование подразумевает выявление нарушения как речевого, так и психомоторного развития умственно отсталого ребенка с дизартрией, страдающего ДЦП.

С опорой на ряд исследований, проведенных К.А. Семеновой, Г.Я. Левиной отметим, что логопедическое обследование ребенка с церебральным параличом отличается от обычного логопедического обследования, прежде всего тем, что у детей с ДЦП речевая моторика, особенности нарушений дыхания, фонации и звукопроизношения оцениваются в соответствии с **общими моторными возможностями**. Мы сочли необходимым включить в нетрадиционное логопедическое обследование оценку состояния мышц и уровень развития общей, мелкой, артикуляционной моторики, а также задания на выявление кинестетической и кинетической апраксии органов артикуляции и пальцев рук.

При проведении обследования были использованы методы: педагогический эксперимент, наблюдение, беседа, опрос, анализ продуктов деятельности, а также изучение медицинской документации, беседа с лечащим врачом и родителями. Для определения успешности выполнения заданий нами была разработана балльная система оценки, с учетом рекомендаций, предложенных Е.Ф. Архиповой. При интерпретации полученных результатов мы оценивали не только количественные показатели, но и качественные, а именно: общее поведение ребенка в ходе тестирования, наличие интереса и увлеченности при выполнении заданий, степень самостоятельности, утомляемость во время проведения процедуры, готовность идти на контакт с экспериментатором, темп работы. Мы учитывали эти данные при проведении коррекционно-логопедических занятий. В ходе диагностики нами предлагались задания, направленные на изучение статической и динамической координации движений, позволяющие выявить уровень и качество двигательных возможностей девочки. Упражнения ребенком выполнялись по инструкции, сопровождаемой показом.

В ходе диагностики нами предлагались задания, направленные на изучение статической и динамической координации движений, позволяющие выявить наличие кинестетической и кинетической апраксии; оценивалось качество выполнения статических упражнений, последовательно и одновременно организованных движений.

Заключительным этапом логопедической диагностики явилось традиционное обследование произносительной стороны речи. Методической основой данной части стали методы исследования, предложенные Е.Ф. Архиповой, Н.М. Трубниковой.

Результаты экспериментального исследования позволили выявить, что особенности анамнеза повлияли на состояние мышц и их функциональные возможности, уровень сформированности моторной базы речи.

На момент обследования, проведенного в рамках констатирующего эксперимента, ребенку десять лет. Де-

вочка учится во втором классе, в условиях домашнего обучения по программе для умственно отсталых детей.

От врачей-специалистов были получены следующие заключения:

1. Невропатолог: ДЦП, спастическая диплегия; тетрапарез, грубее слева.

2. Окулист: миопия высокой степени,  $\text{visus D=S, 0.04}$ ; блуждающее косоглазие, атрофия диска зрительного нерва слева, парез отводящего нерва справа.

3. Ортопед: двусторонняя дисплазия тазобедренных суставов.

Также получено заключение логопеда: нарушение речи у у.о. ребенка, дизартрия. Анализируя полученные сведения, можно отметить, что девочка имеет сложную сочетанную патологию и нуждается в повышенном внимании специалистов: врача реабилитолога, дефектолога, психолога, логопеда, массажиста, инструктора по ЛФК.

Из предварительной беседы с мамой и бабушкой (девочка воспитывается в неполной семье), мы выяснили, что они адекватно оценивают состояние и прогноз заболевания ребенка, надеются на помощь со стороны логопеда и сами намерены принимать участие в этой работе. С сожалением констатируем тот факт, что мама, по ряду причин, не может оказать девочке соответствующую помощь в условиях Центра реабилитации детей, страдающих ДЦП, на базе детской поликлиники №1 г. Кургана.

Актуальное обследование ребенка проводилось в условиях дома. Нам удалось выяснить следующее: девочка в контакт вступает осторожно. Сотрудничество принимает при условиях игровой ситуации, инструкцию в процессе деятельности теряет, так как не понимает смысла действия. При длительном контакте ребенок, утомляясь, становится агрессивным, кусается и плюется в экспериментатора. Наблюдается фразовая речь, но она очень искажена, скандирована, присутствуют лексико-грамматические ошибки; грубо нарушено произношение (замены, искажения, пропуски).

Звучание речи можно охарактеризовать следующим образом: голос слабый, тихий, угасающий к концу фразы, дыхание поверхностное (вдох короткий, выдох непродолжительный), в потоке речь монотонна, назализованна, наблюдается неконтролируемая гиперсаливация. Отраженно, за логопедом, ребенок может повторить слог, одно-дву-трехсложное слово, простое предложение. При осмотре общей моторики мы выяснили, что девочка обездвигана, передвигается с помощью взрослых. Прием пищи осуществляется, тем не менее, самостоятельно. Имеется тугоподвижность в суставах нижних конечностей. Наблюдается сглаженный лабиринтно-тонический рефлекс, голова приведена к туловищу. При пальпации обнаружено грубое нарушение мышечного тонуса (спастическое напряжение мышц верхних и нижних конечностей, особенно слева, мышцы туловища и шеи в умеренном гипертонусе).

При проведении двигательных проб был отмечен низкий уровень выполнения предъявленных заданий.

В рамках организованного эксперимента было проведено исследование состояния мелкой моторики кистей и пальцев рук. При осмотре и пальпации нами было отмечено сильное напряжение мелких мышц кисти, особенно левой руки. При проведении двигательных проб также наблюдался низкий уровень выполнения заданий.

Регистрируются персеверации, перестановки, сужение объема двигательной памяти и нарушение оптико-пространственной координации. Отмечаются односторонние и перекрестные синкинезии.

Исследование состояния мимических мышц и артикуляционной моторики также включило в себя два этапа:

1) осмотр, пальпация; 2) выполнение двигательных проб.

При осмотре артикуляционного аппарата и мимических мышц было выявлено, что в строении артикуляционного аппарата имеются аномалии:

1) губы: толстые, малоподвижные, спастически напряжены;

2) зубы: редкие, широкие, кариозные, наличие диастем;

3) строение челюсти: прогнатия;

4) нёбо: высокое готическое;

5) язык: напряжение корня языка, фибриллярные подергивания, кончик оттянут вглубь рта, не выражен.

Лицо напряжено, гипомимично, но взгляд живой, любознательный; носогубная складка слегка сглажена слева. Мягкое небо резко реагирует на прикосновение шпателем, жевательные мышцы напряжены, удержание позы открытого рта значительно затруднено. При пальпации мышц лица гипертонус определяется слева, так же как в мышцах туловища и кистей рук.

При проведении двигательных проб ребенок затруднялся или не мог выполнить предлагаемое задание.

Анализ данных показывает, что у девочки нарушения как статические, так и динамические характеристики двигательного акта органов артикуляции. Особую трудность представляли задания, направленные на исследование произвольных движений языка. Выполнение этих движений характеризовалось общим беспокойством языка, наличием фибрилляций кончика языка. Движения, которые удавалось выполнить ребенку, характеризовались неточностью и приближительностью. Невыполнимыми оказались задания на выявление кинестетической апраксии. Ребенок не мог понять смысла задания, предлагаемого экспериментатором, таким образом степень кинестетической диспраксии выявить не удалось. Во всех случаях отмечалась трудность удержания артикуляционной позы. В ходе обследования было выявлено наличие кинестетической диспраксии, например, при выполнении задания, состоящего из цепочки движений. Движения выполнялись не в полном объеме, с нарушенной переключаемостью, наличием синкинезий, персевераций и перестановок. Среди движений, отражающих состояние статической координации, наиболее сложными для выполнения оказались произвольные движения языка, динамической координации - воспроизведение одновременных движений.

Анализируя данные обследования фонетической стороны речи, мы можем отметить, что состояние звукопроизношения соответствовало низкому уровню развития, так как было обнаружено нарушение произношения почти всех групп звуков. Зафиксирован как антропофонический, так и фонологический дефекты.

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень сформированности звукопроизношения зависит от состояния мышц и уровня развития движения органов артикуляции, а также в определенной мере от дефектов строения артикуляционного аппарата. Результаты обследования свидетельствуют о низком уровне развития речедвигательного анализатора. Кроме этого из протокола обследования курирующего девочку логопеда мы получили сведения о состоянии фонематического слуха. Для его исследования были предложены задания на обследование фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза. Мы можем сделать вывод, что объем фонематического восприятия снижен вследствие нарушения концентрации внимания. Фонематический слух грубо недоразвит; одной из причин является нарушение интеллекта, что вызывает затруднения девочки в понимании поставленных перед ней задач.

Таким образом, нам удалось установить, что сложный сочетанный дефект, обусловленный тяжелым органическим поражением центральной нервной системы, проявляется в нарушении сенсомоторного и интеллектуального развития ребенка, а именно: аномальным распределением мышечного тонуса и нарушением координации движений тела, конечностей и артикуляционного аппарата. Анализ полученных сведений говорит о том, что с ребенком необходимо регулярно проводить коррекционно-развивающую работу, основанную на синтезе медицинского и педагогического подходов, нацеленную на формирование моторной базы речи и гармонизацию личности в целом.

*Содержание логопедической работы по формированию моторной базы речи у умственно отсталых младших школьников с дизартрией на фоне ДЦП.*

На основании анализа результатов констатирующего эксперимента, а также исходя из клинических и психолого-педагогических особенностей умственно отсталых детей младшего школьного возраста с дизартрией, страдающих ДЦП, нами была предложена модель формирующего эксперимента, целью которого являлась стимуляция формирования моторной базы речи традиционными и нетрадиционными способами воздействия. Работа проводилась с девочкой (в домашних условиях) в период с июня по сентябрь 2007 года. Следует отметить, что коррекционные занятия с ребенком проводились в летнее время под наблюдением врача-реабилитолога на фоне медикаментозного лечения, после окончания работы курирующего логопеда. Активное участие в процессе принимали родственники ребенка. При апробировании данной модели коррекционного воздействия использовались традиционные и нетрадиционные методы и приемы. Традиционные методы воздействия включали в себя приемы пассивной и пассивно-активной гимнастики для пальцев и кистей рук, мимических мышц и органов артикуляции; активных дыхательных упражнений. Нетрадиционные методы воздействия состояли из приемов общего классического массажа, точечного массажа, дифференцированного логопедического, в том числе зондового массажа, а также элементов пассивной и активной гимнастики для верхних и нижних конечностей. Для обучения родителей использовались такие приемы как консультация, демонстрация, беседа, показ, тренинг. При разработке плана занятия были использованы в адаптированной форме рекомендации, описанные в работах Е.А. Дьяковой, Е. Краузе, Е.В. Новиковой, Е.Ф. Архиповой, Н.А. Белой. Нами были использованы основные виды массажа - классический ручной и точечный массаж. Занятия по разработанной технологии проводились систематически, следующим образом: в первые две недели мы проводили основной курс коррекционной работы, который включал в себя занятия с ребенком и родителями, отвечающий поставленным задачам. Ежедневно, индивидуальное занятие проводилось во второй половине дня длительностью 50-60 минут и включало следующие разделы: вводная часть, основная часть, заключительная часть. Последовательность воздействия на массируемые области в процессе одного сеанса была следующей: 1) область стопы правой ноги, правая нога; 2) область кисти правой руки, правая рука; 3) область стопы левой ноги, левая нога; 4) область кисти левой руки, левая рука; 5) область спины; 6) область лица и артикуляции.

В середине курса, после адаптации ребенка к нашему воздействию, мы стали обучать родителей. После завершения нашего курса занятия проводились мамой в течение десяти недель с периодичностью 2-3 раза в неделю.

Результат формирующего эксперимента предполагал повышение уровня развития моторной базы речи (рис.1).

Контрольный эксперимент проводился в сентябре 2007 года, также в домашних условиях. В рамках эксперимента мы обращали внимание на уровень сформированности моторной базы речи, определяли состояние мышц и уровень развития общей моторики, тонкой моторики кистей и пальцев рук, мимической и артикуляционной мускулатуры. Оценивали уровень сформированности звукопроизносительной стороны речи, общения и развития экспрессивной речи девочки. Для этого нами был применен алгоритм обследования, используемый в рамках констатирующего эксперимента. В результате, мы можем отметить появление некоторых положительных изменений: девочка вступала в контакт с интересом, со-

трудничество принимала при условиях игровой ситуации, проявления агрессии по отношению к экспериментатору на фоне игровой ситуации снизились, однако достичь необходимого уровня концентрации внимания ребенка не удалось. В результате коррекционной работы со стороны дыхания произошли некоторые изменения: вдох стал более глубоким, а выдох - более продолжительным. Ребенок отраженно за логопедом повторял слоги, одно-, двух-, трехсложные слова и простые предложения.

Представим данные о состоянии моторной базы речи после детального исследования общей, мелкой и артикуляционной моторики.

При осмотре и пальпации мышц общей моторной сферы, нам удалось установить, что спастическое напряжение мышц верхних и нижних конечностей, а также спины и шеи несколько снизилось, уменьшилась тугопод-

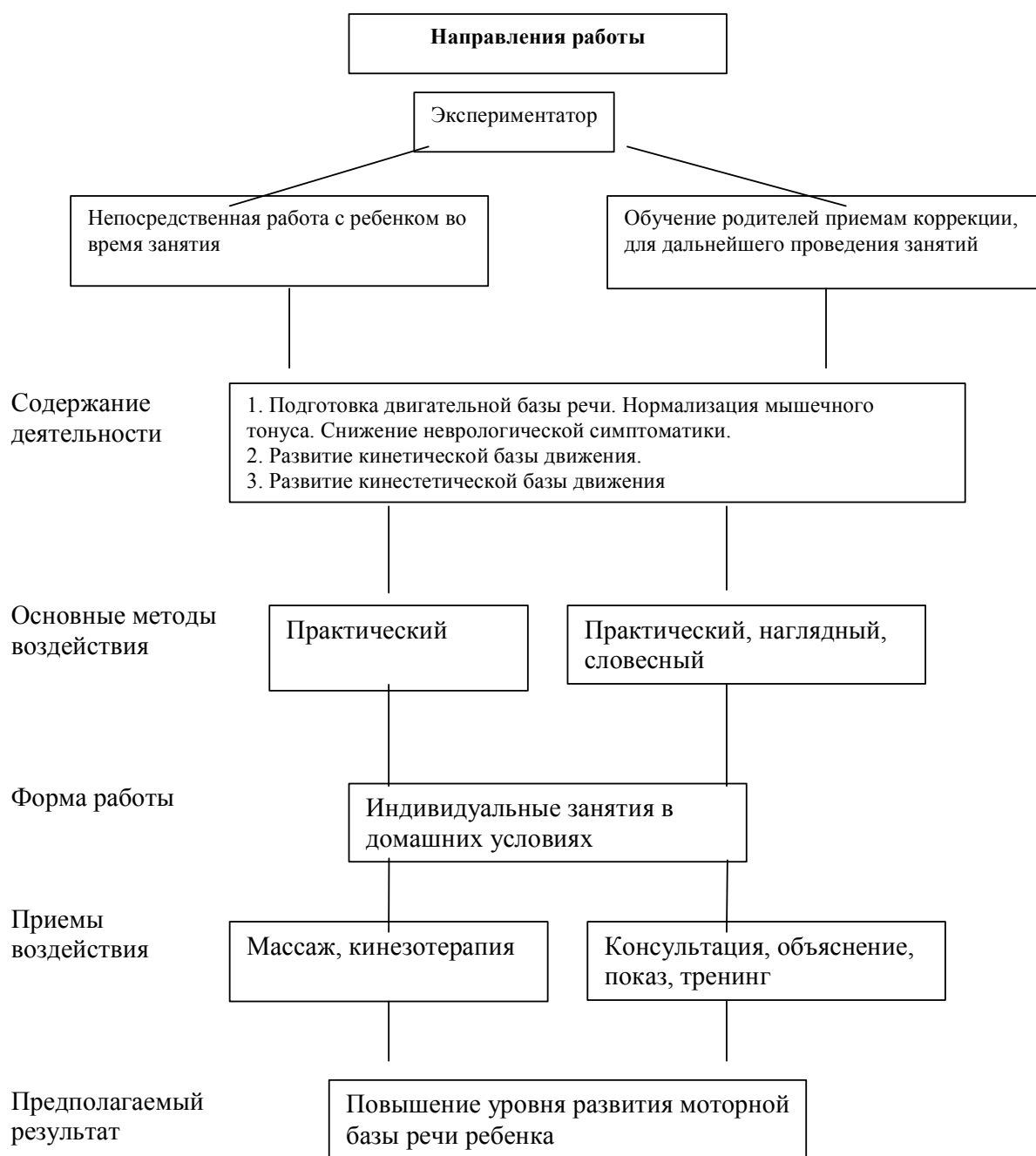


Рис.1. Направления коррекционно-логопедической работы

вижность правого голеностопного сустава. Следует отметить, что наша коррекционная работа проходила на фоне медикаментозного лечения под наблюдением врача-реабилитолога.

При проведении двигательных проб, как и прежде, был отмечен низкий уровень выполнения предъявленных заданий.

При осмотре и пальпации состояния мелкой моторики кистей и пальцев рук мы отметили некоторое снижение гипертонуса, но при выполнении упражнений тонус мышц нарастал, особенно в кисти левой руки. Во время выполнения двигательных проб, положительные сдвиги проявлялись в основном при работе правой рукой.

Анализируя данные, мы констатировали, что после проведенной коррекционной работы, на фоне низкого уровня сформированности двигательной функции общей моторной сферы и тонкой моторики пальцев рук, произошел прирост внутри уровня по некоторым формирующим признакам кинетической основы движения. Остались зарегистрированными персеверации, перестановки, сужение объема двигательной памяти, нарушение оптико-пространственной координации, а также односторонние и перекрестные синкинезии.

При осмотре артикуляционного аппарата и пальпации мимических мышц было обнаружено снижение напряжения губ. На фоне оставшейся асимметрии носогубных складок, улучшилась мимика, девочка стала чаще улыбаться.

Интерпретируя данные, мы отметили, что при выполнении статических проб для губ у ребенка изменилось качество выполнения задания.

При выполнении динамической пробы для мышц губ (многократное произношение губно-губных звуков "б-б-б" и "п-п-п") улучшилось качество выполнения при остающемся медленном темпе. При исследовании орального праксиса замечено, что с особой тщательностью выполнялось упражнение "поцелуй маму", однако выполнение задания "как свистят мальчишки" так и не удалось. При выполнении девочкой динамической пробы для языка - "переводить кончик языка из правого угла в левый, касаясь губ", мы обнаружили, что язык оказался несколько подвижнее, чем раньше, но при выполнении статической пробы - "положить язык на нижнюю губу и удержать на счет от одного от пяти" изменений не выявлено.

Таким образом, можно констатировать, что у ребенка остались нарушенными как кинетические, так и кинестетические характеристики двигательного акта. Тем не менее, необходимо сказать, что после проведенной коррекционной работы проявились фрагментарные положительные результаты. По нашему мнению это указывает на необходимость продолжения занятий по развитию моторной базы речи.

В рамках контрольного эксперимента нами было отмечено, что состояние звукопроизводительной стороны речи также соответствовало низкому уровню развития, однако следует отметить, что гласные звуки "а", "о", "у", "э" стали произноситься более дифференцированно в изолированном варианте. Это говорит о некоторой нормализации тонуса мышц губ и улучшении их подвижности. Подвижность кончика языка несколько улучшилась, но еще не закрепилась в звукопроизношении.

Из протокола курирующего логопеда мы отметили, что со стороны фонематического слуха изменений не произошло.

На основании вышесказанного, можно сделать вывод, что в результате проведенной комплексной медико-педагогической работы с использованием приемов пальпации, массажа и кинезотерапии, мы получили незначи-

тельные, но значимые для нас результаты. Со стороны крупной, мелкой и артикуляционной моторики улучшилось состояние мышечного тонуса и качество выполнения некоторых заданных движений. Это дало нам право отметить небольшой прирост внутриочечного уровня. Некоторое улучшение со стороны мышечной системы положительно повлияло на звукопроизношение. Со стороны эмоционально-волевой сферы также произошли небольшие положительные изменения: уменьшилась агрессия девочки и увеличился интерес к занятиям.

Таким образом, можно сказать об адекватности форм и методов опытно-экспериментальной работы.

#### Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. - Хрестоматия по теории и методике развития детей дошкольного возраста. - М.: Изд. центр "Академия", 1997.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л., 1968.
3. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. - М., 1975.
4. Архипова Е.Ф. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом в раннем возрасте: Кн. для логопеда, воспитателя, родителей детей с ДЦП. - М., 1997.
5. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: Учеб. пособие для студентов вузов. - М.: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007.
6. Бадалян Л.О. Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи. - Киев: Здоровье, 1988.
7. Бадалян Л.О. Детская неврология. - М.: Медицина, 1984.
8. Белая Н.А. Массаж лечебный и оздоровительный. - М., 1998.
9. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. - М.: Медицина, 1966.
10. Бортфельд С.А., Рогачева Е.И. Лечебная физическая культура и массаж при детском церебральном параличе. - Л., 1986.
11. Ботта Н.П. Лечебное воспитание детей с двигательными расстройствами церебрального происхождения. - Л., 1964.
12. Вайзман Н.П. Психомоторика детей-олигофренов. - М., 1976.
13. Васечкин В.И. Сегментарный массаж. - СПб., 1997.
14. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: Учеб. для студентов вузов. - М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005.
15. Винарская Е.Н. Дизартрия. - М.: Транзит-книга, 2005.
16. Винарская Е.М., Пулатов А.М. Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. - Т.: Медицина, 1989.

## СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.С. Севостьянова

Речь маленького ребенка формируется в общении с окружающими его людьми. Овладение речью позволяет ему воспринимать явления более осознанно и произвольно. Родное слово является основой всякого умственного развития и сокровищницей всех знаний. Поэтому важно заботиться о своевременном развитии речи детей, уделять внимание ее чистоте и правильности [14].

Большое количество ученых отдавали должное проблеме речевого развития ребенка. Еще Ян Амос Коменский, великий славянский педагог, установившая последовательность изучения разных дисциплин (а он предлагал, сохраняя латинский язык, ввести в гимназии курс "Семь способных наук"), считал, что сначала надо освоить язык (грамматику), затем реальные науки и, наконец, риторику. Его указания по развитию речи дошкольников легли в основу многих методик, а принципы наглядности, последовательности обучения и воспитания в условиях семьи до сих пор являются основополагающими в дошкольной педагогике. Коменский указывал, что

до 3 лет надо учить детей правильно произносить слова, а дальше - учить ставить вопросы, правильно отвечать на них, объяснять, т.е. надо обязательно требовать ясной и отчетливой речи [11].

Один из наиболее ярких французских просветителей - Жан-Жак Руссо в своей науке о воспитании также большое внимание уделял вопросам развития речи, считая, что голос ребенка надо сделать ровным, гибким и звучным, а этому способствуют правильная речь, пение и музыка.

Видный швейцарский педагог Г. Песталоцци выделил слово как важное средство обучения, подчеркнул роль речи матери для развития речи ребенка.

И хотя его суждения о том, что это развитие осуществляется на основе механического подражания, являются ошибочными, в его методике есть много интересных упражнений.

Выдающиеся представители отечественной педагогики также внесли большой вклад в решение проблем умственного, эстетического и речевого воспитания. Так, В.Ф. Одоевский считал, что живое слово может произвести могучее действие на внутреннее развитие ребенка. Он советовал внимательно вслушиваться в детскую речь, оберегать ее от праздного любопытства и пустословия.

Работы К.Д. Ушинского до настоящего времени не потеряли свою значимость. Именно ему принадлежит мысль о том, что родной язык составляет главный, центральный предмет, входящий во все другие предметы и собирающий их результаты. Он считал, что развитие речи важно для развития мыслительной способности ребенка, а долг учителя - научить его логически мыслить и связно выражать свои мысли [19].

Идеи Л.Н. Толстого и особенно К.Д. Ушинского разрабатывала Е.И. Тихеева, которая является основоположником методики развития речи. Она считала, что владеть видами и проявлениями речи - значит владеть орудием умственного развития человека. Огромную роль в развитии речи ребенка Тихеева придавала семье, где ребенок приобщается к культуре речевого общения, поддерживая в то же время идею систематического обучения речи. Принцип системности она рекомендовала соблюдать при обучении рассказыванию, которое надо проводить в определенной последовательности. Как только ребенок овладеет речью "настолько, что может свободно высказывать свои мысли и понимать к нему обращенную речь, язык фигурирует уже без непосредственной связи и окружающим его внешним миром, а опирается уже на представления, ранее приобретенные и отвлеченные".

Анализ психологической литературы позволил нам сделать вывод о том, что процесс становления у детей первой функции речи, т.е. овладения речью как средством общения, в течение первых семи лет жизни (от рождения и до поступления в школу) проходит в три основных этапа.

На первом этапе ребенок еще не умеет понимать речь окружающих взрослых и не умеет говорить сам, но здесь постепенно складываются условия, обеспечивающие овладение речью в последующем. Это первый - **до-вербальный этап**.

Этап охватывает первый год жизни детей - срок небольшой по сравнению с продолжительностью человеческой жизни. Однако он имеет чрезвычайное значение в генезисе вербальной функции ребенка. На протяжении первого года ребенок сменяет по крайней мере две формы общения с окружающими взрослыми. К двум месяцам у него складывается ситуативно-личностное общение с близкими взрослыми. Оно характеризуется следующими чертами:

1) общение находится на положении ведущей дея-

тельности детей, опосредуя все их остальные отношения с миром;

2) содержание потребности детей сводится к нужде в доброжелательном внимании взрослых;

3) ведущим среди мотивов общения является личностный мотив;

4) основным средством общения с окружающими людьми служит для младенцев категория выразительных (экспрессивно-мимических) движений и поз.

Наблюдения за поведением детей уже давно позволили педагогам выделить вокализации среди их разнообразных проявлений. Они имеют вид коротких или певучих звуков, в которых выражается состояние человека, начиная от восторга (вскрики, визг) и до напряженного сосредоточения (гукание). Вокализации детей первого года жизни являются предречевыми, хотя иногда некоторые из них имеют внешнее сходство со словами. Так, младенец может лепетать "дядя", но этот звукокомплекс не отличается фиксированным звучанием, не имеет строгой предметной отнесенности и не несет номинативной нагрузки: с его помощью ребенок вовсе не называет мужчину или, тем более, брата одного из родителей. Предречевые вокализации часто сопровождают занятия младенца с предметами и служат голосовым аккомпанементом предметных действий.

Для овладения речью ребенку нужно научиться отделять смысловозначительные единицы языка от сопровождающих их звуковых компонентов. В большинстве языков, а также в русском, смысловозначительными единицами являются фонемы.

Овладение речью возможно лишь на основе достаточно развитого фонематического слуха. Детям необходимо овладеть анализом, позволяющим отделять высоту звуков от их фонематических особенностей, научиться воспринимать фонематические различия.

Второй этап - **этап возникновения речи** служит переходной ступенью между двумя эпохами в общении ребенка с окружающими людьми - доверительной и вербальной. Несмотря на такое промежуточное положение, он растянут во времени и охватывает обычно более полугода - от конца первого до второй половины второго года. В случае замедленного речевого развития второй этап может растянуться на год-полтора.

Основное содержание второго этапа составляют два события: возникает понимание речи окружающих взрослых, и появляются первые вербализации. Оба события тесно связаны между собой, и не только по времени, но и по существу. Они представляют собой способ решения одной коммуникативной задачи. Задачу ставит перед собой взрослый - он требует от детей выполнить действие по словесной инструкции и предусматривает в некоторых случаях действие не только локомоторное или предметное, но и вербальное. Если взрослый не предусматривает речевого ответа и не настаивает на нем, то у детей образуется разрыв между уровнем развития пассивной и активной речи с отставанием последней.

Сопоставление основных условий, в которых происходит освоение детьми первых слов в житейских ситуациях привело к выводу о существовании типичной ситуации, наиболее эффективной для воплощения в ней речевой коммуникативной задачи. Это, как правило, ситуация индивидуального взаимодействия взрослого и ребенка.

Третий этап охватывает все последующее время вплоть до семи лет, когда ребенок овладевает речью и все более совершенно и разнообразно использует ее для общения с окружающими взрослыми. Этот **этап развития речевого общения** охватывает период от появления первых слов и до конца дошкольного возраста. За этот

длительный срок ребенок проходит громадный путь, овладевая к его концу словом и искусством манипулировать им для общения.

Исследования свидетельствуют о смене трех форм общения на протяжении третьего этапа. Первая из них - ситуативно-деловое общение, о котором мы уже говорили. Правда у детей 1,5-2 лет эта форма общения существенно изменяется: она перестает быть довербальной и протекает теперь с использованием речи. В первое время после возникновения речь остается ситуативной: ребенок обозначает словом элементы данной наглядной ситуации, предметы, действия с ними, слово становится неким условным голосовым указательным жестом. Лишь очень постепенно "подводная" часть слова заполняется содержанием и открывает для детей возможность разорвать узы одной частной ситуации и выйти на простор широкой познавательной деятельности. Появление у детей первых вопросов о скрытых свойствах вещей, а также о предметах и явлениях, отсутствующих в данное время или в данном месте, знаменует переход ребенка от ранних ситуативных форм общения к более развитым внеситуативным формам.

Происходит овладение произвольной регуляцией речевой деятельности. В раннем возрасте от ребенка нелегко добиться произнесения даже тех слов, которые он хорошо освоил. Но постепенно происходит смягчение той опаски и затруднительности, с которыми маленькие дети относятся к слову - и слышимому, и произносимому активно ими самими, хотя до конца дошкольного детства этот феномен полностью не изживается. В раннем возрасте вербальная деятельность осуществляется на каком-то полупроизвольном уровне: множество самых разнообразных факторов тормозят речь детей и не позволяют контролировать ее ни взрослому, ни - временами - даже самому ребенку.

Таким образом, третий этап развития речевого общения состоит в том, что дети овладевают понятийным наполнением слова и потому учатся применять его для передачи партнеру все более сложной и абстрактной по содержанию информации. Одновременно дети учатся произвольно регулировать вербальную функцию, вследствие чего она превращается в самостоятельный вид деятельности. Речевая деятельность может после этого развиваться дальше в относительной независимости от непосредственного процесса живого общения ребенка с конкретным взрослым.

В преддошкольном периоде речь ребенка как средство общения со взрослыми и другими детьми непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения. Осуществляясь в диалогической форме, она носит выраженный ситуативный (обусловленный ситуацией речевого общения) характер. Изменение условий жизни с переходом к дошкольному возрасту, появление новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми приводит к дифференциации функций и форм речи. У ребенка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у него появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий [20]. Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста - связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется, прежде всего усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Одновременно происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи как в отношении ее содержания, так и в плане возросших

языковых возможностей ребенка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения.

Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи.

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения - все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи [7].

Значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы - фонетико-фонематического, лексического, грамматического, - недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи.

Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое [1, 12].

По мнению А.В. Текучева, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и "каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи" [16].

Основу его составляет интеллектуальная деятельность передачи или приема сформированной и сформулированной мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательных потребностей людей в ходе общения [8,9,13].

Связная речь включает в себя слова с их значениями (объективное и обобщенное отражение в сознании человека обозначаемого словом предмета, явления окружающей действительности) и синтаксис (традиционно сложившиеся нормы, правила сочетания, объединения слов, на основе которых строится языковое сообщение). Основными и универсальными (используемыми в самых разных вариантах во всех видах речевой деятельности) единицами языка являются слово, предложение и текст. Слово как универсальный знак является основной структурообразующей единицей языка. В речевой деятельности человека слово выполняет важнейшие функции обозначения (наименования) и передачи, в обобщенной форме, наиболее важной информации об обозначаемом предмете (свойстве или отношении).

Предложение и текст как основные языковые формы реализации речевого высказывания служат целям намеренной передачи информации о том или ином фрагменте окружающей действительности. Основной семантической (смысловой) функцией предложения является формулирование какой-либо одной законченной мысли. Текст представляет собой передаваемое средствами



языка развернутое речевое сообщение. С его помощью предмет речи (явление, событие) отображается в наиболее полном и законченном виде.

В научных работах вместе с психологическим аспектом данной проблемы анализируются различные звенья механизма порождения текста, рассматриваемого как продукт речевой деятельности (функция внутренней речи, создание программы "речевого целого" в виде последовательных "смысловых вех", механизм воплощения замысла в иерархически организованной системе предикативных связей текста и др.). Подчеркивается роль долговременной и оперативной памяти в процессе порождения речевого высказывания [8, 13]. Для анализа состояния связной речи детей и разработки системы ее целенаправленного формирования особое значение приобретает учет таких звеньев механизма ее порождения, как внутренний замысел, общая смысловая схема высказывания, целенаправленный выбор слов, размещение их в линейной схеме, отбор словоформ в соответствии с замыслом и выбранной синтаксической конструкцией, контроль за реализацией смысловой программы и использованием языковых средств.

Задачи развития речи дошкольников нашли отражение в программных документах по дошкольному воспитанию. Однако постановка этих задач носит общий характер.

В 80-е годы многие детские сады использовали методику В.В. Гербовой, составившей конспекты занятий по развитию речи во всех возрастных группах. Большое внимание на этих занятиях по развитию речи уделялось словарной работе, воспитанию звуковой культуры речи. Чаще всего занятия по развитию речи она рекомендует проводить в процессе ознакомления детей с природой, с окружающей средой, при ознакомлении с художественной литературой. Следует заметить, что некоторые конспекты включают разные задачи, совершенно не связанные ни содержанием, ни логикой сочетания разных речевых задач.

Работа по развитию связной речи представлена Гербовой в обучении пересказыванию литературных произведений, в рассказывании на тему, в составлении рассказов по картинкам и по серии картин, однако в этих занятиях по формированию представлений о структуре рассказа, о способах связи между частями высказывания сформированы недостаточно четко. Аналогичные выводы можно сделать и в отношении постановки и решения речевых задач в программе "Радуга". Эта программа в настоящее время широко внедряется в практику работы дошкольных учреждений.

Очевидно, что развитие речи гораздо активнее происходит в процессе живого общения педагога с детьми и совместной деятельности самих детей, в рассказе ребенка непосредственно заинтересованному слушателю, а не на специальных занятиях по пересказу заданного текста, описанию предметов и т.п.

Предпринятый анализ теории и практики педагогического образования в аспекте нашей проблемы позволил сделать вывод, что существует противоречие между требованиями современного личностно-ориентированного подхода и состоянием исследуемой проблемы речевого развития дошкольников. Поэтому эта проблема нуждается в углубленном исследовании.

В последнее время в педагогике, так же как и во многих других областях науки, происходит перестройка практики и методов работы, в частности все более широкое распространение получают различного рода игры.

С чем же связан повышенный интерес педагогов к применению игровых методов в обучающем процессе?

В первую очередь, внедрение в практику игровых методик напрямую связано с рядом общесоцикультурных процессов, направленных на поиск новых форм социальной организованности и культуры взаимоотношений между учителем и учащимися.

Необходимость повышения уровня культуры обучения учащихся в дидактическом процессе диктуется необходимостью повышения познавательной активности школьников, стимулирования их интереса к изучаемым предметам.

Не секрет, что в наш быстро переменчивый век, живущий в невероятном темпе, важным звеном общественного развития является система образования в целом, и начальное образование как этап обучения подрастающих членов общества, на котором формируются основные умения и навыки, необходимые в дальнейшем обучении. Темпы роста объемов учебного материала диктуют свои условия к применению методов обучения дошкольников. И методы эти зачастую направлены на количество усваиваемого материала, а отнюдь не на его качество.

Такой подход, естественно, не способствует успешному усвоению программного материала и повышению уровня количества знаний. Наоборот, материал, плохо усвоенный учащимися, не может являться надежной опорой для усвоения новых знаний.

Решение этой проблемы кроется в использовании методов обучения младших школьников, базирующихся на передовых представлениях детской психологии. И здесь на помощь учителям должна прийти игра - один из древнейших, и, тем не менее, актуальных методов обучения.

Задолго до того как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важных средств воспитания и обучения детей.

В самых различных системах обучения игре отводится особое место и определяется это тем, что игра очень созвучна природе ребенка. Ребенок от рождения и до наступления зрелости уделяет огромное внимание играм. Игра для ребенка - не просто интересное времяпрепровождение, но способ моделирования внешнего, взрослого мира, способ моделирования его взаимоотношений, в процессе которого, ребенок вырабатывает схему взаимоотношений со сверстниками. Дети с удовольствием сами придумывают игры, с помощью которых самые банальные, бытовые вещи переносятся в особый интересный мир приключений.

Для детей дошкольного и младшего школьного возраста игра имеет исключительное значение: игра для них - учеба, игра для них - труд, игра для них - серьезная форма воспитания.

Игры, способствующие развитию восприятия, внимания, памяти, мышления, развитию творческих способностей, направлены на умственное развитие школьника в целом.

В игре ребенок делает открытия того, что давно известно взрослому. Потребность в игре и желание играть у школьников необходимо использовать и направлять в целях решения определенных образовательных задач. Игра будет являться средством воспитания и обучения, если она будет включаться в целостный педагогический процесс. Руководя игрой, организуя жизнь детей в игре, педагог воздействует на все стороны развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом.

Естественно, подготовка и внедрение игровых методик в учебный процесс требует от педагога больших усилий. В процессе подготовки учебной (дидактической) игры

педагог сталкивается с проблемами не всегда и не столь зависящими от его личных качеств как педагога, сколько от внешних ограничений. Это и нехватка дидактического игрового материала, недостаток урочного времени на проведение игр с детьми. Часто среди педагогов бытует мнение: "Если мы с детьми будем играть во время занятий, когда же мы будем учить с ними правила?". Однако, нам кажется, что проблемы эти по большей части происходят от недопонимания значимости игры как средства обучения, отношения к игре как к методу разгрузки, а не стимулирования сознания школьников.

В настоящее время появилось целое направление в педагогической науке - игровая педагогика, которая считает игру ведущим методом воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста и поэтому упор на игру (игровую деятельность, игровые формы, приемы) - это важнейший путь включения детей в учебную работу, способ обеспечения эмоционального отклика на воспитательные воздействия и нормальные условия жизнедеятельности. В последние годы вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались и разрабатываются многими исследователями [2, 3, 5, 6, 10, 15, 17, 18]. Во всех исследованиях утвердилась взаимосвязь обучения и игры, определилась структура игрового процесса, основные формы и методы руководства дидактическими играми.

Дидактические игры неслучайно заняли прочное место среди методов обучения и воспитания детей, развития их самостоятельной игровой деятельности. В процессе таких игр дети учатся решать познавательные задачи сначала под руководством воспитателя, а затем и в самостоятельной игре [4].

Любая дидактическая игра ставит целью обогатить чувственный опыт ребенка, развить его умственные способности (умение сравнивать, обобщать, классифицировать предметы и явления окружающего мира, высказывать свои суждения, делать умозаключения).

Прежде чем раскрывать роль дидактической игры во всестороннем воспитании и обучении детей дошкольного возраста, напомним о задачах умственного воспитания. Основными из них являются:

- формирование системы научных знаний о природе и обществе;
- развитие умственной деятельности: мыслительных процессов и операций;
- воспитание познавательных интересов, любознательности;
- формирование речи: пополнение и активизация словаря, воспитание правильного звукопроизношения, развитие связной разговорной речи.

Все названные задачи решаются успешно с помощью дидактических игр. Через содержание дидактических игр у детей формируются правильные представления, отношение к явлениям общественной жизни, природе, к предметам окружающего мира.

Ознакомление со многими лексическими темами идет в последовательности от общего к частному. Например, сначала знакомим детей с понятием космос, планета земля, затем говорим о нашей стране, городе, в котором мы живем, а затем об улице и нашем доме. Многие дидактические игры и направлены на усвоение, уточнение, закрепление этих знаний. Такие игры, как "Кто построил этот дом?", "От зернышка булочки", "Откуда стол пришел?", "Кем рубашка сшита?" и другие, содержат дидактические задачи, при решении которых дети должны проявить конкретные знания по теме.

Дидактическим играм всегда придавалось большое значение в развитии у детей умственной активности. С

помощью дидактических игр педагог приучает детей к самостоятельному мышлению, использованию полученных знаний в различных условиях, в соответствии с поставленной игровой задачей. Самое важное для развития мышления - уметь пользоваться знаниями, отбирать из своего умственного багажа в каждом случае те знания, которые нужны для решения стоящей задачи. Для этого ребенок должен овладеть методом умственной работы: умением думать, правильно анализировать и синтезировать.

Многие дидактические игры ставят перед детьми задачу рационально самостоятельно использовать имеющиеся знания при решении мыслительных задач: находить характерные признаки в предметах и явлениях окружающего мира, сравнивать, группировать, классифицировать предметы по определенным признакам, делать правильные выводы, обобщения.

Научными исследованиями доказана большая эффективность использования дидактических игр в целях воспитания умственной активности и самостоятельности мышления детей. Так, отмечается, что дидактические игры представляют собой действенное средство воспитания умственной активности у детей младшего дошкольного возраста. Наиболее эффективными педагогическими условиями, способствующими развитию умственной активности, являются: формирование у детей эмоционально-положительного отношения к предстоящей умственной деятельности посредством поэтапного введения дидактических задач, облеченных в игровую образную форму; создание игровых мотивов, определяющих отношение детей к умственной деятельности. В исследованиях доказана также зависимость между активностью и интересом.

Вначале умственная активность вызывалась с помощью различных эмоциональных приемов, активизирующих их внимание, обследовательско-ориентировочную деятельность. Эта активность, носящая ярко выраженный эмоционально-действенный характер, содействовала возникновению интереса при решении дидактических задач, что, в свою очередь, способствовало эффективному усвоению знаний и навыков умственной работы. Эмоции ребенка, вызванные новизной предмета, сюрпризностью его появления, переходят в эмоции, связанные с радостью познания, удовлетворения от преодоления трудности при решении умственной задачи.

Исследователями доказана также эффективность использования словесных дидактических игр в воспитании самостоятельности мышления. Активизируя мышление, игра воздействует на эмоции детей: ребенок испытывает радость, удовлетворение от удачно найденного и быстрого решения, одобрения его воспитателем, а главное - от самостоятельности в решении задачи. Большое значение поэтому дидактические игры приобретают в формировании таких важных качеств самостоятельного мышления как умение пользоваться знаниями, искать и находить способы решения задач, делать правильные умозаключения. Выявлена закономерность в развитии умения самостоятельно мыслить у детей седьмого года жизни. Сначала неуверенность в решении умственных задач, неумение логически рассуждать, потребность в помощи взрослого (вопросы, советы), затем самостоятельный поиск, нахождение разных вариантов решения, логическое рассуждение.

Велика роль дидактических игр в развитии сенсорных способностей детей. Известно, что процессы ощущения и восприятия лежат в основе познания ребенком окружающей среды. Исследование, проведенное под руководством Л.А. Вегнера по ознакомлению детей дош-

кольного возраста с цветом, формой, величиной предмета, позволило создать систему дидактических игр и упражнений по сенсорному воспитанию, направленных на совершенствование восприятия ребенком характерных признаков предметов [10].

Задачи многих дидактических игр и состоят в том, чтобы через игру научить детей составлять самостоятельно рассказы о предметах, явлениях природы и общественной жизни. Некоторые игры требуют от детей активного использования родовых, видовых понятий, например, такие игры, как "Назови одним словом" или "Назови три предмета".

Нахождение слов с противоположным смыслом (антонимы), сходных по звучанию (синонимы) является задачей многих словесных игр. Если ребенку достается роль гида, скажем, в игре "Путешествие по городу", то он охотно рассказывает гостям, туристам о достопримечательностях города, что способствует развитию монологической речи.

В процессе многих игр дети упражняются в правильном звукопроизношении. В дидактических играх мышление и речь находятся и развиваются в неразрывной связи. Например, в игре "Угадай, что мы задумали" необходимо уметь ставить логично вопросы, на которые дети отвечают только двумя словами: "да" или "нет". С помощью логической постановки вопросов ребенок находит тот предмет, который загадан. Активизируется речь при общении детей в игре, решении спорных вопросов. При этом у них развивается способность аргументировать свои утверждения, доводы.

Все дидактические игры способствуют решению одной из главных задач умственного воспитания, а именно: развитию речи детей: пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь, умение правильно выражать свои мысли.

#### **Список литературы**

1. Баранова Е.Л. Лингвистические основы методики развития связной речи // Развитие речи учащихся: Уч. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена. - Л., 1971. - Т. 453.
2. Блехер Ф.Н. Дидактические игры и занимательные упражнения в первом классе. - М., 1963.
3. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада. - М., 1991. - 207с.
4. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. - М., 1985. - 176 с.
5. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. - М., 1991. - 160 с.
6. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. - М., 1985. - 176 с.
7. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - 2 - е изд., испр. и доп. - М., 2004. - 168 с.
8. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. - М., 2001.
9. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М., 1984.
10. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя детского сада / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Р.И. Говорова, Л.И. Цеханская; Сост. Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. - М.: Просвещение, 1989. - 127 с.
11. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1956.
12. Ладыженская Т.А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка. - М., 1980.
13. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М., 2002.
14. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. - М., 1993. - Т.1. - 608 с.
15. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду: Пособие для воспитателя дет. сада. - М., 1982. - 96 с.
16. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. - М., 1986. - С. 462.
17. Удальцова Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. - Мн., 1976. - 128с.
18. Удальцова Е.И. Дидактические игры. - М., 1963. - 60 с.
19. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 8. - М., 1950.
20. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте // Избранные психологические труды. - М., 1989.

# АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

*А.В. Речкалов, О.Л. Пшеничникова, С.В. Кузнецов, С. В. Медведева*

Детский церебральный паралич является сложным заболеванием центральной нервной системы, ведущим не только к двигательным нарушениям, но и вызывающим задержку или патологию умственного развития, речевую недостаточность, нарушение слуха и зрения [1]. Тяжесть нарушений у 20-35% больных оказывается настолько значительной, что они не обслуживают себя, не передвигаются, оказываются не обучаемыми [1-6]. Важность этой проблемы определяется увеличивающейся распространенностью и социальной значимостью заболевания, влекущего за собой тяжелую инвалидизацию.

Наблюдения последних лет показали, что комплексное, систематическое лечение может значительно снизить степень инвалидизации ребенка или даже вовсе устранить ее [2, 4, 5].

Целью настоящей работы явилась оценка эффективности использования различных средств адаптивной физической культуры для лечения детей, страдающих детским церебральным параличом, в условиях семейного воспитания.

### МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие 15 детей в возрасте 5 - 6 лет. Из них 7 девочек (46,6 %), 8 мальчиков (53,4 %). Все обследуемые состояли на учете в центре реабилитации МУ "Городская детская поликлиника №1" с диагнозом "детский церебральный паралич", клиническая форма - "спастическая диплегия".

Пациентам предлагалось пройти комплекс реабилитационных мероприятий, включавший физиотерапию, массаж, лечебную гимнастику, лечение положением, лечебное плавание, иппотерапию, водолечение, прогулки и занятия на свежем воздухе. Лечение и дополнительные мероприятия, применяемые в этом комплексе, обсуждались с врачом неврологом.

Исследование состояния опорно-двигательного аппарата у детей проводилось при помощи оценки моторики и чувствительности (Lucas Y.T., Ducker T.B., 1979); тестирования моторики рук детей (НИИ травматологии и ортопедии им. Г.И. Турнера, Санкт-Петербург); оценки функционального контроля при детских церебральных параличах (К.А. Семенова, 1999) и оценки способности к самообслуживанию (S. Katz et al, 1963) [7, 8].

Полученные результаты были подвергнуты математической обработке с использованием параметрических методов статистики.

### РЕЗУЛЬТАТЫ СОБСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Исследование индекса моторики и чувствительности (Lucas Y.T., Ducker T.B., 1979) [8] у детей со спастической диплегией показало, что под влиянием комплекса

реабилитационных мероприятий отмечалась тенденция к увеличению мышечно-суставной чувствительности, особенно в пальцах правой стопы - с  $0,37 \pm 0,11$  балла до  $0,73 \pm 0,11$  балла.

До проведения реабилитационных мероприятий показатель индекса моторики и чувствительности для правой руки составил  $63,8 \pm 4,35$  %, для левой руки  $61,9 \pm 4,26$  %. После курса реабилитации наблюдалась тенденция к увеличению показателя для правой руки до  $72,9 \pm 4,63$  %, левой руки - до  $72,4 \pm 4,46$  %. Таким образом, после предложенного нами курса лечения показатели двигательной сферы и чувствительности выросли на 9 и 10,5 %, соответственно для правой и левой руки.

Расстройство двигательной сферы (индекс моторики) оценивалось в баллах (от 0 до 5, аналогично шкале McPeak, 1996) по наличию движений в 10 суставах справа и слева. Суммарный балл выражался в процентах от максимально возможного для данного уровня.

В тесте "Отведение плеча" средний показатель для левой руки составил  $3,2 \pm 0,36$  балла, для правой руки  $3,2 \pm 0,33$  балла. После курса реабилитации в правом плечевом суставе тенденция к увеличению подвижности увеличилась на 0,7 балла, также тенденция к увеличению была видна и в левом плечевом суставе на 0,7 балла. Наиболее значимо увеличился процент детей, имеющих самый высокий уровень (5 баллов), который составил для правой руки 33,3 %, для левой - 46,7 %. Количество детей, имеющих 4 балла, сократилось для правой руки на 13,3 %, для левой руки на 40 %. Показатель в 3 балла для правой руки понизился на 50 %, а для левой остался без изменения.

При выполнении разгибания кисти средний показатель для правой руки был равен  $3,47 \pm 0,38$ , для левой руки  $3,47 \pm 0,38$  балла. После курса реабилитации наблюдалась тенденция к увеличению подвижности в плечевом суставе правой руки до  $4 \pm 0,38$ , левой - до  $3,93 \pm 0,33$  балла. Пятибалльный уровень до реабилитационных мероприятий составил 20 %, по окончании реабилитации таких детей было выявлено на 33,3 % больше, третий и четвертый уровни остались практически без изменения.

Показатели в тесте "Разгибание в локтевом суставе" составили: для правой руки -  $3,33 \pm 0,45$ ; левой руки -  $3,13 \pm 0,42$ . После курса предложенных мероприятий видимое улучшение по пятому уровню наблюдалось в подвижности плечевого сустава левой руки - на 40 %, подвижность правой руки осталась без изменения.

Результат в сгибании кисти для правой руки составил  $3 \pm 0,41$  балла, для левой руки -  $3,87 \pm 0,28$  балла. После курса реабилитации подвижность в лучезапястном суставе правой руки улучшилась на 29 %, левой - на 6,7 %.

Таким образом, подвижность в лучезапястном суставе, ранее оцененная на 4 балла, после курса реабилитации соответствовала 5-балльному уровню.

В тесте "Разведение пальцев" средний показатель для правой руки составил до курса проведенной реабилитации  $3,1 \pm 0,38$  для правой руки,  $3 \pm 0,41$  для левой руки, после курса наблюдалось незначительное увеличение подвижности пальцев обеих рук.

При сгибании в тазобедренном суставе средний показатель справа составил  $3,3 \pm 0,27$ , слева  $3,3 \pm 0,28$  балла. После курса реабилитации наблюдалась тенденция к увеличению подвижности в правом тазобедренном суставе до  $3,5 \pm 0,24$ , левом - до  $3,7 \pm 0,25$  балла.

При выполнении разгибания в коленном суставе средний показатель для правой ноги составил  $3,1 \pm 0,34$ ; для левой ноги  $2,8 \pm 0,34$  балла. Выявлена устойчивая тенденция к увеличению подвижности в коленном суставе правой ноги - 33,3 %, левой ноги - 40 %.

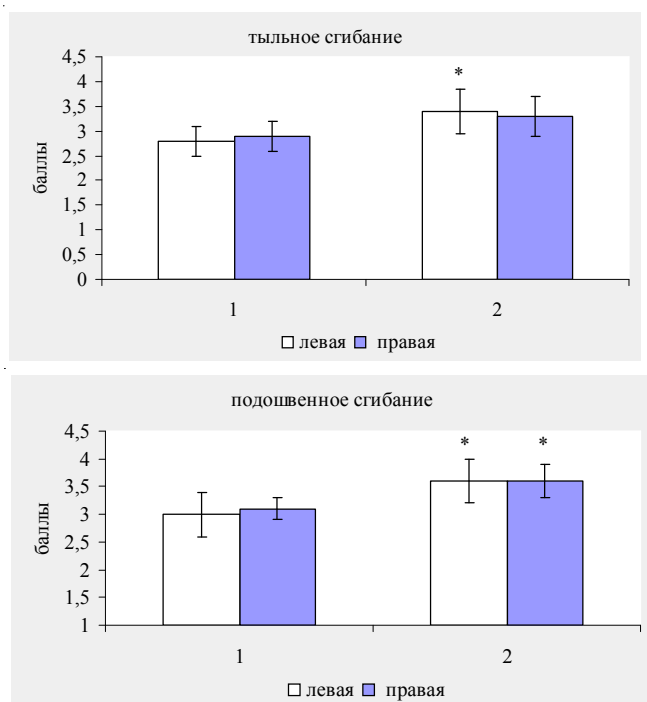
В тесте "Тыльное сгибание стопы" средний показатель для правой ноги составил  $2,9 \pm 0,21$ , левой ноги  $2,7 \pm 0,18$  балла. После реабилитации показатель для правой ноги увеличился на 13,3 %, для левой ноги на 33,3 % ( $p < 0,05$ ) (рис. 1).

Оценка подошвенного сгибания стопы до курса реабилитации составила для правой стопы -  $2,9 \pm 0,31$ , левой -  $2,7 \pm 0,36$  балла. По окончании реабилитационных мероприятий средний показатель составил соответственно  $3,3 \pm 0,36$ , и  $3,2 \pm 0,42$  балла. Количество детей, набравших четыре балла, увеличилось для правой ноги на 33,3 %, для левой ноги на 33,4 %.

Исследование моторики рук у детей со спастической диплегией проводилось по методике, разработанной НИИ травматологии и ортопедии им. Г.И. Турнера (г. Санкт-Петербург) [7]. До начала исследования норму сгибания-разгибания в лучезапястном суставе правой рукой из 15 человек выполняли 4 человека, левой рукой - 1 человек. Средний показатель для правой руки составил  $24,1 \pm 3,94$  с, для левой руки он составил  $25,2 \pm 4,10$  с, что значительно ниже нормативных показателей для здоровых детей (10 движений за 12 - 15 сек).

После проведения реабилитационного курса правой рукой обследуемые (7 человек) выполнили норму движений, левой рукой с нормой справились 4 человека. Средний показатель для правой руки составил  $19,4 \pm 3,23$  с, для левой -  $19,7 \pm 3,46$  с.

Таким образом, количество человек, выполняющих норму правой рукой, увеличилось в 1,75 раза, левой рукой в 4 раза, средний показатель для правой руки улучшился на 19,4 %, для левой руки на 21,9 %, что позволяет говорить о положительной динамике развития мелкой моторики рук у детей, страдающих данной формой ДЦП. В то же время следует отметить, что с заданием не смогли справиться - правой рукой 53,3 % и левой рукой - 73,3 % детей.



**Рис. 1. Показатели тыльного и подошвенного сгибания стопы у детей со спастической диплегией до (1) и после (2) реабилитационных мероприятий (n=15)**

Примечание: \* - различия достоверны по отношению к исходным показателям,  $p < 0,05$

До начала исследования из 15 человек норму движений предплечьем правой рукой выполняли 4 человека, левой рукой - 3 человека. Средний показатель для правой руки составил  $37,1 \pm 7,66$  с, для левой руки  $37,9 \pm 7,71$  с (норма 10 движений за 40-50 с). После проведения реабилитационного курса правой рукой выполнили норму движений 6 человек, левой рукой - 2 человека. Средний показатель для правой руки составил  $33,5 \pm 6,52$  с, левой руки  $36,3 \pm 7,12$  с. Средний показатель для правой руки улучшился на 9,8 %, для левой руки на 4,3%, что позволяет говорить о незначительной положительной динамике данного показателя.

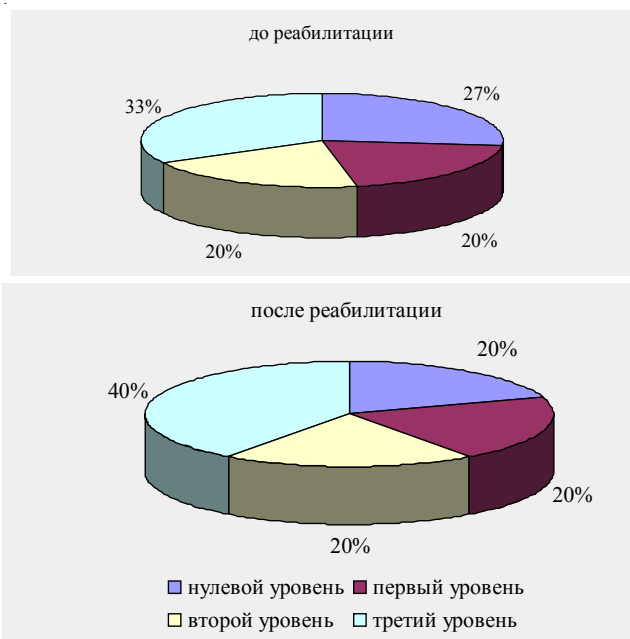
Для оценки манипулятивной функции кисти детям было предложено выполнить тест "Колечко" (поочередное противопоставление первого пальца всем остальным). Время выполнения его в норме составляет 6-7 с. Количество детей, не справившихся с тестом до начала исследования, составило: правой рукой - 53,3%, левой - 40%. После проведения реабилитационного курса количество человек, не справившихся с поставленной задачей правой рукой, сократилось на 50 %, левой - на 33,4 %.

С целью исследования моторики рук обследуемым предлагалось построить пирамиду из кубиков. Тест заключается в захвате предмета и возможности его расположения в определенной последовательности. Регистрируется время выполнения теста. До начала исследования у 15 человек средний показатель для правой руки составил  $19,53 \pm 3,82$  с, для левой руки  $23,8 \pm 4,17$  с. После проведения реабилитационного курса средний показатель для правой руки составил  $17,2 \pm 2,97$  с, для левой -  $18,27 \pm 3,63$  с. Средний показатель для правой руки по времени выполнения теста сократился на 12 %, для левой руки - на 23,3 %. Таким образом, наблюдалась устойчивая тенденция к улучшению манипулятивной способности рук.

В тесте "Одевание колец на вертикальный стержень" до начала исследования у 15 человек средний показатель для правой руки составил  $16,73 \pm 3,34$  с, для левой руки -  $22,27 \pm 4,04$  с. По окончании реабилитационного курса средний показатель для правой руки составил  $15,07 \pm 3,01$  с, для левой руки -  $19,07 \pm 3,29$  с. Таким образом, средний показатель для правой руки по времени выполнения теста увеличился на 10 %, для левой руки - на 14,4 %, что позволяет говорить о незначительной положительной динамике.

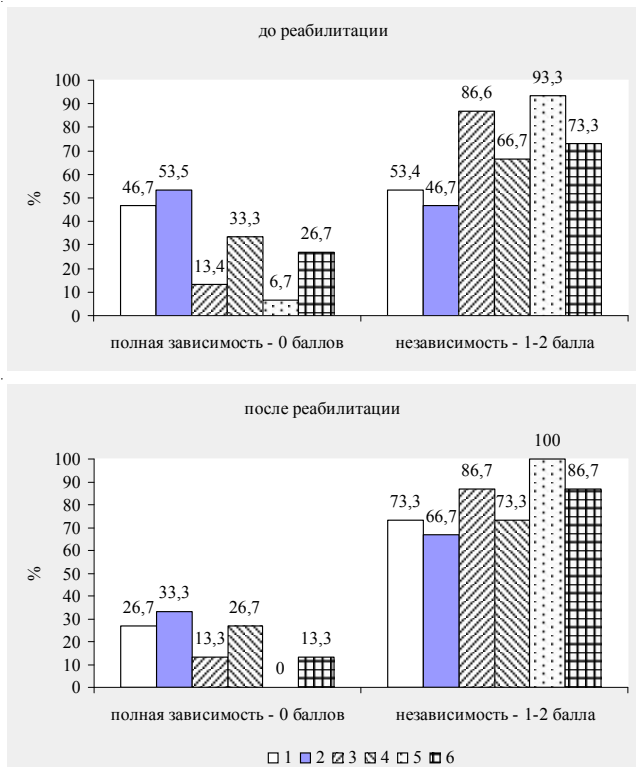
Оценка функционального контроля у детей со спастической диплегией проводилась по методике К.А. Семеновой (1999) [8]. Основываясь на классификации двигательного и интеллектуального развития, оценка изменения состояния больного под влиянием курса реабилитационных мероприятий по 4-балльной системе показала, что количество детей, имеющих низший уровень (0 баллов) сократилось с 27 % до 20 %. Параллельно на 7 % возросло количество детей, имеющих самый высокий уровень (3 балла) функционального контроля (рис. 2).

Исследование способности к самообслуживанию у детей со спастической диплегией проводилось по методике S. Katz et al (1963) [8]. В качестве основных видов самообслуживания учитывались: купание, одевание, посещение туалета, перемещение, контроль мочеиспускания и дефекации, питание. Каждый вид самообслуживания оценивался по 3-балльной шкале (0-2 балла). На основании независимого осуществления перечисленных бытовых функций для каждого пациента устанавливается индекс функциональной независимости.



**Рис. 2. Показатели функционального контроля у детей со спастической диплегией до и после реабилитационных мероприятий (n=15)**

При исследовании такого вида деятельности как купание до проведения курса реабилитации полная зависимость наблюдалась у 46,6 % обследованных, после курса реабилитации этот показатель снизился на 20 %. Функциональная независимость по данному показателю до реабилитации наблюдалась у 53,3 %, после курса реабилитации 73,3 % детей самостоятельно осуществляли процедуру купания (рис.3).



**Рис. 3. Показатели способности к самообслуживанию у детей со спастической диплегией (n=15) по методике S. Katz et al (1963). 1- купание, 2 - одевание, 3 - туалет, 4 - перемещение, 5 - контроль мочеиспускания и дефекации, 6 - питание**

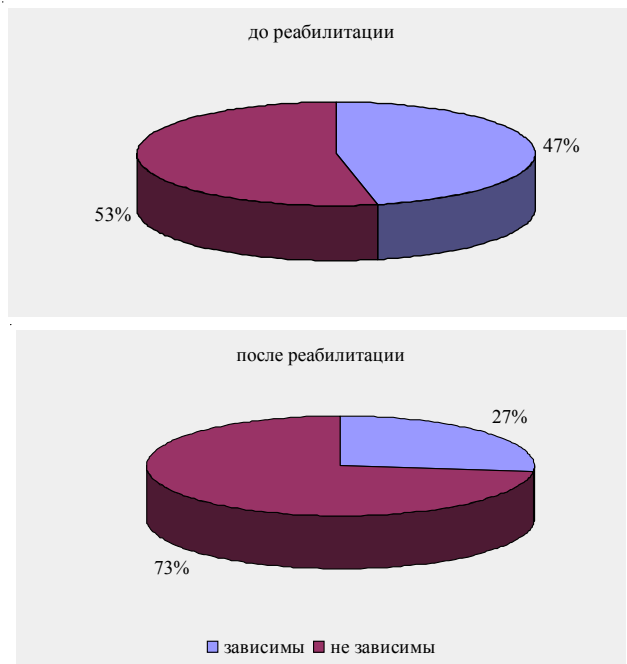
Результатом проведенных реабилитационных мероприятий стало увеличение числа детей со сформированными навыками одевания на 20 %, что говорит о том, что решились некоторые проблемы, связанные с бытовой адаптацией детей-инвалидов.

Уровень полной зависимости при посещении туалета до реабилитационных мероприятий составлял 13,4 %, функциональная независимость наблюдалась у 86,7 % детей.

По окончании реабилитации данный вид самообслуживания существенно не изменился и функционально зависимыми по-прежнему оставались 13,3 % детей.

Одним из основных показателей функциональной независимости детей с двигательными дефектами является самостоятельное перемещение. Количество детей, полностью зависимых по данному показателю, в результате проведенной работы снизилось на 6,6 %, что можно расценивать как положительную тенденцию. Большинство детей характеризовались дефектной ходьбой на короткие расстояния без дополнительной опоры.

До реабилитации полная зависимость по осуществлению произвольного мочеиспускания и дефекации наблюдалась у 6,7 % обследованных, после курса реабилитации функционально независимыми были 100 % обследованных детей (рис. 4).



**Рис. 4. Показатели индекса функциональной независимости у детей со спастической диплегией (n=15) по методике S. Katz et al (1963)**

В начале исследования самостоятельно осуществляли прием пищи 73,3 % наблюдавшихся детей. После курса реабилитации показатели функциональной независимости по данному виду деятельности увеличились на 13,4 % и составили 86,7 %. Таким образом, предложенная программа позволила в значительной мере облегчить бытовую реабилитацию детей со спастической диплегией.

Исследование индекса функциональной независимости показало, что процент функционально зависимых детей уменьшился с 46,6 % до 26,6 %, а процент функционально независимых детей увеличился с 53,4 % до 73,4 %. Таким образом, можно говорить о том, что после курса реабилитации, большее количество детей владеют навыками самообслуживания, а, следовательно, они ста-

новятся более социально адаптированными.

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о необходимости раннего и комплексного начала реабилитационных мероприятий. Изучение двигательных способностей и определяющих их факторов имеет большое значение для поиска наиболее оптимальных путей и методов повышения эффективности лечебно-оздоровительных мероприятий при нарушении опорно-двигательного аппарата у детей с ДЦП.

### ВЫВОДЫ

1. Оценка уровня двигательной сферы и мышечно-суставной чувствительности у детей со спастической диплегией позволяет говорить о положительном влиянии предложенного комплекса реабилитационных мероприятий. Значительно возросли показатели тыльного и подошвенного сгибания стопы. Выявлена тенденция к улучшению показателей моторики в среднем на 16,5 %.

2. Исследование моторики рук у детей со спастической диплегией показало, что в результате реабилитационных мероприятий наблюдалась устойчивая тенденция к повышению показателей "сгибания - разгибания" в лучезапястном суставе на 20,6 % и "супинация - пронация" предплечий на 7,1 %.

3. В работе выявлена положительная динамика функционального контроля у детей со спастической диплегией. К концу исследования на 7 % снизилось количество детей, имеющих низкий (нулевой) уровень функционального контроля. Аналогичным образом увеличилось количество детей с высшим, третьим уровнем развития моторики, эмоционально-волевой сферы. Процент детей с первым и вторым уровнем остался без изменений.

4. Изучение способности к самообслуживанию у детей со спастической диплегией выявило более значительные изменения по овладению такими навыками, как самостоятельное купание, одевание, перемещение, питание. Наиболее высокий процент функциональной независимости выявлен по таким разделам самостоятельной деятельности как посещение туалета (86,7 %), контроль мочеиспускания и дефекации (100 %), питание (86,7 %). Количество функционально независимых детей после курса реабилитации увеличилось на 23 %.

### Список литературы

1. Шамарин Т.Г., Белова Г.И. *Возможности восстановительного лечения детских церебральных параличей*. - Калуга, 1996. - С 5-7.
2. Семенова К.А. *Восстановительное лечение больных с резидуальной стадией детского церебрального паралича*. - М.: Антидор, 1999. - 214 с.
3. Качесов В.А. *Основы интенсивной реабилитации ДЦП*. - М., 2001. - 116 с.
4. Бортфельд С.А., Рогачева Е.И. *Лечебная физкультура и массаж при детском церебральном параличе*. - Л.: Медицина, 1986. - 176 с.
5. Борисова О.И. *Физическое воспитание детей в семье*. - М.: Знание, 1985. - 64 с.
6. Бадалян Л.О. *Детские церебральные параличи*. - К.: Здоровья, 1988. - 328 с.
7. *Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие / Под ред. Л.В. Шапковой*. - М.: Советский спорт, 2003. - 464 с.
8. *Врачебный контроль в адаптивной физической культуре: Учебное пособие / Под ред. С.Ф. Курдыбайло*. - М.: Советский спорт, 2003. - 184 с.

## РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ МЕТОДОМ ИППОТЕРАПИИ

*О.Н. Ловыгина, В.Л. Рахманский, Е.Н. Величко,  
А.А. Новоячев*

### ВВЕДЕНИЕ

С древнейших времен известно благотворное влияние на здоровье человека общения с лошадьми и езды на них. Еще античный врач Гиппократ утверждал, что раненые и больные поправляются быстрее и успешнее, если ездят верхом.

В наше время существует такое понятие, как иппотерапия (от греческого "hippos" - лошадь). Это форма реабилитации, при которой используются гимнастические упражнения на лошади (вольтижировка).

Иппотерапия взята на вооружение как один из методов лечения остеохондроза, сколиоза, заболеваний желудочно-кишечного тракта, связанных с нарушением кинетики, последствий полиомиелита и детского церебрального паралича, ишемической болезни сердца, ожирения, простатита, невралгии и многих других заболеваний [1].

Лечебный эффект достигается за счет естественных циклических вибраций, возникающих в процессе верховой езды, а также благодаря колебаниям, передающимся со спины лошади при ее движении на позвоночник, суставы и окружающие их ткани наездника. В настоящее время создана даже специальная шкала колебаний спины лошади, зависящая от темперамента и характера животного, что позволяет подобрать лошадь для лечения конкретного больного с учетом особенностей его заболеваний.

Наблюдая за пациентами, проходящими курс иппотерапии, специалисты обнаружили, что при оптимальной нагрузке вокруг позвоночника создается сильный мышечный корсет, улучшается кровообращение, нормализуется обмен веществ в межпозвоночных дисках [2].

Подмечено, что особенно сильный оздоравливающий эффект верховая езда оказывает на детей в возрасте от 5 до 12 лет. Кроме того, верховая езда всесторонне развивает ребенка, делает его смелым, ловким, выносливым, решительным и находчивым.

На Западе иппотерапия как один из методов реабилитации лиц с ограниченными возможностями применяется на протяжении многих лет, в России же этому вопросу, по существу, уделяется мало внимания. Можно сказать, что лечебная верховая езда (ЛВЕ) в РФ стоит на начальном этапе своего развития [3].

В данной работе хотелось бы акцентировать внимание на положительном влиянии лечебной верховой езды на психофизическое развитие детей с умственной отсталостью.

### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В наше исследование было включено 60 детей с нарушением умственного развития в возрасте от 9 до 12 лет. Критерии включения пациентов в исследование: согласие больных детей и их родителей на участие в программе физической реабилитации с использованием метода иппотерапии; все дети имели диагноз "умственная отсталость" легкой либо умеренной степени; испытываемые дети ранее не занимались спортом.

Дети были разделены на 2 группы. В экспериментальной группе - 30 человек (16 девочек, 14 мальчиков) в качестве оздоровительных мероприятий дополнительно



но к стандартной терапии применялась специально разработанная программа с использованием лечебной верховой езды (ЛВЕ). В контрольной группе - 30 человек (17 девочек, 13 мальчиков) применялась только стандартная физическая терапия.

Каждый ребенок из экспериментальной группы на протяжении 12 недель на базе Сибирского реабилитационного конно-спортивного центра занимался по специально разработанной реабилитационной программе с использованием иппотерапии. Эта программа включала в себя следующие двигательные режимы: утреннюю гигиеническую гимнастику, занятия лечебной физической культурой (ЛФК) с инструктором по стандартной программе, занятия лечебной верховой ездой и элементы трудотерапии (уход за лошадьми, их кормление и т.д.). Дети контрольной группы - по обычной стандартной программе (УГГ, ЛФК).

Занятия ЛВЕ проводились 2 - 3 раза в неделю по 25 - 30 минут, индивидуально или малыми группами (2 - 4 чел.) на базе Сибирского реабилитационного конно-спортивного клуба для инвалидов под руководством специалиста по иппотерапии В.Г. Попова.

В каждой группе обследование детей проводилось дважды: первый раз до проведения курса оздоровительных мероприятий (начальное обследование) и второй раз - после проведения курса (конечное обследование). По некоторым показателям проводились ежемесячные исследования (показатель осанки, становая динамометрия, жизненный индекс). Все данные записывались в протокол.

Для оценки состояния психофизического здоровья исследуемых детей с нарушением умственного развития были использованы следующие методы: оценка морфо-функционального состояния (антропометрическое исследование, оценка состояния системы внешнего дыхания, оценка состояния опорно-двигательного аппарата); экспресс-оценка соматического здоровья по Г.Л. Апанасенко и оценка психологических характеристик детей, таких как уровень ситуационной тревоги (методика Ч.Д. Спилбергера, адаптированная Ю.Л. Ханиным) и измерение степени выраженности сниженного настроения - субдепрессии (В. Зунгша, адаптированная Т.Н. Балашовой).

Математическую обработку данных проводили с помощью стандартной компьютерной программы Microsoft Excel.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты оценки морфо-функционального состояния детей с нарушением умственного развития.

Динамика основных анализируемых показателей физического развития в ходе выполнения исследования представлена в таблице 1. Исходно среди сравниваемых экспериментальной и контрольной групп не было выявлено существенных различий ни по одному из параметров.

Таблица 1

### Оценка морфо-функционального состояния детей

Показатели	Экспериментальная группа n=30		Контрольная группа n=30		Показатели здоровых
	До	После	До	После	
Вес, кг	26,6 ± 2,07 25,7 ± 1,8	29,2 ± 3,0 28,8 ± 2,6	27,1 ± 3,2 25,9 ± 2,5	28,5 ± 3,04 26,0 ± 2,8	29,24 ± 1,6 29,40 ± 1,2
ОГК, см	64,25 ± 1,9 63,5 ± 1,7	67,2 ± 1,1 64,7 ± 2,1	64,8 ± 1,2 62,0 ± 1,5	65,2 ± 1,1 62,7 ± 2,1	69,0 ± 0,7 66,0 ± 0,9
Показатель осанки, %	86,9 ± 2,3	91,3 ± 1,9	87,2 ± 1,6	88,5 ± 1,5	90-100
ЖЕЛ, л	1,65 ± 1,08 1,44 ± 2,06	1,67 ± 2,1 1,62 ± 1,6	1,64 ± 1,8 1,49 ± 1,07	1,66 ± 1,8 1,54 ± 1,07	1,68 ± 1,32 1,65 ± 1,8

Через 12 недель занятий по вышеописанной реабилитационной программе произошли существенные изменения в морфо-функциональном состоянии экспериментальной группы, а именно: показатели осанки и ЖЕЛ практически стали соответствовать показателям здоровых людей, объем грудной клетки увеличился, хотя и незначительно. В физическом развитии контрольной группы, занимающихся по стандартной программе ЛФК, также наблюдалась некоторая динамика, но не настолько явно выраженная.

Динамика показателей осанки детей с УО экспериментальной (№1) и контрольной (№2) групп в ходе эксперимента представлена на рисунке 1. До эксперимента средние показатели осанки детей групп №1 и №2 находились в одном диапазоне - 87%, что указывало на наличие признаков нарушения осанки у большей части испытуемых детей. По окончании эксперимента у детей группы №1 средний показатель осанки приблизился к норме (91,3 + 1,9%), то есть возрос на 4,4 %, а у группы №2, занимающейся по стандартной программе ЛФК, средний показатель осанки увеличился незначительно до 88,5+1,5%, то есть на 1,3 %.

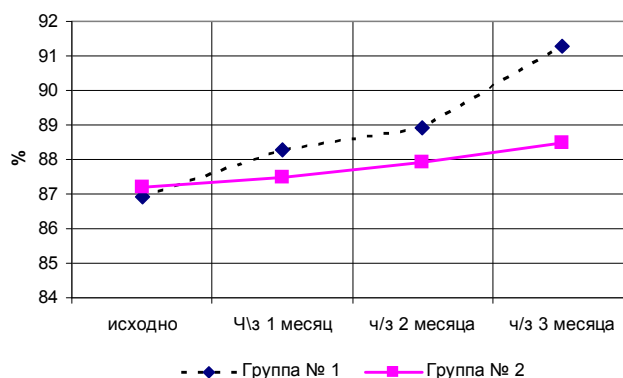


Рис. 1. Динамика показателей осанки

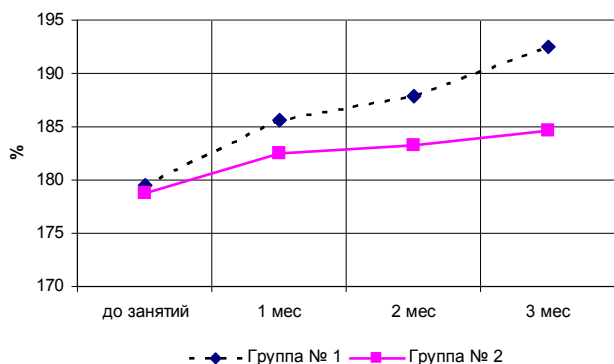
Наиболее отчетливая динамика в морфо-функциональном развитии УО детей экспериментальной (№1) и контрольной (№2) групп выявлена при анализе данных спирометрии и становой динамометрии. Различия в полученных данных между двумя группами оказались достоверными для показателей жизненного индекса ( $p < 0,05$ ) и становой динамометрии ( $p < 0,05$ ).

Изначально средние показатели становой динамометрии групп №1 и №2 были практически на одном уровне: группа №1 - 179,5 %; группа №2 - 178,8% от собственной массы тела, что является удовлетворительным результатом (рис. 2). После применения в реабилитационной программе ЛВЕ результаты увеличились у экспериментальной группы до 192,5+2,3%, то есть на 13,5 % от исходных показателей. У контрольной группы, занимающейся по стандартной физической программе, показатели становой динамометрии увеличились лишь до 184,6 + 2,4% от собственной массы тела, что составило 5,8 % от исходного результата.

Для оценки динамики функционального состояния системы внешнего дыхания детей экспериментальной и контрольной групп использовались показатели жизненного индекса (ЖИ). Норма ЖИ для мальчиков 55-60 мл/кг, для девочек не менее 50 мл/кг. В ходе эксперимента показатели ЖИ детей экспериментальной группы практически приблизились к показателям здоровых. У мальчиков средний показатель ЖИ возрос от 53+3,01% до 57+2,8%, что составило 4%. У девочек этой же группы он увеличился от 48,2+2,1% до 53,6+1,8%, что составило 5,4 %. В конт-



рольной группе увеличение показателей ЖИ значительно ниже: у мальчиков - на 1,7 %, у девочек - на 2,6 %.



**Рис. 2. Динамика становой динамометрии детей экспериментальной и контрольной групп**

По данным углометрии тенденция положительной динамики результатов наблюдалась при определении объема движений в тазобедренном суставе, а именно - приведение-отведение; определении угла отведения в плечевом суставе и угла разгибания - сгибания в локтевом суставе. В результате применения в реабилитационной программе ЛВЕ измеряемые углы подвижности суставов детей с УО также приблизились к показателям здоровых (табл. 2).

**Таблица 2**

**Оценка объема подвижности суставов**

Измеряемый угол	Экспериментальная группа n=30		Контрольная группа n=30		Показатели здоровых
	До	После	До	После	
Угол приведения – отведения в тазобедренном суставе	76 <sup>0</sup> ±1,02	87 <sup>0</sup> ±0,8	76 <sup>0</sup> ±1,4	80 <sup>0</sup> ±1,08	90 <sup>0</sup>
Угол отведения в плечевом суставе	145 <sup>0</sup> ±1,7	167 <sup>0</sup> ±1,6	146 <sup>0</sup> ±0,9	157 <sup>0</sup> ±1,9	175 <sup>0</sup>
Угол сгибания-разгибания в локтевом суставе	129 <sup>0</sup> ±2,0	140 <sup>0</sup> ±1,6	128 <sup>0</sup> ±2,1	135 <sup>0</sup> ±1,7	150 <sup>0</sup>

Для оценки соматического здоровья умственно отсталых детей, включенных в эксперимент, была использована комплексная оценка здоровья по Г.А. Апанасенко.

До эксперимента показатели экспериментальной группы были следующие:

- высокий уровень здоровья - отсутствует;
- выше среднего - отсутствует;
- средний уровень - 40%;
- ниже среднего - 40 %;
- низкий уровень - 20 %.

После занятий по разработанной реабилитационной программе уровень соматического здоровья значительно повысился и представлял собой следующую картину:

- высокий уровень - отсутствует;
- выше среднего - 10%;
- средний - 50 %;
- ниже среднего - 36,66%;
- низкий - 3,34 %.

Таким образом, после применения программы реабилитации, включающей ЛВЕ, уровень соматического здоровья значительно улучшился: снизился процент низкого уровня здоровья - с 20 % до 3,34 %; появился уро-

вень - выше среднего (10%), при том, что на начальном этапе он отсутствовал.

Результаты оценки уровня психического здоровья детей с нарушением умственного развития. Оценка психического здоровья детей с УО до и после эксперимента представлена в таблице 3. При стандартной методике лечения не отмечалось явных изменений в состоянии психического здоровья больных с УО: сохранялся высокий уровень ситуационной тревоги (37,9+1,08 баллов) и депрессии (43,3+1,2 баллов).

Результаты психологического тестирования детей с умственной отсталостью с помощью шкалы реактивной и личностной тревожности Спилберга-Ханина после курса иппотерапии свидетельствовали о тенденции к снижению показателя ситуационной тревоги - с 35,7+1,02 до 27,8+0,9, то есть на 28,41%, что можно расценивать как повышение стрессоустойчивости. Достоверно снизился и показатель депрессии - с 44,3+1,04 до 38,8+1,5 баллов (p < 0,05), то есть понижение на 14,17%, что свидетельствует о повышении эмоциональной стабильности. В контрольной же группе средний балл ситуационной тревоги остался практически неизменным - 37, 0 +1,08, а балл уровня депрессии снизился с 44,2+0,9 до 43,3+1,2, что составило всего 2 %.

**Таблица 3**

**Оценка психического состояния**

Показатели	Контрольная группа (n=30)		Экспериментальная группа (n=30)	
	до	после	до	после
Ситуационная тревога (баллы)	37,2±1,3	37, 0 ±1,08	35,7±1,02	27,8±0,9
Уровень депрессии (баллы)	44,2±0,9	43,3±1,2	44,3±1,04	38,8±1,5

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В результате изучения различных литературных источников, а также обследования детей с различной степенью умственной отсталости, были получены данные, по которым можно судить об особенностях избранного контингента. У всех детей, включенных в исследование, имелись: отставание в физическом развитии (снижены показатели антропометрии: масса, ОГК, сила мышц кистей, спины); снижение жизненного индекса; нарушения со стороны опорно-двигательного аппарата (нарушение осанки, ограничение подвижности суставов); пониженная физическая работоспособность и общая физическая ослабленность. При оценке психического состояния выявлены достаточно высокий балл ситуационной тревоги и субдепрессии.

После применения экспериментальной программы реабилитации детей с УО с включением ЛВЕ можно констатировать, что произошли положительные изменения в психофизическом развитии детей с различной степенью умственной отсталости, в программу реабилитации которых была включена ЛВЕ:

- а) укрепились мышцы спины, улучшилось состояние позвоночного столба, улучшилась подвижность суставов;
- б) значительно повысилась физическая работоспособность;
- в) повысился уровень соматического здоровья.

При стандартной программе реабилитации не отмечалось значительных изменений в состоянии психического здоровья УО детей: сохранялся высокий уровень ситуационной тревоги и депрессии.

Таким образом, результаты проведенного обследования свидетельствуют об эффективности использования иппотерапии в комплексе реабилитации больных с УО.

По сравнению с традиционным восстановительным лечением иппотерапия имеет значительные дополни-

тельные преимущества. Как и лечебная физическая культура она основана на использовании биологической функции живого организма - функции движения, которая имеет для человека не только биологическое, но и социальное значение [4]. Иппотерапия действует на организм как единое целое и по своей сущности не локалистична. Этим объясняется успешность ее применения при различных заболеваниях. Она позволяет значительно улучшить и даже восстановить физическое состояние лиц с ограниченными возможностями, а также способствует решению конкретных психолого-педагогических задач и вопросов психосоциальной реабилитации и интеграции лиц с нарушениями в развитии.

#### Список литературы

1. Гурвич П.Т. Какие заболевания лечат верховой ездой // Коневодство и конный спорт. - 1997. - №1. - С. 22-23.
2. Гурвич П.Т. Центр лечения верховой ездой // Коневодство и конный спорт. - 1997. - №2. - С. 26-27.
3. Гурвич Д.А. Лечебная верховая езда // Коневодство и конный спорт. - 1997. - № 5. - С. 27-28.
4. Гурвич Д.А. Верховая езда как средство лечения и реабилитации в неврологии и психиатрии // Неврология и психиатрия. - 1997. - №8. - С. 65.

## ВОЗМОЖНОСТИ И РЕАЛИИ В ОПРЕДЕЛЕНИИ И ОЦЕНКЕ МОТИВАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В.П. Кветков**

Никто не сомневается в том, что общее школьное образование (до начала профессиональной деятельности) является введением в жизнь. **"Школа будущего, - как блестяще определил ее академик Борис Гершунский, - это школа творческой мысли и действия, а не школа зубрежки впрок. В ней ученик не только готовится к будущей жизни. Он уже живет. Система управления школой должна быть такой, чтобы жизнь эта была насыщена разносторонним содержанием, чтобы она была справедливой и совестью, чтобы уже в школьные годы каждый ощущал себя неповторимой личностью, чудом природы, ее органической частью и был счастлив этим"** [1]. В равной степени это профессиональное определение может быть отнесено к общеобразовательной школе вуза - естественному продолжению школьных университетов. Соединить школьное образование с вузовским - миссия огромного потенциального значения. Междисциплинарность общемедицинских знаний, повторяющая высокую интегративность самой медицины как науки о жизни, здоровье и болезнях, делает эти знания перспективными для "насыщения разносторонним содержанием" не только школьной и студенческой, но и всей последующей жизни обучаемых.

Медицинские знания межпредметны по своей сущности и, как никакие другие, наряду со специальным назначением, обеспечивают формирование интегративного мышления и эрудиции. Убедительно высказался по этому поводу известный в мире педагог, философ и публицист С.И. Гессен в своей книге "Основы педагогики. Введение в прикладную философию": **"Отделите, например, медицину от совокупности научного знания, порвите ее многообразные нити, которые связывают ее с физикой, химией, зоологией, политической**

**экономией, статистикой и историей, психологией и педагогикой, и из науки, изучающей живого человека, она вырождается в узкую технику врачевания..."** [2].

Трудно переоценить нравственный потенциал медицины - милосердие, дефицит которого в обществе неизбежно приводит к угрожающим последствиям. Стихийно или закономерно, но в сегодняшней полурыночной российской действительности среди познавательных потребностей лучшей части молодежи все более уверенно доминирует потребность в "хорошем образовании", которое они связывают с надеждами на личные успехи, престиж, и грядущие профессиональные достижения, на успешные межличностные коммуникации, самоутверждение и самореализацию [27].

В процессе наших исследований для определения и анализа мотивов обретения общемедицинских знаний, умений и навыков немедикиами достаточная ориентация была получена при анонимном анкетировании студентов по завершению учебной программы "Основы медицинских знаний и охрана здоровья детей". В качестве примера можно привести результаты одного из опытов такого анкетирования с использованием дифференцированного вопросника [3].

В этом опыте анкетирования участвовали студенты 2-3-го курсов пяти факультетов.

Вопрос первый. Для чего необходимы медицинские знания студентам немедицинского вуза? Явное большинство выбрало ответы "Для общего образования", "Для овладения умениями и навыками доврачебной медицинской помощи", "Для собственного здоровья", "Для здоровья семьи". Меньшинство выбрало также "Для гуманистического мировоззрения". При этом существенной разницы между факультетами не отмечалось.

Вопрос второй. Какие связанные со здоровьем представления формируются при получении медицинских знаний у студентов немедицинского вуза? Большинство анкетированных выбрало "Представления общемедицинские" и "Представления о жизни, здоровье, болезни и смерти, норме и патологии".

Экстремальные же для здоровья "ситуации" оказались важными и "пугающими" для многих: "Представления об актуальных проблемах ишемической болезни сердца, инфаркта, инсульта, гангрены, рака и других наиболее опасных болезней" и "Представления эпидемиологические в связи с профилактикой ВИЧ/СПИДа, вирусных гепатитов, сифилиса и других заболеваний, передающихся половым путем, туберкулеза и других инфекций".

"Представления о долголетию в связи с предупреждением болезней и неприятием зависимости от никотина, алкоголя и наркотиков" не могли быть выбраны большинством, вероятно, по трем причинам: либо 20-летние анкетированные еще не думают о долголетию, либо ревностно и по-разному относятся к никотину и алкоголю, либо "напуганы" отнесением никотина и алкоголя к одной графе зависимости вместе с наркотиками.

Вопрос третий. Какая связанная со здоровьем культура повышается при получении медицинских знаний у студентов немедицинского вуза? Практически все выбрали "Культуру общемедицинскую" и "Культуру гигиеническую".

Вопрос четвертый. Сколько учебных (аудиторных) часов может быть выделено в общеобразовательном (культурном) блоке немедицинского вуза на учебный курс "Основы медицинских знаний и охрана здоровья детей"? Как и следовало ожидать, лишь немногие студенты стали "вмешиваться" в часовое наполнение курса: "36 часов", "100 часов", "180 часов". Нашлись однако студенты, которые дополнили перечень вариантов ответа рубрикой "Больше 180 часов".

<b>Вопрос первый</b>	<b>ДЛЯ ЧЕГО НЕОБХОДИМЫ МЕДИЦИНСКИЕ ЗНАНИЯ СТУДЕНТАМ НЕМЕДИЦИНСКОГО ВУЗА?</b>
ВАШЕ МНЕНИЕ	
Медицинские знания нужны:	
Для общего образования	
Для эрудиции	
Для гуманистического мировоззрения	
Для активной жизнеутверждающей гражданской позиции в обычных и чрезвычайных ситуациях	
Для овладения умениями и навыками доврачебной медицинской помощи	
Для собственного здоровья	
Для здоровья семьи	
Для здоровья Ваших родителей	
Для здоровья Ваших детей	
Для здоровья окружающих	
Для чего еще (напишите)	
<b>Вопрос второй</b>	<b>КАКИЕ СВЯЗАННЫЕ СО ЗДОРОВЬЕМ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ФОРМИРУЮТСЯ ПРИ ПОЛУЧЕНИИ МЕДИЦИНСКИХ ЗНАНИЙ У СТУДЕНТОВ НЕМЕДИЦИНСКОГО ВУЗА?</b>
<b>ВАШЕ МНЕНИЕ</b>	
Медицинские знания формируют:	
Представления общебиологические	
Представления экологические	
Представления общемедицинские	
Представления о жизни, здоровье, болезни и смерти, норме и патологии	
Представления о долголетию в связи с предупреждением болезней и неприятием зависимости от никотина, алкоголя и наркотиков	
Представления об актуальных проблемах ишемической болезни сердца, инфаркта, инсульта, гангрены, рака и других наиболее распространенных опасных болезней.	
Представления эпидемиологические в связи с профилактикой ВИЧ/СПИДа, вирусных гепатитов, сифилиса и других ЗППП, туберкулеза и других инфекций	
Представления о принципах охраны здоровья на уровне мира, государства, региона, города, микрорайона, дома и квартиры	
Представления о специфических проблемах детей, подростков, мужчин, женщин, пожилых людей	
Какие еще (напишите)	
<b>Вопрос третий</b>	<b>КАКАЯ СВЯЗАННАЯ СО ЗДОРОВЬЕМ КУЛЬТУРА ПОВЫШАЕТСЯ ПРИ ПОЛУЧЕНИИ МЕДИЦИНСКИХ ЗНАНИЙ У СТУДЕНТОВ НЕМЕДИЦИНСКОГО ВУЗА?</b>
ВАШЕ МНЕНИЕ	
Медицинские знания повышают:	
Культуру общечеловеческую, интернациональную, гуманистическую	
Культуру нравственную	
Культуру экологическую	
Культуру общемедицинскую	
Культуру гигиеническую	
Культуру наркологическую	
Культуру сострадания, терпимости и милосердия к страждущим и гражданам с ограниченными возможностями	
Культуру семьи	
Культуру брака	
Культуру поведения	
Культуру социальную	
Какую еще (напишите)	
<b>Вопрос четвертый</b>	<b>СКОЛЬКО УЧЕБНЫХ (АУДИТОРНЫХ) ЧАСОВ МОЖЕТ БЫТЬ ВЫДЕЛЕНО В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ (КУЛЬТУРНОМ) БЛОКЕ НЕМЕДИЦИНСКОГО ВУЗА НА УЧЕБНЫЙ КУРС «ОСНОВЫ МЕДИЦИНСКИХ ЗНАНИЙ И ОХРАНА ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ»?</b>
ВАШЕ МНЕНИЕ	
На медицинские знания может быть выделено:	
36 ЧАСОВ	
100 ЧАСОВ	
180 ЧАСОВ	
Сколько, по Вашему мнению (напишите)	
<b>Вопрос пятый</b>	<b>ЧТО ВЫ ДУМАЕТЕ В ИТОГЕ О МЕДИЦИНСКИХ ЗНАНИЯХ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕМЕДИЦИНСКОГО ВУЗА?</b>
<b>ВАШЕ МНЕНИЕ</b>	
Медицинские знания необходимы	
Медицинские знания желательны	
Медицинские знания не нужны	

Вопрос пятый. Что Вы думаете в итоге о медицинских знаниях для студентов не медицинского вуза? "Медицинские знания необходимы", - выразило свое мнение подавляющее большинство.

Даже если учесть все известные "болезни", которыми неизбежно страдает любое анкетирование, полученные результаты говорят о многом. Это и цифры, которые полезно "подсчитывать" и, конечно, серьезная, хотя и ориентировочная, информация к размышлению. Из данного и других опытов нашего анкетирования в разные годы и на разных факультетах мы попытались сделать некоторые выводы:

1. Результаты анкетирования объективно свидетельствуют о заинтересованности студентов в получении общеобразовательных медицинских знаний как неотъемлемого компонента общей, экологической и гигиенической культуры, эрудиции, жизненно важных умений и навыков.

2. С помощью анкетированных удалось определить или подтвердить наиболее существенные элементы мотивации и приоритетной тематики медико-биологического обучения студентов-немедиков. Мнения студентов о том, для чего нужны, что формируют и какую культуру повышают медицинские знания, оказались весьма полезными при уточнении направленности и содержания учебных программ и объема их основных разделов.

3. Анкетирование подтвердило и общеизвестную закономерность: польза и целесообразность любых получаемых знаний далеко не всегда может быть осознана и оценена немедленно. Имеются достаточные основания считать, что в отдаленное от анкетирования время позитивных мнений у сегодняшних анкетированных станет значительно больше, а редкие "нигилисты" станут, может быть, самыми благодарными в своих воспоминаниях о неповторимом времени приобщения к медицинским знаниям и умениям.

4. Для преподавателей, читающих лекции, результаты анкетирования - живые ориентиры для соответствующих коррекций и акцентов.

5. Для преподавателей, ведущих практические занятия, анкетирование продемонстрировало высокую значимость для обучаемых умений и навыков, что само по себе не может не воодушевлять этих преподавателей на дальнейшее совершенствование своего педагогического мастерства.

6. Анкетирование как доверительный диалог с каждым студентом может быть использовано в качестве перманентной научно- и учебно-методической "процедуры", направленной на оптимизацию учебного процесса.

#### **Список литературы**

1. Гершунский Б.С. *Россия: образование и будущее (Кризис образования в России на пороге XXI века)*. - Челябинск, 1993. - 240 с.
2. Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 448 с.
3. Кветков В.П. *Общее медико-биологическое образование в условиях современной России (От кризиса к возможному возрождению и развитию)*. - Курган: Изд-во Кург. гос. ун-та, 2003. - 152 с.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕДИКОВ ПО ДИСЦИПЛИНАМ "ОСНОВЫ МЕДИЦИНСКИХ ЗНАНИЙ" И "БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ" ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НЕФОРМАЛЬНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ ВОПРОСНИКОВ И ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ**

**В.П. Кветков, Л.М. Серебров, А.С. Гляделов,  
В.В. Мухина**

Речь идет о разработанной в ходе проведенных исследований технологии формирования вопросников по принципу "**схема ответа в развернутом вопросе**" или просто "**ответ в вопросе**". Вопрос, содержащий логическую схему ответа с ключевой терминологией или ключевым понятием уже на этапе быстрого ознакомления с вопросом, обретает значение интегратора элементов формирования соответствующих представлений. При этом предусматривается передача вопросников обучаемым уже на первом занятии. По мере приближения к экзамену или зачету и возрастания ответственности такие вопросы воспринимаются обучаемыми как логическая совокупность терминов и понятий, составляющих схему (план) наиболее рационального построения ответов. Технология "**ответ в вопросе**" выдержала испытание временем в течение почти 10-летнего успешного применения в экзаменационных и зачетных вопросниках, а также при формировании учебных вопросов на семинарах (коллоквиумах) и встречных вопросов на консультациях.

Конструкция наиболее информативных развернутых вопросов содержала либо просто рациональную схему ответа, либо определенную терминологическую последовательность, либо ключевые понятия, либо элементы для построения классификации, либо "подсказывала" одно из рациональных направлений ответа (табл. 1).

В оценке текущих, но особенно отдаленных результатов формирования медико-биологических представлений, в оценке того, что осталось после обучения, достаточно эффективными могут считаться специально разработанные тестовые задания. С высоким уровнем эффективности прошли, в частности, 35 тестовых заданий, предъявляемых через 1-3 года после завершения обучения по программе учебного курса "Основы медицинских знаний" (табл. 2).

Таблица 1

**ПРИМЕРЫ РАЗВЕРНУТЫХ ВОПРОСОВ, СОДЕРЖАЩИХ ПРИНЦИПАЛЬНУЮ СХЕМУ ОТВЕТА ИЛИ РАССТАВЛЕННЫЕ АКЦЕНТЫ (ТЕХНОЛОГИЯ "ОТВЕТ В ВОПРОСЕ")**

1
Восприимчивость к инфекциям. Условия, определяющие возможность заражения и возможность заболевания со стороны макро- и микроорганизма. Представление о возможных вариантах (множественности) механизма передачи возбудителя (путей проникновения в организм) и вариантах (многообразии) течения болезни при одной и той же инфекции (на примерах чумы, сибирской язвы, туберкулеза)
2
Представление об иммунной системе как физиологической системе организма (назначение и принцип функционирования в связи с генетическим (химическим) механизмом распознавания «своего» и «не-своего»). Общебиологический смысл понятий «антиген» и «антитело». Клеточный и молекулярный уровень иммунной защиты от рака и инфекций на примере иммунодефицита при СПИДе
3
Противоинфекционный иммунитет: врожденный (видовой) и приобретенный (естественный и искусственный, активный и пассивный). Активный и пассивный иммунитет в системе «мать – плод» в свете представлений об иммунологически зрелом и иммунологически инфантильном организме, а также на примерах иммуноглобулиновой защиты от кори и дифтерии
4
Понятие о пищевых токсикоинфекциях (отравлениях стафилококковым и ботулиническим токсинами): краткая характеристика каждого заболевания, сведения о продуценте токсина, об условиях его проникновения в определенные пищевые продукты, об особенностях инкубационного периода, течения, неотложной помощи и о профилактике каждого из отравлений
5
Наркотические и ненаркотические психоактивные вещества. Наркотическая зависимость от психоактивных веществ, внесенных в национальный «Список наркотиков», и наркологическая зависимость от алкоголя и никотина (различия по социальному и юридическому критериям)
6
ВИЧ, ВИЧ–инфекция и СПИД: представления о возбудителе, инкубационном периоде, основной инфекции и оппортунистических заболеваниях на фоне иммунодефицита.
7
СПИД как гемоконтактная инфекция. Представления о механизме заражения при незащищенном половом контакте, инъекционном введении наркотиков, при использовании любых нестерильных инструментов, нарушающих целостность кожи и слизистых оболочек

Таблица 2

**ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ОРИЕНТИРОВОЧНОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПО ЗАВЕРШЕНИЮ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ МЕДИЦИНСКИХ ЗНАНИЙ**

<b>1. Какой еще, кроме перечисленных, политический приоритет характеризует демократическое общество?</b>	
• образование	• экология
• культура	• _____
2. Международная неправительственная организация, которая исповедует общечеловеческие принципы МИЛОСЕРДИЯ – _____	
3. Международная неправительственная организация, которая в соответствии с Конвенцией осуществляет общественную экспертизу и контроль за хранением и уничтожением химического оружия – _____	
4. Инфекция, представляющая потенциальную опасность для населения планеты как возможное бактериологическое оружие в связи с прекращением с 1980 г. соответствующих прививок _____	
5. Считается, что нормальная масса тела при рождении не должна быть меньше _____ и больше _____ граммов.	
6. Наиболее информативный и интегрированный показатель развития ребенка на первом году жизни – _____	
7. Что еще, кроме перечисленного, обеспечивает ребенку грудное вскармливание?	
• безопасное питание	• контакт с матерью
• полноценное питание	• _____

8. Кроме дефицита общей культуры и недостаточной осведомленности в вопросах профилактики ВИЧ/СПИДа и вирусных гепатитов, кроме сексуальной распущенности и пренебрежения к использованию презервативов, особенно трагическое значение в распространении этих кровяных инфекций имеет внутривенное _____
9. Дополните до триады перечень мер личной профилактики СПИДа и других ИППП: <ul style="list-style-type: none"> <li>• воздержание</li> <li>• моногамия</li> <li>• _____</li> </ul>
10. Опасный для потенциальных сексуальных партнеров ВИЧ-инфицированного человека период, в течение которого он не чувствует себя больным и у него еще не обнаруживаются антитела к ВИЧ-период _____
11. Какие еще прививки, кроме перечисленных, входят в российский календарь? Прививки против: <ul style="list-style-type: none"> <li>• гепатита В</li> <li>• туберкулеза</li> <li>• полиомиелита</li> <li>• коклюша</li> <li>• дифтерии</li> <li>• столбняка</li> <li>• _____</li> <li>• _____</li> <li>• _____</li> </ul>
12. Социально опасное заболевание, распространению которого способствуют: недостаточный уровень гигиенической культуры, неполноценное питание, неблагоприятные жилищные условия, скученность и антисанитария в тюрьмах, неграмотное применение противомикробных препаратов и появление нечувствительных к ним штаммов возбудителя - _____
13. Лицо, которое нельзя назвать больным, но которое при определенных условиях становится источником инфекции для других людей - _____
14. Общее название инфекций, возникающих и приобретающих эпидемический характер в связи с нехваткой безопасной воды, отсутствием надежных систем обеззараживания фекальных стоков, недостаточностью усилий по борьбе с мухами, низкой выявляемостью носителей в сфере общественного питания – _____
15. В этом систематизированном перечне одно «лишнее» лекарство из другой группы противомикробных средств: __ стрептоцид      __ сульфадиметоксин      __ норсульфазол __ фталазол      __ бисептол      __ ампициллин
16. В этом систематизированном перечне одно «лишнее» лекарство из другой группы противомикробных средств: __ ампициллин      __ тетрациклин      __ сульфазин __ эритромицин      __ стрептомицин      __ феноксиметилпенициллин
17. Современный высокоэффективный способ стерилизации герметично упакованных предметов и пищевых продуктов, обеспечивающий уничтожение вегетативных и споровых форм микробов и исключая химическое и тепловое воздействие – _____
18. Щадящий в отношении пищевых продуктов способ уничтожения или снижения в них количества микробов, как вызывающих порчу этих продуктов, так и опасных для здоровья – - _____
19. При правильном измерении температуры тела, кроме обязательного плотного прилегания ртутного резервуара к основной массе тела (туловищу), для прохождения расширяющейся ртути через суженный участок капилляра необходимо определенное _____

20. Изобретатель манжетного аппарата (сфигмоманометра) и пальпаторного метода измерения артериального давления С.Рива-Роччи (1896 г.), нагнетая воздух в манжету, фиксировал показание манометра в момент исчезновения пульса на лучевой артерии, соответствующее _____ давлению
21. Изобретатель аускультативного метода измерения артериального давления Н.С. Коротков (1905 г.), используя аппарат Рива-Роччи, стал выслушивать стетоскопом пульсирующие звуки (тоны) в процессе плавного снижения давления воздуха в манжете от величины, заведомо превышающей кровяное давление. В момент исчезновения последнего тона он фиксировал показание манометра, соответствующее - _____ давлению
22. Что показывает манометр, соединенный с манжетой, при измерении артериального давления? - _____
23. Заболевания, при котором боль локализуется в правом подреберье? <input type="checkbox"/> стенокардия <input type="checkbox"/> почечно-каменная болезнь <input type="checkbox"/> желчно-каменная болезнь <input type="checkbox"/> острый гастрит
24. Какая форма хронического гастрита чаще предшествует язвенной болезни желудка? <input type="checkbox"/> с нормальной кислотностью <input type="checkbox"/> с пониженной кислотностью <input type="checkbox"/> с повышенной кислотностью
25. Простейшая оральная регидратационная смесь (ОРС) домашнего приготовления, кроме поваренной соли, пищевой соды и воды, содержит _____
26. Какое последствие алкоголизма является, в конечном счете, наиболее опасным для человека и общества? <input type="checkbox"/> цирроз печени <input type="checkbox"/> хронический гастрит <input type="checkbox"/> импотенция <input type="checkbox"/> стойкое нарушение психики
27. Какие два лекарства, эффективные при стенокардии, больной должен всегда иметь при себе? <input type="checkbox"/> аспирин <input type="checkbox"/> парацетамол <input type="checkbox"/> нитроглицерин <input type="checkbox"/> валидол
28. Как изменяется артериальное давление при развившемся инфаркте миокарда? <input type="checkbox"/> повышается <input type="checkbox"/> остается неизменным <input type="checkbox"/> понижается
29. Какие из перечисленных психоактивных веществ относятся к наркотикам: <input type="checkbox"/> алкоголь <input type="checkbox"/> морфин <input type="checkbox"/> никотин <input type="checkbox"/> кокаин <input type="checkbox"/> героин <input type="checkbox"/> кофеин
30. Повязки применяют для: <ul style="list-style-type: none"> <li>• остановки кровотечения</li> <li>• иммобилизации поврежденной части тела</li> <li>• защиты раны от - _____</li> </ul>
31. Иммобилизация при переломах обеспечивает: <ul style="list-style-type: none"> <li>• профилактику шока</li> <li>• снижение болей</li> <li>• безопасность транспортировки</li> <li>• предупреждение повреждения - _____ и - _____</li> </ul>
32. С чего, в первую очередь, начинают оказание первой помощи при ранениях? <input type="checkbox"/> устранение боли <input type="checkbox"/> защита раны от инфекции <input type="checkbox"/> остановка кровотечения <input type="checkbox"/> иммобилизация

33. При наложении жгута на конечность необходимо убедиться в полном пережатии артерии по остановке кровотечения и по исчезновению - _____
34. В экстремальных ситуациях время наложения жгута надежнее записывать шариковой ручкой на _____ или - _____ пострадавшего
35. Две артерии, на которых ощупывают пульс при подозрении на клиническую смерть: _____ и _____

**Список литературы**

1. Кветков В.П. Экологические и медико-биологические мотивы современного образования. Размышления на актуальную тему. - Курган: Изд-во Кург. гос. пед. ин-та, 1995. - 61 с.
2. Кветков В.П. Противостояние наркомании, алкоголизму и СПИДу. Размышления на актуальные темы. - Курган: Изд-во Кург. гос. ун-та, 2003. - 152 с.
3. Кветков В.П. Общее медико-биологическое образование в условиях современной России (От кризиса к возможному возрождению и развитию). - Курган: Изд-во Кург. гос. ун-та, 2003. - 152 с.
4. Кветков В.П., Петровская И.К. Медицинский практикум: Учебное пособие. - Курган: Изд-во Кург. гос. ун-та, 2000. - 166 с.

## ФУНКЦИИ ЖЕЛУДКА И ТОНКОГО КИШЕЧНИКА В УСЛОВИЯХ ПОКОЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ

**В.В. Сидоров, А.В. Речкалов**

### ВВЕДЕНИЕ

Исследование моторно-эвакуаторной функции желудочно-кишечного тракта в условиях воздействия на организм экстремальных факторов позволит составить полное представление о деятельности пищеварительной системы как органа, принимающего непосредственное участие в адаптации к стрессу [1, 2].

В соревновательной деятельности спортсменов наиболее часто приходится сталкиваться с напряжением мышечного и эмоционального характера [3, 4]. Данные характеристики напряжения являются доминирующими и обуславливающими достижение высшего спортивного мастерства. Поэтому весьма актуальным является изучение реакции эвакуаторной функции желудка и тонкого кишечника на эмоциональное и мышечное напряжение с учетом физиологических и психологических показателей стресса у лиц, адаптированных к систематическим занятиям спортом различной направленности.

### 1. МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании эвакуаторной функции желудка и тонкого кишечника приняли участие 29 студентов-испытуемых в возрасте от 18 до 25 лет. Все обследуемые студенты по состоянию здоровья отнесены к основной медицинской группе. Они были разделены на три группы. Первую группу составили юноши, которые занимались физической культурой 4 часа в неделю, согласно программе для высших учебных заведений (n=11). Во вторую группу вошли высококвалифицированные спортсмены (КМС, МС), развивающие качество выносливости (легкоатлеты-стайеры, n=8). В третьей группе спортсмены (КМС, МС), тренирующиеся со скоростно-силовым уклоном (борцы греко-римского стиля, n=10). Критерием для этого деления послужили различия в специфике тренировочной и соревновательной деятельности у данных видов спорта [5, 6].

Исследование эвакуаторной функции желудка и тонкого кишечника, анализ результатов психологического тестирования испытуемых проводили в условиях физиологического покоя, после сдачи государственного экзамена и после дозированной мышечной нагрузки. Все исследования проводились в стационарных условиях, в утренние часы (с 08:00 до 10:00), на всех трех этапах в исследовании принимали участие одни и те же испытуемые.

Эвакуацию пищи из желудка и транзит пищи по тонкому кишечнику исследовали методом динамической гастросцинтиграфии на эмиссионном фотонном компьютерном томографе "Siemens", гамма-камера (Голландия). Определяли время половинного опорожнения желудка и полного опорожнения желудка, динамику эвакуации желудка по 15-минутным интервалам и продолжительность ороцекального транзита. В качестве пробного жирового завтрака использовали 160 мл 10%-й манной каши с добавлением 40 г сливочного масла и 200 мл сладкого чая [7].

Полученные данные обрабатывались математическими методами вариационного, корреляционного анализа [8]. Статистическую обработку осуществляли по методу Стьюдента-Фишера. Различия между сравниваемыми величинами считали достоверными при вероятности не менее 95% ( $p < 0,05$ ).

С помощью программы STATISTIKA 5.11 использовались многомерные исследовательские методы: кластерный анализ для получения групп с близкими по значению показателями, многофакторный метод дискриминантного анализа [9] для подтверждения достоверности различий между группами испытуемых.

### 2. РЕЗУЛЬТАТЫ

Выявлены достоверные изменения по показателям времени половинного и полного опорожнения желудка, скорости эвакуации желудочного содержимого в условиях физиологического покоя, мышечного напряжения и экзаменационного стресса (табл.1). Влияние экзаменационного стресса вызывало торможение эвакуации желудочного содержимого, под действием велоэргометрической нагрузки происходило ускорение опорожнения пищи из желудка. В состоянии физиологического покоя показатели эвакуаторной функции занимали промежуточные значения.

В условиях экзаменационного стресса скорость эвакуации химуса по тонкому кишечнику первые 15 минут была ниже по сравнению с состоянием покоя и после действия мышечной нагрузки. На 30-й минуте постпрандиального периода скорость эвакуации после эмоционального напряжения была существенно меньше, а на 90-й минуте эвакуаторного периода существенно больше, чем после велоэргометрической нагрузки.



**Таблица 1**  
**Показатели половинного и полного опорожнения желудка в различных состояниях (M ± t)**

Показатели опорожнения желудка (мин)	В условиях физиологического покоя (n=28)	После действия мышечной нагрузки (n=28)	После сдачи экзамена (n=20)
Половинное опорожнение желудка	35,32 ± 1,5	31,83 ± 1,7	46,14 ± 1,84* **
Полное опорожнение желудка	150,8 ± 3,25	137,8 ± 3,62*	206,6 ± 4,87* **
0-15	1,92±0,11	1,88±0,12	1,69±0,17
15-30	1,16±0,08	1,57±0,08 *	1,22±0,14 **
30-45	0,94±0,08	1,01±0,06	1,01±0,11
45-60	0,88±0,08	0,71±0,06	0,82±0,08
60-75	0,58±0,05	0,58±0,04	0,62±0,04
75-90	0,48±0,04	0,38±0,04 *	0,58±0,08 **
90-105	0,33±0,03	0,26±0,02 *	0,28±0,03
105-120	0,27±0,03	0,17±0,03*	0,12±0,04*

Примечание: \* - изменения достоверны по отношению к состоянию покоя, p<0,05; \*\* - изменения достоверны по отношению к состоянию мышечной нагрузки, p<0,05

В условиях физиологического покоя у спортсменов, тренирующихся на выносливость, наблюдалась высокая скорость тонкокишечного транзита - 136,5±7,73 мин, по сравнению со спортсменами, развивающими скоростно-силовые качества, и испытуемыми, не занимающимися спортом (соответственно 206,4±10,86 мин и 210,5±10,42 мин, p<0,05).

Экзаменационный стресс вызвал достоверное уменьшение времени полного опорожнения желудочного содержимого у испытуемых контрольной группы - 153,63±6,72 мин, в отличие от спортсменов, тренирующихся на выносливость - 183,58±7,8 мин (p<0,05). После сдачи экзамена не выявлено существенного влияния на продолжительность ороцекального транзита у лиц с различной двигательной активностью. Однако имеется тенденция к менее продолжительному тонкокишечному транзиту у спортсменов, тренирующихся на выносливость, чем у представителей скоростно-силовых видов спорта.

У лиц, не адаптированных к систематическим мышечным нагрузкам, наблюдалось угнетение эвакуаторной функции желудка после действия велоэргометрической нагрузки по показателям половинного и полного опорожнения желудка в отличие от спортсменов, тренирующихся на выносливость и со скоростно-силовым уклоном.

У спортсменов, тренирующихся со скоростно-силовым уклоном (183,8±11,68 мин), показатель времени тонкокишечного транзита был значительно меньше, чем у представителей контрольной группы (221 ±9,41 мин).

В скорости эвакуации желудочного содержимого после эмоционального напряжения в группах с различной спецификой и уровнем повседневной двигательной активности отмечены достоверные различия. Снижение скорости опорожнения на 15-й минуте зафиксировано у спортсменов, тренирующихся на выносливость - 1,12±0,36 %/мин, в отличие от показателя скорости у спортсменов скоростно-силового уклона - 1,88±0,39 %/мин и лиц, не занимающихся спортом - 1,88±0,47 %/мин (p<0,05). У испытуемых контрольной группы отмечено торможение скорости эвакуации на 90-й минуте по сравнению с атлетами, развивающими качество выносливости.

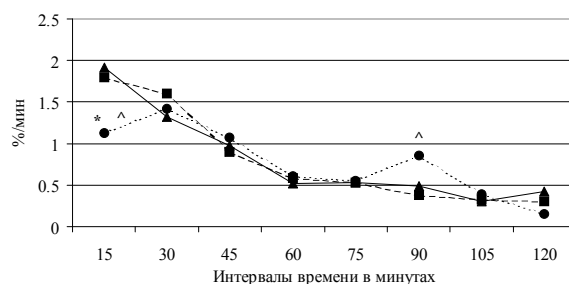
Эвакуация половинного содержимого желудка у спортсменов, тренирующихся на выносливость, после эмоционального напряжения происходила значительно дольше, чем в состоянии покоя и физического напряжения (соответственно 41,06±3,84 мин, 33,4±0,84 мин и

31,02±1,67 мин, p<0,05). Время, затраченное на полную эвакуацию содержимого желудка после эмоциональной нагрузки, составило 183,58±6,78 мин, в состоянии относительного покоя - 157,26±3,7 мин, после мышечной нагрузки - 137,28±4,67 мин (p<0,05).

Состояние относительного покоя достоверно отличалось по показателю времени ороцекального транзита - 136,5±7,73 мин с состояниями мышечного - 196±9,34 мин и эмоционального напряжения - 177±11,8 мин (p<0,05).

Получены достоверные различия по показателям скорости эвакуации содержимого желудка в группе атлетов, развивающих качество выносливости, при воздействии различных возмущающих факторов (рис.1). Скорость первого 15-минутного интервала у атлетов, развивающих качество выносливости, была значительно ниже после эмоционального напряжения - 1,12±0,34 %/мин, чем в условиях относительного покоя - 1,91±0,1 %/мин, после мышечной нагрузки - 1,8±0,16 %/мин (p<0,05).

Спортсмены, развивающие качество выносливости

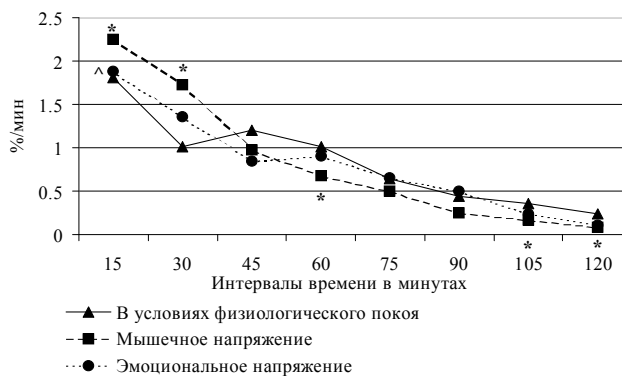


**Рис. 1. Влияние эмоционального и мышечного напряжения на показатель скорости желудочного опорожнения у спортсменов (n=21)**

Примечание: \* - изменения достоверны по отношению к состоянию покоя; ^ - изменения достоверны по отношению к состоянию мышечного напряжения (p<0,05)

У спортсменов, тренирующихся со скоростно-силовым уклоном, эмоциональная нагрузка вызвала торможение деятельности эвакуаторной функции желудка по сравнению с состоянием мышечного напряжения (рис. 2). Показатель времени полного опорожнения желудка под влиянием эмоциональной нагрузки был зафиксирован достоверно большим, чем в состоянии покоя и мышечного напряжения (соответственно 169,95 ±12,17 мин, 144,11±5,2 мин и 126,88±7,74 мин, p<0,05).

Спортсмены, развивающие скоростно-силовые качества



**Рис. 2. Влияние эмоционального и мышечного напряжения на показатель скорости желудочного опорожнения у спортсменов (n=21)**

Примечание: \* - изменения достоверны по отношению к состоянию покоя; ^ - изменения достоверны по отношению к состоянию мышечного напряжения (p<0,05)

Наибольшие различия в показателях скорости эвакуации у спортсменов, развивающих скоростно-силовые качества, были зарегистрированы после выполнения велоэргометрической нагрузки. На 15-й минуте после мышечного напряжения показатель скорости желудочной эвакуации был достоверно выше по отношению к условиям покоя и условиям экзаменационного стресса. На 30-й минуте постпрандиального периода скорость опорожнения желудочного содержимого после физической нагрузки остается достоверно большей, чем в условиях покоя (соответственно  $1,72 \pm 0,27$  %/мин и  $1,01 \pm 0,31$  %/мин,  $p < 0,05$ ).

### 3. ОБСУЖДЕНИЕ

Исследование эвакуаторной функции желудка и тонкого кишечника в различных физиологических и психологических состояниях организма человека позволяет говорить о наличии значимых различий в показателях опорожнения желудка, обусловленных неодинаковым воздействием эмоционального и мышечного напряжения на пищеварительную систему организма человека.

В эвакуаторной деятельности желудка и тонкого кишечника у спортсменов, тренирующихся со скоростно-силовой направленностью и на выносливость, а также у лиц, не занимающихся спортом, существуют достоверные различия в показателях эвакуации пищи из желудка. Эти показатели зависят как от уровня и специфики повседневной двигательной активности испытуемых, состава пищевого субстрата, так и от психофизиологического состояния организма человека в зависимости от характера и степени выраженности внешнего воздействия.

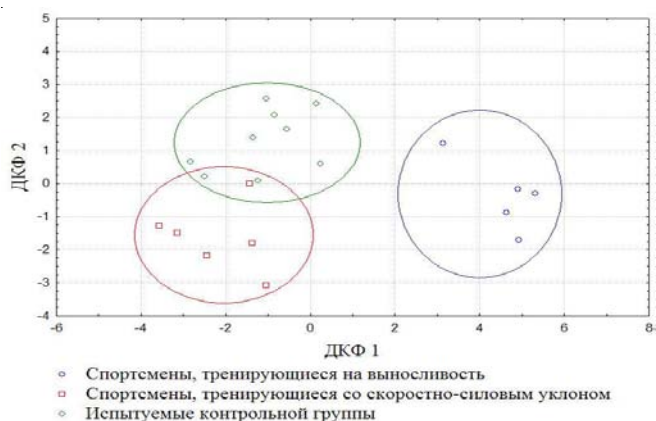
В результате анализа показателей скорости эвакуации желудка и тонкого кишечника выявлены типы опорожнения желудка в соответствии с классификацией М.И. Девисева и соавт. (1981).

В состоянии относительного покоя экспоненциальному типу опорожнения желудка соответствовало 71,4% случаев, застойный тип эвакуации регистрировался в 21,4% наблюдений и степенная модель опорожнения в 7,2% случаев.

В ситуации экзаменационного стресса выявлено доминирование экспоненциальной модели желудочной эвакуации (35%). Равномерному типу опорожнения соответствует 30% случаев, степенному - 20%, и застойному - 15%.

После выполнения 30-минутной велоэргометрической нагрузки также преобладал экспоненциальный тип опорожнения, но уже составил 57,1%. Возрос процент появления степенной модели опорожнения - 32,1%, что указывает на торможение эвакуации после мышечной нагрузки в начале пищеварительного процесса, а затем постепенное увеличение скорости эвакуации. Застревающий тип эвакуации не был зафиксирован, равномерная зависимость эвакуаторного процесса составила 10,8%.

С помощью дискриминантного анализа были выведены две дискриминантные канонические функции: ДКФ1 и ДКФ2 (рис. 3). В нашем исследовании показатели эвакуаторной функции желудка и тонкого кишечника после экзаменационного стресса у групп испытуемых с различным уровнем повседневной двигательной активности перекрываются незначительно и достаточно отчетливо отделены друг от друга, что подтверждает значимость различий.



**Рис. 3. Межгрупповые различия испытуемых с различным уровнем повседневной двигательной активности по показателям эвакуаторной функции желудка и тонкого кишечника по стандартному дискриминантному методу (n=20)**

Следует отметить, что наиболее сильное торможение желудочного опорожнения происходило у спортсменов под влиянием эмоционального напряжения. Выполнение мышечной нагрузки спортсменами способствовало ускорению желудочной эвакуации. Вероятно, организм спортсмена приспособлен к более быстрому энергетическому обеспечению мышечной деятельности при выполнении высокоинтенсивных нагрузок, что можно рассматривать как вариант адаптации эвакуаторной функции пищеварительного тракта к регулярным мышечным нагрузкам. В таком случае в условиях физиологического покоя эвакуаторная функция желудка занимает промежуточное положение между состоянием мышечного и эмоционального напряжения.

Наше исследование показало, что достоверные различия в процессе эвакуации желудочного содержимого присутствуют и внутри групп испытуемых (табл. 2).

**Таблица 2**  
**Показатели времени половинного и полного опорожнения желудка в условиях покоя, после мышечной нагрузки и сдачи экзамена у лиц с различным уровнем и спецификой повседневной двигательной активности (n=28)**

Испытуемые	Половинное опорожнение желудка	Полное опорожнение желудка
1. Спортсмены, тренирующиеся на выносливость (n=8)	М < П < Э* **	М* < П < Э**
2. Спортсмены, тренирующиеся со скоростно-силовым уклоном (n=10)	М* < Э < П	М < П < Э* **
3. Испытуемые контрольной группы (n=10)	П < Э < М	М < П < Э

Примечание: П - состояние относительного покоя, М - мышечное напряжение, Э - эмоциональная нагрузка

\* - изменения достоверны по отношению к состоянию покоя, \*\* - изменения достоверны по отношению к состоянию мышечного напряжения ( $p < 0,05$ )

Таким образом, имеет место индивидуально приобретенная (в результате систематических занятий спортом различной направленности) устойчивость различных физиологических функций организма человека, в том числе и моторно-эвакуаторной деятельности желудка и тонкого кишечника, к экстремальным воздействиям.

## ВЫВОДЫ

1. Действие эмоционального и мышечного напряжения оказывает существенное влияние на деятельность эвакуаторной функции желудка и тонкого кишечника, что выражается в изменении показателей половинного и полного опорожнения желудочного содержимого, скорости эвакуации, типа опорожнения желудка. В условиях экзаменационного стресса происходит угнетение процесса эвакуации желудочного содержимого в отличие от условий покоя и мышечного напряжения.

2. Реакция эвакуаторной деятельности желудка и тонкого кишечника в условиях экзаменационного стресса и физической нагрузки существенно различается в зависимости от уровня и характера повседневной двигательной активности испытуемых. Наиболее сильное угнетение желудочного опорожнения происходило у спортсменов под влиянием экзаменационного стресса. Выполнение 30-минутной велоэргометрической нагрузки спортсменами способствовало ускорению эвакуации желудочного содержимого. В условиях эмоционального и мышечного напряжения у лиц, не адаптированных к систематическим нагрузкам, наблюдалось торможение в работе эвакуаторной функции желудка.

3. У спортсменов, тренирующихся на выносливость, эмоциональное напряжение вызвало увеличение продолжительности половинного опорожнения желудка и снижение скорости на начальном этапе эвакуации. Выполнение мышечной нагрузки приводило к достоверному снижению времени полного опорожнения желудка.

4. У спортсменов, тренирующихся со скоростно-силовым уклоном, экзаменационный стресс вызвал замедление полного опорожнения желудка в отличие от состояния покоя и мышечного напряжения. Физическая нагрузка уменьшила время половинного опорожнения желудочного содержимого за счет более высокой скорости эвакуации на 15-й и 30-й минутах.

### Список литературы

1. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. - М.: Медгиз, 1960. - 254 с.
2. Кузнецов А.П. Желудочно-кишечный тракт и стресс. - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2004. - 254 с.
3. Ханин Ю.Л. Стресс и тревога в спорте. - М.: Физкультура и спорт, 1983 - 288 с.
4. Агаджанян М.Г. Структурно-функциональные особенности "спортивного сердца" при долговременной и срочной адаптации к нагрузкам динамического, статистического и смешанного типов: Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. - Ереван, 2002. - 34 с.
5. Кузнецов А.П. Секреторная функция желудка и поджелудочной железы у человека при гиперкинезии: Дис. ... д-ра биол. наук. - Курган, 1985. - 406 с.
6. Рогозкин В.А. Гены-маркеры предрасположенности к скоростно-силовым видам спорта // Теория и практика физической культуры. - 2005. - № 1. - С. 2-4.
7. Коротько Г.Ф. Дифференцированность экскреторных реакций желудка, двенадцатиперстной кишки и поджелудочной железы на пробные завтраки разного состава // Физиология человека. - 1993. - Т.19. - №3. - С. 135-140.
8. Лакин Г.Ф. Биометрия. - М.: Высшая школа, 1990. - 351 с.
9. Ким Дж.-О. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / Пер. с англ. - М.: Финансы и статистика, 1989. - 215 с.

## СПИСОК АВТОРОВ

---

1. **Абрамов Эдуард Николаевич** - кандидат биологических наук, доцент, заведующий кабинетом физической культуры и спортивных дисциплин ИПКиПРО Курганской области
2. **Алфеева Елена Владимировна** - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и возрастной психологии
3. **Вехова Татьяна Анатольевна** - ассистент кафедры коррекционной педагогики
4. **Витязева Ольга Владимировна** - ассистент кафедры коррекционной педагогики
5. **Воробьева Маргарита Владимировна** - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии
6. **Гляделов Анатолий Семенович** - старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры
7. **Гоголева Галина Серафимовна** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
8. **Гребенюк Людмила Александровна** - кандидат биологических наук, старший научный сотрудник ФГУ Росийского научного центра «Восстановительная травматология и ортопедия» им. акад. Г.А. Илизарова
9. **Грязных Андрей Витальевич** - кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и гигиены человека
10. **Грязных Виталий Алексеевич** - декан факультета психологии, валеологии и спорта, кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и гигиены человека, почетный работник высшего профессионального образования РФ
11. **Данилова Александра Вячеславовна** - кандидат биологических наук
12. **Достовалов Сергей Григорьевич** - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и возрастной психологии
13. **Дубовская Вера Александровна** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
14. **Духновский Сергей Витальевич** - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии
15. **Духновская Мария Петровна** - педагог-психолог Курганского архитектурно-строительного колледжа
16. **Егорова Наталья Леонидовна** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
17. **Ермолаева Евгения Габдулганиевна** - ассистент кафедры психологии развития и возрастной психологии
18. **Жигалин Станислав Сергеевич** - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии
19. **Захарова Ирина Владимировна** - аспирантка кафедры общей и социальной психологии
20. **Ищенко Ирина Поликарповна** - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и возрастной психологии
21. **Кветков Валентин Павлович** - кандидат медицинских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ
22. **Клинова Ольга Анатольевна** - старший преподаватель кафедры теоретических основ физического воспитания
23. **Кожевников Владимир Иванович** - кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и гигиены человека, почетный работник высшей школы РФ
24. **Корпенко Леонид Захарович** - кандидат медицинских наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и гигиены человека
25. **Корюкин Дмитрий Анатольевич** - кандидат биологических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин
26. **Косолапов Олег Николаевич** - кандидат биологических наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры, отличник физической культуры и спорта
27. **Кузнецов Александр Павлович** - доктор биологических наук, профессор, проректор по научной работе, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и гигиены человека, заслуженный деятель науки РФ, академик Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности
28. **Ловыгина Оксана Николаевна** - кандидат биологических наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры
29. **Мальцева Лариса Валентиновна** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития и возрастной психологии
30. **Малюшина Юлия Алексеевна** - соискатель кафедры общей и социальной психологии
31. **Маркушонок Оксана Викторовна** - аспирант кафедры общей и социальной психологии
32. **Меринов Станислав Георгиевич** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин
33. **Милюкова Елена Владимировна** - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии
34. **Мусихина Светлана Александровна** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
35. **Мухина Вера Викторовна** - старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры
36. **Николаев Виктор Васильевич** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания
37. **Николаева Ирина Александровна** - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии
38. **Овчарова Раиса Викторовна** - доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии, академик АПСН, заслуженный работник высшей школы РФ

39. **Падаруева Людмила Сергеевна** - ассистент кафедры коррекционной педагогики
40. **Падурин Елена Александровна** - аспирантка кафедры общей и социальной психологии
41. **Первитская Елена Михайловна** - ассистент кафедры общей и социальной психологии
42. **Поварницын Аполоний Петрович** - кандидат педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания
43. **Прокопьев Дмитрий Леонидович** - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и возрастной психологии
44. **Пшеничникова Ольга Леонидовна** - кандидат биологических наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры
45. **Рахманский Владимир Леонидович** - кандидат биологических наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры
46. **Речкалов Александр Викторович** - доктор биологических наук, доцент, заведующий кафедрой адаптивной физической культуры
47. **Савинова Лариса Викторовна** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
48. **Савиных Борис Александрович** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин
49. **Севостьянова Екатерина Сергеевна** - соискатель кафедры педагогики
50. **Сениченко Сергей Андреевич** - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания
51. **Серебров Леонид Михайлович** - старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры
52. **Сидоров Роман Васильевич** - старший преподаватель кафедры теоретических основ физического воспитания
53. **Смельшева Лада Николаевна** - доктор медицинских наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и гигиены человека
54. **Столбова Любовь Александровна** - старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры
55. **Струнин Игорь Александрович** - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой спортивных дисциплин
56. **Хвостова Светлана Анатольевна** - кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии развития и возрастной психологии
57. **Хромов Анатолий Борисович** - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии
58. **Чумаков Михаил Владиславович** - доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и возрастной психологии
59. **Штода Евгений Григорьевич** - доцент кафедры спортивных дисциплин, заслуженный работник физической культуры

# *ВЕСТНИК*

*КУРГАНСКОГО* № 2 (12)  
*ГОСУДАРСТВЕННОГО* 2008  
*УНИВЕРСИТЕТА*

---

*Спецвыпуск, посвященный 50-летию факультета психологии,  
валеологии и спорта*

---

## **Редакционная коллегия:**

декан факультета ПВС, канд.биол. наук, доцент ***В.А. Грязных***  
д-р биол. наук, проф., заслуженный деятель науки РФ ***А.П. Кузнецов***  
д-р психол. наук, проф. ***Р.В. Овчарова***  
д-р психол. наук, проф. ***М.В. Чумаков***  
д-р биол. наук, доцент ***А.В. Речкалов***  
канд. пед. наук, доцент ***И.А. Струнин***  
канд. пед. наук, доцент ***С.А. Сениченко***

Ответственный за выпуск Мальцева Л.В.

Редакторы: Н.А. Леготина  
Н.Л. Попова  
Н.М. Кокина

---

Подписано к печати  
Печать трафаретная  
Заказ №

Формат 60\*84 1/8  
Усл. печ. л. 24,75  
Тираж 1000 экз.

Бумага тип. №1  
Уч.-изд. л. 24,75  
Цена свободная

---

Редакционно-издательский центр КГУ  
640669, г. Курган, ул. Гоголя, 25  
Курганский государственный университет