

# ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ



ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ  
[Электронный ресурс] : материалы XIV ежегод. Всерос.  
(с междунар. участием) науч. - практ. конф. Иркутск, 23–24 апр.  
2015 г. / ФГБОУ ВПО «ИГУ». Электрон. текст. дан. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2015.  
1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Загл. с этикетки диска.

ISBN 978-5-9624-1240-5

**РАЗДЕЛ 1**

**ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ  
И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ  
ПСИХОЛОГИИ**

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТОЛКОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «РЕФЛЕКСИЯ»

**Агаева А. Э.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический  
университет им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: aytakin20@mail.ru*

Тема рефлексии широко рассматривается в научных кругах. В современной психологической науке изучение рефлексивных процессов становится все более актуальным. Об этом свидетельствует интенсивный рост как экспериментальных и прикладных исследований, так и углубленный анализ теоретических основ. Вследствие этого принято выделять такую специфическую область знания, как психология рефлексии. На более ранних этапах исследования процесс рефлексии понимался однозначно, как правило, многие авторы, такие как Г. Ананьева, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, использовали этот термин в качестве объяснительного принципа функционирования психических процессов. В настоящее же время рефлексия выступает как особый психологический предмет экспериментального изучения, который оснащен специально разработанными для этого методами.

В современных энциклопедиях есть различные определения рефлексии, она трактуется, и как «форма теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление всех своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека», или как «осмысление чего-либо при помощи изучения и сравнения; в узком смысле – новый поворот духа после совершения познавательного акта к «я» (к центру акта) и его микрокосму, из-за чего становится возможным присвоение познанного». Рефлексия по Локку, – это «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность» [3, с. 129]. Первые трактовки рефлексии как понятия возникли еще в трудах философских мыслителей. Так, Р. Декарт понимал под рефлексией умение, способность человека сконцентрировать внимание на своих собственных мыслях, абстрагируясь от внешнего мира.

Рефлексия в социальной психологии выражается в форме осознания действующим лицом или общностью — того, как он на самом деле воспринимается другими людьми в социуме. Рефлексия — это не только знание, но и понимание субъектом самого себя, а также и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Рефлексия обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего [2].

В современных разработках проблема рефлексии рассматривается в трёх аспектах, т. е. при изучении:

- 1) теоретического мышления;
- 2) процессов коммуникации и кооперации;
- 3) самосознания личности.

В сложном процессе рефлексии даны, как минимум, шесть позиций, которые характеризуют взаимное отображение субъектов:

- 1) сам субъект, каков он есть в действительности;
- 2) субъект, каким он видит самого себя;
- 3) субъект, каким он видится другому;
- 4) как 1-я позиция, но со стороны другого субъекта;
- 5) как 2-я позиция, но со стороны другого субъекта;
- 6) как 3-я позиция, но со стороны другого субъекта.

Итак, процесс взаимного отображения субъектов, сущностью которого является воспроизведение и воссоздание особенностей одного лица другим и наоборот, называется рефлексией.

Изучение рефлексии как самосознания важно для того, чтобы понять, как субъект определяет собственные представления о себе, о других людях и о том, что, по мнению субъекта, думают, о нем другие люди, как они его оценивают и к нему относятся. Без рефлексии невозможно устанавливать правильные взаимоотношения с другими людьми.

В настоящее время понятие «рефлексия» привлекается в качестве объяснительного принципа, для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных пред-

метов психологического изучения: мышления, общения, памяти, сознания, личности и. т. д.

Рефлексия – осознание собственных жизненных установок, взаимосвязь целей, мотивов, ценностей и стремлений субъекта. В процессе рефлексии осуществляется анализ собственных психических процессов, тем самым собственный образ «Я» отражает реальное «Я». Термин «рефлектировать» означает обращать внимание на самого себя, размышлять над своим психическим состоянием. В настоящее время наиболее изучена рефлексия, которая сопровождает собственную индивидуальную деятельность человека по решению нестандартных творческих задач. Такая рефлексия называется интеллектуальной. Рефлексия органично присуща природе человека, как и сознание, память, способность чувствовать, интуиция. Тем не менее, интерес к ней проявляли в основном философы и психологи.

Таким образом, проанализировав существующие исследования ученых и психологов по проблеме рефлексии, дадим определение данному понятию. Рефлексию следует определять, с одной стороны, как процесс сосредоточения человеческого сознания на своих чувствах, мыслях, переживаниях, а с другой, как способность человека изучать свои собственные психические и поведенческие особенности. По мнению большинства психологов, существует определенная связь между рефлексией и самосознанием, самооценкой своего «Я».

## **Литература**

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2001. 384с.
2. Андриенко Е. В. Социальная психология. М. : Академия, 2000. 264 с.
3. Горянина В. Д. Психология общения. М. : Академия, 2007. 272с.

# ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ХРИСТИАН И АТЕИСТОВ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

**Артемьева О. А., Мухаметова Т. Ю.**

ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: kozerog-koza@mail.ru

Проблема изучения отношения к жизни, надделение ее смысла является одной из важнейших в современной психологии. Так, смысл жизни в психологии изучается преимущественно под углом зрения того, как и под влиянием каких факторов происходит формирование смысла жизни в индивидуальном развитии, и как сформировавшийся смысл жизни или его отсутствие влияет на жизнедеятельность и сознание личности.

Большинство исследований, посвященных смыслу жизни и смысложизненных ориентаций, рассматривают их специфически присущее человеку внутреннее восприятие психических взаимосвязей, происходящее благодаря определенной внутренней работе, как чувственное проживание некоторой ценности (Д. А. Леонтьев, В. Франкл, Р. Мэй, К. Ясперс).

*Смысл жизни представляет собой концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого [6, с. 119].*

Также процесс обретения смысла жизни рассматривается в работах К. Юнга, сформулировавшего понимание смысла жизни как рефлексивной жизненной задачи, на которую человек должен найти ответ, но встает она не перед каждым, и, А. Адлера, построившего первую развернутую психологическую теорию смысла жизни, исходящую из понимания смысла жизни как психологической структуры, характеризующей объективную направленность жизни.

В данной работе мы, в большей степени, обращаемся на работы отечественных психологов, изучающих смысловые ориентации. В рассмотренной нами теории изучения смыслов, можно выделить работы Д. А. Леонтьева, который описывает три класса смысловых образований – общие смысловые ориентации, частные смысловые образования и актуальные смысло-

вые содержания, – образующие три иерархических уровня смысловой сферы личности. Наиболее обобщенными и стабильными являются смысловые ориентации, к которым относятся такие психологические образования как потребности, личностные ценности, мировоззрение, смысл жизни и самоотношение. А в собственно, смысложизненные ориентации входят: цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией.

Исследование смысложизненных ориентаций в различных возрастных периодах вносят неоценимый вклад в понимание источников, причин человеческого поведения, деятельности, саморазвития. И если проблеме жизнеотношения в юности, студенческие годы в пожилом возрасте уделяют внимание такие ученые как А. А. Бодалев, Л. Збровская, З. В. Голышева и др., то отношение к жизни в зрелости малоисследованно.

К. Г. Юнг затрагивает возрастные и дифференциально-психологические аспекты, отмечая, что в молодом возрасте сильнее ориентация на действие, а познание смысла жизни становится важнее в зрелом возрасте.

Смысложизненные ориентации – это регуляторы или механизмы направленной деятельности человека как субъекта, как личности [3, с. 285]. Они представляют собой обобщенную структурно-иерархическую и динамическую систему представлений, являющуюся базовым элементом внутренней (диспозиционной) структуры личности, сформированную и закрепленную жизненным опытом индивида в ходе социализации и социальной адаптации на фоне индивидуально-типологических особенностей, и являются, таким образом, субъективными составляющими феномена смысла жизни. На развитие личности в зрелости оказывает влияние включение его в разные группы.

Д. А. Леонтьев пишет, что идентификация с определенной социальной группой или общностью в процессе социогенеза приводит к присвоению смысловых ориентаций, характеризующих культуру данной социальной группы. В современном обществе религия остается одним из немногих социальных институтов, дующие возможность сохранить нравственные устои, найти смысл жизни. В психологическом плане, социальные религиозные группы способствуют формированию у личности соответствующей системы смысложизненных ориентаций [3,

с. 48]. В виду этого, любая вера несет в себе понимание места и роли человека в мире. Таким образом, можно утверждать, что жизнь любого верующего человека объективно имеет смысл для личности.

В нашем исследовании мы исходим из того, что общая осмысленность жизни, ответственность за нее и удовлетворенность жизнью у христиан выше, чем у атеистов.

Исследование проводилось на базе РОЦХВЕ Иркутский молитвенный центр «Мировая Жатва» в феврале – марте 2015 г. Выборку составили 25 христиан и 25 атеистов зрелого возраста.

Диагностические методики включали в себя: тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) в адаптации Д. А. Леонтьева, проективный метод – эссе на тему: «Мой смысл жизни» и анкета, целью которой являлось выявить христиан и атеистов зрелого возраста.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать выводы о том, что, у христиан зрелого возраста общая осмысленность жизни выше, чем у атеистов зрелого возраста, а также, христиане в большей степени удовлетворены собственными достижениями и жизнью нежели атеисты. Мы также выявили, что результаты, описывающие принятие ответственности и желание что-либо изменить в своей жизни не сильно расходятся как у христиан, так и у атеистов зрелого возраста. Приведенные данные позволяют судить о частичном подтверждении нашей гипотезы.

### **Литература**

1. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых / Б. Г. Ананьев. М., 1972.
2. Калашникова И. Н. Смысложизненные ориентации в возрасте ранней зрелости // Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: Эмпирические исследования. Вып. 2. М., 2000. С. 247–248.
3. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000.
4. Олж П. Психологическая модель кризиса середины жизни // Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: Эмпирические исследования: Вып. 2. Мн., 2000. С. 95–100.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты; учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2001. 672 с.
6. Франкл С. Л. Смысл жизни // Вопросы философии. Избр. тр. М., 2003.
7. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Избр. тр. М., Воронеж, 2006. 45 с.



# К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КАЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

**Артемьева О. А., Синёва О. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: igel-1986@yandex.ru*

Социальная детерминация развития науки определяется как зависимость научной деятельности и ее результатов от социального влияния на микросоциум и личность ученого. М. Г. Ярошевский рассматривает ее как один из основных видов зависимости науки, наряду с личностным и предметно-логическим [8]. Проблема социальной детерминации развития научного познания приобретает свои особенности в зависимости от типа науки. Так, в исследовании О. А. Мазуриной представлен анализ специфики социокультурной обусловленности научного сообщества в естественных и социогуманитарных науках [5]. Автор описывает «интерналистский» и «экстерналистский» образы науки, отражающие ее методологические ориентации и определяющие процесс развития научного сообщества. «Открытый» тип научного сообщества, представленный ослабленными версиями интернализма и экстернализма, О. А. Мазурина характеризует междисциплинарностью, расширением и углублением коммуникаций научного сообщества, снятием взаимоотноуждения за счет взаимообогащения ценностных ориентаций и когнитивного опыта. В соответствии с представлениями В. С. Степина о типах научной рациональности, можно, вероятно, считать данный подход соответствующим неклассическому и постнеклассическому ее типам, признающим множественность истины, а также значимость социокультурных и ценностных факторов научного познания.

Реализация постнеклассической методологии приобретает особое значение при изучении «человекообразных», по выражению В. С. Степина, объектов – комплексов, в которые включен в качестве компонента сам человек. В этом случае, полагает ученый, поиск истины «оказывается связанным с определени-

ем стратегии и возможных направлений преобразования такого объекта, что непосредственно затрагивает гуманистические ценности» [6]. Это обуславливает необходимость установления связей внутринаучных переменных с внеучными ценностями общесоциального характера. Таким образом, положения экстерналистской парадигмы представляют собой необходимое методологическое основание для анализа системы социальной детерминации развития научного познания в русле гуманитарного историко-психологического исследования.

Реализация данного парадигмального подхода в историко-психологическом исследовании требует использования качественных методов исследования. Как отмечает О. А. Артемьева, парадигма качественного исследования близка к «понимающей» или гуманитарной [1]. В ходе научного поиска применяется индуктивный метод: движение знания происходит от единичных утверждений к общим положениям. Среди теоретических принципов, которыми руководствуется исследователь при качественном подходе – принцип холизма (несводимости целого к сумме частей), феноменологический принцип (подчеркивающий значение субъекта), принцип релятивизма (относительности), а также требование описания общей картины или явления, а не логических связей между отдельными параметрами. Фокус анализа при качественном исследовании направлен на описание не столько общих закономерностей, сколько особенных, уникальных частных случаев психологической реальности. В центре внимания находится личность, индивидуальность – уникальная, неповторимая в своей целостности, а также ее субъективные характеристики, внутренний мир. Целью исследователя является не объяснение, а понимание субъективной реальности [1].

В. А. Кольцова также полагает, что для историко-психологического исследования как области гуманитарного познания большой интерес представляет методология качественного анализа. Ссылаясь на работы А. Страусса и Дж. Корбин [7], качественное исследование автор определяет как нематематическую аналитическую процедуру, результаты которой опираются на данные, собранные различными способами [2; 3]. В качестве необходимых компонентов качественного исследо-

вания выделяются данные, полученные из разных источников; аналитические или интерпретационные процедуры, используемые для рассмотрения сырых материалов (техники или концептуализации данных); обобщенное представление результатов исследования. К числу процедур, направленных на превращение исходных данных в теоретические идеи, относят традиционные общенаучные методы исследования (анализ и синтез, индукцию и дедукцию, абстрагирование и обобщение, классификацию и систематизацию и т. д.). В. А. Кольцова отмечает, что качественный анализ направлен на раскрытие не только структурных характеристик исследуемого явления, но и его процессуально-динамического аспекта. Процессуальный анализ, таким образом, предполагает выявление этапов и фаз становления различных направлений психологической науки, их вариаций в зависимости от историко-социального контекста, сложную «матрицу связей и условий», определяющих их развитие [2; 3].

Нами была продемонстрирована возможность использования качественных методов при исследовании проблемы социальной детерминации развития научно-практических течений отечественной психологии (Артемяева, Синёва, 2014). Среди используемых методов получения научных данных необходимо назвать источниковедческие методы, био- и библиографические методы, историко-биографический метод, методы аналогии, анализа продуктов деятельности, методы текстологического анализа. Основной эмпирической процедурой выступал качественный анализ условий и результатов социальной детерминации развития научно-практических течений отечественной психологии в первой половине XX столетия. Результаты качественного анализа позволили разработать модель социальной детерминации развития научно-практических течений, включающую в себя общесоциальное и научно-социальное условия, а также результаты детерминации с учетом специфики их проявления в разные временные периоды.

## Литература

1. Артемяева О. А. Количественные и качественные методы психологического исследования массовой коммуникации. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2007. 155 с.

2. Кольцова В. А. История психологии: Проблемы методологии. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2008. 512 с.
3. Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004. 416 с.
4. Логинова Н. А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности. Алматы : Казак университеті, 2001. 176 с.
5. Мазурина О. А. Научное сообщество в контексте социокультурной динамики: социально-философский анализ : автореф. ... канд. филос. наук. Томск, 2008.
6. Степин В. С. Философия науки. Общие проблемы. М. : Гардарики, 2006. 384 с.
7. Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обобщенная теория, процедуры и техники : пер. с англ. М. : Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
8. Ярошевский М. Г. Психологическое познание как деятельность // Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М. : ИНФРА-М, 1998. С. 25–97.

# ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА В РАЗВИТИИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

**Асанова Н. В.**

*ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет»,  
Новосибирск, Россия  
E-mail: asanovan@ngs.ru*

Основу для развития такой психологической характеристики как смысложизненные ориентации составляют ценности личности. По словам И. Ялома современным обществам присуще изобилие культурных ценностей, что шокирует личность богатством выбора стилей и смыслов жизни, проблематизируя процесс жизненного самоопределения. Принимая культурные ценности в качестве источников смысла собственной жизни, личность впитывает, наследует те противоречия, которые объективно присутствуют в ценностной сфере и духовной жизни общества (Карпинский К. В.).

По мнению Шерковина Ю. А., ценности становятся фактом сознания благодаря опыту. Поскольку природа опыта социальна и одновременно индивидуальна, ценности также приобретают двойственный характер. «Они социальные, поскольку обусловлены опытом в связи с положением человека в обществе, системой воспитания, системой усвоенных им от общества и групп значений, и одновременно индивидуальные, поскольку в них сосредоточен неповторимый жизненный опыт данного лица, своеобразие его интересов и потребностей, его привычки и усвоенные типы поведения» [6, с. 136]. Таким образом, ценностные ориентации выражают то, что является для человека наиболее важным и обладает для него личностным смыслом (К. А. Абульханова-Славская; А. В. Брушлинский; Б. С. Братусь; Д. А. Леонтьев; Т. В. Корнилова). Результат осознания целей и смысла собственной жизни представляет собой смысложизненные ориентации человека. Н. Ф. Наумова выделяет ценностные ориентации как один из механизмов целеполагания. Они ориентируют человека среди объектов природного и социального мира, создавая упорядоченную и осмысленную, имеющую для человека значение, картину мира. Они дают основание для вы-

бора из имеющихся альтернатив действия (целей и средств), основания для порядка предпочтений отбора и оценки этих альтернатив, определяя «границы действия», т. е. не только направляют, но и регулируют эти действия [4, с. 60]. Итак, мы можем говорить о двух сторонах развития личности: развитие ценностей социальной среды – ценностные ориентации и развитие собственной системы ценностей, т. е. смысложизненные ориентации, «смысл жизни». Во взглядах А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса есть общее понимание того, что для развития гармоничной и здоровой личности необходимо обратить взор человека к самому себе, к тому, кем он может быть, к проживанию жизни насыщенно, осознанно, полностью ощутив человеческое бытие.

В нашем исследовании мы опираемся на теорию ценностных ориентаций, разработанную Ш. Шварцем. Им были выделены два типа ценностей: 1) ценности личности (индивидуальные ценности); 2) ценности культуры (ценности общества и социальных групп). Отношения между различными ценностями отражают психологическую динамику конфликта и совместимости, которую индивиды испытывают, когда следуют ценностям в повседневной жизни.

Данное исследование рассматривает ценностных ориентаций и их вклад в развитие смысложизненных ориентаций личности. Выборку составили 178 студентов Новосибирского государственного технического университета (из них 127 девушек, средний возраст:  $18 \pm 1,5$  года). Нами были использованы следующие методики: опросник жизненных ценностей Ш. Шварца [2]; тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева [2]; для самооценки здоровья (СОЗ) использовали модифицированный вариант опросника, предложенного для определения компонентов биологического возраста [5].

Итак, проведенное нами исследование показало, что смысложизненные ориентации имеют положительную корреляцию с такими ценностями, как: «достижение», «самостоятельность» и «безопасность». Ощущение молодыми людьми своего личного успеха, проявление компетентности соответствующей социальным стандартам, а также возможность решать поставленные задачи творчески способствует переживанию своей жизни

более осмысленно. Кроме того, безопасность, гармония и стабильность общества также вносят вклад в развитие смысло-жизненных ориентаций.

С использованием метода множественной регрессии была описана модель СОЗ, в которой предикторами здоровья оказались такие ценностные ориентации: «власть» и «безопасность». Следовательно, самооценка здоровья тем лучше, чем выше предпочтение данных ценностей. Полученные данные свидетельствуют о том, что самооценка здоровья сопровождается стремлением к достижениям во внешней сфере деятельности человека.

Таким образом, результаты исследования демонстрируют, что в юношеском возрасте развитие смысло-жизненных ориентаций непосредственно связаны с ценностями социальной безопасности, достижениями и самостоятельностью. А самооценка здоровья сопряжена с ценностями «власть» и «безопасность».

### **Литература**

1. Асанова Н. В., Разумникова О. М. Самооценка здоровья и ее взаимосвязь с базовыми жизненными ценностями в разных возрастных группах// Валеология. 2013. №2. С. 33–38
2. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб. : Речь, 2004. 70 с.
3. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М. : Смысл, 1992. 18 с.
4. Наумова Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М., 1988. 199 с.
5. Определение биологического возраста человека методом В. П. Войтенко : учеб. пособие/ сост. Л. Д. Маркина. Владивосток, 2001. 28 с.
6. Шерковин Ю. А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы // Психол. журн. 1982. Т. 3, № 5. С. 135–145.

# РОЛЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА В ПОДДЕРЖАНИИ ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЖЕНЩИН

**Беникова Н. Л., Фролова О. П.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: froлга5@yandex.ru*

Эмпирическое исследование было проведено с целью выявления влияния мотивации достижения успеха на психологическое здоровье женщин при поддержании своего физического здоровья.

Объектом исследования выступало психологическое здоровье, а предметом – психологическое здоровье женщин, занимающихся поддержанием физического здоровья.

Из опыта работы и помощи женщинам в снижении веса, мы обнаружили, что не все из них по завершении массажа, приходят к желаемым результатам. Это их огорчает и приводит к более сильным психологическим переживаниям.

Мы предположили, что внутренняя мотивация к достижению успеха женщин, занимающихся поддержанием своего физического здоровья путем получения сеансов массажа, ведет к снижению тревожности и агрессивности, к улучшению состояния, активности, настроения и самооотношения женщин, в целом к улучшению их психологического здоровья.

Теоретико-методологической основой исследования явились принципы отечественной и зарубежной психологии таких авторов как: А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, с. Л. Рубинштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Ясперс, В. А. Ананьев, Г. В. Залевский, Дубровина И. В, О. В. Лебедева, Е. В. Литницкая, Г. С. Никифоров, А. А. Реан, В. В. Фалеева.

Из анализа литературы стало очевидно, что в настоящее время существует междисциплинарное научное направление – «психосоматика», которое изучает психологические, социальные и культурные факторы возникновения телесных заболеваний. Развивается и смежное с психосоматикой направление, «психология здоровья», где изменен взгляд на соотношение между психикой и телом в сторону их взаимного влияния. Каж-



дая из научных отраслей делает акцент или на соматике, или на психике, но анализ содержания психологического и физическо-го здоровья показал, что они неразрывны и взаимообусловлены.

Под психологическим здоровьем О. В. Хухлаева подразумевает, динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи.

Говоря о мотивации женщин заниматься своим здоровьем, она индивидуальна и может быть связана как с внешними, так и внутренними факторами. Причем, сила внутренних и внешних побудителей у разных женщин различна. Это, несомненно, связано с характеристиками личности. Нами была разработана и реализована программа по направлению помощи женщинам в улучшении их психофизического здоровья, снижения веса и повышения уровня психологического комфорта. Курс программы для каждой женщины составил 60 дней. С каждой женщиной велась индивидуальная работа в форме предварительной беседы, массажных процедур, консультаций.

Для доказательства гипотезы о влиянии мотивации достижения успеха на здоровье женщин, мы выбрали следующие эмпирические методики. Опросник Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач» использовали для диагностики уровня мотивации и выделения ЭГ и КГ на начальном этапе. Тест «САН», проективную методику незаконченных предложений Сакса и Леви на выявление самоотношения личности, тест руки Вагнера (Hand Test) на выявление агрессивности применили для выявления основных показателей психологического здоровья: состояние, активность, настроение, тревожность и агрессивность, система самоотношений личности.

Психологическим обследованием были охвачены 42 клиентки массажного кабинета: 21 женщина с высоким уровнем мотивации достижения успех и 21 женщина с низким уровнем мотивации. Исследование проводилось на базе частного массажного кабинета в течение июня-сентября 2014 г.

На основном этапе были проведены сеансы массажа по физическим показателям (до 20). После каждого сеанса проводились контрольные замеры параметров тела (объем, вес), а пси-

ходиагностические срезы проводились так: первый срез – до начала сеансов, второй через 10 дней, третий – на 30 день, последний – на 60 день.

К основным результатам можно отнести следующие данные.

У женщин с мотивацией на избегание неудач до и после реализации программы наблюдается неблагоприятное психологическое самочувствие, активность и настроение. А у женщин с мотивацией на успех и хорошо выраженной внутренней мотивацией преобладает благоприятное психологическое самочувствие. Причем, в течение реализации программы оздоровления в этой группе (ЭГ) количество женщин с высоким уровнем показателей методики САН увеличилось от 13 до 20 человек. В контрольной же группе это увеличение было незначительным – от 10 до 12 человек.

У женщин с мотивацией на избегание неудач до и после реализации программы чаще встречаются расстройства, связанные с эмоциональным конфликтом, в особенности в таких областях как отношение к себе, отношение к лицам противоположного пола, чувство вины, страхи и опасения, отношение к друзьям, нереализованные возможности. *Число женщин с таким настроением хотя и уменьшается к концу программы, но незначительно – от 11 до 9.*

Для женщин с мотивацией на успех и хорошо выраженной внутренней мотивацией до и после реализации программы в большинстве случаев характерно отсутствие расстройств или наблюдаются небольшие нарушения. *Число женщин в ЭГ, у которых мрачное самоотношение уходит, уменьшилось с 8 до 1.*

Тест Руки показал: у женщин с мотивацией на избегание неудач до и после реализации программы в большинстве случаев встречаются расстройства в проявлениях агрессии. В интерпретациях их ответов видны состояния: депрессии, нарушения сна, стремление подавить стресс какими-то внешними факторами, такими как еда.

Для женщин с мотивацией на успех и хорошо выраженной внутренней мотивацией до и после реализации программы в большинстве случаев характерно отсутствие расстройств в проявлениях агрессии, при этом они значительно снизили вес тела, а объем талии и бедер уменьшился. У женщин с мотива-

цией на избегание неудач после реализации программы вес и объем снизились незначительно. Результаты статистического анализа показывают, что в экспериментальной группе по всем показателям критерий Стьюдента не только значим ( $p \leq 0,01$ ), но и в ходе эксперимента увеличивается (от начального замера к замерам через 10, затем 30 и 60 дней). В контрольной группе, несмотря на то, что критерий увеличивается, он не попадает в зону значимости даже к концу эксперимента. Это значит, что по физическим показателям в ЭГ изменения статистически достоверны, однако для КГ нельзя достоверно утверждать, что вес и объем тела женщин снижается.

Такие результаты могут служить подтверждением сопутствующего предположения о влиянии мотивации достижения успеха женщин на их физическое совершенствование, которое, связано с физическим здоровьем.

Для доказательства же гипотезы о влиянии мотивации достижения успеха на психологическое здоровье, на все его признаки, которые мы выделили и измеряли в начале, по ходу и в конце оздоровительной программы, мы применили расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Обнаружена ранговая корреляция между настроением, самочувствием, активностью и динамикой веса и объема тела женщин. Для женщин с мотивацией достижения успеха она статистически значима, что указывает на улучшение к концу программы их психологического здоровья, чего нельзя сказать о КГ, так как в этой группе не обнаружено достоверных изменений количественных показателей веса и объема тела. Следовательно, говорить об улучшении психологического здоровья нельзя.

Таким образом, мы доказали, что женщины ЭГ, у которых высокая или средняя мотивация достижения, хорошо худеют, у них хорошо снижаются объемы, отсюда улучшается настроение, активность, самочувствие. В ходе исследования выяснилось, что у женщин с внешней мотивацией и мотивацией на избегание неудач наблюдаются трудности в отношениях с окружающим миром, трудности в принятии себя, проблемы в психологическом самочувствии, им трудно сбросить лишний вес, похудеть. Поэтому с данной группой женщин необходимо вести психологическую работу по развитию внутренней мотивации на успех самосовершенствования.

# ТВОРЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА

**Витошкина Д. Д.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: dariavita@mail.ru*

На протяжении последних десятилетий наблюдается устойчивая тенденция снижения психологического здоровья населения, включая и психическое здоровье как, с одной стороны, составную часть, компонент здоровья психологического; с другой стороны, как наиболее тяжелую форму нарушений психики и поведения в плане симптоматики и валеологического прогноза

Здоровье человека – состояние полного физического, душевного и социального благополучия. Неотъемлемой составляющей общего здоровья является психологическое. Оно включает:

- 1) осознание и чувство постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»;
- 2) критичность к себе и своей собственной психической деятельности и ее результатам;
- 3) адекватность психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям;
- 4) способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств [2, 154].

При этом психологическое здоровье рассматривается как отсутствие сильно выраженных отклонений душевной жизни человека, мешающих его социально-психологической адаптации, достижению целей и задач, которые человек ставит перед собой.

Психологическое здоровье – более широкое понятие по отношению к психическому здоровью. Нарушения психического здоровья – психозы, неврозы и другие расстройства, требующие в большинстве случаев компетентного вмешательства психиатра. Нарушения психологического здоровья – это лишь стойкие негативные изменения в работе психических процессов, склонность к дискомфортным психическим состояниям, расстройства характера, наличие аддикций.

По данным официальной статистики психическое заболевание выявлено у 1,67 млн человек в России; 2,16 млн человек неоднократно обращаются «за консультативной помощью». Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) также отмечает: от психологических расстройств страдают не менее 10 % россиян (14–15 млн человек). Чаще всего россияне страдают депрессией – устойчивым унынием и потерей интереса ко всему. В 2002 г. на эту болезнь приходилось 4,5 % всемирного бремени болезней. Ученые подмечают, что депрессия стремительно молодеет: раньше средний возраст больных составлял 30–40 лет, то сегодня это 16–20-летние юноши и девушки. Согласно статистике, 15 % страдающих депрессией кончают жизнь самоубийством. Чрезмерная эмоциональность, бурная реакция на внешние воздействия или внутренние переживания также дестабилизирует психику человека [4].

Основными причинами роста числа психических расстройств эксперты ВОЗ назвали кризисное состояние общества, резкие экономические изменения, смена ценностей и идеологических представлений, межнациональные конфликты, природные и техногенные катастрофы. Все это порождают стрессы, фрустрацию, тревогу, чувство неуверенности. Большинство заболевших не обращаются к психотерапевту даже при наличии явных симптомов. Чтобы избежать тяжелых последствия для пациентов, в большинстве случаев им необходима помощь психолога на самых ранних этапах возникновения проблем с психологическим здоровьем.

В настоящее время психологическая наука располагает разнообразными методами, приёмами и технологиями психологической помощи клиенту, однако результативность этих методов часто не соответствует требованиям, что актуализирует проблему поиска новых средств профилактики и укрепления психологического здоровья.

На наш взгляд, одним из перспективных направлений сохранения и укрепления психологического здоровья является поиск методов, связанных с развитием творческого потенциала человека. Творчество является, с одной стороны, необходимым моментом социализации (создание общественно значимых ценностей), с другой – способом «выплеска накопившейся энер-

гии», снятия негативных эмоциональных состояний (обида, злость, недоумение и т. п.) [1].

В частности, Н. Роджерс определяет творчество как «способность обнаруживать новые решения проблем. Это энергия, которая двигает человека вперед. Перекрыть этот процесс означает вызвать болезнь, как на уровне отдельного индивида, так и на уровне культуры в целом» [3, с. 164]. Данное определение точно описывает понятие «творчество» и все то, что я вкладываю в него в рамках данной статьи. Определение не только имеет качественные характеристики определяемого, но и объясняет причинно-следственную связь здоровья с творчеством. Отсутствие последнего пагубно влияет на психическое здоровье человека.

Конкретизация понятий, связанных с психологическим здоровьем и выявление терапевтических потенциалов творчества позволило нам разработать программу профилактики психологического здоровья для студентов вузов.

Отличительными чертами программы являются следующие. В рамках программы психотерапевт выступает в роли фасилитатора, он направляет «болезненные потоки» пациента. В основе лечения – метод сублимации. Пациент не подавляет симптомы своей развивающейся болезни, а активно «выталкивает» их из себя, замещая, воплощая болезнь в реальность. Таким образом, пациент действует сам, а психотерапевт помогает ему выявить и обострить эмоции, связанные с его болезнью. Содержательным центром терапевтических мероприятий программы являются произведения искусства: картины, скульптуры, танец, проза и поэзия.

Прогнозируемый результат внедрения этой программы заключается в профилактике и сохранении психологического здоровья на основе гуманного, щадящего, без медикаментозного взаимодействия с пациентом. Программа находится на стадии апробации, результаты будут представлены в магистерской диссертации по окончании магистратуры.

## Литература

1. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Петрозаводск: Скандинавия, 2004. 208 с.

2. Большой психологический словарь / под ред. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. М., 2003. 654

3. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 1.

4. [http://www.who.int/features/factfiles/health\\_statistics/health\\_statistics\\_facts/ru/index6.html](http://www.who.int/features/factfiles/health_statistics/health_statistics_facts/ru/index6.html)

# К ПРОБЛЕМЕ СВЯЗИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ И ТЕМПЕРАМЕНТА У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Грибашина А. А., Уварова М. Ю.

ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: gribashina@bk.ru

Проблема темперамента и волевой регуляции поведения и деятельности человека давно занимает умы ученых, вызывая острые споры и дискуссии. Выдвинуто множество теорий и методов изучения данного вопроса. Тем не менее, волевая регуляция и темперамент остаётся во многом спорной и нерешённой проблемой.

Слово «темперамент» происходит от лат. *temperamentum* и означает «надлежащее соотношение частей», равное ему по значению греческое слово «красис» (в пер. с греч. смешения) ввёл врач античности Гиппократ, заложивший основу учения о темпераменте.

Стоит отметить, что существует множество трактовок темперамента. В нашем исследовании под темпераментом мы понимали совокупность устойчивых, индивидуальных, психофизиологических свойств человека, определяющих динамические особенности его психических процессов, психических состояний и поведения.

На сегодняшний день в определении воли и связанного с ним понятия волевой регуляции нет единого понимания. Воля рассматривается и как психический процесс, и как аспект большинства иных важнейших психических процессов и явлений, и как уникальная способность личности произвольно контролировать своё поведение.

Еще Аристотель ввел понятие воли в систему категорий науки о душе для того, чтобы объяснить, каким образом поведение человека реализуется в соответствии со знанием, которое само по себе лишено побудительной силы. Воля у Аристотеля выступала как фактор, наряду со стремлением способный изменять ход поведения: инициировать его, останавливать, менять направление и темп.



В. А. Иванников волю определял как способность человека к сознательной намеренной активности или к самодетерминации через работу во внутреннем плане, обеспечивающей дополнительное побуждение (торможение) к действию на основе произвольной формы мотивации. Им рассматривалась воля как «последняя стадия в овладении человеком собственными процессами, а именно как овладение собственным мотивационным процессом» [4, с. 113].

Он отмечает, что воля проявляется в волевых действиях, в выборе мотивов и целей, в регуляции внутренних состояний человека, его действий и различных психических процессов, а также в волевых качествах личности, таких как настойчивость, решительность, самообладание, целеустремленность и др.

В подростковом возрасте развитие воли происходит под влиянием учебной деятельности, которая является обязательной. Для успешного усвоения знаний, навыков и умений подростки должны напрягать свои умственные и физические силы, проявлять настойчивость и упорство для преодоления возникающих трудностей [1, с. 242].

А. И. Высоцкий отмечает, что в этом возрасте происходит коренная перестройка структуры волевой активности. Подростки значительно чаще регулируют свое поведение на основе внутренней стимуляции (самостимуляции). Волевая сфера в этом возрасте весьма противоречива. Это связано с тем, что при значительно возросшей общей активности механизмы волевой активности личности еще недостаточно сформированы. Внешние же стимуляторы (воспитательные воздействия, ограничения со стороны взрослых и т. д.) в силу критичности подростков, их стремления к независимости воспринимаются иначе и не всегда вызывают соответствующую волевою активность [2, с. 24].

Волевая саморегуляция рассматривается как характеристика волевой регуляции в подростковом возрасте, так как на данном возрастном этапе развитие воли и волевой регуляции представляется как способность к саморегуляции и самовоспитанию [6, с. 107].

Приходящийся на этот возраст процесс полового созревания существенно изменяет нейродинамику (увеличивает под-

вижность нервных процессов, сдвигает баланс в сторону возбуждения), что приводит к изменению волевой сферы. Стоит отметить, что в подростковом возрасте это может проявляться в свойствах темперамента, таких как эргичность (выносливость), пластичность и эмоциональность. Преобладание возбуждения над торможением затрудняет применение запрещающих санкций, основанных на соображениях морали, снижается выдержка, самообладание. У подростка возникает тенденция высвободить свою волю из ограничений, которые накладывает на нее ближайшее окружение. Он стремится обрести свою собственную волю и начать жить согласно ей [3, с. 214].

Актуальность исследования волевой регуляции и темперамента, в частности, и в подростковом возрасте, состоит в том, что волевая активность, формирующаяся на основе того или иного темперамента, отражает его особенности, темперамент и его свойства могут оказывать влияние на эффективность волевого регулирования и частоту возникновения ситуаций, требующих такого регулирования.

Теоретический анализ литературы показал, что между уровнем волевой регуляции и типами темперамента может существовать некая связь. Всё вышесказанное послужило основанием для выбора темы нашего исследования, целью которого явилось выявление связи между волевой регуляцией и темпераментом.

В нашем исследовании мы придерживались определения волевой регуляции В. А. Иванникова, который понимал её как намеренную регуляцию побуждения к действию, сознательно принятому по необходимости (внешней или внутренней) и выполняемому человеком по собственному решению. А также мы отмечаем, что волевая регуляция связана с принятием решения и основная особенность волевой регуляции заключается в том, что человек мобилизует психофизиологические возможности для преодоления преград.

Для эмпирического исследования нами были подобраны следующие методики: тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» и личностный опросник Г. Айзенка на определение типа темперамента (подростковый вариант). Наше исследование проводилось на

базе МБОУ СОШ №3 г. Усолье-Сибирское Иркутской области. В нём приняло участие 25 человек в возрасте 13–14 лет.

На начальном этапе нашего исследования мы изучили и выделили две группы испытуемых с разным уровнем волевой саморегуляции. Так, анализ полученных результатов показал, что среди подростков наблюдается преобладание высокого (44 %) и низкого (40 %) уровня саморегуляции (по методике А. В. Зверькова, Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»). Далее, мы провели в этих группах исследование на выявление типа темперамента. Оно показало, что в группе с высоким уровнем саморегуляции преобладают холерико-сангвинический (37 %) и сангвинико-флегматический (30 %) типы.

Данные результаты могут говорить о том, что люди с высоким уровнем волевой саморегуляции планомерно реализуют возникшие трудности, умеют распределять усилия и способны к контролированию своих поступков. Скорее всего, их отличает уверенность в себе, устойчивость намерений, развитое чувство собственного долга.

Что касается группы с низким уровнем саморегуляции, выявлено преобладание холерико-меланхолического (51 %) и выраженного холерического (39 %) типа темперамента, что может говорить о том, что людям данной группы свойственен низкий уровень самообладания, скорее всего, они отличаются импульсивностью и неустойчивостью намерений. Возможно, им характерна чувствительность и эмоциональная неустойчивость.

Исходя из полученных нами результатов, можно сделать вывод о том, что существует некая связь между уровнем волевой регуляции и типом темперамента. В настоящее время мы проводим статистическую обработку полученных данных, которая, возможно, позволит нам выявить и доказать достоверность взаимосвязи между уровнем волевой регуляции и типом темперамента.

## Литература

1. Божович Л. И. Развитие воли в онтогенезе // Проблемы формирования личности. М. ; Воронеж, 1995. 352 с.
2. Высоцкий А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения. Челябинск, 1979. 72 с.
3. Ильин Е. П. Психология воли. СПб. : Питер, 2000. 280 с.

4. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: М. : МГУ, 1991. 142 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 1999. 720 с.
6. Шульга Т. И. Проблема волевой регуляции в онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 1.

# ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ТОЧНОСТИ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЭКСПРЕССИИ В УСТНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ СООБЩЕНИИ

**Жежелевская А. А.<sup>1</sup>, Подпругина В. В.<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>ФГБОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет»  
Москва, Россия*

*E-mail: belyakova-anna@bk.ru*

*<sup>2</sup>ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования»  
Москва, Россия*

*E-mail: viktoriyavp@mail.ru*

На протяжении многих лет эмоциональная экспрессия привлекает своих исследователей, и интерес к изучению данного феномена с развитием новейших технологий все более возрастает. Был выполнен ряд работ, направленных на исследование кодирования и декодирования эмоций в рисунках, мимике, пантомимике, голосовых сообщениях [1; 5; 7; 11]; поднимались вопросы взаимосвязи нейродинамических характеристик [10], профессионального опыта [9], возрастных особенностей [2] и распознавания эмоций. Несмотря на выполненные работы, предметом изучения эмоциональной экспрессии выдвигаются все новые и новые явления.

В нашем исследовании была предпринята попытка проанализировать точность распознавания эмоциональной экспрессии в устном иноязычном сообщении и установить ее взаимосвязь с рядом факторов [6]. В данном сообщении мы рассмотрим взаимосвязь точности распознавания эмоциональной экспрессии в устном иноязычном сообщении с профессиональным опытом, особое внимание уделим лингвистической компетентности.

В качестве иноязычной речи в нашем эксперименте выступала немецкая база данных устных эмоциональных сообщений EmoDb. Под иноязычной речью мы понимаем вербальные высказывания, произнесенные на неродном для слушателя языке.

**В исследовании приняло участие 287 человек:** 102 специалиста (педагоги, инженеры, актеры) и 185 студентов (психологи, лингвисты). Среди лингвистов: изучающие немецкий

язык 25 человек; английский, французский, испанский языки 97 человек.

**Полученные результаты и их обсуждение.** Способность распознавать эмоциональную экспрессию оценивалась по точности распознавания эмоциональных модальностей в иностранной речи.

В результате анализа средних значений точности распознавания эмоциональной экспрессии в устном иноязычном сообщении было установлено:

1. наиболее точной в распознавании эмоциональной экспрессии оказалась группа студентов-лингвистов, изучающих немецкий язык (84,1 %), далее актеры (79,3 %), студенты-психологи (75 %).

2. менее точными оказались лингвисты, изучающие другие иностранные языки английский, французский, испанский (69,7 %).

3. не высокие значения в точности распознавания были получены у группы инженеров – 66,8 % и менее точными оказались педагоги (63 %).

С помощью непараметрического критерия Манна-Уитни были установлены статистически значимые различия в точности распознавания эмоциональной экспрессии в устном иноязычном сообщении между следующими группами:

1. актерами и

1.1. инженерами ( $U = 254$ ;  $p \leq 0,01$ );

1.2. педагогами ( $U = 186$ ;  $p \leq 0,01$ ).

2. студентами-лингвистами, изучающими немецкий язык и

2.1. студентами-лингвистами, изучающими английский, французский и испанский языки ( $U = 287$ ;  $p \leq 0,01$ );

2.2. студентами-психологами ( $U = 455$ ;  $p \leq 0,01$ );

2.3. инженерами ( $U = 91$ ;  $p \leq 0,01$ );

2.4. педагогами ( $U = 68$ ;  $p \leq 0,01$ );

2.5. актерами ( $U = 243$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Полученные данные подтвердили, что профессиональный опыт, сопряженный с эмоциональной экспрессией, лингвистическая компетентность, в большей степени знание языка передаваемого иноязычного сообщения, позволяют быть более ус-

пешным в точности распознавания эмоциональной экспрессии в устном иноязычном сообщении. Многоуровневая обработка информации: особое внимание к произношению речевой фразы, интонации, знание языка даже при несовпадении смысла фразы и интонации, обеспечивает более глубокую когнитивную обработку речевого сообщения, что в целом позитивно отражается на точности распознавания эмоциональной экспрессии. В ряде работ было показано, что эмоциональная функция интонации является первичной и основной функцией [3; 4; 8; 12], однако наше исследование демонстрирует значимость и огромный вклад когнитивной обработки в точность распознавания эмоций при рассогласовании смысла и интонации.

**Вывод:** точность распознавания эмоций в устном иноязычном сообщении взаимосвязана с профессиональным опытом, лингвистической компетенцией, а именно: знание языка облегчает выполнение задачи распознавания эмоциональной экспрессии в устной иноязычной речи даже при отсутствии связи между содержанием сообщения и его эмоциональной модальностью.

## Литература

1. Барабанщиков В. А., Малкова Т. Н. Зависимость точности идентификации экспрессии лица от локализации мимических проявлений // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 131–140.
2. Былкина Н. Д., Люсин Д. В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 38–48.
3. Галкина-Федорук Е. М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке // Сборник статей по языкознанию. М., 1957. С. 121–124.
4. Джандолетова Б. С. Выражение и восприятие эмоций в разносистемных языках : дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2004. 215 с.
5. Дорфман Л. Я. Соотношение психологических характеристик эмоциональных переживаний с биоэлектрическими процессами мозга // Актуальные проблемы психологии в свете современных требований общественной практики. Пермь, 1986. С. 61–62.
6. Жежелевская А. А., Подпругина В. В. Распознавание эмоций в устной иноязычной речи // Тез. Междунар. науч.-практ. конф. «Личность и общество: проблемы философии, психологии и социологии», г. Пенза : Приволжский дом знаний, 2010. С. 153–154.
7. Лабунская В. А. Опознание эмоциональных состояний по мимике // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1978. Вып. 4. С. 40–46.

8. Мачкова Р. А. Интонация вопросительных предложений с эмоциональной окрашенностью в современном немецком языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1971. 21 с.
9. Морозов В. П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 1998. 160 с.
10. Небылицын В. Д.: Жизнь и научное творчество / Т. Ф. Базылевич [и др.] ; отв. ред. А. В. Брушлинский, Т. Н. Ушакова. М. : Ладомир, 1996. 384 с.
11. Подпругина В. В., Блинникова И. В. Ментальные репрезентации эмоций у учащихся // Психол. журн. 2002. № 3. С. 31–44.
12. Scherer K. R. How emotion is expressed in speech and singing. Proc. ICPHS, Stockholm. Vol. 3. 1995. P. 90–96.



# ЮРИДИЧЕСКИ РЕЛЕВАНТНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ И ОБСТОЯТЕЛЬСТВА

**Ильина В. А.**

*Иркутский юридический институт (филиал) Академии  
Генеральной прокуратуры Российской Федерации, Иркутск, Россия  
E-mail: avapeter@mail.ru*

Принято считать, что термин «юридически релевантные состояния» наиболее оптимален в судебной психиатрии и психологии, поскольку позволяет очертить круг значимых для уголовного или гражданского дела обстоятельств, имеющих психическую (психологическую) природу. К таким состояниям в настоящее время в рамках, так называемых, традиционных судебно-психологических экспертиз относят психоэмоциональные состояния, существенно влияющие на селективность поведения субъекта преступления («в состоянии аффекта» ст. 107 УК РФ), субъекта гражданской сделки («в таком состоянии» ст. 177 ГК РФ), беспомощное состояние потерпевших (ст. 131 УК РФ) и пр.

Однако сам термин «релевантность» не имеет однозначного толкования. В судебной практике под релевантной информацией (англ. *relevant* – существенный, значимый) принято понимать такую информацию, которая относится к делу, собирается по конкретному вопросу [1, с. 542]. К проблеме релевантности в судебно-экспертной практике впервые стали обращаться в связи с вопросами разграничения уголовно-правовой категории вменяемости и состояний психического здоровья, а также невменяемости и патологических состояний психики.

Впервые вопрос о релевантности психических состояний в уголовном праве был поставлен в работах юристов (Михеев Р. И., 1989), а затем в трудах по судебной психологии (Ситковская О. Д., 1996), и в настоящее время используется в уголовно-правовой литературе для обозначения уголовно-правовых явлений, связанных с психическим состоянием субъекта преступления (Миньковский Г. М., 1998) [4, с. 13].

В связи с данным термином в научной литературе можно встретить такие речевые обороты, как «уголовно-релевантные

состояния», «уголовно-релевантные обстоятельства», «уголовно-релевантное поведение», «уголовно-релевантные задачи» и пр. По мнению Г. В. Назаренко, данные выражения не несут полезной смысловой нагрузки, так как в одном случае речь идет об уголовно-противоправном поведении, в другом – о задачах уголовного права. Положение осложняется тем, отмечает автор, что уголовно-правовые явления, получившие в психологии название уголовно-релевантных, в уголовном праве характеризуются иначе: в частности, обоснованный риск рассматривается как обстоятельство, исключающее наказуемость, а невменяемость – как обстоятельство, исключающее уголовную ответственность психически больных лиц, а то время как в психологии риск относится к числу уголовно-релевантных ситуаций, а невменяемость – к числу уголовно-релевантных обстоятельств. Вероятно, замечает Г. В. Назаренко, психологи при таком словоупотреблении стремятся обозначить под именем обстоятельств внутренние психические состояния субъекта, а под именем ситуаций – внешние обстоятельства. Такой подход, по его мнению, с позиции психологии оправдан, так как позволяет оперировать терминологией, но не приемлем в уголовном праве, категориальный аппарат которого закреплён нормативно [5, с. 15].

В специальной литературе, посвященной судебной экспертизе, также можно видеть произвольность использования данного термина, наряду с которым часто применяется термин «уголовно-значимые состояния» [3, с. 12–34; 2, с. 22–28; 6, с. 16, 21].

Кроме того, сама проблема релевантных состояний остается открытой, не определено не столько само понятие, сколько четко не обозначен перечень релевантных состояний. По замечанию А. А. Ткаченко, проблема релевантности до сих пор имеет постановочный характер [7, с. 78].

Несмотря на то, что рассматриваемое понятие еще нестоялось в своих гносеологических границах, сам термин «релевантность» в полной мере оправдывает свой обиход в судебно-экспертной практике, поскольку позволяет очертить круг объектов судебно-психологической экспертизы, относящихся к обстоятельствам дела.

Под релевантными состояниями, по нашему мнению, следует понимать такие из них, которые влекут юридически значимые последствия, и, без установления которых суд не примет решение.

Вопрос же о тех или иных словосочетаниях в совокупности с термином «релевантный»: состояния, обстоятельства, ситуации и прочее, может быть решен лексически. То есть, в зависимости от того, как данный термин понимает та или иная группа (в том числе профессиональная), а также в зависимости от нормативного закрепления понятий в законах и подзаконных актах. Например, состояние аффекта, считается юридически релевантным состоянием, как это понимает законодатель в соответствии со ст. 107 УК РФ, ситуационные факторы, например, психотравмирующая ситуация (ст. 106 УК РФ), – ситуацией. Все же они в равной степени и одновременно являются юридически релевантными обстоятельствами.

Принято считать, что обстоятельства – это совокупность условий, в которых что-либо происходит. Например, в уголовно-процессуальном кодексе РФ в ст. 73 под обстоятельствами, подлежащими доказыванию понимается: 1) событие преступления (время, место, способ и другие обстоятельства совершения преступления); 2) виновность лица в совершении преступления, форма его вины и мотивы; 3) обстоятельства, характеризующие личность обвиняемого; 4) характер и размер вреда, причиненного преступлением; 5) обстоятельства, исключающие преступность и наказуемость деяния; 6) обстоятельства, смягчающие и отягчающие наказание; 7) обстоятельства, которые могут повлечь за собой освобождение от уголовной ответственности и наказания и пр. Подлежат выявлению также обстоятельства, способствовавшие совершению преступления.

Словосочетания «юридически релевантный» и «юридически значимый», по нашему мнению, являются совпадающими по смыслу синонимами и принципиальной разницы не имеют.

Существует и другой аспект обсуждаемого вопроса. Так, по мнению А. А. Ткаченко, понятие «уголовно-релевантный» выступает частным по отношению к такому понятию, как «юридически релевантный», являющемуся более широким и включающему состояния, которые могут приобретать юридическое

значение в иных правовых ситуациях, которые могут приобретать юридическое значение в иных правовых ситуациях, регламентируемых не только уголовным, но и уголовно-процессуальным, гражданским или семейный кодексами [8, с. 81].

Соглашаясь в полной мере с данным разъяснением о разграничении сфер применения закона, тем не менее, следует обратить внимание на его практическую нецелесообразность. Решать вопрос о юридическом значении тех или иных обстоятельств может только лицо, обладающее специальными юридическими познаниями (следователь, дознаватель, прокурор, судья), но никак не эксперт. Как бы эксперт не был осведомлен в практике правоохранительных органов, вопросы квалификации, а также процессуальные особенности производства по уголовному или гражданскому делу детально он знать не может, да и не обязан. Данный вопрос относится не столько к вопросу о формальных границах компетенции экспертов, сколько к вопросу о профессиональных правовых знаниях. Эксперт не может знать заранее обо всех сторонах значимости исследуемого им признака объекта судебной экспертизы для уголовного или гражданского дела, хотя о юридических последствиях своих выводов он знать обязан.

Обязанность знать о юридических последствиях экспертных выводов является составной частью профессиональной подготовки судебных экспертов-психологов. Напрямую данное требование нигде не закреплено, и это, по нашему мнению, является существенным упущением, поскольку порождает утрату управления экспертной практикой, допущению экспертных ошибок.

Отсутствие предвидения возможных последствий, связанных с невозможность оценить свои выводы, может быть решено, в том числе, посредством определения юридически релевантных обстоятельств (состояний, поведения, ситуаций, явлений и пр.). Какими же они будут являться в узком смысле – уголовными или гражданскими, то на это указывает само дело, в рамках которого назначена судебная экспертиза. Однако, принимая во внимание разнородность толкования термина «релевантный», целесообразно оперировать в заключении эксперта-

психолога обобщающей его характеристикой – «юридически релевантные обстоятельства».

Таким образом, выделение юридически релевантных состояний или обстоятельств имеет очевидную практическую ценность, поскольку позволяет выделять экспертные категории, изучать их обособленно от «родственных» категорий других наук, использующих их (например, аффект юридически значимый и аффект в общепсихологическом понимании имеют разные категориальные признаки). Выделение юридически релевантных обстоятельств (состояний, ситуаций и пр.) также позволяет изучать их абстрактно, выделять в них особенное, специфическое, что в свою очередь конкретизирует признаки объекта экспертного исследования.

Выделение юридически релевантных состояний, ситуаций и других обстоятельств решает также практическую проблему, связанную с выходом за пределы своей компетенции экспертов-психологов.

### **Литература**

1. Барихин А. Б. Большой юридический энциклопедический словарь. М. : Книжный мир, 2000. 720 с.
2. Коченов М. М. Судебно-психологическая экспертиза : теория и практика. Избранные труды. М. : Генезис, 2010. 352 с.
3. Кудрявцев И. А. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза (научно-практическое руководство). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1999. 497 с.
4. Назаренко Г. В. Невменяемость: Уголовно-релевантные психические состояния. СПб. : Юридический центр Пресс, 2002. 207 с.
5. Назаренко Г. В. Указ. соч.
6. Сафуанов Ф. С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе: науч.-практ. пособие. М. : Гардарика : Смысл, 1998. 192 с.
7. Ткаченко А. А. Судебная психиатрия. Консультирование адвокатов. Изд. 2-е, доп. и перераб. М. : Университ. кн., Логос, 2006. 504 с.
8. Ткаченко А. А. Указ. соч.

# ВЛИЯНИЕ ВОЛЕВЫХ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА НА ОБРАЗ ЖИЗНИ ПОДРОСТКА

**Имешкеева М. В.**

*ФГБОУ ВПО «Педагогический институт  
Иркутского государственного университета», Иркутск, Россия  
E-mail: marinochka18.0649@mail.ru*

Понятие «характер» – одно из самых востребованных и противоречивых в современной психологии. В широкой практике оно используется для описания устойчивых специфических проявлений индивидуальности: жизненного уклада, повторяющихся привычек, пристрастий, побуждений, а также для обозначения конституциональных и других внешне выраженных отличительных признаков индивида, особенностей речи, поведения [4]. Характер отражает уникальность и своеобразие индивидуального опыта человека, и в то же время, испытывает сильное влияние со стороны его природной организации. Не случайно, поэтому до сих пор остается открытым вопрос о функциональных границах содержания понятия «характер», структурных компонентах характера, его соотношении с другими индивидуальными образованиями человека.

Интерес к проблеме образа жизни заметно повысился в настоящее время, когда в контексте глобализации мира со всей остротой встает вопрос о смене парадигмы и формировании «глобального стиля жизни», активно обсуждается тема существующих образов жизни и жизненного мира современного молодого поколения 21 в.

У детей подросткового возраста налицо разногласие, с одной стороны, между требованиями жизни и его увлечениями, с другой – между его потенциальными возможностями и личными требованиями к самим себе. Необходим уже довольно высокий уровень формирования волевых качеств, чтобы эти разногласия преодолеть.

В настоящее время существует необходимость в правильном формировании, развитии волевых черт характера у детей подросткового возраста, но при этом разработано недостаточно методов и способов для реализации этой необходимости.

Воля – это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности, при совершении целенаправленных действий и поступков[1]. Поэтому волю принято называть основой характера.

У каждого человека волевые качества выступают как целостная система, но структура звеньев этой системы различна. Более того, у одного и того же человека в разнообразных видах деятельности она модифицируется. Вследствие этого, совокупность волевых качеств необходимо анализировать как подвижную, динамическую систему, звенья которой могут по-разному соотноситься, связываться между собой [3].

Для подростка воля стоит на одном из первых мест среди своих качеств и как черта другого человека: сверстника, педагога, близких людей. Люди, владеющие волевыми качествами, становятся для подростка идеалом, на который он хотел бы походить и которому стремится подражать. Собственно такой значительной оценкой подростками волевых свойств личности и объясняется то, что ребята в качестве будущего самовоспитания чаще всего выставляют задачу воспитания воли.

Тем не менее, про подростков принято говорить, что у них слабая воля, более слабая, чем у детей других школьных возрастов. Бесспорно, формирование волевых качеств по мере развития ребенка не идет назад, и степень формирования воли у подростка сама по себе не делается слабее. Все дело в том, что подростки живут и действуют в более сложной социальной ситуации, которая требует от них значительных форм саморегуляции, в том числе и более сложных проявлений волевого поведения, к чему они не всегда готовы.

Развитие волевых качеств неотделимо связано с формированием характера подростка. У каждого ребенка представлены все волевые черты личности, но сформированы они по-разному.

Образ жизни личности в определенной степени зависит и от психологических особенностей самого человека и поэтому может быть “медлительным” или “подвижным”, “рациональным” или “нерациональным” и т. д. Интегративные и операциональные возможности этой категории реализуются и про-

являются в сопоставлении с такими понятиями, как “уровень жизни”, “качество жизни” и “стиль жизни”, которые можно рассматривать как конкретизацию и различные “срезы” этого весьма сложного по своему составу и структуре социального феномена.

Образ жизни современных российских подростков – это всегда отдельная тема для обсуждения. Направления развития нынешнего мира трудно предугадать. В связи с этим также трудно предугадать направления и цели современного молодого поколения. Влияние глобализации, информационных технологий и другие факторы делают из молодых россиян «бесформенную массу», которая не знает, чего она хочет от жизни, при этом только лишь потребляя блага цивилизации, но ничего при этом, не отдавая взамен. Образ жизни современных российских подростков, в целом, схож с развитием современного информационного мира...

Подростков характеризует общий подъем жизнедеятельности, значительный рост жизненных сил. Этим и определяется в основном та бурная активность, кипучая энергия, инициативность, которые свойственны подавляющему большинству из них. Подросток не может сидеть без дела, не любит «просто отдыхать». Он постоянно занят чем-то, хочет что-то узнать, изучить, познать, овладеть тем или иным умением. Если его энергия, активность не находят правильного выхода, то они проявляются в озорстве, шалостях, лихачестве, возне, беготне, а нередко приводят и к более тяжелым случаям нарушения дисциплины [5].

Г. Крайг считает, что в подростковом возрасте и учебная деятельность ребенка, и положение его среди окружающих значительно трансформируются. Учение делается более сложным, оно требует от ребенка существенно больших усилий, наибольшей самостоятельности и ответственности. Отношение взрослых к подростку также видоизменяется: они ожидают от подростка более зрелого, более «взрослого» поведения, которое предполагает проявление волевых качеств личности. И это естественно: поскольку подросток становится и более разумным, и более сильным, и более сформированным физически.



В большинстве случаев настойчивость подростков является незрелой, что выражается в неумении достигать поставленной цели во всех видах деятельности. Многие подростки проявляют волю в каком-нибудь одном виде деятельности, не обнаруживая ее в достаточной мере в других видах.

У детей подросткового возраста появляется множество новых различных увлечений, которые далеко выходят за границы школы и учения. Они начинают интересоваться спортом, техникой, всевозможными видами искусства. У них появляется заинтересованность к противоположному полу, склонность к развлечениям, к времяпрепровождению в компании ровесников. Все это в какой-то мере отвлекает подростков от исполнения их главных обязанностей и создает дополнительные трудности в плане управления собственным поведением [2]. Наряду с этим уже вырабатывается умение подвергать анализу личное поведение, возникает свой собственный взгляд на окружающее, личные примеры для подражания, свои требования к самому себе. Причем эти требования зачастую противоречат с потенциалами подростков им отвечать. В итоге подростки зачастую ощущают себя людьми со слабой волей, что порождает у них недовольство собой, чувство неполноценности. Как следствие, многие ребята начинают стремиться к выработыванию в себе как раз этих качеств.

Волевые черты характера влияют на образ жизни детей подросткового возраста. Подросток, обладающий сильной волей, может преодолевать любые трудности, встречающиеся на пути к достижению поставленной цели, при этом проявляет такие волевые качества, как решительность, мужество, смелость, выносливость и т. д. У каждого ребенка представлены все волевые черты личности, но сформированы они по-разному. Наряду с этим, можно сказать, что формирование волевых качеств неотделимо связано с созреванием личности подростка.

## Литература

1. Брихцин, М. Воля и волевые качества : психол. анализ. М. : ВЛАДОС, 2003. 211 с.
2. Высоцкий, А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения: учеб. пособие. Рязань : РГПИ, 1979. 68 с.
3. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. СПб. : Питер, 2009. 368 с.

4. Левитов Н. Д. Проблема характера в современной психологии // Вопросы психологии. 1970. № 5. С. 11–23

5. Першина Л. А. Возрастная психология : учеб. пособие для вузов. М. : Академ. проект, 2004. 256 с.

# ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

**Карсакова Е. В., Синёва О. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: ekars@icloud.com*

В современном мире перед обществом чрезвычайно остро стоит проблема толерантности, она имеет место во всех сферах жизни и на всех ее уровнях, начиная межличностными отношениями и заканчивая отношениями межгосударственными. Ситуация, сложившаяся в стране и мире, предписывает человеку быть терпимым к другим людям, их мнениям и взглядам, поскольку каждый человек обладает своими собственными взглядами на проводимую политику, действия других стран и их правителей. Кроме того, имеет большое значение этническая толерантность. Несомненно, интолерантность является одной из причин таких негативных социальных явлений, как расизм и терроризм. В наше время толерантность можно рассматривать как положительное качество сформировавшейся личности, как некую ценность, доступную одним и недоступную другим. Положительную направленность толерантности как свойства характера отмечает известный американский психолог Г. Олпорт, который одним из первых стал заниматься выделением черт толерантной личности. Толерантность, по его мнению, это «позитивное личностное образование, которое ... имеет функциональную значимость в целостной личности. Толерантность ... означает уважительное отношение ее носителя к людям самим по себе».

Подтверждением актуальности изучения данного явления является составление Декларации принципов толерантности, которая была утверждена резолюцией 5. 61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. В этой декларации дается определение толерантности: «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности».

Некоторые аспекты толерантности изучаются достаточно давно. Например, о веротерпимости еще в XVII веке писал британский философ Джон Локк. Широко известна проблема этнического и национального самосознания. Таким образом, большое внимание среди ученых уделяется в большей степени межэтническому и межрелигиозному аспектам толерантности. Несколько реже речь заходит о межличностной толерантности. Эта проблема стала изучаться относительно недавно, вклад в ее разработку внесли А. Г. Асмолов, а также В. В. Бойко и Г. У. Солдатова, которыми были разработаны методики, позволяющие определить уровень толерантности личности. Коммуникативной толерантностью, по определению Бойко, является «характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнера по взаимодействию». Иными словами, суть коммуникативной толерантности – это принятие одним человеком того, что его не устраивает в другом. Данный вид толерантности имеет место в тех случаях, когда человек не испытывает негативных переживаний по поводу различий между собой и партнером по взаимодействию. Человек, обладающий высоким уровнем коммуникативной толерантности, способен достигать высоких показателей эффективности деятельности, совместной с другими людьми, с ним комфортно общаться.

В. В. Бойко и другие исследователи занимались изучением коммуникативной толерантности, однако их исследования были направлены на взрослых людей (у Бойко изучались представители разных профессий). Реже подвергается изучению толерантность в детском и подростковом возрастах.

Но, как и в случае других положительных качеств личности, фундамент для формирования терпимого отношения к другим людям должен быть заложен как можно раньше. Наиболее остро проблема терпимости встает перед подростками. На границе перехода из мира детства в мир взрослости подросток претерпевает значительные изменения. Этому возрасту присущи многочисленные противоречия. Немецкий философ и психолог Э. Шпрангер считал подростковый возраст возрастом «врастания в культуру» и обозначал главным новообразованием

ем открытие «Я», появление рефлексии, осознание подростком своей индивидуальности. В этом возрасте формируются личностные ценности и, что немаловажно, расширяется круг общения, появляется необходимость принадлежать к той или иной группе. В связи со всем этим наиболее актуальной становится в подростковой среде проблема принятия или непринятия других людей такими, какие они есть. Отсутствие хорошего отношения к людям, чем-то отличающимся от группы, может стать причиной отторжения этих людей коллективом, их замкнутости, отчужденности.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что толерантность подростков может напрямую зависеть от уровня социального интеллекта. Отечественный психолог А. А. Бодалев определяет социальный интеллект как совокупность психических образований человека, проявляющихся в способности успешно общаться с другими людьми. Связь толерантности с другими явлениями затрагивается психологией нечасто, исследуется в основном связь с эмпатией и индивидуально-типологическими особенностями человека. Нами же предполагается, что чем выше уровень развития социального интеллекта, тем сильнее выражена коммуникативная толерантность. Для проверки гипотезы выбраны следующие методики: тест «Социальный интеллект» Гилфорда, вопросник для измерения толерантности (В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М. М. Магура), шкала Фейя (диагностика принятия других), опросник коммуникативной толерантности В. В. Бойко.

Возможно, впоследствии наличие зависимости толерантности от социального интеллекта даст возможность разрабатывать и внедрять методы корректировки межличностной толерантности, воспитания у подростков терпимого отношения к другим людям.

## Литература

1. Бакулина С. Д. Толерантность: от истории понятия к современным социокультурным смыслам : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2014. 112 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. М. : Филинь, 1996. 472 с.
3. Декларация принципов толерантности // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. М., 2001. № 1.

4. Кедярова Е. А., Уварова М. Ю. Психология развития личности : учебное пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2012. С. 125 – 133.

5. Олпорт, Г. Толерантная личность // Национальный психологический журнал : научно-аналитическое издание. 2011. 2011 № 2 (6). С. 155–159.

6. Толерантность / общ. ред. М. П. Мчедлова. М. : Республика, 2004. 416 с.

# ИССЛЕДОВАНИЕ СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

**Карсакова Е. В., Щеголева Т. М.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: ekars@icloud.com*

В настоящее время достаточно активно обсуждается вопрос профессионально важных качеств психолога. Общеизвестно, что для специалистов в области психологии огромное значение имеют приобретенные ими в процессе обучения и практической деятельности знания, умения и навыки, а также качества личности, определенные черты характера. Однако немалую роль, на наш взгляд, играют также индивидуальные свойства, в первую очередь свойства темперамента. Зная тип своего темперамента и его особенности, учитывая их, студент-психолог может уже на ранних этапах обучения и профессионального становления развивать в себе качества, впоследствии необходимые для эффективной трудовой деятельности.

Вопросу изучения темперамента человека посвящено немало работ известных ученых. Данной проблеме уделялось внимание выдающихся психологов, физиологов, медиков и философов, среди которых Гален, Гиппократ, И. П. Павлов, Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, Э. Кречмер, У. Шелдон. Ими было выдвинуто множество концепций и гипотез.

Темпераментом называют совокупность формально-динамических характеристик поведения человека, которые проявляются через его общую активность, особенности эмоционального поведения, темп, ритм психических процессов и состояний. Темперамент понимается как индивидуальное свойство, т. е. свойство человека как биологического существа, но его исследование подразумевает также изучение путей и закономерностей созревания индивида и становления личности, на которое темперамент оказывает опосредованное влияние. В связи с этим мы можем говорить об актуальности выдвинутой проблемы.

Темперамент, наряду с задатками, является наивысшей формой интеграции индивидуальных свойств. Свойства темпера-

мента нельзя отождествлять со свойствами личности или чертами характера. Особенности темперамента возможно рассматривать как исходный материал для развития индивидуального стиля деятельности или общения. Темперамент определяет диапазон темпа освоения и выполнения операций и способов действий, т. е. определяет форму проявления личностных характеристик.

Существует множество теорий темперамента. Интересно, что основатели тех или иных типологий в качестве основания для выделения типов темперамента использовали другие индивидуальные свойства, наиболее часто – конституцию, телосложение человека. Многим было свойственно связывать психические особенности человека с его физическими особенностями.

Особое внимание стоит уделить изучению темперамента психологов, так как он может оказывать влияние не только на выбор данной профессии, но и реализацию профессиональной деятельности. Насколько будет эффективна деятельность психолога, сможет ли он находить общий язык с людьми, к какой области психологии более склонен, к какому направлению работы – обо всем этом можно косвенно судить по темпераменту.

Изучение особенностей темперамента будущих психологов проводилось с помощью двух методик – личностного опросника Айзенка (EPI) и опросника структуры темперамента Русалова. При помощи опросника Айзенка были выявлены такие свойства темперамента, как экстраверсия, интроверсия и нейротизм. В исследовании приняли участие студенты второго курса в количестве 27 человек.

Данные, полученные в результате применения опросника Айзенка, который показал, что 70 % испытуемых обладают высоким или очень высоким уровнем нейротизма, подтверждаются и опросником структуры темперамента Русалова, показывающим, что студенты-психологи в большинстве высокоэмоциональные активные люди. Вполне вероятно, что этим обусловлен выбор профессии. Также сравнивались результаты, полученные в данном исследовании, с результатами, полученными Русаловым в его исследованиях взрослых людей. Сравнение показало, что студенты-психологи обладают в среднем более высокими показателями пластичности, что означает легкость



переключения с одного вида деятельности на другой, стремление к разнообразию форм предметной деятельности. Еще большее различие замечено в отношении социальной пластичности, что говорит о наличии у психологов широкого набора коммуникативных программ, легкости вступления в социальные контакты. Уровень эмоциональности и социальной эмоциональности также высок. Завышенные показатели данной характеристики, помимо всего прочего, могут говорить о высокой чувствительности к неудачам в общении, излишнюю тревогу, беспокойство. Однако несмотря на эту сторону данного свойства, можно говорить о его полезности для будущего психолога, поскольку чувствительность в социальных контактах – одно из необходимых для практикующего психолога качеств.

При интерпретации результатов исследования свойств темперамента у будущих психологов важно учитывать, что не выбор специальности обуславливает проявления этих свойств, а скорее, наоборот. Нельзя сказать, что испытуемые обладают высокими показателями общей активности и эмоциональности в силу выбранной ими профессии. Однако эти и другие описанные свойства могут помочь им в полной мере овладеть необходимыми навыками и сформировать нужные качества.

Кроме того, на основании типологических свойств нервной системы выстраиваются особенности индивидуального стиля деятельности. Таким образом, знание особенностей темперамента в значительной степени способствует осознанному формированию индивидуального стиля деятельности, помогает найти наиболее приемлемую форму соответствия способов действий будущего психолога и его индивидуальных особенностей. Это будет способствовать эффективности деятельности, – с одной стороны, и удовлетворенности ею, – с другой.

## **Литература**

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1 / Б. Г. Ананьев. М. : Педагогика, 1980. С. 45–49, 170–178.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М. : Наука, 1977. С. 209–211.
3. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. С. 481–494.

4. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психических различий. М. : Наука, 1979. 352 с.

5. Русалов В. М. Опросник структуры темперамента: метод. пособие. М. : ИП РАН «Смысл», 1992. 36 с.

6. Личность и мотивация: практикум по общей психологии / сост. З. В. Диянова [и др.]. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2012. С. 6–10.

7. Психология и педагогика / З. В. Диянова [и др.]. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2009. С. 30–36.

# СВЯЗЬ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ

**Кедярова Е. А., Чашникова И. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: i.chashnikova@mail.ru*

В последние десятилетия возрастает тенденция к научному исследованию понятия эмоционального интеллекта, появляется все больше книг, статей направленных на изучение данного феномена. Эмоциональный интеллект достаточно сложное понятие, которое складывается из разных компонентов: самосознание, эмпатия, самоконтроль и навыки отношений. В нашей работе под эмоциональным интеллектом мы понимаем способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей. По-другому, эмоциональный интеллект – это способность понимать свои чувства и чувства других, умение управлять своими эмоциями и нести за них ответственность.

Основоположниками идеи эмоционального интеллекта являются П. Сэловей и Дж. Майер. По П. Сэловею, эмоциональный интеллект включает в себя ряд способностей: точное распознавание собственных и чужих эмоций, эмпатию, управление своими и чужими эмоциями, стратегическое использование эмоций в целях мотивации и решения задач. В дальнейшем на основе этих исследований Д. Гоулман создал свою концепцию эмоционального интеллекта, как сочетания когнитивных и личностных характеристик.

На сегодняшний день разработка концепции эмоционального интеллекта активно осуществляется как зарубежными, так и отечественными психологами. В частности, в России первоначально идея единства аффекта и интеллекта была отражена в работах Л. С. Выготского, он пришел к выводу о существовании динамической смысловой системы, объединяющей аффективные и интеллектуальные процессы. Единство аффекта и интеллекта, по мнению Л. С. Выготского, обнаруживается во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на

друга на всех ступенях развития. Наряду с влиянием мышления на аффект существует обратное влияние – аффекта на мышление.

В настоящее время активным исследованием эмоционального интеллекта занимается М. А. Манойлова. По ее мнению, эмоциональный интеллект (ЭИ) – это способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого. В структуре эмоционального интеллекта автор выделила два аспекта: внутрличностный и межличностный, или социальный (способность управлять собой и способность управлять отношениями с людьми).

В работах И. Н. Андреевой эмоциональный интеллект понимается как способность к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, управление эмоциональной сферой и как следствие, более высокой адаптивностью и эффективностью общения.

В исследованиях Д. В. Люсина эмоциональный интеллект определяется как способность к пониманию, распознаванию, идентификации эмоций человеком, определению причин, вызвавших данные эмоций, и следствий, к которым они приведут. [1, с. 29]

Анализ авторских подходов (М. А. Манойловой, П. Сэловэя и Дж. Майера, Д. Гоулмана, Д. В. Люсина, И. Н. Андреевой) к изучению эмоционального интеллекта показывает, что в его структуре выделяются различные составляющие, и лишь такой компонент эмоционального интеллекта как саморегуляция, выражающаяся в способности осознанно управлять своим эмоциональным состоянием, создавать необходимый настрой, мотивировать к выполнению какой-либо работы представлена в каждом из них. И. Н. Андреева выделяет регуляционный механизм в структуре эмоционального интеллекта, как интегративную систему когнитивных и эмоциональных процессов, которая предполагает овладение субъектом собственными способностями через рефлексию и овладение интеллектуальными операциями; характеризует человека как личность. Э. Л. Носенко и Н. В. Коврига выделяют выбор конкретной формы поведения из нескольких возможных альтернатив как внутреннюю сторону эмоционального интеллекта, а сами ха-

рактические протекания эмоционального поведения (его содержание, количественные и качественные характеристики) – внешними.

В. П. Токарев в своем исследовании выделяет эмоциональный стиль активности, как сочетание эмоциональных переживаний в разных видах деятельности, обеспечивающих уравновешивание индивидуальности с внешними условиями деятельности.

Наиболее детально проблема стиля саморегуляции была рассмотрена в работах В. И. Моросановой, которая понимает его как индивидуальный способ человека планировать и программировать достижение жизненных целей, учитывать значимые внешние и внутренние условия, оценивать результаты и корректировать свою активность для достижения субъективно-приемлемых результатов. Индивидуальный стиль саморегуляции обладает следующими функциями: системообразующая, инструментальная, компенсирующая. К особенностям саморегуляции относят адекватность, осознанность, гибкость, надежность. [2, с. 118]

В исследованиях Г. С. Прыгина и О. А. Конопкина были выделены полярные друг другу стили саморегуляции: автономный – умение без систематического контроля, помощи и стимуляции со стороны преподавателя самостоятельно работать в учебном заведении, дома, в библиотеке, умение организовать отдельные формы работы и всю учебную деятельность в целом, умение правильно оценивать свои возможности при постановке и принятии цели; зависимый – комплекс качеств самостоятельности и независимости развит недостаточно хорошо или даже в значительной мере отсутствует. Для сколько-нибудь успешного осуществления и завершения работы представителям этой группы необходим постоянный контроль и помощь со стороны педагога. Учащиеся этой группы не считают нужным предпринять какие-то дополнительные усилия для существенного повышения своей успеваемости. Позднее, Г. С. Прыгин добавил третий стиль – «смешанный», в зависимости от ситуаций и обстоятельств может содержать в себе признаки субъектной регуляции присущие крайним типам. [3, с. 73]

Особую значимость сформированность саморегуляции приобретает в студенческом возрасте, основной характеристикой которого является умение ставить учебные цели и добиваться их, оценивать полученные результаты.

Анализ теоретических и эмпирических исследований по проблеме взаимосвязи эмоционального интеллекта и стиля саморегуляции в студенческом возрасте показал недостаточность работ в данном направлении, что и определило цель настоящего исследования изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и стиля саморегуляции учебной деятельности студентов. Работа проводилась со студентами Иркутского государственного университета, объем выборки составил 73 человека. Для реализации цели исследования нами использовались следующие методики: методика М. А. Манойловой на определение эмоционального интеллекта, опросник «Выявление стилей саморегуляции деятельности» Г. С. Прыгина, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой.

Таблица 1

Соотнесение стиля саморегуляции и уровня эмоционального интеллекта.

<i>Стиль саморегуляции</i>	<i>Эмоциональный интеллект</i>		
	<i>высокий</i>	<i>средний</i>	<i>низкий</i>
Автономный	24,8	25,4	-
Промежуточ	3,1	11	13
Зависимый	6,6	7,7	8,2

В таблице 1 представлены результаты соотнесения эмоционального интеллекта и стиля саморегуляции учебной деятельности студентов. Анализ полученных данных показывает, что 24,8 % испытуемых обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта и автономным стилем саморегуляции. Это позволяет говорить, что студенты благодаря осознанию и управлению своими эмоциями и чувствами имеют высокий уровень сформированности звеньев саморегуляции (целеполагания, моделирования условий, оценки результатов, коррекции результатов и способов действий), обладают умениями к само-

стоятельному выполнению работы. Развитая способность управлять своими эмоциями помогает при достижении поставленных целей.

Интересно отметить, что зависимым стилем саморегуляции и высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают 6,6 % испытуемых, возможно, это связано с тем, что студенты хорошо понимают себя, свои эмоции, могут ими управлять, однако сделать что-либо самостоятельно затрудняются и при осуществлении деятельности главным образом опираются на советы, подсказки, указания со стороны руководителя.

Промежуточным стилем саморегуляции и высоким уровнем эмоционального интеллекта обладает 3,1 % студентов, что свидетельствует о трудностях в управлении и осознании своих эмоций.

В группе студентов с низким эмоциональным интеллектом были обнаружены лишь промежуточный и зависимый стили саморегуляции (13 и 8,2 % соответственно), что отражает неспособность студентов хорошо понимать себя и свои эмоции, управлять ими и выполнять какую-либо важную деятельность самостоятельно.

Корреляционный анализ взаимосвязи эмоционального интеллекта и стиля саморегуляции показал, что существует связь между этими показателями ( $p = 0,305$ ). Также, между стилем саморегуляции и управлением своих эмоций и чувств выявлен средний уровень связи ( $p = 0,509$ ), это говорит о том, что студенты в зависимости от стиля саморегуляции (автономный, промежуточный, зависимый) могут по-разному управлять своими эмоциями. Значимая корреляция была установлена между эмоциональным интеллектом и общим уровнем саморегуляции ( $p = 0,41$ ), что позволяет говорить о гибкости, самостоятельности, умении принимать и контролировать чувства и эмоции, способности понять положение другого. Значимая корреляция была обнаружена между общим уровнем саморегуляции и управлением своих эмоций ( $p = 0,37$ ). Это позволяет заключить, что хорошо сформированная система осознанной саморегуляции помогает принимать и контролировать свои чувства и эмоции.

Таким образом, полученные результаты, показали, что существуют значимые связи между

эмоциональным интеллектом и стилем саморегуляции. Проведенное исследование, на наш взгляд, особое значение приобретает в системе образования в связи с тем, что умение студентов ставить перед собой цели, добиваться их исполнения, оценивать полученные результаты, понимать и осознавать свои возможности формирует в дальнейшем личность конкурентоспособного профессионала.

### **Литература**

1. Андреева И. Н. Азбука Эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
2. Моросанова В. И. Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. №2 С. 118–127.
3. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980. 355с.



# ИССЛЕДОВАНИЕ СООТНОШЕНИЯ Я-РЕАЛЬНОГО И Я-ИДЕАЛЬНОГО В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

**Кедярова Е. А., Шестакова М. Е.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: killpiskus@mail.ru*

В подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения. В этом возрасте подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок на внутренние. Таким образом, постепенно у подростка формируется своя Я-концепция, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека, а соотношение Я-реального и Я-идеального выступает в качестве одного из факторов, влияющих на становление Я-концепции [2, с. 375].

Соотношение Я-реального и Я-идеального в подростковом возрасте характеризуется значительным расхождением, что обусловлено осознанием собственной индивидуальности, формированием идентичности и рефлексии, вхождением во взрослую жизнь.

В современной психологии (К. Хорни, Э. Берн, Г. Олпорт, Р. Бернс, Ч. Кули, М. Розенберг, Г. Каплан) до сих пор не существует однозначного взгляда исследователей на проблему Я-реального и Я-идеального. Авторы сходятся в том, что образ Я включает три главных измерения: Я-реальное, Я-идеальное, Я-представляемое. Все три измерения сосуществуют в личности, обеспечивая ее целостность и развитие. Исследователи связывают Я-идеальное с усвоением культурных идеалов, представлений и норм поведения, которые становятся личными идеалами, благодаря механизмам социального подкрепления, такого рода идеалы свойственны всякому индивиду. В то время как Я-реальное представляет собой установки, связанные с тем, как человек воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, т. е. с его представления-

ми о том, каков он на самом деле [1, с. 43]. В нашем исследовании мы опирались на данные определения.

Стоит отметить, что при анализе литературы по проблеме соотношения Я-реального и Я-идеального, мы пришли к выводу, что данные структуры авторы рассматривают с точки зрения качественного теоретического описания, а эмпирические исследования не обрели большого развития.

Все вышеизложенное определило актуальность нашего исследования, целью которого являлось изучение соотношения Я-реального и Я-идеального в подростковом возрасте.

Эмпирическая работа проводилась на базе МБОУ г. Иркутска Лицея №3, а так же посредством электронного исследования доступного для всех желающих в сети интернет. Выборка составила 34 человека в возрасте 14–19 лет (старший подростковый возраст согласно А. А. Реану) [2, с. 90], из которых 10 мальчиков и 24 девочки соответственно.

Для проведения данного исследования был использован Тест межличностных отношений Т. Лири, который позволяет выявить соотношения Я-реального и Я-идеального в сфере оценки качеств присущих личности, а так же в сфере оценки межличностных отношений [3, с. 307–316]. Также, нами была разработана анкета по изучению соотношения Я-реального и Я-идеального в которой был выделен дополнительный критерий «Внешность». Данный критерий выделен не случайно, поскольку в подростковый период соответствие физического облика стандартам, принятым в группе сверстников, становится определяющим фактором в социальном признании личности, ее положении в группе [2, с. 361].

Исследование показало, что у 70 % испытуемых отмечаются существенные различия между Я-реальным и Я-идеальным по критерию «Подозрительность», что свидетельствует о том, что испытуемые расценивают себя как чрезмерно подозрительных, враждебных, обидчивых, злопамятных, замкнутых, скрытных и скептических по отношению к окружающим. По их мнению, им стоит меньше жаловаться, проявлять недовольство, и быть менее критичными по отношению к социальным явлениям.

В результате исследования было выявлено, что у 50 % испытуемых наблюдаются существенные различия между Я-реальным и Я-идеальным по критерию «Зависимость». Подростки этой группы полагают, что на данный момент они являются конформными, мягкими, доверчивыми, склонными к восхищению окружающими, вежливыми, послушными, боязливыми, беспомощными, больше чем им бы хотелось. Возможно, они склонны оценивать себя как личность, не умеющую проявлять сопротивление, искренне считают, что другие всегда правы, проявляют склонность к ожиданию помощи и советов. Можно предположить, что данная тенденция связана с возрастными особенностями испытуемых, поскольку, согласно Л. С. Выготскому, социальной ситуацией развития в подростковый период является референтная группа. Соответственно, страх «быть не принятым» в референтную группу и желание ей соответствовать, порождают в личности подростка зависимость от чужого мнения, послушание, подражание и восхищение другими.

Также существенные расхождения Я-реального и Я-идеального наблюдаются у 50 % испытуемых по критерию «Авторитарность». Данные испытуемые позиционируют себя как властных, деспотичных, сильных личностей, которые лидируют во всех видах групповой деятельности и проявляют диктатуру, во всем стремятся полагаться на свое мнение, не умеют принимать советы других, что не соответствует их Я-идеальному. Можно предположить, что данные подростки действительно занимают позицию лидера в своей референтной группе, чем и обусловлено такое самооценивание.

Результаты анкеты по выявлению соотношения между Я-реальным и Я-идеальным по критерию «Внешность», показали, что различия отмечаются у 41 % испытуемых. Подростки этой группы считают, что не соответствуют своему физическому идеалу, оценивают себя как недостаточно красивых, привлекательных, сексуальных и т. д. Вероятно, данное расхождение Я-реального и Я-идеального связано с тем, что особую важность в этом возрасте имеет интимно-личностное общение между людьми.

Интересный факт был выявлен по критерию «Альтруизм». У 77 % испытуемых не обнаружено различий между Я-реальным и Я-идеальным. На наш взгляд, данный факт является показателем того, что подростки позиционируют себя как деликатных, добрых, эмпатичных, бескорыстных, отзывчивых, умеющих подбодрить, всегда идущих на помощь. Стоит отметить, что данные качества являются присущими идеальной личности в их представлении, т. е. являются ценными и важными.

Таким образом, исследование показало, что в подростковом возрасте существуют различия между Я-реальным и Я-идеальным, по таким критериям как «Подозрительность», «Зависимость», «Авторитарность» и «Внешность». Проведенное исследование позволяет наметить перспективы изучения данной проблемы. Одним из направлений дальнейшей работы может быть выявление особенностей соотношения Я-реального и Я-идеального в юношеском возрасте и в период ранней зрелости.

### **Литература**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М. : Прогресс, 2001. С. 30–66.
2. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. Реан А. А. М., 2002. 656 с.
3. Рабочая книга практического психолога : пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. 640 с.

# ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

**Киршеев Е. С.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: evgeniy.kirsheev@gmail.com*

Жизнь детей подросткового возраста в современных условиях тесно сопряжена с множеством тревог, затруднений и проблем личного характера. Успешность преодоления препятствий, встающих перед подростком в современном обществе, во многом зависит от отношения к ним самой личности, способности адекватно относиться к возникшему затруднению. При таком рассмотрении деятельности подростка по преодолению жизненных затруднений на первый план выходит такое понятие, как уровень тревожности личности. Данная статья посвящена проблеме диагностики уровня тревожности детей подросткового возраста.

В России работа по исследованию тревожности попала в центр внимания учёных в 90-е годы XX века и активно ведётся до настоящего времени. Наиболее известными отечественными исследователями тревожности являются А. М. Прихожан, Л. А. Регуш, Л. И. Божович, Ю. А. Ханин.

Понятие тревожность было введено в терминологию современной психологической науки австрийским психологом З. Фрейдом. Он определяет тревожность как «неприятное эмоциональное переживание, являющееся сигналом антиципируемой (грядущей, предвосхищаемой) опасности»[4, с. 36].

Рассматривая явление тревожности, большинство исследователей отмечают необходимость разграничения понятий «страх» и «тревожность». Наиболее наглядно это сделала американский психолог К. Хорни: «страх является реакцией, пропорциональной наличной опасности, в то время как тревога является несоразмерной реакцией на опасность или даже реакцией на воображаемую опасность»[3, с. 63].

Важным для исследования тревожности также является то, что современная психологическая наука выделяет в своей

структуре понятие тревоги – реакции на грозящую опасность, реальную или воображаемую, эмоциональное состояние страха не имеющее конкретного объекта и, в силу этого, характеризующееся несколько неопределенным ощущением угрозы, и понятие тревожности – устойчивой индивидуальной характеристики личности. Тревожность как личностное свойство определяется через повышенную склонность к ощущению беспокойства в различных ситуациях жизни индивидуума, зачастую даже не располагающих к ощущению тревоги. Данное разграничение было введено американским психологом Ч. Д. Спилбергером.

Подростковый возраст выбран в качестве рассматриваемого потому, что является одним из ключевых этапов в развитии личности. В этом возрасте активно происходит процесс становления личности, появляется чувство взрослости, формируется особая внутренняя позиция, самосознание. Активно развивается интеллект и все познавательные процессы. Формируются моральные, волевые и деловые качества личности. Подростковый возраст является сложным периодом в жизни ребёнка, периодом, полным противоречий и потенциально проблемных моментов, что делает исследование тревожности в этом возрасте особенно актуальным.

В рамках исследования был осуществлён подбор комплекса диагностических методик, направленных на изучение тревожности детей подросткового возраста:

1. Тест «Самооценка психических состояний» по методике Г. Ю. Айзенка. В данной методике рассматриваются такие свойства личности как тревожность, агрессивность, фрустрированность, ригидность.

2. «Шкала самооценки ситуативной и личностной тревожности» Ч. Д. Спилбергера переведённая и адаптированная Ю. Л. Ханиным. Рассматривается личностная и ситуативная тревожность.

3. «Шкала личностной тревожности», разработанная А. М. Прихожан. В данной методике рассматривается общая, школьная, самооценочная, межличностная и магическая тревожность.

4. «Методика самооценки тревожности, ригидности и экстравертированности» разработанная сотрудниками английской психиатрической лечебницы Моудсли. Методика исследует тревожность, ригидность и экстравертированность личности.

5. Шкала самооценки тревоги В. Цунга, разработанная в 1971 г. в Университете Дьюка и направленная на диагностику тревожных расстройств личности.

Исследование проводилось на выборке из 30 учеников 9 классов МБОУ-СОШ №55 им. А. В. Чернова г. Тулы. Возраст испытуемых 15–16 лет. Среди 30 респондентов было 18 девочек и 12 подростков-мальчиков.

Методика самооценки психических состояний Г. Ю. Айзенка показала, что высоким уровнем тревожности обладает 1(3 %) респондент, в то время как 14(47 %) участников обладают средним уровнем тревожности. Низкую тревожность демонстрируют 15(50 %) опрошенных учеников.

Результаты диагностики по шкале тревожности Спилбергера-Ханина показали, что высокой ситуативной тревожностью обладают 7(23 %) опрошенных, в то время как высокая личностная тревожность свойственна 10(33 %) респондентам. Стоит отметить, что 4 респондента (3 мальчика-подростка и 1 девушка) характеризуются высоким уровнем одновременно и ситуативной и личностной тревожности. Также обращает на себя внимание тот факт, что низким уровнем личностной тревожности в рамках шкалы Спилбергера-Ханина не обладает ни один респондент.

Шкала личностной тревожности А. М. Прихожан выявила, что высокой тревожностью характеризуются 8(26 %) учеников, а наибольшую тревогу у представителей данной выборки генерирует ситуации, связанные с самооценкой участников, а также ситуации межличностного общения. В целом результаты данной методики совпадают с общей психологической характеристикой подросткового возраста.

Диагностика по методике самооценки тревожности, ригидности и экстравертированности Моудсли показала, что высокая тревожность характерна для 14(46 %) участников тестирования.

Результаты, полученные при анализе ответов по шкале самооценки тревоги В. Цунга, показывают, что подавляющее большинство респондентов, а именно 28(93 %), находятся в рамках установленной в данной шкале нормы тревожности. Ещё 2(7 %) респондента незначительно превысили установленный порог, и в их случае можно говорить о лёгком тревожном расстройстве личности. Стоит отметить, что набранные ими баллы превышают порог нормы не более чем на 2 балла, однако, результаты измерения уровня тревожности для этих респондентов, полученные в других диагностических методиках, говорят о наличии у них высокого уровня тревожности.

Представленные выше показатели наглядно демонстрируют, что среди детей подросткового возраста – учеников 9 класса высокая тревожность представляет собой довольно частое явление. Это говорит о необходимости разработки коррекционной программы, направленной на устранение неадаптивной тревожности подростков, и реализации этой программы. В ходе исследования были выделены области жизни подростков, в которых тревожность проявляется наиболее часто и ярко. На основе полученной в ходе исследования информации разработана коррекционная программа, направленная на нормализацию мешающей успешной деятельности подростков неадаптивной тревожности. Разработанная коррекционная программа составлена с учётом основных возрастных особенностей учеников 9 класса. Содержание коррекционной программы объединено в 3 блока, направленных на решение следующих задач:

1. Повышение самооценки тревожного подростка. Данный блок содержит упражнения, направленные на повышение уровня принятия подростком своих индивидуальных особенностей, общее повышение самооценки.

2. Снятие мышечного и эмоционального напряжения. Блок направлен на развитие способностей подростка к социально приемлемому выражению чувств и эмоций, способностей к оценке собственного состояния.

3. Развитие навыков коммуникации и уверенного поведения в обществе. Данный блок включает в себя ознакомление



подростков с конкретными техниками уверенного поведения в различных ситуациях.

Основными направлением работы в рамках коррекционной программы становится коррекционное воздействие по снижению тревожности связанной с межличностными общением. Ещё одним приоритетным направлением работы по программе коррекции тревожности становится развитие навыков адекватного самовосприятия в целях снижения уровня самооценочной тревожности детей подросткового возраста.

### **Литература**

1. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : ТЦ Сфера, 2011. 464с.
2. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2000. 304 с.
3. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
4. Фрейд З. Собрание сочинений. В 10 т. Т. 6. Истерия и страх / пер. с нем А. Боковинов. М. : СТД, 2012. 319с.

# ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ «ТЕСТА ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ» И «ТЕСТА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ»

**Киселева А. А., Кузьмин М. Ю.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: nastyakiseleva160493@yandex.ru*

В настоящее время популярность психологии все возрастает. Люди все больше стремятся решить свои внутренние проблемы, наладить отношения с близкими, овладеть навыками эффективного общения, а также расширить знания о самом себе с помощью психологических методик, предоставленных в свободном доступе через сеть-Интернет и книги.

Вероятней всего, открытость психологических знаний и методов диагностирования может привести к обесцениванию определенных методик, потому как не секрет, что человек неосознанно стремится выглядеть в своих глазах лучше, чем это может быть на самом деле. Соответственно, зная, в чем причина повторяющихся вопросов в тесте и на выявление каких параметров направлены основные шкалы, такие «самодиагности» могут давать заведомо ложные ответы.

Становится необходимым для психолога иметь доступ к «тяжелой артиллерии» психодиагностики – аппаратно-программным комплексам, часть из которых учитывает психофизиологическую и эмоциональные составляющие при оценке результатов тестирования.

Одним из таких аппаратно-программных средств является «Эгоскоп» и как один из подходов эгоскопия – метод психодиагностики, в основе которого лежит пиктополиграфический подход. Данный способ диагностики позволяет распознавать структурные модели внутреннего мира человека, прогнозировать поведение на основе информации, полученной в процессе периодических тестирований. Сутью данного метода является синхронное измерение и запись: степени выраженности и степени внутренней согласованности электрофизиологических реакций с фрагментами пиктографической деятельности испытуемого при ответах на задания тестов (задания предъявляют-

ся на экране монитора, а ответы выполняются на листе бумаги поверх электронного планшета).

Использование такого подхода при проведении исследования, где испытуемый отвечает на вопросы заданий, по которым оценивается психологический аспект тестирования, позволяет исследователю получить среду «неконтролируемую» испытуемым. Это достигается тем, что человек не в состоянии отслеживать все процессы, происходящие в организме, а эгоскопия подразумевает синхронную регистрацию целого комплекса параметров – вплоть до анализа сердечной деятельности и электроэнцефалограммы:

1. ЭЭГ (ментальный элемент диагностики, внутренний когнитивный аспект, вектор X, условный аналог понятия «думаю»).

2. ЭКГ, фотоплетизмография, кожно-гальванический потенциал, частота дыхания (физиологический элемент диагностики, внутренний эмоционально-вегетативный аспект, вектор Y, условный аналог понятия «чувствую»).

3. Измеряется скорость перемещения пера и давление на него при письме

на графическом планшете (социальный элемент диагностики, внешний эмоционально-декларативный аспект, вектор Z, условный аналог понятия «делаю»).

Полученная таким образом информация позволяет выяснить, какие задания методики вызвали те или иные физиологические реакции, как менялось отношение испытуемого к тому или иному компоненту методики, определить, какие при этом переживались эмоции (положительные или отрицательные)[1].

Проанализировав возможности аппаратного устройства «Эгоскоп» при проведении диагностики, мы заинтересовались проблемой о существовании связей между физиологическими показателями, которые регистрируются по ходу проведения теста. Отсутствие публикаций на данную тему определили ее актуальность.

Исходя из этого, целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи физиологических показателей «Теста жизнестойкости» и «Теста смысловых ориентаций».

В качестве гипотезы нами рассматривается предположение о том, что существуют прямые и обратные корреляционные связи между физиологическими показателями «Теста жизнестойкости» и «Теста смысложизненных ориентаций».

В исследовании приняли участие 48 студентов в возрасте от 19 до 21 года. Все студенты являются учащимися 2-х и 3-х курсов факультета психологии ИГУ.

Нами были использованы следующие методики: «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и тест «Смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева.

В результате исследования, с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена было выявлено, что шкала «Локус контроля -Я» положительно связана со шкалой «Вовлеченность» ( $r = 0,35$ ;  $p \geq 0,01$ ) на физиологическом уровне, что, предположительно, говорит о том, что представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями возможность находить нечто стоящее и интересное в собственной деятельности.

Также существуют обратная связь между шкалами «Контроль» «Локус контроля – жизнь» ( $r = -0,3$ ;  $p \leq 0,01$ ), что может свидетельствовать о том, что чем сильнее убеждение студентов, что им дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, тем меньше ими считается, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Далее мы выявили положительную связь между шкалами «Контроль» и «Результативность жизни» ( $r = 0,28$ ;  $p \leq 0,01$ ). Получается, что чем сильнее убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован, тем выше ощущение удовлетворенностью жизнью и реализацией своих возможностей.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что действительно существует взаимосвязь между физиологическими показателями «Теста жизнестойкости» и «Теста смысложиз-

ненных ориентаций», что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

### **Литература**

1. Скоморохов А. А., Захаров С. М., Юрьев Г. П. Эгоскопия – новый метод диагностики смыслофизиологических паттернов на основе пиктополиграфического подхода // Изв. Южного федер. университета. Техн. науки. 2006. Вып. 11.

# АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ, СВЯЗАННЫХ С ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТЬЮ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Ковшарова Я. А.**

*Филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», Ишим, Россия  
E-mail: lana93.03@mail.ru*

Актуальность проблемы особенностей психоэмоциональной устойчивости юношества в зависимости от их личностных свойств состоит в том, что современное общество нуждается в психоэмоционально устойчивых людях. Множество техногенных катастроф, разрушение духовной культуры, низкий уровень нравственности, социальное неравенство, низкий уровень жизни – всё это ведёт к повышению психоэмоциональной неустойчивости.

Некоторые особенности эмоциональных реакций юношеского возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. Физиологи объясняют подростковую и юношескую психическую неуравновешенность и характерные для нее резкие смены настроения, переходы от экзальтации к депрессии и от депрессии к экзальтации нарастанием в пубертатном возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения.

Под психоэмоциональной устойчивостью мы будем понимать интегральное свойство психики человека, выражающееся в способности продуктивно функционировать, преодолевая состояние излишнего эмоционального возбуждения в напряжённой ситуации.

**Личностные свойства** – это устойчивые индивидуальные особенности человека, характеризующие его как личность или индивидуальность, и проявляющиеся в его поведении.

Группа болгарских психологов (Г. Д. Пирьев и др.), изучая возрастные срезы детей от 5 до 18 лет, нашла, что наиболее возбудимый тип нервной деятельности чаще всего встречается среди 5-летних. С возрастом процент возбудимых падает, а уравновешенных растёт. В пубертатном возрасте (11 – 13 лет у

девочек и 13—15 лет у мальчиков) доля возбудимых опять увеличивается, а после его окончания снова уменьшается.

Однако эмоциональные реакции и поведение в подростковом и юношеском возрасте не могут быть объяснены лишь сдвигами гормонального порядка. Они зависят также от личностных, социальных факторов и условий воспитания, причем различия личностных свойств превалируют над возрастными. Психологические трудности взросления, противоречивость уровня притязаний и образа «Я» нередко приводят к тому, что эмоциональная напряженность, типичная для подростка, захватывает и годы юности.

Исследования зарубежных и отечественных ученых о связях психоэмоциональной устойчивости с возрастом противоречивы. В исследованиях А. Сили и Р. Кэттелла эта связь доказана (к юношескому возрасту развитие идет в сторону большей уравновешенности, т. е. психоэмоциональная устойчивость повышается), тогда как отечественные ученые (И. В. Дубровина, Г. Д. Пирьев) не подтверждают зависимость психоэмоциональной устойчивости от возраста.

В ряде исследований (А. Е. Личко, А. А. Меграбяна) отмечается связь психоэмоциональной устойчивости с акцентуациями характера, экстравертированности (Е. А. Силина).

О. А. Сиротин, например, выявил связь «эмоциональной устойчивости» с силой и подвижностью нервной системы [4, с. 15]. О. Н. Лукьянова и др., изучая зависимости между эффективностью деятельности при разной степени эмоционального напряжения и свойствами нервной системы, установили, что группа эмоционально устойчивых по сравнению с эмоционально неустойчивыми в ситуации напряжения характеризуется большей лабильностью и относительной слабостью нервной системы [3, с. 131]. По Р. И. Аллагулову, эмоциональная устойчивость имеет отрицательную связь с силой нервной системы [5, с. 61]. С. А. Изюмова и Н. А. Аминов обнаружили связь эмоциональной устойчивости с высокой лабильностью и активированностью (последняя рассматривается как баланс нервных процессов), но не выявили связей с силой нервной системы [4, с. 16]. По данным Г. Б. Суворова, использовавшего опросник Кеттелла (форма А), у лиц с хорошей контролируемостью эмо-

ций сила нервной системы и инертность торможения выражены в большей степени, чем у лиц с плохой контролируемостью эмоций [2, с. 237]. Л. М. Аболин отмечает, однако, что связь эмоциональной устойчивости со свойствами нервной системы является только у молодых спортсменов. У опытных эмоциональная устойчивость базируется на особенностях психической организации действий (планировании, ориентировочных действиях, игровых двигательных действиях). Следовательно, у первых проявляется природная эмоциональная устойчивость, а у вторых – обусловленная опытом, умениями [1, с. 183]

Нами было проведено пилотажное исследование особенностей психоэмоциональной устойчивости подростков в зависимости от их индивидуально-типологических свойств. Главной целью исследования было: выявить, обосновать и экспериментально проверить особенности психоэмоциональной устойчивости подростков в зависимости от их индивидуально-типологических свойств.

Для того, чтобы решить поставленную задачу мы изучили необходимую литературу, затем выбрали методики (личный опросник Г. Айзенка, опросник структуры темперамента В. М. Русалова, 16-ти факторный опросник Р. Кеттела, опросник К. Юнга), далее мы провели исследование в группе подростков, после осуществили статистическую обработку данных (метод коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена), полученные в ходе проведения подобранных методик и подвели итоги исследования.

Опираясь на полученные данные в ходе проведённого исследования, стоит сделать вывод о том, что психоэмоциональная устойчивость подростков зависит от таких индивидуально-типологических свойств как темп (скорость) моторнодвигательных актов и социальный темп (скоростные характеристики речедвигательных актов). Также мы пришли к выводу о том, что чем выше эмоциональная устойчивость подростков, тем больше уровень экстравертированности.

Анализ имеющихся точек зрения на проблему личностных особенностей, связанных с психоэмоциональной устойчивостью в юношеском возрасте позволил нам прийти к выводу о том, что психоэмоциональная устойчивость связана с акцен-



туациями характера, силой и подвижностью нервной системы, сформированностью абстрактно-логического мышления, осознанием своей половой идентичности.

В современном состоянии вопроса сложились противоречия:

– между потребностью в психоэмоционально устойчивом юношестве и недостаточностью систематической работы в ВУ-Зе по профилактике психоэмоциональной неустойчивости;

– между необходимостью выявления связей психоэмоциональной устойчивости юношества с их личностными свойствами и недостаточностью и противоречивостью современных исследований в данной области.

Проблема исследования: каковы особенности психоэмоциональной устойчивости юношества в зависимости от их личностных свойств?

Тема исследования: «Особенности психоэмоциональной устойчивости юношества в зависимости от их личностных свойств».

Цель исследования: выявить, обосновать и эмпирически проверить особенности психоэмоциональной устойчивости юношества в зависимости от их личностных свойств.

Объект исследования: психоэмоциональная устойчивость юношества.

Предмет исследования: психоэмоциональная устойчивость юношества в зависимости от их личностных свойств.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть историю и современное состояние проблемы особенностей психоэмоциональной устойчивости юношества в зависимости от их личностных свойств в литературе.

2. Определить содержание, структуру, функции и критерии психоэмоциональной устойчивости юношества.

3. Изучить свойства личности (ассертивность, склонность к ощущению одиночества, склонность к риску, суггестивность) у юношества.

4. Выявить особенности психоэмоциональной устойчивости юношества в зависимости от их личностных свойств.

Гипотеза. Высокая психоэмоциональная устойчивость наблюдается, возможно, у юношества с развитыми ассертивностью и склонностью к риску; у суггестивных лиц юношеского

возраста и склонных к ощущению одиночества, возможно, психоэмоциональная устойчивость низкая.

### **Литература**

1. Аболин, Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань, 1987. 320 с.
2. Волков, Б. С. Психология юности и молодости. М., 2006. 335 с.
3. Иванова, с. П. Внешние факторы психологической устойчивости личности в ранней юности и молодости // Вестн. ПГПУ. Сер. Соц.-гуманит. и психол.-пед. науки. 2009. Вып. 9.
4. Сиротин, О. А., Сиваков, В. И. Оптимизация психических состояний школьников на уроках физической культуры // Физ. культура. 2000. № 1.
5. Хазова, с. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников // Психол. журн. 2004. №5.

# ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ЗАНЯТИЙ ЙОГОЙ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ЖЕНЩИН

**Ксенофонтова Ю. В., Фролова О. П.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: Queasycarmen@yahoo.com*

Современное общество европейского типа пополняется многими аспектами других культур. Так йога, как система физических и дыхательных практик, основанная на восточной философии индуизма и направленная на поддержание духовности восточного человека, стала распространяться в нашей стране как комплекс физических упражнений и заняла свое место в спортивных учреждениях. Тем не менее, воздействие данных практик на психику человека мало изучено и сложно утверждать, какое воздействие на психику человека имеет измененная под стандарты современного общества йога.

Воздействие на личность существующих многообразных факторов способствует возникновению психоэмоционального утомления, которое, в свою очередь, негативно сказывается на протекании психических процессов. Это выражается в реакциях на разнообразные ситуации в форме фрустрации личности. Можно предположить, что йога, как практика, регулирующая работу нервной системы через физический аспект, может способствовать повышению адекватности реакций личности на внешнюю среду, что даст психологам доступный и простой в использовании инструмент для регуляции психоэмоциональных процессов.

Сложность определения термина «фрустрация» заключается в различном виденье авторами механизмов данного феномена. Так, теория фрустрационной агрессии (Долларда, Миллера, Сирса, Дуба) утверждает, что фрустрация всегда влечет за собой агрессию, а агрессия всегда есть следствие фрустрации. Теория фрустрационной регидности (К. Левина, Баркера, Дембо) обращает внимание на то, что в большей степени реакция на лишение возможности действовать отражается в регрессии, т. е. в снижении продуктивности, замедлении или прекращении какой-либо деятельности. Теория фиксации (Н. Майер) рас-

считывает фрустрацию как препятствие, возникающее на пути предпринимаемых субъектом действий или же ненаступление целевого состояния.

Данные подходы явились первыми в теории фрустрации, в дальнейшем этот феномен получил раскрытие в работах Брауна и Фербера. Они определяли фрустрацию как результат таких условий, при которых ожидаемая реакция или предупреждается, или затормаживается. Чайльд и Уотерхауз, поддерживая предыдущих авторов, рекомендуют называть фрустрацией лишь сам факт помехи, изучая его влияние на деятельность организма. Множество работ посвящено непосредственно психоэмоциональным реакциям на фрустрацию. Так, помимо упомянутой теории фрустрационной агрессии и теории целенаправленной деятельности, важно отметить изучение стресса в рамках фрустрации А. Н. Налчаджяном, Р. С. Немовым и С. С. Чшмаритяном. Состояния беспокойства и напряжения в моменты фрустрации изучались А. Бандурой, А. В. Махначом, Ю. В. Бушовым. Внес вклад в исследование чувства безразличия и апатии В. М. Астапов, а А. И. Плотицер рассмотрел явления зависти и ревности.

Во всём разнообразии теоретических взглядов на теорию фрустраций как наиболее полную и признанную можно выделить эвристическую теорию С. Розенцвейга. Фрустрация – психическое состояние, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи. Опираясь на это, актуальное и в настоящее время определение фрустрации, он рассмотрел уровни психологической защиты (клеточный, автономный, высший кортикальный) в реакции фрустрации, виды фрустрации (первичный и вторичный), а также типы фрустраторов (отсутствие, потеря, конфликт). Отдельного внимания заслуживает классификация реакций на фрустрацию, сформулированная автором. Им выделяются три типа реакций: экстрапунитивные, интрапунитивные импунитивные.

Именно на основе данных типов С. Розенцвейгом была создана методика исследования реакций на фрустрацию, позво-

ляющая определить преобладающий у личности тип реакций. Можно предположить, что в зависимости от ситуации различные реакции будут адекватны. Тем не менее, преобладание экстрапунитивных реакций может свидетельствовать о не объективности или агрессивности личности, когда, в свою очередь, обилие интрапунитивных реакций может говорить о тревожности и неуверенности в себе. Таким образом, в большинстве случаев наиболее адекватной будет являться импунитивная реакция, которая не провоцирует конфликта ни с внешним миром, ни с собой.

Теоретические догматы йоги во многом отражают стремление к преобладанию импунитивных реакций у личности. Это обуславливается отсутствием в таких ситуациях аспекта негативизации самой ситуации и восприятия её как благоприятной. Йогические учения, в большинстве своём, отражают стремление к отрешению от оценочных суждений и поспешных выводов путем достижения гармонии со своим разумом и телом. Важным аспектом практики йоги является правильное дыхание. Оно способствует расслаблению и правильному выполнению всех упражнений. Важную роль оно выполняет и при медитативных практиках. Психологический аспект медитации был изучен и изложен В. В. Козловым. Данная практика рассматривается им как психотехника, основную роль в которой играет равновесие между расслаблением и сосредоточением. Это не только отражает основу философии йоги, но и позволяет рассуждать о применении медитации в рамках психологической практики, с целью стабилизации психических процессов. Важно отметить, что в течение всей сессии при выполнении асан прослеживается элемент медитации, заключающийся в выполнении позы той сложности, которая не доставляет боли и высокого напряжения мышц, но при этом держит их в тонусе. Потому, многие асаны в йоге опираются на равновесие и балансировку, концентрация при которых необходима.

Физиологическая польза йогических практик была рассмотрена Дитрихом Эбертом. Так, при регулярных занятиях йогой появляется множество физиологических изменений, начиная от внутриполостного давления органов, до изменения скорости кровообращения. Им отмечалась комплексная актуали-

зация психосоматики, что вызывает процесс идеального гомеостаза. Вследствие этого, многие психосоматические и психические процессы изменяют свое течение, становятся менее инертными. Организм словно обучается неавтоматизированному «мышлению», представляющему собой отход от привычных норм и благ, открытость к новым ощущениям и переосмыслению уже существующих. Это в свою очередь создаёт базу для осознанной регуляции вегетативных процессов.

Наше исследование направлено на изучение психоэмоциональных состояний у женщин, систематически занимающихся йогой. Мы предполагаем, что у них эти состояния более уравновешены, гармоничны и менее разрушительны для психики. Проверить гипотезу мы решили путем замера и сравнения фрустрационных реакций (по методике С. Розенцвейга) у женщин, посещающих и не посещающих занятия йогой. Нами были сформированы две группы испытуемых: экспериментальная, состоящая из 13 женщин от 20 до 55 лет (ср. возраст 33,5 лет), регулярно занимающихся йогой более двух лет; и контрольная, представляющая собой 13 испытуемых той же возрастной категории (ср. возраст 32,1 лет), не занимающихся регулярным спортом. Данные группы были уравнены парным отбором с использованием первичного замера темперамента испытуемых по методике Г. Айзенка. Данный метод уравнивания был использован ввиду тесной связи психоэмоциональных реакций с такими признаками как экстраверсия/интроверсия и уровень нейротизма.

Исследование находится на этапе обработки данных, и мы предполагаем сравнить преобладание фрустрационных (экстрапунитивные, интрапунитивные, импунитивные) реакций женщин двух групп. В результате по преобладанию обвинительных или же нейтральных реакций можно будет судить о степени и качестве развитости регуляторных механизмов испытуемых. Таким образом, на основе этого, можно будет сделать частные выводы о влиянии йоги на психоэмоциональные состояния женщин, и как следствие, определить ее практическую пользу в психологической практике.

# К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ АЛГОРИТМА СИТУАЦИОННО-ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ И СИТУАЦИОННО-ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

**Кузьмина Т. И.**

*ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»,  
Москва, Россия  
E-mail: ta-1@list.ru*

На современном этапе развития практической психологии большое значение в вопросах коррекции психологического состояния клиентов имеет так называемая «ситуационная диагностика» поведения, имеющая своей целью познание основ поведения субъекта через поступок, который признается многими исследователями как экзистенциально-смысловое, бытийное, событийное наполнение межличностного и социального взаимодействия субъектов. Поступок определяет действие субъекта в бытийном контексте и формирует личность (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, В. В. Столин, В. М. Бахтин). Это становится крайне важно, если субъект находится или планирует находиться в различного рода экстремальных условиях, условиях угрозы жизни и здоровью, решает овладеть профессией особого риска или же готовится к крайне важному шагу и событию в жизни. Готовность поступать определенным образом является смыслообразующей составляющей личных поступков и имеет большое значение для повышения профессионализма и результативности обучения, а также для ресурсосбережения субъекта и обеспечения максимально возможной для него психологической безопасности.

Ситуационная диагностика доступна как минимум на двух уровнях: поведенческом и вербальном. Поведенческий уровень часто реализуется в процессе наблюдения за субъектом и оценкой специалистом параметров диагностики внешне видимых проявлений поведения. Вербальный уровень позволяет оценить потенциальную готовность субъекта поступить тем или иным образом, и использующиеся на нем методики представляют собой отрывки литературного текста, описывающие оп-

ределенную ситуацию и поведение человека в ней (аналог так называемых педагогических методов «In-case study»), и имеющие выраженную психотерапевтическую направленность на выявление глубинных механизмов реализации субъектом определенного поступка. Такая методика является проективной и предполагает в своем составе открытые проективные вопросы. Выполнение задания связано с оценкой субъектом действий героя отрывка литературного текста в ситуации морального конфликта, экстремальных условий, условий угрозы жизни, запредельного стресса или иных условиях в зависимости от задач использования данной методики. Примерное предположение субъекта о том, как бы он поступил при прочих равных условиях в данной ситуации и какова субъективная потенциальность поведенческих реализаций в ситуации, схожей с описываемой в методике.

При конструировании ситуационных методик: 1) ситуация должна быть представлена (подобрана или специально написана) как отрывок литературного текста, отображающий определенную проблемную ситуацию, без уточнения того, что было до описываемых событий и что будет после; 2) описываемые события должны быть связаны с реальным поведенческо-практическим человеческим или профессиональным опытом; 3) в ситуации должны быть отражены элементы и событийные условия нравственного выбора, морального конфликта, психологических особенностей главного действующего лица; 4) отрывок должен быть подобран таким образом, чтобы реализовывать принцип диагностики и коррекции, т. е. на самом материале диагностического задания возможна работа по коррекции неадаптивных установок, поведенческих ориентаций, смыслообразующих личностных блоков, механизмов психологической защиты; 5) вопросы в конце отрывка должны быть проективными и предусматривать как оценку поступка героя, так и потенциальную оценку своего возможного действия в подобных условиях, аргументацию высказанной позиции; 6) в вопросах не должны использоваться уточняющие детали, подводящие к размышлениям определенного рода и наталкивающие на «правильный» вариант ответа; 7) с целью более полного погружения в ситуацию, необходимо применение специальных



литературных приемов и языковых средств: метафор, гипербола, аллегорий. Анализ результатов проходит качественно-количественным способом. Используется контент-анализ с выделением основных тенденций ответов: 1) многословность/краткость, 2) обвиняющая/оправдывающая/объясняющая позиция респондента, 3) наличие идентификации с героем: «я поступил(а) бы так же/ отсутствие идентификации, 4) наличие эмпатии, рефлексии, эмоциональной затронутости событием / их отсутствие.

Используемый по результатам ситуационной диагностики алгоритм ситуационно-экзистенциального осмысления, позволяет психологически проработать те или иные аспекты поведения или предпосылок к нему, исходя из полученных данных о поведенческих тенденциях, характерных для конкретного субъекта или группы. 1) Организационно-просветительский этап. Клиент знакомится с феноменом человеческого поведения, критериями адаптивности/неадаптивности, феноменом стресса (дистресса и эустресса), страха и т. д., человек хочет выразить в поведении и что на самом деле видят окружающие; 2) Личностно-аналитический этап. Клиент с помощью психолога анализирует свой поведенческий опыт, обозначает «систему координат», где его поведение чаще дает сбой или не удовлетворяет его, отыскивает расхождения в транслируемой и осознанно демонстрируемой информацией, страхи, связанные с теми или иными вариантами поведения, выделяются типы опознания субъектом экстремальных ситуаций: а) адекватно-деятельный тип (даже в объективно экстремальной ситуации человек находит элементы личностно-нормативной ситуации, активно действует); б) адекватно-созерцательный тип (человек адекватно опознает ситуации, не знает как действовать, бездействует, иногда отмечается психологическая парализация); в) виктимный тип (человек даже в объективно экстремальной ситуации не усматривает признаков личностно-экстремальной. бездействует или действует себе в ущерб); г) преступный тип (человек создает объективно экстремальные ситуации другим людям несознательно (из-за нарушения оценки и распознавания) или осознанно;

д) сензитивно-созерцательный тип (человек даже в объективно нормативной ситуации усматривает признаки личностно экстремальной, не действует); е) сензитивно-деятельный тип (человек даже в объективно нормативной ситуации усматривает признаки субъективно экстремальной, боится, действует неадекватно); ж) пост-фобический тип (в объективно экстремальной ситуации действует, принимает решения, берет на себя ответственность, по факту окончания экстремальной ситуации испытывает чувство опустошения, страха). 3) анализ характера первичных поведенческих реакций (по Ю. Кулю). Анализируются спонтанные генетически обусловленные, инстинктивные формы реагирования на те или иные события и относятся к группе автоматизмов (копинг-реакций по А. Лэнгле): основное движение, активизм, агрессия, рефлекс мнимой смерти; 4) формирование вторичных поведенческих реакций, основанных на выработке новых установок и переосмыслении опыта; 5) закрепление новых форм поведения в повседневной жизни.

Данный алгоритм является одним из звеньев комплексной психологической работы, включающей в себя 1) индивидуально используемые релаксационные техники, творческие, при необходимости суггестивные техники, 2) имаготерапевтические комплексы, 3) алгоритм ситуационно-экзистенциального осмысления, 4) психологическую работу по обнаружению вариантов личной экстремальности и коррекции интрасостояний. Интрасостояние понимается как состояние готовности к осуществлению поступка и выбора адаптивной модели поведения из всех возможных вариантов в неопределенных, экстремальных условиях. Умение пребывать в интрасостоянии призвано снижать дистрессовые нагрузки. При тщательном феноменологическом анализе поведения и переживаний оказывается, что имеет место особое состояние, отличающееся от «автоматизма», благодаря которому возможно своеобразное «сворачивание» поступка до действия или даже реакции в условиях неопределенности, недостатка времени или угрозы жизни. При этом субъективное переживание таково, что «автоматизм» сам по себе управляет поведением и делает его большей частью неадаптивным. А это особое состояние позволяет в сжатые сроки

принять решение и поступить так, что этот поступок затем оценивается как правильный и верный в данных условиях. Ит-расстояние – не установка, заданная изначально. Оно возникает в определенный момент времени, когда происходит переход от «ориентации на состояние» к «ориентации на действие» по Ю. Кулю, в момент пересечения «точки невозврата» между намерением и действием. В момент формирования интрасостояния поведением человека управляет персональное образование, названное «эталоном самосохранения», позволяющее реализовать самосохранение субъекта в 4 антропологических измерениях его бытия: тело, психика, совесть (чутье в отношении правильного), духовность и смысл.

### **Литература**

1. Кузьмина Т. И. Использование алгоритма ситуационно-экзистенциального осмысления в психологической работе с участниками боевых действий (на материале психотерапевтических бесед)// Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности : сб. науч. ст. 2-й Межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Р. В. Кадырова. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2013., С. 55–63.
2. Längle A. Personal Existential Analysis // Proceedings, 16th Intern Congress Psychotherapy, Seoul: Korea Academy of Psychotherapy, 1995. P. 318–335
3. Kessler, R. C. Posttraumatic stress disorder: The burden to the individual and to society // Journal of Clinical Psychiatry. 2000. Vol. 61. P. 4–12 (suppl 15).

# ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОАНАЛИЗА В СССР

**Курбатова М. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*(Выпускник)*

*E-mail: iamtigra@yandex.ru*

Психоанализ, со времен своего появления и по сей день является наиболее яркой и противоречивой психологической концепцией. Становление психоанализа сопровождалось дискуссиями, спорами ее сторонников и критически настроенных противников. Эта концепция возникла на рубеже эпох, как раз в тот насыщенный период истории, когда так активно сталкивались многочисленные общественные движения, философские мысли и научные парадигмы.

Особую судьбу ожидало становление психоанализа в России. Вплоть до 30-х годов прошлого века, психоанализ был одной из важных составляющих русской интеллектуальной жизни. Представители русской элиты имели возможность жить и обучаться за рубежом у непосредственных создателей психоаналитической школы. Буквально из «первых рук» привозились на родину идеи и методы психоанализа. Внимание интеллигенции было обращено на личность человека, которая выражалась в активной политической деятельности. Набиравшая обороты психология масс, психология толпы нуждалась в объяснении бессознательных процессов психики. Общественные мисленеобразы того времени требовали разделения самих уровней существования человека: очевидного, подлинного, т. е. сознательного, и бессознательного но тривиального и глубинного [4]. В результате чего идеи З. Фрейда получили в России даже большее распространение, чем в ряде европейских стран [3].

Кроме того, материалистические основы психоанализа принимались некоторыми высокопоставленными политическими деятелями молодого Советского Союза (Крупская Н. К., Троцкий Л. Д.). Психоаналитические идеи получали творческое развитие в научной практике невропатологии, психологии и педагогики. Залкинд А. Б. и Бернштейн И. А. испытывали осо-

бый интерес скорее к идеям А. Адлера, которые описывали механизмы влечения к власти – проблемы, так ярко фигурирующие на политической арене [4]. Также Залкинд разделял фрейд-довский подход к лечению неврозов.

Сторонниками психоанализа стали и такие видные деятели отечественной науки как Бехтерев В. М. и Лурия А. Р. Последний написал несколько обзоров психоаналитической теории («Психоанализ в свете основных тенденций современной психологии» 1923, «Психология и марксизм» 1925 и др.). Лурия подчеркивал заслуги теории в изучении личности как целостности и системности, с учетом динамики человеческого поведения [3]. Вместе с Выготским Л. С. они говорят о Фрейте как одном из «самых бесстрашных умов нашего века» и высоко ценят идеи поиска физиологических детерминант психики [1, с. 133]. Однако впоследствии Лурия и Выготский публикуют опровержения методологического сходства психоанализа и марксизма.

В изданном в 1925 г. под редакцией нового директора Института психологии К. Н. Корнилова сборнике «Психология и марксизм» психоаналитические или, скорее, фрейдомарксистские идеи определенно доминировали над другими подходами [4]. Началось сопоставление идей психоанализа с Марксом. В данном контексте стоит выделить доклад А. Адлера, согласно которому, классовое сознание пролетариата имеет в истоке невротические агрессивные инстинкты, а социализм – это новый вид религии, или особый вид невроза [4]. К слову, Фрейд в вопросах политики всегда был очень сдержан.

Попытки установить сходство и преемственность советской идеологии и фрейдизма основывались на том, что обе эти концепции насковзь аналитичны, изучают бессознательное человека и роль личности в социально-исторической детерминации, учитывая динамику ее развития. Троцкий собственноручно предлагал Павлову объединить физиологию условных рефлексов с фрейд-довским психоанализом, приводя очень живописную метафору их исследовательского единства: «И Павлов, и Фрейд считают, что «дном» души является ее физиология. Но Павлов, как водолаз, опускается на дно и кропотливо исследует колодезь снизу вверх. А Фрейд стоит над колодцем и пронца-

тельным взглядом старается сквозь толщу вечно колеблющейся, замутненной воды разглядеть или разгадать очертания дна» [4].

Но внезапно психоанализ, который вот-вот должен был стать материалистическим «товарищем» коммунизма, решающим насущные проблемы глубин человеческой личности, оказался неуместен. Ведь «в коммунистическом обществе больше не будет ни неврозов, ни религии, ни философии, ни искусства» – писал Г. Ю. Малис (психиатр и доктор медицинских наук, автор работы «Психоанализ коммунизма», 1924). Одним словом, претендентов на место единственно материалистической концепции человека было предостаточно (рефлексология Бехтерева, физиология условных рефлексов Павлова и зарождавшаяся культурно-историческая концепция Выготского). Однако фрейдизм все еще мог остаться в России как частный случай «материалистической концепции человека», либо – дополнением к марксизму. Но, по словам Вульфа, психоанализ был обречен, так как в стране отсутствовала свобода слова и творческой научной мысли [3].

Таким образом, психоаналитическая концепция была исключена из научной психологической парадигмы СССР. Причины ее ликвидации можно рассмотреть в контексте трех аспектов социального развития научного знания, предложенных М. Г. Ярошевским [1, с. 160]:

1. Личностный. Психоанализ стал «случайной жертвой» политического соперничества Сталина и Троцкого. В результате того, что Троцкий открыто заявлял себя как сторонник психоанализа, потерпев политическое поражение, цитирующие его ученые, были вынуждены отказаться от своих научных пристрастий в данной области.

2. Социальный. С одной стороны, психоанализ объяснял «потаенную» природу человеческой личности. Общественные идеи предполагали существование бессознательного и нуждались в его наукообразном объяснении и изучении. Кроме того, Фрейд поднимал вопросы сексуальности и взаимоотношений между полами, что делало его идеи захватывающими внимание широкой публики, отвечая веянию времени. Также, концепция бессознательного была весьма полезной в объяснении массо-

вых политических процессов, включая вопросы стремления к власти и подчинения. С другой стороны, психоанализ «выпячивал» идеи индивидуалистичности, что шло вразрез с формированием коллективного сознания и построением коммунизма. Также, вероятность раскрытия «истинных» мотивов вождей социализма было недопустимым. В конечном счете, психоанализ с 30-х годов стал ассоциироваться с «буржуазной идеологией», и этот ярлык сохранился за ним в России на долгие годы [4], кроме всего прочего, психоанализ оказался продуктом капиталистического строя.

3. Предметно-логический. Психоанализ не соответствовал идейно и методологически требованиям господствующей материалистической идеологии. Попытки обнаружения идейного единства между Фрейдом и Марксом были подвергнуты критике. Выготский писал: «При некритическом подходе каждый видит то, что он хочет видеть, а не то, что есть: марксист находит в психоанализе монизм, материализм, диалектику, которых там нет» (цит. по: [1, с. 135]). Психоанализ оказался неспособным обеспечить системность изучения личности в целях формирования нового коллективистского общественного строя.

Однако вопрос о том, какой из перечисленных аспектов развития психоанализа в России имел решающее значение для его ликвидации, остается открытым. Решение данной проблемы предполагает качественный анализ социально-психологических детерминант развития психологии, как науки.

## Литература

1. Артемьева О. А. Отечественная психология на переломе. Иркутск: ИГУ, 2012. 382 с.
2. Богданчиков С. А. Лурия и психоанализ // Вopr. психологии. 2002. №4. С. 84–93.
3. Лейбин В. М. История психоанализа в России // Зигмунд Фрейд, психоанализ и русская мысль. М. : Республика, 1994. С. 3–15.
4. Эткинд А. М. Эрос невозможного. История психоанализа в России. СПб. : Медуза, 1993. 424 с.

# ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ И УСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Магдеева Г. А.**

*ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный технический университет  
имени Гагарина Ю. А.», Саратов, Россия*

*E-mail: ag\_finaeva@mail.ru*

*Научный руководитель: Финаева А. Г., к. соц. н, ассистент*

В условиях современной России, нестабильности экономики, изменений политического строя, гибкой системы образования, постоянно меняющегося мировоззрения и систем ценностей, современные студенты в процессе личностного и профессионального самоопределения пытаются определить и усвоить новые социальные нормы, правила взрослой жизни.

Термин «социальная успешность» в настоящий момент является наиболее популярным в современном отечественном и зарубежном обществе. Образ успешной личности в срезе западной культуры связан с финансовым благополучием, практичностью, свободой и индивидуальностью. Вместе с тем вопрос успеха и успешности, социальной успешности в психологии до настоящего времени не получил подробного изучения.

Вопросам роли успеха в процессе обучения посвящены труды У. Глассера, А. Н. Лутошкина, с. Н. Лысенковой, В. А. Караковского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. Ф. Шаталова и многих других. С общепедагогической точки зрения (труды В. Ю. Питюкова, В. А. Сухомлинского, В. Ф. Шаталова и др.), успех считается это высокой результативностью в достижении целей [3]. Если рассматривать понятие «социальная успешность» опираясь на личностно-ориентированный подход, то по определению Е. Ю. Варламовой, социальная успешность – это устойчивое состояние личности, которое основано на позитивной «Я-концепции», в котором отражается ее включенность в систему социальных связей и отношений как социально полноценного субъекта, и которая способствует его эффективной социализации и достижению социально значимых статусов.



При этом, учитывая мнение Е. Ю. Варламовой, А. Збущки, В. М. Пятуниной, заметим, что под социальной успешностью можно понимать не только оценку его деятельности как успешной со стороны окружающих людей, но и субъективное ощущение человеком успешности результатов своей деятельности, которое вначале, даже если не совпадает с мнением других людей, позитивно повлияет на его дальнейшие действия и, в конце, приведет к адекватной соотносимости мнения самого человека и его окружения [1].

При объяснении феномена различного уровня социальной успешности при равных социально-психологических и экономических условиях психологи и педагоги чаще всего обращаются к индивидуально-психологическим особенностям студентов, таким как:

1) уровню интеллекта (способностью усваивать знания, навыки, умения и успешно применять их для решения вопросов);

2) креативностью (способностью самому вырабатывать новые знания);

3) учебной мотивации, которая обеспечивает сильные положительные переживания при достижении учебных целей;

4) высокой самооценке, которая приводит к формированию высокого уровня притязаний, и др.

Рассматривая интеллект, как к один из важных психологических особенностей человека, участвующих в формировании социальной успешности следует отметить такую составляющую интеллектуальной деятельности как внимание.

В психологических исследованиях внимание рассматривается как самостоятельный психический процесс, выполняющий функцию контроля. Обычно эта функция сформирована как специальная развернутая деятельность контроля, в которой происходит сравнение реальных характеристик процесса решения выбранной задачи или выполнения действия с его образцом, а может быть представлена и в виде автоматизированного свернутого действия [2]. Помогая студенту сначала выстроить эту специальную развернутую деятельность контроля, а затем всячески способствуя автоматизации и сокращению

контрольных действий, тем самым у него формируется внимание.

Но, как известно, внимание является не только функцией контроля, оно является также функцией сознания, включенного в деятельность. В то же время внимание не может быть сведено и к функции рефлексии. Оно, скорее, связано с действительной занятостью субъекта каким – либо видом деятельности, нацеленностью его на то или иное действие в процессе этой деятельности. Иными словами, сущность внимания составляет не что иное, как направленность активности личности студента (осознаваемой и неосознаваемой), связанной с саморегуляцией его деятельности.

С этой точки зрения можно проследить взаимосвязь внимания, как проявления самоконтроля и направленности личности студента, с его социальной успешностью. В ходе исследования взаимосвязи социальной успешности и устойчивости внимания у студентов технических специальностей, проведенного в СГТУ имени Гагарина Ю. А., были выполнены анализ устойчивости внимания студентов, оценка психологического благополучия и потребности в достижении успеха у 47 студентов автомеханического факультета. В процессе исследования применялись методики Э. Торндайка, методика К. Рифф в адаптации и модификации Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко, и методика Ю. М. Орлова- «шкала оценки потребности в достижении успеха».

Статистический анализ результатов исследования на основе коэффициента корреляции Спирмена позволил установить связь между социальной успешностью и особенностью свойств внимания (между шкалами личностного роста и потребности в достижении успеха  $r = 0,41$  при  $p = 0,01$ ). Иными словами, чем выше уровень личностного роста, тем выше показатели по потребности в достижении успеха. Также отмечается положительная связь между устойчивостью внимания и потребностью в достижении успеха, что говорит о том, что чем больше устойчивость внимания, тем больше показатель потребности в достижении успеха.

Стоит обратить внимание, что в данном случае устойчивость внимания тесно связана с профилем обучения, поскольку студенты автомеханического факультета имеют ежедневную

практику в работе с аналитическими вычислениями, которые требуют точности, внимательности. И у них имеются уже определенные навыки, которые помогают быстро и четко выполнить предложенные задания. Устойчивое внимание у студентов сохраняется в работе, которая дает положительные результаты, а социальную успешность можно объяснить тем, что студенты технических специальностей обучающиеся на бюджетной основе гораздо больше вовлечены в процесс обучения и стремятся учиться лучше. Благодаря своим стараниям они получают стипендию и другие бонусы. Напротив, студенты, обучающиеся на коммерческой основе, также вовлечены в процесс обучения, но при отсутствии стипендии и других университетских поощрений имеют низкую мотивацию в процессе обучения.

Из вышесказанного следует, что между социальной успешностью и вниманием имеется косвенная зависимость, которая требует дальнейшего изучения.

### **Литература**

1. Батулин Н. А. Психология успеха и неудачи. Челябинск: ЮУрГУ, 1999. 99 с.
2. Бодалев А. А., Столин В. В., Аванесов В. С. Общая психодиагностика. СПб. : Речь, 2006. 440 с.
3. Глассер У., Пилиповский В. Я. Школы без неудачников. М. : Прогресс, 1991. 184 с.

# СКЛОННОСТЬ К ВИКТИМНОСТИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

**Масленникова Е. Е.**

*ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», Барнаул, Россия*

*E-mail: kationerina\_maska@mail.ru*

Процесс адаптации в ВУЗе является многоплановым и заключается в уравнивании личности со своей учебной деятельностью и новой социальной средой. Наряду с этим, время вхождения в новое образовательное пространство хронологически сопряжено с вступлением в новую фазу созревания и развития человека; происходит становление мировоззренческой позиции, продолжается процесс нравственного и интеллектуального развития. Эти и другие факторы могут повлиять на то, что, сама жизненная ситуация поступления в ВУЗ субъективно может восприниматься индивидом как сложная и есть вероятность, что она может запустить активацию процесса приобретения человеком виктимности [4; 5].

В связи с этим целью настоящей работы было обоснование того факта, что процесс адаптации студента может обладать виктимогенным действием.

Анализ литературы показал, в настоящее время увеличивается число работ, рассматривающих психологический контекст феномена виктимности. С точки зрения некоторых ученых, виктимность являет собой комплекс определенных черт или признаков, обуславливающих предрасположенность личности становиться жертвой в широком смысле данного понятия (О. О. Андронникова; Д. В. Ривман и др.) [1; 7].

Мы склонны согласиться с точкой зрения В. И. Полубинского, указывающего, что виктимность может быть детерминирована взаимодействием личностных и внешних факторов [5].

По нашему мнению, существует два подхода к раскрытию феномена виктимности: пониманию ее как установки и как черты (совокупности черт) [5; 6; 9].

Известно, что поведение людей в тех или иных ситуациях приводит к вскрытию их внутренней сущности. По мнению

Д. Н. Узнадзе то, как личность будет действовать в той или иной ситуации, предварительно дано в установке. Установка представляет собой «специфическое состояние, возникающее у субъекта под воздействием объективной ситуации удовлетворения потребности» [8, с. 76]. На установки оказывает влияние наш прошлый опыт. В контексте анализа категории виктимности и установки мы хотели бы остановиться на феномене выученной беспомощности. Автор одноименной теории М. Селигман обозначает беспомощность в качестве состояния, в котором человек отрицает роль собственных усилий во внешних событиях и считает, что он не в силах что-либо изменить или предотвратить. Т. е. детерминанта различных ситуаций находится извне и собственные действия в них рассматриваются как тщетные, причем может произойти генерализация данного состояния и на другие события. Сообразно вышеупомянутому, хочется подчеркнуть, что личность, приобретя установку на пассивную позицию, сличает «нужные» ситуации, благодаря чему обеспечивается организация соответствующего поведения [5].

Склонность к виктимности может быть также изучена по такой стержневой характеристике личности как Я-концепция. Исходя из схемы Я-концепции, предложенной Р. Бернсом, предлагаем остановить свое внимание на феномене самопринятия. Леонтьев Д. А. понимает под ним непосредственное эмоциональное отношение к себе. Самопринятие же у Орлова связано с процессом персонификации, которая объединена со стремлением человека быть самим собой [2; 3; 6]. Если мы преломляем вышесказанное через категорию виктимности, то можно отметить, что у человека имеются установки, при которых он себя в эмоциональном плане не принимает, не стремится достичь аутентичности своей сущности, поддается внешним обстоятельствам, идет по пути конформизма, перекладывая свою ответственность на других за происходящее.

Рассматривая личностный компонент виктимности, следует подчеркнуть, что современные психологи указывают в первую очередь на несформированность личностного потенциала или жизнестойкости. Вышеупомянутая характеристика ответственна за наиболее успешную адаптацию индивида в условиях

жизненных трудностей. Д. Леонтьев указывает на то, что личностный потенциал являет собой показатель личностной зрелости [6, с. 108]. Благодаря этой категории мы можем определить, насколько человек может справиться с возникшими обстоятельствами, каковы его усилия в работе над собой и жизненными ситуациями.

Таким образом, можно сказать, что как личностные характеристики, так и предшествующий опыт, может повлиять на формирование виктимности в процессе адаптации студентов в ВУЗе. На наш взгляд, процесс приспособления к иной социальной и культурной среде, влекущий за собой определенные трудности в плане перестройки личности к иной системе обучения, вхождением в новое социальное пространство может явиться пусковым механизмом для виктимизации личности. Анализ приведенной проблемы поможет нам в дальнейшем сконструировать пути превенции и профилактики сложившихся обстоятельств, которые могли бы способствовать в создании активной позиции студента.

## Литература

1. Баширова Т. Н. Противоречивость социально-психологических характеристик личности как основа виктимного поведения студентов // Современные проблемы науки и образования, 2013. № 6. URL: [www.science-education.ru/113-10882](http://www.science-education.ru/113-10882) (дата обращения: 10.02.2015).
2. Волкова Т. Г. Образ Я как структурный компонент самосознания виктимной личности // Изв. АлтГУ, 2013. №2 (78). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-ya-kak-strukturnyy-komponent-samosoznaniya-viktimnoy-lichnosti> (дата обращения: 10. 02. 2015)
3. Иванова, В. В. Общие вопросы самосознания личности / Самопринятие структура феномена. URL: <http://psylib.org.ua/books/ivanv01/txt08.htm> (дата обращения: 10. 02. 2015).
4. Иванова В. М. Социально-психологическая адаптация личности студента вуза. URL <http://www.sworld.com.ua/konfer26/188.pdf> (дата обращения: 10.02.2015).
5. Малкина-Пых, И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2010. 862 с.
6. Одиноца М. А. Многоликость «жертвы», или Немного о великой манипуляции (система работы, диагностика, тренинги). М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», 2010. 256 с.
7. Репецкая А. Л. Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике. Иркутск, 1994. 152 с.

8. Узнадзе Д. Н. Общая психология / под ред. И. В. Имедадзе. М. : Смысл; СПб. : Питер, 2004. 413 с.

9. Фоминых Е. С. Психологические механизмы виктимности // Концепт, 2014. № 5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-viktimnosti> (дата обращения: 11. 02. 2015).

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ ИХ К РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ

**Матасова И. Л.**

*Самарский филиал ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», Самара, Россия  
E-mail: inna\_gu@mail.ru*

Проблема возникновения психологических видов зависимости является одной из активно обсуждаемых в современной науке и практике. Зависимость – понятие, обозначающее явление тождественное аддикции, оно употребляется также в значении психологической и химической зависимости, характеризующейся стремлением ухода от реальности путём достижения особого эмоционального состояния посредством действий, направленных на определённый предмет [1].

Недовольство реальной жизнью и желание уйти от нее является одним из ключевых моментов в формировании любой зависимости. Ситуация осложняется ещё и тем, что в условиях современного общества появляется все большее средств к получению удовольствия. Список объектов зависимости достаточно широк: различные психоактивные вещества, игры, спорт, источники информации, люди, работа, пища и т. д. Наиболее опасным в этом плане является подростковый возраст. Именно в этот период происходит самоопределение личности, поиск себя и своего предназначения в социуме. Процесс становления проходит на фоне объективно обусловленной эмоциональной нестабильности и отсутствия у тинэйджеров социально приемлемых моделей выхода из критических ситуаций. Именно эти факторы во многом провоцируют подростка на поиск новых, «искусственных» средств, способных снять эмоциональное напряжение и внешний прессинг [2].

Различные аспекты зависимого поведения в подростковом возрасте представлены в работах многих авторов. В их числе Менделевич В. Д., Змановская Е. В., Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. и др.



Существующие неразрешенные противоречия, недостаточная разработанность, позволяют сформулировать научную проблему, состоящую в определении психологических особенностей подростков, склонных к зависимому поведению.

Исследование заявленной проблематики проводилось в школах города Самары. В исследовании принимало участие 273 человека, учащиеся 9–10 классов, в возрасте от 14 до 17 лет. Из них 143 девушки и 130 юношей. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: опросник склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел); исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан); методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Достоверность полученных результатов устанавливалась при помощи корреляционного анализа Спирмена.

После проведения в группе респондентов диагностических мероприятий и применения к полученным результатам методов математико-статистического анализа удалось выявить следующие закономерности.

С ростом значений уровня притязаний растут показатели по шкале склонности к аддиктивному поведению. Это происходит по причине того, что в ситуации постановки перед собой слишком высоких целей для человека становится проблематичным добиться их осуществления. На фоне этого человек испытывает разочарование. В обычной ситуации подросток группы «норма» будет компенсировать положение вещей доступными средствами снятия эмоционального напряжения. Для аддикта таким средством будет выступать объект зависимости [5].

Удалось установить обратную корреляционную взаимосвязь между склонностью к аддиктивному поведению и определенными ценностями. То есть с ростом значений по шкале склонности к аддиктивному поведению снижаются показатели значений по характеристикам «наличие хороших и верных друзей», «общественное признание», «развлечение», «свобода». Это свидетельствует о том, что в то время, когда у подростка появляется склонность к зависимому поведению или уже имеется факт сформированности зависимости, большинство ценностей,

находящихся в зоне значимости человека, отодвигаются на второй план. Происходит фиксация внимания на объекте зависимости – людях, развлечениях и т. д. Свобода выбора деятельности ограничивается, происходит сужение круга интересов. Дело усугубляется ещё и тем, что у подростков с высокими показателями аддикции вступает в определённый конфликт с макро- и микро социумом – нарушаются отношения с близкими и с друзьями [5]. Эти люди, в свою очередь, замечая характер негативных изменений у аддикта, со своей стороны пытаются изменить ситуацию: стараются вовлечь подростка в различные виды деятельности, «отвлечь» его, развлечься. Родственники, как правило, стараются ограничить общение подростка с объектом зависимости, ведут всевозможные воспитательные беседы, проявляют достаточно часто, признаки созависимости. То есть по факту аддиктивный подросток не получает одобрения, уважения и поддержки со стороны окружающих, это заставляет его еще больше уходить в зависимость [4].

С ростом значений по шкале склонности к аддиктивному поведению, увеличиваются показатели по шкале склонности к преодолению норм и правил. Это свидетельствует о том, что чем больше подросток будет пытаться найти способы ухода от реальности и возможности изменения своего психического состояния, тем он будет больше нарушать нормы и правила, применимые для социума в данный момент времени. Это объясняется тем, что при высоких показателях аддикции с одной стороны у человека наблюдается конфликт во всех сферах социальной жизни, а с другой стороны значимым для него становится объект аддикции. Увеличение возможности общения с этим объектом ведет к усугублению социальных конфликтов, т. е. к желанию преодолеть нормы и правила, которые в сложившейся ситуации препятствуют взаимодействию аддикта и объекта аддикции [6].

С ростом значений по шкале склонности к аддиктивному поведению, увеличиваются показатели по шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Для людей с высокими показателями аддикции характерным является неумение использовать средства достижения эмоционального комфорта в реальной жизни. Для них ситуации усугубля-

ется еще и «синдромом разрыва», при невозможности общения с объектом зависимости. Поскольку речь идет о подростках, то взрослые со своей стороны в большинстве случаев пытаются ограничивать общение ребенка с объектом зависимости, тем самым создавая эмоционально-негативное настроение, которое зачастую стимулируют суицидальное настроение [5].

С ростом значений по шкале склонности к аддиктивному поведению, увеличиваются показатели по шкале склонности к агрессии и насилию. Этот факт свидетельствует о том, что чем больше риск развития аддикции, тем больше подросток склонен к проявлению агрессии и насилия. Данное положение является характерным для людей с предрасположенностью к аддикции в случае ограничения возможности доступа к объекту зависимости. Этот феномен описывается в классических признаках сформированного зависимого поведения, когда для обладания объектом зависимости человек, а в особенности подросток с его неустановившейся эмоционально-волевой сферой, готов пойти на асоциальные действия [7].

С ростом значений по шкале склонности к аддиктивному поведению, снижаются показатели по шкале волевого контроля эмоциональных реакций. Это можно объяснить тем, что вследствие стремления «искусственного» ухода от реальности, желание получать все больше позитивных эмоций, неумение остановиться, говорит о не слабости эмоционально-волевой сферы [5].

Обобщая вышесказанное можно сделать выводы:

1. Существует взаимосвязь между склонностью к аддиктивному поведению и уровнем притязаний, набором жизненных ценностей.

2. Для аддиктивных подростков характерным является высокий уровень притязаний.

3. В системе жизненных ценностей у аддиктивных подростков низкие позиции в рейтинге занимают такие ценности как: «Развлечение», «Свобода», «Наличие хороших и верных друзей», «Общественное признание».

4. У подростков с высокими показателями аддикции существует тенденция к преодолению норм и правил, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, растут

показатели выраженности агрессии и насилия и снижаются возможности эмоционально-волевого контроля.

Полученные в процессе исследования результаты ещё раз подтверждают значимость и многогранность обозначенной проблемы. Прделанная работа и полученные в ходе исследования результаты могут иметь практическую значимость. В частности, опираясь на выводы и учитывая выявленные психологические особенности, характерные для аддиктивного подростка, есть возможность формирования «группы риска» и проведения адресно ориентированных профилактических мероприятий.

Вместе с тем проведённое исследование открывает новые перспективы дальнейшего научного поиска. Следующими шагами могут быть исследования гендерного аспекта обозначенной проблемы, рассмотрение взаимосвязи между уровнем притязаний и характером самооценки аддиктивных подростков.

В любом случае, все мероприятия, проводимые в указанном направлении, позволят более точно структурировать и наполнять содержанием коррекционные и профилактические мероприятия, проводимые в образовательных учреждениях.

## Литература

1. Короленко Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития. // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. 2007, N 1. С. 8–15.
2. Казанская В. Г. Подросток: Трудности взросления. 2-е изд., доп. СПб. : Питер, 2008. 283 с.
3. Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России : учеб. пособие. СПб. : СПбГУП, 2000.
4. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика. М. : МПСИ, Воронеж : НПО МОДЭК, 2002. 240 с.
5. Корнилова Т. В., Григоренко Е. Л., Смирнов С. Д. Подростки групп риска. СПб. : Питер, 2005. 336 с. : ил. (Практическая психология)
6. Даренский И. Д. Аддиктология как научная дисциплина и область практической деятельности // Аддиктология. 2005. №1. С. 8–13.
7. Егоров А. Ю. К вопросу о современной типологии нехимических аддикций // Вопр. псих. здоровья детей и подростков. 2006. № 2. С. 8–15.
8. Леонова Л. Г., Бочкарева Н. Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте : учеб.-метод. пособие. НГУ : Новосибирск, 1998.

# ФИЗИЧЕСКОЕ Я В СТРУКТУРЕ САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Михайлик Е. В., Романова М. А.**

*ФГБОУ ВПО «Педагогический институт Иркутского государственного  
университета», Иркутск Россия  
E-mail: KrakazyabraMarishka@yandex.ru*

Исследования в области физического Я разнообразны. Многие исследователи по данной проблеме оперируют понятиями «образ телесного Я», «физическое Я», «концепция тела» и т. д. В нашем исследовании Физическое Я мы определяем как следствие работы самосознания, одно из составляющих Я-концепции человека, которое включает в себя когнитивный (схема тела – знание о теле, как об организме), эмоциональный (восприятие собственного тела, эмоциональное отношение к собственной внешности), регулятивный (операциональный – характеризует проявление когнитивного и эмоционального компонентов в поведении, в том числе в речи, в высказываниях о себе) компоненты

Физическое Я часто рассматривается в отрыве от составных частей самосознания. Существует ряд исследователей, которые практически не уделяют внимания такой составляющей, как физическое Я в структуре самоотношения. Другие исследователи, наоборот, подчеркивают его важность.

В исследованиях Р. Бернса и других авторов подчеркивается, что размеры тела и его форма служат важнейшим источником формирования представления о собственном Я. Внешность человека, как ничто другое, способна вызывать совершенно определенную социальную реакцию, в особенности в юношеском возрасте [5, с. 1].

Образ собственного тела – гораздо более важный компонент юношеского самосознания, чем это обычно считают взрослые. Так же как и подросткам, юношескому возрасту свойственно болезненное внимание к представлениям о норме в отношении роста тела, его размера, веса, пропорции и т. п. В юношеском возрасте уже присутствует наличие устойчивых особенностей, ценностей, мировоззрения, но процесс формиро-

вания самоотношения личности еще находится под влиянием социального окружения (эталонов и стереотипов) [2, с. 78].

Т. С. Леви считает, что отношение человека к своему телу является неотъемлемой частью самоотношения и аккумулирует в себе его суть [3, с. 72]. Автор подразделяет отношение к телу на объектное и субъектное, рассматривая его в когнитивном, эмоциональном и конативном аспектах.

Т. В. Архиреева рассматривает самоотношение и Я-образ, как подструктуры Я-концепции. Структуру Я-образа и самоотношения она представляет в целостной модели Я-концепции в виде куба [1, с. 5]. Одна грань представляет собой различные аспекты самоотношения, другая – отражает основные аспекты содержания Я-концепции, а третья – различные модусы представлений о себе (Я-реальное, Я-идеальное, «анти-Я»). Наглядно модель Я-концепции в виде куба представлена в Рисунке 1.

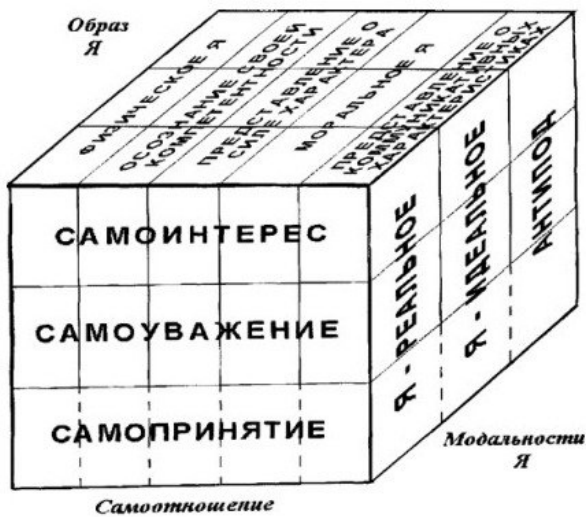


Рис. 1 Кубическая модель Я-концепции

Автор данной модели провела соответствие каждого уровня Я-концепции с уровнями самоотношения личности, основанными на различных моделях оценивания. Также Т. В. Архиреева выделяет возрастную периодизацию формиро-

вания самоотношения. От рождения до подросткового возраста формируются два уровня самоотношения – самопринятие и самоуважение. Подростковый и юношеский возраст характеризуются становлением третьего уровня Я-концепции, основу которого составляет возникновение самоинтереса [1, с. 6].

Рост осознанного отношения к себе в юношеском во зрасте ведет к тому, что знания о себе начинают регулировать и вести за собой эмоции, адресующиеся собственному «Я». Складываются относительно устойчивые представления о себе, как целостной личности, отличной от других людей [4].

В нашем исследовании в структуре самоотношения личности мы выделяем такие компоненты как когнитивный – знание о себе, аффективный – отношение к себе, регулятивный – построение жизни и поведение на основе отношения и знания к самому себе. А в структуре физического Я когнитивный (схема тела – знание о теле как об организме), эмоциональный (восприятие собственного тела, эмоциональное отношение к собственной внешности), регулятивный (операциональный – характеризует проявление когнитивного и эмоционального компонентов в поведении, в том числе в речи, в высказываниях о себе) компоненты. В исследовании мы соотнесем данные компоненты и выявим особенности физического Я в структуре самоотношения личности. Исследование проводилось на базе МОУ СОШ №38 г. Иркутска. В исследовании приняло участие 64 человек в возрасте 16–18 лет. Нами были получены следующие результаты.

Проведённый анализ данных по методике исследования самоотношения В. В. Столина – С. Р. Пантилеева, позволил диагностировать отношение к себе в юношеском возрасте на сознательном уровне.

Средний уровень (выраженный показатель) преобладает в таких шкалах как: самоинтерес (36 %) и самопринятие (42 %). Такие показатели как интегральная (59 %), самоуважение (44 %), аутосимпатия (45 %), самоинтерес (как установка) (45 %) имеют высокие показатели (ярко выраженный показатель). Низкие показатели (не выраженный показатель) имеют следующие шкалы: отношение от других (73 %), самоуверен-

ность (42 %), отношение других (50 %), самообвинение (56 %), самоопределение (48 %).

Данные проективной методики КИСС позволяют избежать феноменов социальной желательности и диагностировать отношение к себе на бессознательном уровне. 2 % от общего числа испытуемых имеют средний уровень самопрятия и 64 % высокий. Это говорит о том, что им характерна симпатия к себе, принятие себя такими, какие есть, согласие со своими внутренними побуждениями, дружеское отношение к себе и ожидание подобного отношения со стороны других людей.

34 % юношей имеют низкий уровень самопрятия собственной личности, что свидетельствует о недооценке своего духовного Я, потере интереса к своему внутреннему миру, недовольственности собой и неприятию себя.

Анализ данных по диагностической процедуре для изучения образа тела А. А. Семеновой показал, что у 61 % испытуемых содержание когнитивного компонента образа тела характеризуется высоким уровнем. Им свойственна адекватная оценка параметров своего тела, а также удовлетворенность им. В основном привлекательной частью тела считают волосы, глаза и лицо в целом. Оценка внешности в целом характеризуется реалистичными оценками с использованием irrelevantных ответов.

Низкий уровень преобладает у 28 % испытуемых, что говорит о неадекватной оценке параметров своего тела, а также недовольственностью некоторыми параметрами. Практически отсутствуют привлекательные части тела, редко встречается положительная оценка удовлетворенностью ростом. Оценка внешности в целом характеризуется заниженными оценками, стараются избегать одиночного фотографирования и видят в себе множество изъянов.

Средний уровень имеют 11 % испытуемых. Им свойственна адекватная оценка параметров своего тела, а также частичная удовлетворенность им. В основном привлекательной частью тела считают волосы и руки. Не удовлетворены такими параметрами как рост, вес и грудь. Оценка внешности в целом характеризуется реалистичными оценками, хотя не довольны некоторыми частями своего тела.



Результаты изучения аффективного компонента образа тела по диагностической процедуре для изучения образа тела А. А. Семеновой, показали что 56 % испытуемых имеют высокий уровень оценки аффективного компонента образа тела. Им свойственна удовлетворенность своим телом, иногда встречается нейтральное отношение, чаще всего плечи и шея. Выражают восхищение своим телом, что подкрепляется тщательным уходом за ним. У них наблюдается демонстративность и потребность в признании. Обладают высокой эмоциональностью, рефлексиируют собственное состояние. Имеют актуальную потребность в коммуникации.

Среднему уровню (24 %) оценки аффективного компонента образа тела свойственна частичная удовлетворенность своим телом, либо присутствует нейтральное отношение. Выражают восхищение только некоторыми частями тела, например глаза и волосы. Уход за телом либо тщательный, либо практически отсутствует. Не удовлетворяют такие части тела как нос и грудь. У них наблюдается осознание «телесных» импульсов, стремление их контролировать.

Низкий уровень оценки аффективного компонента присутствует у 20 % испытуемых. Это говорит о неудовлетворенности своими частями тела, чаще всего это грудь и живот. Им не нравится свое тело, в особенности его пропорции, присутствует желание что-то исправлять. Уход за телом чрезмерный, чаще всего под уходом понимают скрытие недостатков. Характеризуются интеллектуальным складом, которым важно получить наиболее общие представления о явлении, так как частности и детали интересуют их фрагментарно и ситуативно, по мере необходимости.

На основе полученных данных была проведена целенаправленная работа по развитию позитивного самоотношения личности, реализуемая в рамках психолого-педагогического сопровождения в юношеском возрасте.

## **Литература**

1. Архиреева Т. В. Системный подход к пониманию развития я-концепции ребенка // Вестн. Новгород. гос. ун-та. 2005. №31. С. 4–8.
2. Кривцова С. В. Подросток на перекрестке эпох. М. : Генезис, 1997. 280 с.

3. Леви, Т. С. Отношение к телу в структуре самоотношения // Психология телесности: теоретические и практические исследования : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2008. С. 5–6.

4. Особенности самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте [Электронный ресурс]. URL: <http://litpsy.ru/psihosomatika/dissertaciya-shafirovoj-e-m/glava-i-problemy-issledovaniya-samosoznaniya-podrostkov-s-vrozhdennoj-rasshhelinoj-verxnej-guby-i-nyoba/1-2-osobennosti-samosoznaniya-v-podrostkovom-i-rannem-yunosheskom-vozraste/>. Загл. с экрана (дата обращения: 25.12.2013)

5. Черкашина А. Г. Образ физического Я в самоотношении девушек 17–18 лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2004. 36 с.

# ПУТИ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ

**Немов Р. С., Яценко Д. А.**

*Московский институт психоанализа, Москва, Россия*

*E-mail: rnemov@mail.ru*

В современных трудах по методологии психологии ставятся и решаются разные проблемы и вопросы, которым трудно найти единое название. Это, например, рассуждения о предмете психологии, ее истории, методах исследования, философских вопросах психологии, логике организации и проведения психологических исследований, категориях психологии, методологических принципах, исторических проблемах становления и развития психологической науки, психологических измерениях, соотношении психологии с разными науками и многие другие. Наиболее часто обсуждаемыми в трудах отечественных психологов-методологов являются следующие проблемы (далее вместе с названиями этих проблем в скобках указываются некоторые авторы научных трудов, в которых эти проблемы ставятся и обсуждаются): природа и происхождение психики (А. Н. Леонтьев); сознание и бессознательное (В. М. Аллахвердов, А. Г. Асмолов); предмет психологии как науки (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, с. Л. Рубинштейн); предмет методологии психологии (Ф. Е. Василюк, В. П. Зинченко, Т. В. Корнилова, Б. Ф. Ломов, А. В. Юревич); структура и функции методологического знания (В. А. Кольцова, Т. Д. Марцинковская, Я. А. Пономарев); уровни методологического анализа (Г. М. Андреева); место, занимаемое психологией в системе научного знания (М. Г. Ярошевский); категории психологии (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, А. В. Юревич); методы психологического исследования (Б. Г. Ананьев, И. Е. Гарбер, Л. Я. Дорфман); структура научных теорий в психологии (В. М. Аллахвердов, А. В. Юревич); соотношение теоретических и эмпирических (экспериментальных) исследований в психологии (Л. Я. Дорфман, В. Н. Дружинин, Т. В. Корнилова); организация научного психологического исследования (Т. Е. Егорова); деятельностный подход в психологии (Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов,

В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев); субъектный подход в психологии (К. А. Абульхарова-Славская, А. Л. Журавлев, с. Л. Рубинштейн); системный подход в психологии. (В. А. Барабанщиков, А. Л. Журавлев, Б. Ф. Ломов, Э. Г. Юдин); проблема социального и биологического в психике человека (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов); особенности психологического знания (В. П. Зинченко, В. В. Знаков, Я. А. Пономарев); виды и формы рефлексии научного знания (Ф. Е. Василюк, А. В. Юревич); критерии достоверности научных знаний (А. В. Юревич); парадигмы в психологических исследованиях (Т. Кун, А. В. Сухарев); классическая, неклассическая и постнеклассическая перспективы развития психологии (А. Г. Асмолов, Ф. Е. Василюк, М. К. Мамардашвили); статус современной психологии как науки (А. В. Юревич); психология и практика (Г. А. Борулава, Ф. Е. Василюк, И. В. Вачков); кризис психологии и связанные с ним методологические проблемы. (Е. Ю. Завершнева, Ф. Е. Василюк); история, современное состояние и перспективы развития различных школ и направлений в психологии (Т. Д. Марцинковская, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский); психофизическая, психофизиологическая, психосоциальная и другие проблемы (М. Г. Ярошевский); методологический монизм, плюрализм, единство, разнообразие, ригоризм, свобода, нигилизм и другие методологические установки (Ф. Е. Василюк, С. Д. Смирнов, Е. Е. Соколова, А. В. Юревич); специальные методологические проблемы (К. А. Абульхарова-Славская, Л. Н. Аксеновская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Н. П. Бусыгина, И. Е. Гарбер, Ю. Я. Голиков, М. А. Гулина, М. С. Гусельцева, К. С. Гюлушанян, Т. М. Дридзе, В. В. Знаков, В. А. Кольцова, Д. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. А. Мазилев, С. Ю. Манухина, В. Н. Машков, И. А. Мироненко, В. И. Моросанова, И. Ю. Николаева, А. В. Пашкова, В. В. Петренко, Г. Ю. Флоровская, И. В. Франова, Е. Д. Хомская, А. В. Юревич).

Из этого длинного, далеко не полного списка трудов по методологии психологии можно сделать вывод о том, что система знаний, обозначаемых как методологические, давно уже не соответствует старому и узкому названию «методология», так как большинство перечисленных выше проблем к методам психологических исследований не относится. Этот факт свидетельствует о том, что система методологических знаний нуж-

дается в реформировании (дифференцировании, разделении методологии психологии на ряд самостоятельных отраслей), которое должно будет не только привести названия отдельных областей методологических знаний в соответствие с их реальным содержанием, но также расширить их содержание, приведя его в соответствие со сложившейся системой фундаментальных и прикладных психологических наук и видов практики.

Близкое знакомство с проводимыми методологическими исследованиями также показывает, что собственно методологические знания, т. е. знания, касающиеся методов психологического исследования, в последние годы отошли на второй план, хотя именно в методах исследования психических явлений данная наука, как показывает вся ее история, всегда испытывала и до сих пор испытывает значительные проблемы. В опубликованных работах по методологии эти знания представлены в гораздо меньшем объеме, чем обсуждение разнообразных теоретических, философских, междисциплинарных и других проблем современной психологии. В процессе реформирования методологических исследований необходимо осуществить их дифференциацию не только по проблематике (предмету исследования), но и по отдельным психологическим наукам. Так, например, наряду с общепсихологической методологией целесообразно приступить к разработке частных методологий разных фундаментальных и прикладных психологических наук и видов психологической практики.

Мы предлагаем разделить методологию психологии на следующие относительно самостоятельные отрасли метанаучных знаний: философию психологии, логику психологии, методологию психологии, метатеоретическую психологию, метаэмпирическую (включая метаэкспериментальную) психологию, метапрактическую психологию, внутридисциплинарную метапсихологию и междисциплинарную метапсихологию. В эту систему отраслей более или менее вписывается представленная выше проблематика современных методологических исследований. За методологией психологии, понимаемой в узком смысле слова, в данном случае сохраняется наука, касающаяся только методов изучения самих психических (психологических) явлений.

Очевидно также, что проводить методологический анализ психологических исследований и методов практической психологии без уточнения самого понятия метода невозможно, а его единого понимания до сих пор не существует ни в методологии психологии, ни в самих психологических науках, не говоря уже о психологической практике. Мы предлагаем определить метод научного исследования как совокупность конкретных научно обоснованных процедур (приемов и действий), направленных на прямое или косвенное изучение самих психических явлений, а метод практической психологии личности – как то же самое, но ориентированное на оказание психологического воздействия на человека.

Вопросы, непосредственно связанные с узко понимаемой методологией психологии, можно было бы сформулировать следующим образом:

1. Выдвижение и обоснование требований, предъявляемых к современным методам исследования психических явлений.

2. Разработка научно обоснованной классификации методов психологического исследования.

3. Оценка существующих методов с точки зрения их валидности, надежности, точности и однозначности, а также в плане других их достоинств и недостатков.

4. Определение путей дальнейшего совершенствования методов изучения разнообразных психических явлений.

5. Разработка технологии конструирования и проверки новых методов психологического исследования.

6. Установление норм и правил применения в практике различных методов исследования, повышающих достоверность, качество и точность получаемых с их помощью результатов.

Если методологические разработки дополнить анализом методов, применяемых в практической психологии, то по отношению к ним можно поставить следующие задачи:

1. Оценка научной обоснованности методов практической психологии, их соответствия принятым и признанным в науке теориям, законам и понятиям.

2. Разработка критериев и способов оценки эффективности соответствующих методов.

3. Анализ возможностей данного метода практической психологии, его предназначения, достоинств и недостатков с точки зрения решения с его помощью разнообразных психологических проблем.

# ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ВОСПРИЯТИЯ ИНТЕРНЕТ-НОВОСТЕЙ О КРИЗИСЕ НА УКРАИНЕ

**Нурмухометова Л. О.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: Lila.nur@mail.ru*

Кризис на Украине развивается не один год и реакция на обостряющийся с каждым днем все больше конфликт между Россией и Европой различна. С одной стороны, данная ситуация повышает уровень патриотизма в российском обществе. Многие граждане РФ стали отказываться от зарубежных производителей продуктов, предпочитая отечественное производство; добровольно стали вносить себя в санкционный список в протест на американские и европейские санкции. С другой стороны, не все россияне готовы отказаться от привычного образа жизни, которому эти санкции угрожают. Стали все больше жаловаться на возрастающий кризис в стране и высказывать недовольства о сотрудничестве с Китаем. Все это говорит о том, что нынешняя ситуация влечет за собой не только развитие российско-европейского конфликта, но и конфликта внутри российского общества, что не может не привести к изменениям в сознании личности, влияя на ее различные стороны, такие как личностное «Я», самооценку и те качества, что составляют самоотношение личности.

Давно известно, что СМИ, а в современном обществе наиболее важную роль играют Интернет-СМИ, оказывают значительное влияние на сознание масс, а так как сегодня мы живем в ситуации информационной войны, то именно данный источник информации – Интернет – важнее для нашего исследования[2]. В качестве объекта исследования мы взяли студентов с разным уровнем восприятия новостей о кризисе на Украине. Под уровнем восприятия понимаем степень вариативности источников информации. Молодежь является самым активным пользователем Интернета, и ее активность выражается в том, что ее представители могут выступать как в качестве реципиентов, так и в качестве коммуникаторов, при этом открыто вы-



ражая свое мнение. Наибольший интерес представляет изучение студенческой молодежной аудитории, поскольку именно ее члены наиболее активно стремятся к индивидуализации своего мнения [2]. Проведенный анализ позволяет предложить следующую гипотезу: для студентов, получающих информацию о ситуации на Украине через каналы одной идеологической направленности, характерен более высокий уровень сформированности таких компонентов самоотношения, как самооценочность, самопринятие и самопривязанность, чем группа, получающая информацию из разных источников. Проверка заявленной гипотезы проводится с использованием авторской анкеты и многомерного опросника исследования самоотношения С. Р. Пантилеева.

### **Литература**

1. Артемьева О. А. Количественные и качественные методы психологического исследования массовой коммуникации. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2007. 155с.
2. Богомолова Н. Н. Социальная психология массовой коммуникации : учеб. пособие для студентов вузов . М. : Аспект Пресс, 2008. 191с.
3. Мясичев В. Н. Психология отношений. М. : МПСИ, 2005, 158с.

# ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У СПОРТСМЕНОВ

**Орлова Е., Синёва О. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: lizocka17@mail.ru*

Спорт как важный социальный феномен пронизывает все уровни современного социума, оказывая широкое воздействие на основные сферы жизнедеятельности общества. Он влияет на национальные отношения, деловую жизнь, общественное положение, формирует моду, этические ценности, образ жизни людей.

Высокие результаты в спорте теснейшим образом связаны с мотивационной сферой человека. Мотивация является не только стержневой характеристикой личности спортсмена и ведет его к поставленной цели, но и оказывает влияние на характер всех процессов, протекающих в организме в ходе спортивной деятельности. Особое место в психологическом обеспечении спортивной деятельности занимает мотивация достижения, обуславливающая высокие результаты у спортсменов. Необходимость выявления взаимосвязи между мотивацией достижения и личностными особенностями спортсмена обусловлена тем, что это позволило бы определять возможности достижения спортсменом высоких результатов на ранних этапах учебно-тренировочной деятельности. Выявление взаимосвязи личностных особенностей спортсменов и их мотивации достижения позволит эффективно осуществлять профессиональный отбор спортсменов с оптимальной мотивацией достижения на основе диагностики их личностных особенностей. Кроме того, работа с некоторыми личностными особенностями спортсменов (например, поднятие самооценки, тренировка смелости и т. д.) будет способствовать повышению мотивации достижения.

Несмотря на то, что исследования в области мотивации достижения начинаются с 50-х годов XX века, разработанные теории мотивации, инструменты для диагностики мотивов, входящие в структуру мотивации достижения не имеют практиче-

ского применения в спортивной деятельности. Попытки исследования мотивации достижения у спортсменов предпринимались неоднократно. Однако практически отсутствуют исследования взаимосвязи данного феномена с личностными особенностями спортсменов.

Так, например, в работах Р. З. Шайхетдинова, Е. П. Щербакова и др. изучены вопросы управления процессом спортивного совершенствования с учетом мотива достижения успеха. Также существуют исследования влияния личностных особенностей спортсменов на выбор вида спорта (Ф. Б. Березин и Р. В. Рожанец). Е. П. Максачук исследовала взаимосвязь вида спорта и мотивации достижения, а также взаимосвязь этапов учебно-тренировочной деятельности и мотивации достижения. Экспериментально исследованы многие характеристики поведения и деятельности, соответствующие людям с преобладанием «стремления к успеху» и с более выраженными значениями «избегания неудачи» (Х. Хеккаузен, Д. Мак-Клелланд), однако эти исследования проводились не в отношении спортсменов.

Таким образом, теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что взаимосвязь мотивации достижения и личностных особенностей спортсменов в настоящее время практически не изучена.

Анализ отечественных и зарубежных подходов к проблеме взаимосвязи личностных особенностей и мотивации достижения успеха у спортсменов позволил сделать следующие выводы. Существуют различные определения мотивации достижения успеха. Так, например, Г. Мюррей считает, что мотивация достижения – это устойчивое стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь определенного уровня в каком-либо деле [5]. Д. Мак-Клелланд высказал предположение о том, что мотив в достижении «является бессознательным побуждением к гораздо более совершенному действию, к достижению стандарта совершенства» [2]. В данной работе под мотивацией достижения мы понимаем стремление личности достичь желаемого результата. Мотивация избегания неудачи характеризуется избеганием ошибок, неудач, нередко любыми путями и средствами.

Учеными (В. К. Вилюнас, А. В. Шаболтас) описана связь мотивации достижения с такими личностными особенностями,

как самооценка, тревожность, эмоциональная чувствительность [1, 4]. В данной работе мы опираемся на классификацию особенностей личности, сформулированную Р. Кеттелом. Согласно гипотезе исследования можно предположить, что существует взаимосвязь между личностными особенностями и типом мотивации достижения. Например, такие личностные особенности, как смелость, самостоятельность, самоконтроль, независимость, радикализм связаны с мотивацией достижения успеха. Такие личностные особенности как подозрительность, эмоциональная чувствительность, тревожность, напряженность присущи спортсменам с мотивацией избегания неудач.

Эмпирическое исследование взаимосвязи личностных особенностей и мотивации достижения у спортсменов было проведено на базе Областного Государственного образовательного казенного учреждения дополнительного образования детей «Иркутская детско-юношеская спортивная школа «Рекорд». Выборку исследования составили 16 девушек и 16 юношей 1996–1998 г. р., участники команды по хоккею с мячом.

Методики исследования:

1) Многофакторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (Sixteen Personality Factor Questionnaire, 16PF).

2) Тест «Мотивация к успеху» Т. Элерса.

2) Тест «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса.

3) Методика «Диагностика мотивации достижения» А. Мехрабиана (в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова).

Для подтверждения достоверности результатов, а также выявления взаимосвязи между личностными особенностями спортсменов и их типом мотивации достижения был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Было обнаружено, что между личностными особенностями спортсменов и уровнем мотивации достижения существует прямая и сильная связь. Так, с вероятностью ошибки не более 0,005 % можно утверждать, что смелость связана с высоким уровнем мотивации достижения, чем выше смелость – тем выше уровень мотивации достижения. С вероятностью ошибки не более 0,005 % можно утверждать, что выраженная доминантность также связана с высоким уровнем мотивации достижения. Самостоя-

тельность связана с уровнем достижения успеха, о чем свидетельствует вероятность ошибки не более 0,005 %.

Таким образом, гипотеза эмпирического исследования, в целом, подтвердилась.

### **Литература**

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М. : Знание, 1990. 468 с.
2. Мак-Клелланд Д. С. Мотивация человека. СПб. : Питер, 2007. 672 с.
3. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы. М., 1987. 446 с.
4. Шаболтас А. В. Мотивы занятий спортом высших достижений в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 1998.
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986. 614 с.
6. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб, 2001. 588 с.

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ ЛИЧНОСТИ

**Тихонов А. Г.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: tich69@mail.ru*

Радикальные социально-политические преобразования конца XX в. привели к возрастанию в жизни людей роли духовного, в том числе религиозного, аспекта жизнедеятельности. Потеря существовавшей ранее в советском обществе социальной идентификации на фоне экономической и политической нестабильности привела к тому, что люди в поисках чего-то более устойчивого и надежного стали все чаще обращаться к религии. Возникают не только новые общины традиционной для России православной конфессии, но и протестантской, а также новых религиозных движений. Эти изменения обусловлены тем, что только в конце XX в. у российских граждан появилась реальная возможность реализовать свободу мировоззренческого выбора. В такой ситуации наиболее актуальным, на наш взгляд, направлением современной науки становится психология религии. Эта отрасль психологического знания посвящена научному анализу феноменов духовности и бездуховности, религиозности и антирелигиозности.

До недавнего времени психологию религии относили к разделу общей психологии, объясняя это существованием общих научных понятий (психических состояний, процессов и особенностей личности). Однако в настоящий момент, большинство ученых пришло к единому мнению, что нельзя сводить результаты психологических исследований религии к категориям общей психологии. Во-первых, общая психология изучает человеческую психику в основном процессуально, функционально, а не содержательно. Это значит, что общую психологию интересуют общие законы функционирования психических процессов: мышления, восприятия, эмоций, воли и т. д. В ходе изучения этих законов она абстрагируется от вопроса о том, каково содержание человеческих мыслей или воспри-

ятий, какова направленность чувств или воли личности. Однако, психологические особенности религиозных людей можно выяснить лишь при условии содержательного анализа их психики, т. е. выявления специфического предмета их веры. Вторая особенность общей психологии, ее методологического подхода к изучению человеческой психики состоит в том, что она рассматривает последнюю в ее общих чертах и закономерностях, свойственных людям любой эпохи, принадлежащим к любому классу, социальной группе и т. п. Иначе говоря, общая психология не изучает те или иные социальные типы личности, особенности психики каждого из этих типов, взаимодействие личности с социальной группой. Между тем верующие представляют собой особый социальный тип личности, который может быть понят лишь в его социальном контексте, т. е. исходя из анализа определенной эпохи, социальной микро- и макросреды, роли и места верующего в религиозной общине, психологического воздействия на него единоверцев. На уровне общепсихологического исследования выявить психологические особенности верующих нельзя. В системе психологических наук лишь социальная психология является действительно адекватной дисциплиной для организации и проведения исследований психологии религии. Религиозный человек – это особый социальный тип личности. Качественно изучить его психологические особенности можно лишь в контексте окружающей социальной среды как результате усвоения верующим определенных идей, представлений и форм ритуального поведения. Только с позиций социальной психологии можно исследовать религиозное сознание индивидов и групп содержательно, выявляя в этом плане специфику религиозных верований, представлений, переживаний и волевых актов, а с другой – раскрыть социальную детерминированность психологии верующих, анализируя их объективные (вытекающие из их социальных ролей) и межличностные отношения в религиозных группах, усвоение и трансформацию каждой личностью так называемого религиозного опыта.

Таким образом, в качестве методологических основ психологического исследования религии должны привлекаться социально-психологические концепции. Однако это не означает,

что психология религии не связана с другими психологическими дисциплинами. Напротив, многие положения и выводы как общей, так и детской психологии очень важны для выяснения тех или иных проблем психологии религии. Речь идет лишь о том, что общий методологический подход в решении проблем психологии религии на уровне общей и специальной (частной) методологии может быть только социально-психологическим. Вместе с тем при определении конкретных методов исследования должны быть учтены методологические особенности психологии религии, в частности наличием ряда специфических методологических проблем.

Во-первых, при всем разнообразии методов современной психологии достаточно сложно выбрать метод, адекватный изучению духовной сферы жизнедеятельности человека. В большинстве своем наиболее используемыми методами в современных исследованиях по психологии религии являются наблюдение, опрос и беседа. Результаты применения первых двух методов часто не удовлетворяют даже самих исследователей. Несколько чаще сейчас стали обращаться к методу «обоснованной теории», сбору феноменологических отчетов и автобиографическому методу. Однако эти методы до сих пор являются нетрадиционными, и результаты, полученные с их помощью, очень часто вызывают множество споров среди исследователей. Более того, проблема выбора адекватных методов применительно к исследованиям по психологии религии усугубляется «традиционным» их разделением на качественные и количественные. Во-вторых, в психологии религии до сих пор не сформировано собственного понятийного аппарата, что значительно тормозит ее развитие как самостоятельной отрасли психологической науки. В-третьих, существует проблема позиции исследователя, так как он является человеком со своим собственным, присущим ему субъективным взглядом, индивидуальными психологическими особенностями. Для преодоления такой проблемы «субъективности» целесообразно использовать такие качественные методы исследования, как контент-анализ и метод «обоснованной теории». В-четвертых, наиболее актуальна проблема, связанная со спецификой изучаемой группы. Верующие люди организуют свою жизнь в рамках опреде-



ленной традиции, причем традиции философской, культурной, мифологической, а часто и мистической. Для работы необходим очень хороший контакт исследователя с респондентами.

Все обозначенные методологические проблемы так или иначе нуждаются в пристальном внимании исследователей, намеревающихся провести исследование в сфере психологии религии. Знание, понимание методологически сложных и часто спорных моментов в исследовании может оказать серьезную помощь как исследователям, так и предоставить новые возможности в построении и развитии психологии религии как самостоятельной отрасли психологического знания.

### **Литература**

1. Артемьева О. А. Количественные и качественные методы психологического исследования массовой коммуникации. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2007. 155 с.
2. Асмолов А. Г. Методологические проблемы психологии : курс лекций. М. : ФП МГУ, 2003. 381 с.
3. Бусыгина Н. П. Методологические основания качественных методов в психологии: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. М. : МГППУ, 2010. 235 с.
4. Зенько Ю. М. Психология и религия. СПб. : Алетейя, 2002. 384 с.
5. Сафронов А. Г. Психология религии. К. : Ника-Центр, 2002. 224 с.
6. Сметанова Ю. В. Психология религии: методологические особенности и возможности развития // Сиб. психол. журн. 2004. №20. С. 34–37.
7. Смирнова Е. Т. Введение в религиозную психологию. Самара : Бахрах-М, 2003. 160 с.
8. Угринович Д. М. Психология религии. М. : Политиздат, 1986. 352 с.
9. Юревич А. В. Психология и методология // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 5. С. 35–47.

# ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ НА РЕАЛИЗАЦИЮ РЕШЕНИЯ СТАТЬ ПРИЕМНЫМ РОДИТЕЛЕМ

**Шамсутдинова Н. А.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,  
Иркутск, Россия*

*E-mail: Shamsutdinovanatasha@yandex.ru*

Передача детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан является одним из важнейших направлений социальной политики России в настоящее время. Традиционная, наиболее распространенная модель воспитания детей-сирот – детский дом – признана неадекватной потребностям развития ребенка большинством зарубежных и отечественных ученых. Согласно данным исследований Э. Г. Эйдемиллера, дети, воспитывающиеся в сиротских учреждениях, отстают от своих сверстников по основным показателям интеллектуального, эмоционального и социального развития. Лишенные опыта семейной жизни и семейной поддержки, они испытывают огромные трудности при последующей адаптации к широкому социуму. Альтернативой детскому дому является такая модель жизнеустройства детей как замещающая семья, однако ее развитие в современной России сопровождается рядом сложностей.

Поскольку большая часть детей, оказавшихся в детских домах, в той или иной мере переживала акты жестокого обращения (в виде физического или психологического насилия), данное обстоятельство накладывает повышенные требования на сотрудников органов опеки и попечительства при отборе граждан, желающих стать замещающими родителями.

Воспитание приемного ребенка ставит перед замещающими родителями ряд сложных задач, от успешного решения которых во многом зависит, какой характер взаимоотношений сложится между ними и ребенком. Поскольку возврат ребенка в учреждение социальной опеки причиняет ему серьезную психологическую травму, необходимо крайне обдуманно подходить к проблеме отбора граждан, желающих стать замещающими родителями, а также полноценно оказывать им информационную и психологическую помощь. Семейным законода-

тельством предусмотрено обязательное прохождение психолого-педагогической и правовой подготовки граждан, желающих принять в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей (ст. ст. 127, 146 Семейного кодекса Российской Федерации). Для реализации этого положения было создано большое количество Школ приемных родителей, служб сопровождения замещающих семей, психологических центров, где специалисты широкого профиля – психологи и социальные педагоги, юристы и медики – осуществляют процесс подготовки и сопровождения замещающей семьи, оказывают помощь и поддержку на различных этапах её становления. В настоящее время в 38 муниципальных образованиях Иркутской области работает 41 Школа приемных родителей. На момент исследования обучение по программе подготовки в Школе приемных родителей является обязательным для всех лиц, желающих принять на воспитание ребенка, кроме близких родственников детей.

Психологическая готовность к приему ребенка изучается на данный момент достаточно активно [Ослон В. Н., 2009, 2011, Котова Т. Е., 2011]. Так в частности, Япаровой О. Г. было проведено исследование по выявлению социально-психологических детерминант успешного приемного родительства. Согласно ее исследованию, данными детерминантами являются открытость, гибкость установок, терпимость, откровенность, потребность в принадлежности к группе, самоконтроль, спокойное отношение к неудачам, предшествующий опыт воспитания родных детей, лидерские качества и отношение к родительству как механизму самореализации. Согласно статистике, размещенной на официальном сайте администрации Иркутской области, в 2013 г. из 1562 кандидатов в приемные родители, прошедшие обучение в Школах приемных родителей на территории Иркутской области, лишь 1035 обратились в органы опеки и попечительства по вопросу установления опеки или усыновления (66 % от общего количества кандидатов, прошедших обучение).

Я полагаю, что одним из критериев успешного прохождения кандидатами в приемные родители предварительных организационных этапов является наличие у них такой психологической характеристики как жизнестойкость. Так, согласно

исследованию Наливайко Т. В. жизнестойкость положительно связана со стилевыми характеристиками личности, направленными на совладание со стрессовой ситуацией, на осуществление цели. Поскольку наличие данной психологической характеристики у кандидата в приемные родители является существенной для успешного прохождения всех организационных этапов по приему в свою семью ребенка, однако не является ключевой для успешного приемного родительства, я полагаю, что среди кандидатов, не прошедших организационный этап будет существенное количество лиц с заниженным уровнем жизнестойкости. Целью моего исследования является проверка данной гипотезы на практике.

Выявление кандидатов с имеющимися социально-психологическими детерминантами успешного приемного родительства, однако низким уровнем жизнестойкости является важным, поскольку данная категория лиц, потенциально способная воспитать в своей семье ребенка, не в состоянии реализовать имеющийся потенциал преимущественно из-за особенностей прохождения предварительных организационных этапов. Согласно тому же исследованию Наливайко Т. В. жизнестойкость, является паттерном установок личности, которые подвластны самому человеку, и которые подвержены изменению и переосмыслению, жизнестойкость также положительно связана со смысложизненными ориентациями.

В случае подтверждения гипотезы исследования, целесообразно будет поставить вопрос о повышении эффективности помощи тем родителям, которые обладают всеми необходимыми социально-психологическими детерминантами для воспитания приемного ребенка, однако имеют низкий уровень жизнестойкости.

## **Литература**

1. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999.
2. Ослон В. Н. Сопровождение замещающей семьи: мишени и технологии помощи. Методическое пособие. М. : Департамент семейной и молодеж. политики, 2009. 396 с.

3. Котова Т. Е. Социально-психологические и личностные характеристики готовности к замещающему родительству: дис. ... канд. псих. наук: 19. 00. 05. Ярославль, 2011.

4. Япарова О. Г. Социально-психологические детерминанты успешного приемного родительства: дис. ... канд. псих. наук: 19. 00. 05. Москва, 2009.

5. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: дис. ... канд. псих. наук: 19. 00. 05. Ярославль, 2006.

# ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

**Шульгина О. Г.**

*НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия  
E-mail: olgashulgina@live.com*

Мотивация ИТ-специалистов значительно влияет на продуктивность их деятельности. По опросам Т. Демарко и Т. Листера, именно недостаточная мотивация является одной из наиболее частых причин провалов ИТ-проектов [7, С. 105].

Существующие исследования подтверждают идею о том, что ИТ-специалисты образуют особую группу людей со схожими потребностями. Эту идею развивают в своих исследованиях Дж. Коугер и Р. Заваки, основываясь на сравнении более 6000 работников различных профессий [6]. Согласно результатам исследования, что ИТ-специалисты выражают более высокую потребность в профессиональном росте и заинтересованы в освоении новых технологий, по сравнению с представителями других профессий.

На основе анализа различных источников нами были выделены следующие особенности потребностной сферы ИТ-специалистов: потребность в профессиональном росте, потребность в компетентном менеджере, потребность работать в высоко профессиональном коллективе, потребность в автономии, потребность в стабильности трудовой занятости, потребность в сложных и интересных заданиях, потребность быть включенным в процесс определения целей своей работы. Также их характеризует высокая мотивация достижения и низкая потребность в социальном взаимодействии [1; 3; 4; 5; 8].

В частности, было установлено, что ИТ-специалисты в большей степени ориентированы на профессиональный рост, чем представители других профессий и имеют высокую потребность в автономии. Потребность в росте может быть обусловлена стремительным развитием информационных технологий и необходимостью «идти в ногу» с данными изменениями, быть востребованным на рынке труда. Потребность в автономии, вероятно, связана с творческой стороной деятельности

ИТ-специалистов, на которую оказывают негативное влияние жесткий контроль и авторитарный стиль управления.

Согласно исследованиям, основными мотивирующими факторами для ИТ-специалистов являются: удовлетворение потребности в профессиональном росте, разнообразие и сложность задач и четкая их постановка, личная заинтересованность в выполнении заданий, компетентность руководства, престижность компании, значимость задачи (имеет существенное влияние на жизнь или работу других людей). Некоторые авторы подчеркивают, что важно вовлекать ИТ-специалистов в процесс принятия решений и постановки задач [2, С. 866].

Интересным феноменом, который может как мотивировать, так и демотивировать, является техническое задание. В процессе разработки могут происходить существенные изменения в концепции продукта, в таком случае изменение изначально утвержденного технического задания может снижать мотивацию. Если же техническое задание не меняется и является четко сформулированным изначально, это оказывает положительное влияние на мотивацию.

Интерес к проблеме мотивации ИТ-специалистов, безусловно, возрастает в связи с развитием информационных технологий. Данная проблема является междисциплинарной, ее изучением занимаются как психологи, так и представители других наук: социологи, менеджеры, и другие.

Основываясь на работах зарубежных исследователей, мы выделили основные особенности потребностной сферы ИТ-специалистов, а также, факторы, которые оказывают положительное влияние на их мотивацию. Одними из основных мотиваторов являются удовлетворение потребности в профессиональном росте и личная заинтересованность в выполнении рабочих задач.

Тем не менее, анализ литературы показал, что существующие на данный момент исследования мотивации ИТ-специалистов являются слишком общими, авторы не учитывают специфику их деятельности, должность и особенности технических заданий. На наш взгляд, при анализе потребностно-мотивационной сферы ИТ-специалистов необходимо учитывать их должностные позиции (системные администраторы,

программисты, менеджеры и другие), а также характер и особенности выполняемых ими текущих задач.

### **Литература**

1. Baddoo N., Hall T., Motivators of software process improvement: an analysis of practitioners' views // Journal of Systems and Software. 2002. Vol. 62, N 2. P. 85–96.
2. Motivation in Software Engineering: A systematic literature review / S. Beecham, N. Baddoo, T. Hall, H. Robinson, H. Sharp // Information and Software Technology. 2008. Vol. 50, N 9–10. P. 860–878
3. Boehm B. W. Engineering Economics, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1981.
4. Chelsom J. V., Payne A. C. Management for Engineers, Scientists and Technologists. 2nd ed. 2005.
5. Couger J. D., Ishikawa A. Comparing motivation of Japanese computer personnel versus these of the United States, System Sciences. Vol. IV // Proceedings of the Twenty-Eighth Hawaii International Conference. N 4. 1995. P. 1012–1019.
6. Couger J. D., Ishikawa A. What motivates DP professionals? Datamation 24 (9) (1978) 116.
7. Demarco T., Lister T. Peopleware – Productive Projects and Teams. Dorset House, 1999. 265 p.
8. T. W. Ferratt, L. E. Short, Are information systems people different? An investigation of how they are and should be managed // Management Information Systems Quarterly. 1998. Vol. 12, N 3. P. 427–443.



# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ, ХАРАКТЕРНЫЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ И ПРАКТИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

**Яценко Д. А.**

*Московский институт психоанализа, Москва, Россия*

*E-mail: rnemov@mail.ru*

Внимательный анализ показывает, что, несмотря на наличие в современной психологии множества научных и практических разработок в области психологии личности, включая теории, опытные (экспериментальные) исследования и методы практической работы с личностью (методы психотерапии и психокоррекции) все они имеют немалое количество недостатков методологического характера, которые препятствуют их согласованию между собой, повышению качества научных исследований и эффективности методов практической психологии личности. Основные из этих недостатков, которые чаще всего встречаются в разных работах по психологии личности, нам представляются следующими.

*Для психологических теорий личности:*

1. При едином объекте исследования – личности человека – существует большое количество несравнимых между собой по содержанию психологических теорий личности, причем такого количества теорий, описывающих один и тот же объект, не существует не только в других, более развитых науках, но и в самой психологии по отношению к иным психологическим явлениям, например, по отношению к познавательным процессам.

2. Для описания феноменов, характеризующих человека как личность, в этих теориях используются разные термины, не всегда точно и однозначно определенные, не соотнесенные друг с другом по объему и содержанию (часто – вообще не сопоставимые из-за неопределенности их реального объема и содержания).

3. По многим вопросам, обсуждаемым в этих теориях, предлагаются разные ответы, и в большинстве случаев практически невозможно констатировать или проверить их правильность (достоверность) опытным путем.

4. Ответы на многие вопросы, касающиеся психологии личности, в теориях фактически отсутствуют или же представлены фрагментарно.

5. Большинство утверждений и положений, характеризующих психологические теории личности, основаны на жизненных наблюдениях и на здравом смысле, опытным (экспериментальным) путем не проверены, т. е. являются не более, чем гипотезами.

6. За редким исключением существующие психологические теории личности не имеют выхода в практику работы с личностью, и, следовательно, также не проверены и не подтверждены в плане их соответствия действительности с этой стороны.

Для констатации реальности того, о чем говорилось выше, достаточно просмотреть содержание объемных книг, выпущенных за последние годы на русском языке и описывающих существующие за рубежом и разрабатываемые в нашей стране психологические теории личности.

*Для опытных (экспериментальных) исследований личности:*

1. Анализ соответствующих исследований показывает, что ими охвачена лишь небольшая часть психологической проблематики личности, представленной на теоретическом уровне и, несомненно, требующей опытной (экспериментальной) проверки.

2. Цели, задачи, гипотезы многих эмпирических (экспериментальных) исследований сформулированы неточно, и в связи с этим трудно установить факт их подтверждения или опровержения.

3. Формулировки проверяемых в этих исследованиях гипотез не всегда соответствуют требованиям логики, и такие гипотезы зачастую невозможно ни доказать, ни опровергнуть. Сама логика их доказательства порой вызывает серьезные сомнения.

4. Результаты, полученные в соответствующих исследованиях, не всегда могут быть правильно и однозначно интерпретированы (истолкованы).

5. Простые, констатирующие эмпирические исследования, направленные на выявление связей (статистических зависимостей), существующих между изучаемыми переменными вели-

чинами, нередко неправомерно называются экспериментальными, хотя в соответствующем исследовании никакого эксперимента в его строгом научном понимании не проводится.

6. В ряде случаев доказательство причинно-следственных связей между изучаемыми переменными величинами заменяется установлением между ними корреляций, а они, как известно, не могут интерпретироваться как причинно-следственные.

7. Исследовательские или психодиагностические методики, предназначенные изучения свойств личности, используемые в этих исследованиях, не всегда проверены на валидность и надежность.

*Для методов практической психологии личности:*

1. Назначение, цели и задачи многих методов практической психологии в плане психокоррекции или психотерапии личности не всегда точно и однозначно установлены.

2. Во многих случаях остается неясным, какие конкретные цели преследует, какие психотерапевтические (психокоррекционные) задачи решает та или иная процедура, упражнение и т. п., включенные в технологическое содержание метода.

3. Ряд методов практической психологии личности применяется для решения многих и очень разных, точно и однозначно не определенных психотерапевтических или психокоррекционных задач.

4. Эффективность значительного количества существующих методов практической психологии личности опытным (экспериментальным) путем не доказана.

5. Адекватная входная и выходная психодиагностика людей, участвующих в роли клиентов в практике использования соответствующих методов, или не проводится, или осуществляется «на глазок», с применением невалидных или ненадежных психодиагностических средств.

6. Многие методы практической психологии личности не имеют адекватного теоретического обоснования, т. е., разработаны и используются на практике без опоры на какую-либо известную, проверенную и признанную среди ученых теорию. Более того, их разработчики и пользователи нередко (и необоснованно) пренебрежительного относятся к научным теориям.

Помимо указанных выше недостатков, касающихся отдельных научных и практических разработок в области психологии личности, имеются проблемы методологического характера, относящиеся к их взаимосвязям. Наиболее типичные из них следующие.

1. Многие опытные (экспериментальные) исследования личности не опираются на определенную теорию личности и проводятся в отрыве от существующей практической психологии личности, т. е., представляют собой так называемую «чистую науку», отделенную от практики.

3. Значительная часть методов практической психологии личности, как уже было сказано выше, не связана с известными и признанными в науке теориями личности. Исключение составляют лишь некоторые существующие за рубежом и основанные на психоанализе, бихевиоризме и гуманистической (экзистенциальной) психологии методы работы с личностью. К сожалению, ни одна из теорий личности, разрабатываемых в нашей стране, не получила эффективного и успешного выхода в психологическую практику.

4. Со своей стороны, теории, которые предлагаются в подтверждение ряда методов практической психологии личности, с научной точки зрения порой не выдерживают критики. Это, например, теории, предлагаемые в обоснование некоторых психоаналитических методов, теории, лежащие в основе гештальтгрупп, групп телесной терапии, нейролингвистического программирования,

5. Необходимыми тройственными связями между теорией, опытными (экспериментальными) исследованиями личности и методом практической психологии личности фактически не располагает ни одна разработка в области психологии личности. В лучшем случае эти связи носят парциальный, двойственный, а не тройственный характер.

Что касается самих методологических исследований, то в области психологии личности они до сих пор проводились в ограниченном, недостаточном количестве и имели преимущественно критическую направленность. Такая направленность мало способствовала устранению указанных выше недостатков, характерных для научных и практических разработок по пси-

хологии личности, а также дальнейшей конструктивной разработке того, что подвергалось критике. Этот недостаток, на наш взгляд, также желательно устранить, добавив к проводимым методологическим исследованиям такой их вид, который мы называем конструктивно-критическим. Под ним понимается метанаучное (методологическое) исследование, которое не только подвергает критике те или иные исследования или практические разработки, но подсказывает ученым или практикам, заинтересованным в повышении качества их работы, что конкретно следовало бы предпринять в плане дальнейшего совершенствования проводимой ими работы. Так понимаемый конструктивно-критический метанаучный анализ можно осуществлять в два этапа. На первом этапе анализа может быть выполнена его традиционная, критическая часть, а на втором этапе могут быть сформулированы и обоснованы конкретные, конструктивные предложения по устранению имеющихся в данном исследовании или практической разработке недостатков.

**РАЗДЕЛ 2**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ  
И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ  
ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ**

# ДИНАМИКА МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Алибаева Я. О., Савинова Т. В.**

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт им. М. Е. Евсевьева», Саранск, Россия  
E-mail: Yana-13rus@yandex.ru*

Как ведущий фактор регуляции активности личности и деятельности мотивация представляет большой интерес, как для педагогов, так и для родителей. По существу, никакое эффективное взаимодействие с ребенком невозможно без учета его мотивации.

Задача формирования и развития у младших школьников мотивов, побуждающих к учению, приобретает в настоящее время особое значение, так как именно они определяет продуктивность учебной деятельности и является ее органичной составляющей [2, с. 247].

По мнению Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, М. В. Матюхиной и других, психологическое изучение мотивов и их формирование являются сторонами одного и того же процесса развития мотивационной сферы целостной личности младшего школьника.

Под влиянием внешних факторов, установок самого человека мотивы могут меняться, поэтому существенной психологической проблемой является изучение динамики учебных интересов, их развития, распада, перемещения в ходе обучения [4, с. 53].

С целью исследования динамики мотивов учебной деятельности в младшем школьном возрасте нами было проведено опытно-экспериментальное исследование на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 37» г. о. Саранск Республики Мордовия. В эксперименте приняли участие 110 испытуемых, из них 59 девочек и 51 мальчик, ученики 1–4 классов.

Для диагностики мотивации учебной деятельности младших школьников были использованы следующие методики: методика «Изучение мотивационной сферы младших школьни-

ков» Н. Г. Лускановой; методика изучения учебной мотивации М. Р. Гинзбурга [3, с. 254].

По уровням мотивации учеников 1–4 классов можно сделать вывод о том, что большинство первоклассников положительно относятся к школе, при наличии внешнего контроля выполняют требования учителя, чувствуют себя в школе достаточно благополучно, их привлекает общение с одноклассниками и учителем. Незначительный процент учащихся (14 %), имеют высокий уровень мотивации, на котором преимущественно проявляются мотивы непосредственно связанные с учебной деятельностью, познавательные мотивы. Среди испытуемых-первоклассников имеются такие, у которых обнаружен низкий уровень мотивации к учебе, и даже негативное отношение к школе, они неохотно посещают школу, испытывают трудности в учебной деятельности и общении.

В группе испытуемых второго класса 50 % учащихся имеют мотивацию выше среднего уровня и 23 % – высокого уровня, т. е. более 70 % стремятся посещать школу, с готовностью включаются в учебную деятельность.

В третьем классе больше всего испытуемых оказалось на высоком и среднем уровнях. Заметно снизилось количество испытуемых, по сравнению со вторым классом, на очень высоком уровне.

В четвёртом классе, так же больше всего испытуемых на высоком и среднем уровнях, но уже 36 % находятся на сниженном и низком уровнях, соответственно имеют низкий уровень мотивации и проявляют негативное отношение к школе. Анализ результатов полученных в ходе экспериментального исследования указывает на наличие изменений в учебной мотивации младших школьников, в целом её уровень и качественные характеристики имеют тенденцию повышаться во втором классе, а в третьем классе наблюдается некоторое снижение и более существенное снижение наблюдается в четвёртом классе.

Анализируя иерархию мотивов учащихся 1–4 классах можно сделать вывод о том, что учебные мотивы, начиная со второго класса в иерархии мотивов младшего школьника представлены в числе доминирующих, к их числу относятся позиционные мотивы, которые в большей степени выражены в первом и



четвёртом классах; мотивы получения отметки имеют тенденцию к снижению от первого к четвёртому классу; слабовыраженными на всем протяжении обучения в начальной школе являются социальные и внешние мотивы. Из представленных данных видно, что значимыми для испытуемых являются позиционные и учебные мотивы; социальные и внешние мотивы у современных младших школьников выражены незначительно, что не согласуется с результатами исследований проведённых в 80–90г. г. XX века. Следовательно, можно предполагать наличие значимых изменений в иерархии мотивов современного младшего школьника.

В ходе исследования была изучена взаимосвязь успеваемости и мотивов учебной деятельности. С этой целью испытуемые были поделены на две группы. В первую группу вошли учащиеся, занимающиеся на «хорошо» и «отлично». Во вторую группу – учащиеся, имеющие удовлетворительную успеваемость. В группе учащиеся, занимающиеся на «хорошо-отлично» доминировали учебные мотивы, которые связаны с овладением новыми знаниями, учебными умениями и навыками. Во второй группе (с удовлетворительной успеваемостью) доминировали позиционные мотивы, такие ученики пытались доминировать в коллективе, оказывать влияние на своих одноклассников.

Полученные результаты ещё раз подтверждают мнение исследователей о положительном влиянии учебных мотивов, которые связаны непосредственно с учебной деятельностью на продуктивность успеваемости [1, с. 196].

С целью оценки различий в мотивах учебной деятельности испытуемых 1–4 классов использовался критерий Крускала-Уоллиса, который позволил установить наличие изменений в учебной мотивации при переходе от одного класса к другому в период обучения в начальной школе. Н – критерий показывает, что между выборками 1 класса, 2 класса, 3 класса, 4 класса существуют лишь случайные различия в уровне мотивации учебной деятельности, т. е. имеются лишь тенденции к её изменению. Однако, анализ результатов испытуемых, учащихся 3 и 4 классов, участвующих в эксперименте в течение двух лет при помощи Критерия Вилкоксона свидетельствуют о достоверных различиях в уровне мотивации испытуемых третьего и четвёр-

того классов.  $T_{\text{эмп.}}$  оказалось равным 113, что свидетельствует о достоверных изменениях на однопроцентном уровне значимости мотивов учебной деятельности испытуемых этой группы, в данном случае в сторону снижения.

Исходя из этого можно сделать вывод о том, что мотивы учебной деятельности младших школьников претерпевают изменения от более низкой учебной мотивации к высокой и наоборот. Для того чтобы не допустить снижение успеваемости младших школьников необходимо систематически осуществлять контроль и коррекцию их учебной мотивации.

### **Литература**

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1985. С. 182–272.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности. М. : Владос-Пресс, 2005. С. 247–292.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2003. С. 253–270.
4. Маркова А. К., Матис Т. А. , Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М. : Просвещение. 192 с.

# РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ НА ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЯХ С УЧЕТОМ ВЕДУЩЕГО ПОЛУШАРИЯ

**Анисимова В. С.**

*Филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет»*

*в г. Ишиме, Ишим, Россия*

*E-mail: vikysik1001@mail.ru*

Как в настоящее время, так и в прошлом столетии креативная активность человека определяет не только его личностное развитие, но и прогресс, она создаёт культуру всего человечества в целом.

Вопрос изучения креативности имеет давнюю историю. Большинство работ по данной проблеме связано с именами зарубежных психологов (Дж. Гилфорд, Е. П. Торренс, с. Медник, К. Роджерс, и др.). В отечественной психологии понятие «креативность» рассматривается как синоним слова «творчество» [2, С. 47]. Особый вклад в исследования этого направления внесли труды Д. Б. Богоявленской, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева и др. До сих пор не существует всеми признанных методик, диагностирующих данное свойство.

Значительный круг недостаточно разработанных вопросов относится к исследованию источников и условий развития креативности личности в разные возрастные периоды. Решение данной проблемы имеет особое значение в отношении подросткового возраста, так как именно этот возраст является благоприятным временем для развития креативности с целью закрепления ее как устойчивой характеристики личности [3, С. 134].

Согласно различным исследованиям от 85 % до 90 % населения является правшами, в то время как большинство из оставшихся – левшами.

Вопрос взаимосвязи межполушарной асимметрии с разными сторонами психической деятельности представлен в работах отечественных и зарубежных ученых, начиная с 19 в.

Анализ теории и практики показывает неоднозначность связи креативности с доминирующим полушарием головного

мозга. Одни ученые видят связь креативности с доминирующим правым полушарием, а другие утверждают, что процесс креативности связан с деятельностью обоих полушарий головного мозга, которые являются взаимодополняющими. Накопление фактического материала в науке однозначно свидетельствует о необходимости дальнейших разработок в этом направлении.

Независимо от ведущего полушария, творческие способности можно развивать. Качественное отличие тренинговых занятий от занятий с использованием традиционных методов обучения обеспечивает последовательная реализация специфических принципов и правил ведения и общения в группе.

Таким образом, можно отметить, что в современном состоянии вопроса налицо реально существующие противоречия между необходимостью систематизации научных представлений о феномене креативности и противоречивостью данных о связи креативности с межполушарной асимметрией головного мозга; между теоретическими представлениями о психологической природе креативности, с одной стороны, и практикой развития креативности, с другой; становится очевидным, что требуются более комплексные и разработанные подходы к развитию креативности; между потребностью общества в креативных личностях и недостаточным использованием практиками образования возможностей подросткового возраста для развития креативности. В связи с этим возникает проблема: существуют ли физиологические предикты становления креативности; какова успешность тренинговых занятий для развития креативности подростков с учетом их ведущего полушария?

Цель данного исследования можно обозначить как теоретическое обоснование и эмпирическое выявление особенностей креативности у подростков с разными типами функциональной асимметрии полушарий головного мозга и возможности тренинговых занятий, построенных с учетом ведущего полушария головного мозга подростков, в развитии их креативности.

Данная цель конкретизирована в следующих задачах:

1. Проанализировать и систематизировать научные представления по проблеме развития креативности подростков на

тренинговых занятиях с учетом ведущего полушария в психолого-педагогической литературе;

2. Выявить подростков с разными типами функциональной асимметрии полушарий головного мозга;

3. Осуществить диагностику креативности у подростков;

4. Установить взаимосвязь между уровнем креативности и типами функциональной асимметрии полушарий головного мозга у подростков;

5. Составить комплекс тренинговых занятий по развитию креативности подростков с учетом их ведущего полушария;

6. Осуществить интерпретацию результатов экспериментального исследования по развитию креативности подростков с учетом ведущего полушария головного мозга.

Проведенный анализ взглядов различных исследователей на проблему креативности позволил нам выяснить, что креативность в широком понимании – это способность к творчеству, а основными критериями креативности выступают следующие:

1. оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;

2. беглость – способность к генерированию большого числа идей;

3. гибкость – способность предложить новое использование для известного объекта;

4. разработанность – способность усовершенствовать объект, добавляя детали.

Функциональная асимметрия полушарий головного мозга – это характеристика распределения психических функций между левым и правым полушариями мозга. Для экспериментальной работы мы взяли за основу два вида межполушарной асимметрии: сенсорную (зрение, слух), двигательную (руки, ноги, половина тела).

Развитие креативности представляет собой сложный, стадийный процесс, протекающий в естественных условиях – при общении с родителями, сверстниками. Не всегда можно говорить о достаточном уровне креативности у подростков, поэтому дополнительно следует создавать условия с использова-

нием специальных средств для ее развития. В качестве такого средства мы рассматриваем тренинговые занятия.

В исследовании была выдвинута гипотеза: возможно, существуют различия в развитии критериев креативности в зависимости от доминирующего полушария головного мозга у подростков; реализация тренинговых занятий, направленных на развитие взаимодействия полушарий головного мозга у подростков с разными типами функциональной асимметрии и комплексно воздействующих на такие критерии креативности как беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, возможно, будет способствовать повышению уровня развития креативности у подростков.

В эксперименте принимали участие учащиеся МАОУ «Средняя образовательная школа №5, №7, №8, г. Ишима» в количестве 30 подростков 13–14 лет с разными типами латеральных предпочтений.

В пилотажном исследовании с помощью методики, предложенной А. Л. Сиротюк, для выявления сенсорной и моторной асимметрии приняли участие 76 учеников. Из них 19,7% – имеют ведущее правое полушарие, а 80,3% – левое полушарие.

На констатирующем этапе проводилось исследование уровня развития креативности по ее критериям с помощью краткого теста креативности Е. П. Торренса (фигурная форма) [1, С. 39]. Было выявлено, что дети с ведущим левым полушарием имеют высокие результаты в развитии разработанности и беглости, а с правым полушарием – гибкости и оригинальности.

Обработка результатов с помощью U-критерия Манна-Уитни, показала, что существуют статистически значимые различия между уровнями развития критериев креативности у подростков с разными типами латеральных предпочтений.

Так как дети с разными латеральными предпочтениями имеют недостаточный уровень развития отдельных критериев креативности, то на формирующем этапе планируется работа по повышению уровня развития соответствующих критериев креативности через развитие взаимодействия полушарий головного мозга у подростков.

## **Литература**

1. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: пособие для школьных психологов / под ред. Щепланова Е. И. М. : ИНТОР, 1995. 48 с.
2. Творчество: теория, диагностика, технология: словарь-справочник для специалистов в области образования, инноваций и гуманитарных технологий в социальной сфере / под ред. Барышевой Т. А. СПб. : Книжный дом, 2008. 293 с.
3. Частокоренко Я. Б. «Первичное» творчество как разновидность коммуникации // Вестн. ТГУ. 2005. №286.

# К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ САООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

**Аристова Д. А., Синёва О. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: igel-1986@yandex.ru*

Проблема самооотношения и его роли в структуре личности в настоящее время является чрезвычайно актуальной для психологической науки. Разработка данного вопроса представлена в работах С. Л. Рубинштейна, В. В. Столина, И. С. Кона, Л. И. Божович, В. С. Мухиной, А. Маслоу, Л. С. Выготского, К. Роджерса, Е. Т. Соколовой, И. И. Чесноковой и др. Самоотношение оказывает регулирующее влияние практически на все аспекты поведения человека, играя важнейшую роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций, что дает нам основания рассматривать его как основной фактор саморазвития личности. В отечественной и зарубежной психологии самооотношение чаще всего рассматривается как эмоциональный компонент самосознания, который, с одной стороны, опирается на самопознание, а с другой – создает главные предпосылки для формирования саморегуляции, самоактуализации и саморазвития [2, 4, 6].

Актуальность изучения проблемы самооотношения в подростковом возрасте объясняется тем, что именно в этот период происходит становление самосознания личности. Установлено, что в данный возрастной период появляются новообразования, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода и способствуют развитию личности подростка. Существенное изменение в этом возрасте – развитие мышления. По мнению Л. С. Выготского, главное в развитии мышления – овладение подростком процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, к новым способам поведения, осознанию действительности, себя в ней и к пониманию других людей [1]. Также Л. С. Выготский отмечал, что именно в подростковом возрасте может сформироваться негативное самооотношение, которое влечет за собой



трудности в социализации подростка. Эти трудности оказывают влияние на личностные особенности подростка, приводящие к девиантным формам поведения: бродяжничеству, хулиганству, употреблению психоактивных веществ и т. д.

Важнейшим социальным институтом, в рамках которого происходит развитие личности подростка, в том числе, развитие его самооотношения, является семья. Роль и значение данного института очень важны в формировании личности, в том, как человек будет воспринимать мир, как будет относиться к людям и к самому себе. Общая атмосфера семьи, которая интенсивно образует развивающуюся личность ребенка, находится в очевидной зависимости от непрерывного тесного контакта в совместной жизни всех этих членов семьи, ведь в семье тесно взаимосвязаны супружеские, родительские и детские взаимоотношения. Таким образом, от внутрисемейных отношений, отношений между детьми и родителями напрямую зависит формирование личности человека. Однако, к сожалению, в последние десятилетия отмечается значительный рост неполных семей. Это вызвано рядом причин: расторжением браков и воспитанием ребенка одним родителем, внебрачным рождением детей, смертью одного из родителей и т. д. Многие авторы (И. В. Борисова, А. И. Захаров, В. С. Мухина и др.) указывают, что неполные семьи негативно влияют на развитие и формирование личности подростка.

В научном плане остаются невыясненными психологические механизмы воздействия условий неполной семьи на личность ребенка, в частности, на формирование его самооотношения. Актуальным представляется изучение возможностей целенаправленной коррекции самооотношения подростков из неполных семей и формирование позитивного самооотношения.

## **Литература**

1. Выготский И. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М., 1982. С. 161–166.
2. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка // Психол. журнал. 1980. Т. 1. № 5. С. 23–41.

4. Мухина В. С. Психология детства и отрочество Текст. : учеб. для студентов психол.-пед. фак. вузов . М. : Ин-т практ. психологии, 1998. 488 с.
5. Пантлеев С. Р. Методика исследования самооотношения. М. : Смысл, 1993. 23 с.
6. Пантлеев С. Р. Самосознание как эмоционально-оценочная система. М. : МГУ, 1991. 110 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1989. 323 с.
8. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во МГУ, 1983. 284 с.

# ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

**Бекбулатова А. М., Брешковская К. Ю.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет*

*им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия*

*E-mail: albinaktotam@mail.ru*

Проблемы патриотического воспитания актуализированы несколькими причинами. С ростом уровня информированности общества растет и уровень агрессивности, равнодушия людей. На таком фоне наблюдается смещение жизненных ценностей. Ценности не первичны, они производны от соотношения мира и человека и подтверждают значимость того, что создано людьми в процессе истории. Социальные ценности – общественно значимые для личности, социальной общности, общества в целом материальные, социальные объекты, духовная деятельность человека и ее результаты [3, с. 382] Ценности служат эталоном для людей, на их формирование направлен педагогический процесс. В структуре любой воспитательной системы ценности занимают особое место, являясь основой, на которую опираются все остальные компоненты системы. Индивидуальная или групповая дифференциация ценностей по их значению являются ценностными ориентациями личности или общества. Ценностные ориентации, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний, А. Г. Здравомыслов считает важнейшими элементами внутренней структуры личности [2]. Совокупность сложившихся, устойчивых ценностных ориентаций образуют своего рода ось сознания, обеспечивающих устойчивость личности, преемственность определенного поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов.

Вопросы патриотического воспитания молодежи отвечают за состояние государства, от их решения зависит уровень осознания каждым гражданином принадлежности к своей стране, его стремления участвовать в становлении своей Родины, ее истории.

Патриотическое воспитание в современных условиях приобретает особую актуальность. Патриотизм и культура межнациональных отношений имеют большое значение в социальном, духовном, нравственном и физическом развитии личности человека. Патриотизм является одной из важнейших составляющих общенациональной идеи Российского государства, это освещено в соответствующей государственной программе – «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы». Цель принятого документа трактуется как воспитание личности патриота, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему своим трудом и защищать его интересы [6]. Таким образом, патриотическое воспитание подрастающего поколения становится одним из приоритетных направлений в системе государственной молодежной политики.

Что же такое патриотизм? Изучение педагогической, философской, художественной литературы позволило выделить следующие определения понятия «патриотизм»: патриотизм как «преданность к своему Отечеству, к своему народу» [5], как «социально-политический и нравственный принцип, выражающий чувство любви к Родине, заботу о её интересах и готовность к её защите от врагов» [7, с. 109], как «любовь к родине; привязанность к месту своего рождения, месту жительства» [4] и др. Анализ определений показывает, что патриотизм рассматривается и как чувство, и как принцип, и как сознание, но, тем не менее, все они выражают любовь к своей Родине.

Патриотическое воспитание коррелирует с такими понятиями как национальное самосознание, национальные традиции, нравственная культура. Чувство патриотизма, любви к Родине, уважение к старшим, должны быть сформированы у вступающих в жизнь детей и подростков. Уважение к самим себе, понимание того, откуда мы и в чем наше предназначение – условие, без которого все усилия по патриотическому воспитанию не дадут результатов. Пропагандирование этих качеств в стенах школы не должно вступать в противоречие с реальностью общественной жизни. Вот почему задача патриотического воспитания подрастающего поколения – задача актуальная и очень важная.

Что же включает в себя патриотическое воспитание? Воспитание ребенка как гражданина и патриота своей страны начинается в семье. Родители – первые инструкторы, оказывающие ребенку значительную помощь в становлении его как гражданина. Через семью к ребенку приходит осознание сопричастности к Родине, он знакомится с культурой и традициями народа, представителем которого является он сам и его родители.

В таком образовательном учреждении как школа, воспитание патриотизма помимо истории, литературы и русского языка должно представлять собой целостную систему патриотического воспитания, выстроенную таким образом, чтобы уже с начальных классов, учащийся был включен в эту систему.

В рамках такой системы, начиная с начальных классов, педагоги должны устраивать беседы на тему патриотического воспитания, классные часы, конкурсы. Огромное значение имеют встречи с ветеранами Великой Отечественной Войны, участниками боевых действий в «горячих» точках, потому что ничто не заменит живого общения с теми, кто прошел войну, с теми, для кого понятие ценности жизни человека на земле не просто слова, с теми, кто служит ярким примером патриотизма.

В старшем школьном возрасте развитие чувств и волевых процессов поднимается на более высокий уровень. В частности, чувства, связанные с общественно-политическими событиями, становятся более осознанными. Именно в этом возрасте на основе моральных знаний и имеющегося жизненного опыта у юношей и девушек вырабатываются определенные нравственные взгляды и убеждения, которыми они руководствуются в своем поведении. Вот почему так важно, чтобы в школе содержательно осуществлялось патриотическое воспитание. Большую роль в решении педагогических задач по патриотическому воспитанию играет краеведческий музей. Более значимую роль, в связи с этим, выполняет школьный музей, который способствует формированию у учащихся гражданско-патриотических качеств, чувства любви к малой родине, уважения к опыту предыдущих поколений. Музейная образовательная среда выполняет не только воспитательные функции, но и формирует практические навыки поисковой, исследовательской деятельности, развивает инициативу, общественную активность.

школьников, предоставляет большие возможности для организации самостоятельной и творческой работы учащихся.

Особое значение имеет поисковая работа школьников. Они продолжают устанавливать имена неизвестных солдат, погибших в годы Великой Отечественной войны, записывают воспоминания ветеранов, совершают походы к памятным местам, проводят поисковые операции под названием «Выпускники нашей школы – участники Великой Отечественной войны», «Орден в твоём доме», «Твоя родословная» [1].

Не стоит забывать, что во внеурочное время тоже необходимо проводить мероприятия, направленные на формирование патриотизма, организовывать различные экскурсии.

«Наши дети – это будущие граждане нашей страны и граждане мира. Они будут творить историю. Наши дети – это будущие отцы и матери, они тоже будут воспитателями своих детей. Наши дети должны вырасти прекрасными гражданами, хорошими отцам и матерями. Но и это не все: наши дети – наша старость. Правильное воспитание – это наша счастливая старость, плохое воспитание – это наше будущее горе, это наши слезы, это наша вина перед другими людьми, перед всей страной» (А. С. Макаренко).

С чего начинается Родина? Ответ на данный вопрос с раннего детства формируется в нашем сознании, наполняется семейными традициями, национальной культурой, историей своей страны, и выражается простым, но всеобъемлющим словом «патриотизм».

## Литература

1. Агапова И., Давыдова М. Патриотическое воспитание в школе. М.: Айрис-пресс, 2002.
2. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М. Политиздат, 1986.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издат. центр «МарТ», 2005. 448 с.
4. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь. М.: Большая рос. энцикл., 2003. 909 с.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Рос. акад. наук; Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: ИТИ технологии, 2003. 944 с.

6. Постановление Правительства РФ от 05.10.2010 № 795 (ред. 07.10.2013) «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы»

7. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2. М., 1998.

# ПУТИ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Васина Ю. М., Лаврущева О. А.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им.  
Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: j\_m\_vasina@mail.ru*

Потребность в целенаправленном формировании логических приёмов мышления в процессе обучения и воспитания уже осознаётся психологами и педагогами. Известный детский психолог Л. С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что интеллектуальное развитие ребенка заключается не столько в количественном запасе знаний, сколько в уровне интеллектуальных процессов, т. е. в качественных особенностях детского мышления. Он утверждал: «Научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью напряжения всей активности его собственной мысли». Но зачем развивать мышление дошкольнику? Дело в том, что на каждом возрастном этапе создается как бы определенный «этаж», на котором формируются психические функции, важные для перехода к следующему этапу. Таким образом, навыки, умения, приобретенные в дошкольный период, будут служить фундаментом для получения знаний и развития способностей в более старшем возрасте. И важнейшим среди этих навыков является навык логического мышления, способность «действовать в уме». Овладев логическими операциями, ребенок станет более внимательным, научится мыслить ясно и четко, сумеет в нужный момент сконцентрироваться на сути проблемы, убедить других в своей правоте. Учиться станет легче, а значит, и процесс учебы, и сама школьная жизнь будут приносить радость и удовлетворение. Знание логики будет способствовать культурному и интеллектуальному развитию личности.

Ребенку, не овладевшему приемами логического мышления, труднее будет даваться учеба: решение задач, выполнение упражнений потребуют больших затрат времени и сил. В ре-



зультате может пострадать здоровье ребенка, ослабнет, а то и вовсе угаснет интерес к учению.

Исходя, из выше сказанного можно сделать вывод о том, что важно развивать у ребенка-дошкольника умение логически мыслить, анализировать и синтезировать информацию, делать выводы и умозаключения, обобщать и конкретизировать, классифицировать представления и понятия, и, в конечном счете, самостоятельно приобретать знания.

Развитие дошкольника можно осуществить только в естественном, самом привлекательном для него виде деятельности – игре. Достоинства игровой деятельности известны всем. Ребенок, увлеченный замыслом игры, не замечает, что он «учится», хотя при этом сталкивается с трудностями. Использование развивающих игр в педагогическом процессе позволяет перестроить образовательную деятельность, перейти от привычных занятий с детьми к познавательной игровой деятельности, организованной совместно со взрослым или самостоятельно. Педагогу лишь остается использовать эту естественную потребность для вовлечения детей в более сложные и творческие формы игровой активности.

Игра является важнейшим источником развития сознания ребенка, произвольности его поведения, особой формой моделирования им отношений между взрослыми, фиксируемых в правилах определенных ролей. Взяв на себя выполнение той или иной роли, ребенок руководствуется ее правилами, подчиняет выполнению этих правил свое импульсивное поведение.

Мотивация игры лежит в самом процессе выполнения данной деятельности. Основной единицей игры является роль. Кроме роли в структуру игры включается игровое действие, игровое употребление предметов, отношения между детьми. В игре также выделяются сюжет и содержание. В качестве сюжета выступает та сфера деятельности, которую ребенок воспроизводит в игре. Содержанием же являются воспроизводимые ребенком в игре отношения между взрослыми.

Дидактическая игра широко используется педагогами как средство воспитания и обучения. Она способствует, расширению представлений, закреплению и применению знаний, полученных на занятиях, а также в непосредственном опыте детей.

Дидактическая игра делает процесс обучения более легким, занимательным: та или иная умственная задача, заключенная в игре, решается в ходе доступной и привлекательной для детей деятельности. Дидактическая игра создается в целях обучения и умственного развития. И чем в большей мере она сохраняет признаки игры, тем в большей мере она доставляет детям радость.

Своеобразие дидактической игры как игровой деятельности заключается в том, что взаимоотношения воспитателя с детьми и детей между собой носят именно игровой характер. Воспитатель является участником игры или ее организатором. Дети часто выполняют ту или иную роль, которая определена содержанием игры и обуславливает игровые действия. Например, в игре «Магазин» познавательное содержание заключается в том, что дети-покупатели должны дать описание предмета, который они хотят купить, а дети-продавцы – уметь по описанию определить требуемую вещь. Игра служит для упражнения в наблюдательности, в пользовании связной речью. Игровые действия заключаются в наблюдении, рассматривании предмета, в описании, сравнении его с другими. Игровые правила заключаются в том, что покупатель должен выбрать предмет, вежливо обратиться к продавцу, описать предмет, указать его качества, заплатить деньги; продавцы должны внимательно слушать, не перебивать покупателя, выбрать требуемый предмет, вернуть его.

Дидактическая игра является практической деятельностью, в которой дети используют знания, полученные на занятиях. В этом отношении роль дидактической игры заключается в том, что она создает жизненные условия для разнообразного применения знаний, для активизации умственной деятельности. При этом обнаруживаются ошибки и затруднения, испытываемые детьми. Воспитатель помогает их исправить и преодолеть.

Во многих дидактических играх очень отчетливо выступает упражнение, но дидактическая игра не может быть отождествлена с упражнением, ибо основу ее составляют игровые отношения детей, игровой замысел, игровые действия.

Многие дидактические игры не вносят ничего нового в знания детей, но они учат детей применять знания в новых условиях или содержат умственную задачу, решение которой требует проявления разнообразных форм умственной деятельности.

Например, в игре «Чудесный мешочек» дети имеют дело со знакомыми игрушками, но игра обязывает дать описание игрушки, а для этого ребенок должен внимательно ее рассмотреть. Или: детям уже известны признаки разных времен года, но в дидактической игре «Времена года» от детей требуется умение классифицировать те или иные явления по времени года, т. е. обобщить конкретные явления и определить обобщающим понятием – весна, лето, осень, зима.

В процессе дидактической игры разнообразные умственные процессы активизируются и принимают произвольный характер. Чтобы понять и принять замысел игры, усвоить игровые действия и правила, нужно активно выслушать и осмыслить предложение воспитателя, его объяснение. Задачи, поставленные игрой, требуют сосредоточения внимания, активной деятельности анализаторов, процессов различения, сравнения, обобщения.

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок, не усвоив программного материала, не смог достичь игровой цели.

Неоценимую помощь в развитии логического мышления окажут такие упражнения:

- «Четвертый лишний»: задание предполагает исключение одного предмета, не имеющего некоторого признака, общего для остальных трех;

- придумывание недостающих частей рассказа, когда одна из них пропущена (начало события, середина или конец). Наряду с развитием логического мышления составление рассказов

имеет чрезвычайно важное значение и для развития речи, обогащения словарного запаса, стимулирует воображение и фантазию;

- загадки и логические задачи, головоломки, которые широко представлены в дидактических играх.

Таким образом, мы показали, что применение дидактических игр повышает эффективность педагогического процесса, кроме того, они способствуют развитию мышления у детей, оказывая огромное влияние на умственное развитие ребенка. Обучая маленьких детей в процессе игры, необходимо стремиться к тому, чтобы радость от игр перешла в радость учения.

### **Литература**

1. Как стать Аристотелем: Практическое руководство по развитию логического мышления детей / В. Я. Беляев [и др.] ; отв. ред. А. Ф. Замалеев СПб. : СПбГУ, 2011. 319 с.

2. Психология дошкольника : хрестоматия. М. : Академия, 1997. 350 с.

3. Тихомирова Л. Ф., Басов А. В. Развитие логического мышления детей. Ярославль : ТОО Гринго, 2008.

# ПУТИ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ОСНОВ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТРАШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Васина Ю. М., Мишина У. В.**

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: j\_m\_vasina@mail.ru

На протяжении дошкольного возраста развиваются свойства внимания и его произвольность. Ребёнок научается управлять собой и сознательно направлять свое внимание на определённый предмет. При этом он использует для организации внимания внешние средства, прежде всего слово и указательный жест взрослого, т. е. внимание становится опосредованным. Мнения ученых о влиянии компьютера на развитие детей очень противоречивы. И это не случайно, ведь компьютер, как и почти любой предмет нашей действительности может быть и полезным, и вредным – в зависимости от того, в чьих руках он находится, какую роль в жизни человека играет.

Внимание – это одна из наиболее изучаемых категорий в психологии. В тоже время это одна из тех категорий, которые порождают максимальное количество споров в психологии познавательных процессов. В дошкольном детстве развиваются оба вида внимания – произвольное и произвольное [1, с. 64].

Информационные технологии (от англ. *information technology*) – широкий класс дисциплин и областей деятельности, относящихся к технологиям управления и обработки данных, а также создания данных, в том числе, с применением вычислительной техники.

Произвольное (преднамеренное) внимание возникает, когда человек ставит себе определенную цель и прилагает волевые усилия, старания для ее достижения .

В последнее время под информационными технологиями чаще всего понимают компьютерные технологии. В частности, информационные технологии имеют дело с использованием компьютеров и программного обеспечения для хранения, пре-

образования, защиты, обработки, передачи и получения информации.

В условиях современного развития общества и производства невозможно себе представить мир без информационных ресурсов, не менее значимых, чем материальные, энергетические и трудовые. Современное образование трудно представить себе без ресурсов Интернета. Сеть Интернет несёт громадный потенциал образовательных услуг. Электронная почта, поисковые системы, электронные конференции становятся составной частью современного образования. В Интернете можно найти информацию по проблемам раннего обучения и развития, о новаторских школах и детских садах, зарубежных институтах раннего развития, наладить контакты с ведущими специалистами в области образования.

Поэтому в последние годы наблюдается массовое внедрение Интернет не только в школьное, но и дошкольное образование. Увеличивается число информационных ресурсов по всем направлениям обучения и развития детей.

Интернет действительно становится доступным для использования в образовательном процессе. Возможности, предоставляемые сетевыми электронными ресурсами, позволяют решить ряд задач, актуальных для специалистов, работающих в системе дошкольного образования. Электронные учебные пособия предназначены специально для детей дошкольного возраста. Они помогут выучить начертание букв и научиться читать. Данные разработки в полном объеме учитывают психические и культурно-социальные особенности постижения детьми такого феномена культуры, как слово и словосложение.

Поисковые системы сети Интернет предоставляют педагогам возможность найти практически любой материал по вопросам развития и обучения и любые фотографии и иллюстрации для занятий [2, с. 38].

Есть масса увлекательных развивающих детских онлайн – игр, от 5 -6 лет: обучалки, рисовалки, логические, пазлы, игры на счет и внимание... Ребенку пяти – шести лет в игровой форме намного легче закрепить в памяти цвет и форму, освоить счет и приобрести навыки чтения. Компьютерные флеш игры подобраны по возрасту. Помните, во всем хороша мера, потому, ува-

жаемые взрослые, следите, чтобы Ваш малыш не засиживался подолгу у компьютера. Рекомендуемое время – не более 15–20 минут

а) Использование глобальной сети Интернет.

Современное образование трудно представить себе без ресурсов Интернета. Сеть Интернет несёт громадный потенциал образовательных услуг. Электронная почта, поисковые системы, электронные конференции становятся составной частью современного образования. В Интернете можно найти информацию по проблемам раннего обучения и развития, о новаторских школах и детских садах, зарубежных институтах раннего развития, наладить контакты с ведущими специалистами в области образования.

Поэтому в последние годы наблюдается массовое внедрение Интернет не только в школьное, но и дошкольное образование. Увеличивается число информационных ресурсов по всем направлениям обучения и развития детей.

Поисковые системы сети Интернет предоставляют педагогам возможность найти практически любой материал по вопросам развития и обучения и любые фотографии и иллюстрации для занятий.

б) Использование компьютера для ведения документации.

Компьютер может оказывать неоценимую услугу воспитателям и «продвинутым» родителям по составлению всевозможных планов мероприятий с помощью программ-организаторов, вести индивидуальный дневник ребенка, записывать различные данные о нем, результаты тестов, выстраивать графики, в целом отслеживать динамику развития ребенка. Это можно сделать и вручную, но временные затраты несопоставимы.

Немаловажный аспект использования компьютера – это ведение базы данных по книгам. На сегодня появилось очень большое количество книг по воспитанию и развитию детей, многие книги отражают комплексные подходы в обучении, другие отражают развитие какого-то определенного качества, дифференцируя возрастные категории и др. Без базы данных трудно ориентироваться в литературе [3, С. 25].

в) Использование развивающих компьютерных программ.

Возможности компьютера позволяют увеличить объём предлагаемого для ознакомления материала. Яркий светящийся экран привлекает внимание, даёт возможность переключить у детей аудиовосприятие на визуальное, анимационные герои вызывают интерес, в результате снимается напряжение. Но на сегодня, к сожалению, существует недостаточное количество хороших компьютерных программ, которые предназначены для детей данного возраста. Специалисты выделяют ряд требований, которым должны удовлетворять развивающие программы для детей:

- развитие широкого спектра навыков и представлений,
- занимательность.

Существующие на рынке обучающие программы для данного возраста можно классифицировать следующим образом:

1. Игры для развития памяти, воображения, мышления и др.
2. «Говорящие» словари иностранных языков с хорошей анимацией.
3. АРТ-студии, простейшие графические редакторы с библиотеками рисунков.
4. Игры-путешествия, «бродилки».
5. Простейшие программы по обучению чтению, математике и др.

г) Использование мультимедийных презентаций.

Мультимедийные презентации позволяют представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память детей [4, С. 43].

Цель такого представления развивающей и обучающей информации – формирование у малышей системы мыслеобразов. Подача материала в виде мультимедийной презентации сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья детей.

Дети любят и упражнения, и мультимедиа. «Звездочки», «Рыбка», «Зимний лес» и др. упражнения они выполняют, глядя на экран. Движения глаз детей соответствуют движениям



предметов на экране. Однако, хочется отметить, что использование компьютерных заданий не заменяет привычных коррекционных методов и технологий работы, а является дополнительным, рациональным и удобным источником информации, наглядности, создаёт положительный эмоциональный настрой, мотивирует и ребёнка, и его наставника; тем самым ускоряет процесс достижения положительных результатов в работе.

### **Литература**

1. Абраменкова В. В. Во что играют наши дети? Игрушка и Анти Игрушка. М. : Яуза, Эксмо, Лепта Книга, 2006. 64 с. .
2. Антошин М. К. Учимся работать на компьютере. М. : Айрис Пресс, 2007. 128 с.
3. Большой толковый психологический словарь. Т. 1. А-О / пер. с англ. Ребер Артур. АСТ ; Вече, 2010. 592с.
4. Булгакова Н. Н. Знакомство с компьютером в детском саду // Информатика. 2001. №18. С. 16–17.

# КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ОСНОВ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Васина Ю. М., Родионова Л. А.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: j\_m\_vasina@mail.ru*

Развитие внимания – один из самых важных процессов постановки базовых психических функций и интеллектуальных способностей ребёнка. Проблема внимания и его развития у дошкольников в детской психологии является одной из центральных, так как достаточный уровень развития внимания является условием успешного познания ребенком окружающего мира во всех его существенных взаимосвязях и закономерностях.

Проблема развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста является весьма актуальной, так как ни один психический процесс не может протекать целенаправленно и продуктивно, пока человек не заострит свое внимание на том, что воспринимает или делает. Хорошо развитое произвольное внимание – это одно из условий успешного развития и обучения ребенка. От того насколько сформированы механизмы произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста, зависит будущее ребенка, его интеллектуальное развитие, успешность в учебной деятельности.

По мнению известных психологов, развитие произвольного внимания детей в дошкольных образовательных учреждениях может осуществляться как традиционными методами и средствами (дидактические игры, подвижные игры, игры с правилами, конструирование и т. п.), так и с помощью современных компьютерных технологий.

Внедрением компьютерных технологий в образовательный процесс занимаются современные исследователи в области дошкольной педагогики и психологии К. Н. Моторин, М. А. Холодная, с. А. Шапкин, с. П. Первин, Ю. М. Горвиц и другие. Ведь в настоящее время расширение информационного про-

странства – основная тенденция общественного развития. Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого – педагогических целей обучения, воспитания и развития подрастающего поколения [1, с. 23].

Современная система отечественного дошкольного образования всё более ориентируется на инновационные стратегии в поиске новых подходов, направленных на гуманистическую, лично-ориентированную модель организации педагогического процесса. На сегодняшний день в детском саду формируется новая образовательная среда, появляются информационные средства развития дошкольников (компьютеры, мультимедийные проекторы, интерактивные доски и др.), расширяется использование в работе с детьми развивающих и образовательных мультимедийных продуктов: компьютерных игр, электронных энциклопедий, учебных видеofilьмов и т. п.) [3, с. 43].

Таким образом, компьютерные технологии всё больше и больше внедряются в образовательный процесс ДОУ. Появляется великое множество простых и сложных компьютерных программ для применения в области образования. Однако анализируя опыт работы дошкольных образовательных учреждений, можно отметить, что в настоящее время недостаточно методических разработок, коррекционно-развивающих программ, включающих целенаправленное, систематическое, рациональное использование компьютерных технологий в психолого-педагогическом процессе ДОУ.

По результатам проведённой диагностики произвольного внимания у детей подготовительной группы Грицовского МДОУ детский сад №1 комбинированного вида мы составили комплекс коррекционно-развивающих занятий по развитию произвольного внимания старших дошкольников посредством компьютерных технологий. Данный комплекс включает компьютерные игры: «Найди отличия», «Кошки-мышки», «Найди белочек», «Найди одинаковые предметы», «Найди пару», «Ла-

биринт», «Собери предметы» и другие. В таких компьютерных играх детям предстоит искать спрятанные предметы, находить отличия между картинками, подбирать пары и определять лишние и одинаковые предметы и т. п. Кроме того, в содержании таких компьютерных игр изначально заложен принцип самоконтроля. Сюжет подсказывает детям, верное или неверное решение они выбрали. Во всех играх есть герои, которым нужно помочь выполнить задание. Таким образом, ребёнок входит в сюжет игры, усваивает правила, подчиняя им свои действия, стремится к достижению результатов [2, С. 6]. Занятия с использованием компьютерных игр обеспечивают возможность развития познавательной активности старших дошкольников, расширению кругозора, развитию познавательных процессов. Такие занятия обязательно должны проходить с соблюдением требований СанПина. Во время занятий необходимо проводить физкультминутки, гимнастику для глаз.

Компьютерные игры для дошкольников должны быть увлекательными, развивать внимание, быстроту реакций, тренировать память. Выполнение всех игровых заданий должно обучать ребенка аналитически мыслить в нестандартных ситуациях, классифицировать и обобщать понятия; развивать мелкую моторику рук и зрительно-моторную координацию. Кроме того, игра должна быть осмысленной и простой одновременно, с низким уровнем агрессии.

Таким образом, внедрение комплекса коррекционно-развивающих занятий по развитию произвольного внимания старших дошкольников с использованием компьютерных технологий способствует развитию устойчивости, распределения, переключения, концентрации и объёма внимания, а также произвольной регуляции деятельности. В настоящее время компьютерные технологии можно считать тем новым способом развития познавательной сферы детей дошкольного возраста, который соответствует качественно новому содержанию образования.

## Литература

1. Комарова И. И., Туликов А. В. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. М. : Мозаика-синтез, 2013. 192 с.

2. Компьютерные игры в обучении детей 4–7 лет: программа, развернутое планирование, модели занятий / сост. Л. К. Балабанова. Волгоград : Учитель, 2012. 175 с.

3. Полуэктова И. В., Новикова О. Н. Внедрение ИКТ в воспитательно-образовательный процесс ДОО // Воспитатель. 2014. №4. С. 43–46.

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Васина Ю. М., Скоркина О. Е.**

ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: j\_m\_vasina@mail.ru

Мышление отражает предметы и явления действительности в их существенных признаках, связях и отношениях. Оно опирается на данные чувственного познания, но выходит за его пределы, проникая в суть явлений, постигая те свойства и отношения, которые непосредственно в восприятии не даны.

Мышление неразрывно связано с речью. Слово помогает назвать признак или свойство объекта. В речи оформляется процесс рассуждения.

Мышление имеет целенаправленный характер. Мыслительный процесс начинается с осознания проблемной ситуации, с постановки вопроса. Средствами решения задачи выступают такие мыслительные операции, как *анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение*. Анализ – это мысленное разложение целого на части или выделение из целого его сторон, действий, отношений. Под синтезом понимается мысленное объединение частей, свойств, действий в единое целое. Сравнение – установление сходства и различия между предметами, явлениями или какими-либо признаками. Обобщение – это мысленное объединение предметов и явлений по каким-либо существенным свойствам. Абстракция состоит в вычленении каких-либо сторон объекта при отвлечении от остальных. Мышление может осуществляться с помощью практических действий, на уровне оперирования представлениями или словами, т. е. во внутреннем плане.

Проблеме развития мыслительных операций у детей дошкольного возраста и роли в нем логических игр и упражнений уделяли свое внимание многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи. Среди них можно отметить таких как Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Н. П. Анিকেва, Н. Н. Поддьяков, Ж. Пиаже, Михалова З. А. и мн. др.

В процессе познания и развития мыслительной деятельности ребенок усваивает мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация. Они являются основными компонентами мышления. Каждая из них выполняет определенную функцию в процессе мышления и находится в сложной связи с другими операциями.

Все эти операции не могут проявляться изолированно, вне связи друг с другом, и в зависимости от степени сформированности каждой из них мыслительная деятельность в целом осуществляется с разной степенью результативности.

Способность четко, логически мыслить, ясно излагать свои мысли в настоящее время требуется каждому. В этих качествах нуждаются врач и руководитель предприятия, инженер и рабочий, продавец и юрист, и многие другие. Именно в дошкольном возрасте необходимо уделять больше времени для работы с детьми по развитию у них мыслительных операций. Вот почему вопросы развития мыслительных операций являются основными в подготовке дошкольников к школе.

Основу мышления составляют мыслительные действия. По выполняемым функциям любое действие может быть разделено на три части: ориентировочную, исполнительную, контрольную. Для выполнения любого действия необходима одновременная реализация всех его частей, и без этого действие не может быть выполнено.

Мыслительные операции являются инструментом познания человеком окружающей действительности, поэтому, развитие мыслительных операций является важным фактором становления всесторонне развитой личности.

Своеобразие рассуждений и объяснений связано с тремя основными причинами. Первая – отсутствие или нехватка знаний или их ограниченность, нечеткость, недостаток опыта, когда многое недоступно пониманию ребенка. Вторая – несформированность способов умственной деятельности. Третья – недостаточная критичность мышления. Анализ сводится к выделению отдельных, нередко случайных признаков. В нем преобладает не объективная, а субъективная сторона, когда ребенок опирается на те признаки, которые соответствуют его интересам, склонностям, желаниям и потребностям. Поэтому его рас-

суждения, хотя и противоречивы и нередко поверхностны, в то же время оригинальны. Для них характерно не отсутствие логики, а ее своеобразие, когда умозаключение делается путем движения рассуждения от частного к частному, минуя общее.

Приведем пример.

Даша Н. (5 лет 3 мес.) на улице смотрит на солнце и спрашивает: А солнце встает?

Взрослый: Встает. Даша: А как оно зевает? Взрослый: Никак.

Даша: Раз оно спит, значит, оно зевает.

Даша слушает музыку к балету Чайковского «Щелкунчик»: А Чайковский живой?

Взрослый: Он умер.

Даша: Раз мы слушаем музыку Чайковского, значит, он живой.

Особенности детских рассуждений – не только «недостаток», но и достоинство мышления малыша. Ведь именно они помогают дошкольнику справиться с избытком информации при недостатке знаний, объединить разнообразные и непонятные явления в единое целое, что дает ребенку возможность понять окружающий мир.

Подчеркнем, что именно благодаря своеобразию мышления у дошкольника происходит дифференциация явлений: «живое» и «неживое». Например, старшие дошкольники устанавливают взаимосвязь между внешним строением животных и условиями их существования. У них складываются представления об основных условиях роста и развития растений. Дети могут понять некоторые физические явления, установить между ними простейшие закономерности, производить преобразования с явлениями неживой природы. Дошкольники пытаются осмыслить не только природные, но и социальные явления. Они анализируют нравственные категории. Мышление направляется на решение моральных проблем.

Область задач, которые решает ребенок, расширяется за счет знаний, полученных от взрослого или в собственной деятельности, наблюдениях. Поэтому приобретение знаний является не самоцелью умственного воспитания, а его средством и в то же время условием развития мышления. Ребенок анализиру-



ет свой опыт, устанавливает аналогии знакомого с неизвестным, что приводит его к своеобразным умозаключениям

В конце дошкольного возраста у ребенка складываются первичная картина мира и зачатки мировоззрения. В то же время познание действительности у дошкольника происходит не в понятийной, а в наглядно-образной форме. Именно усвоение форм образного познания подводит ребенка к пониманию объективных законов логики, способствует развитию понятийного мышления.

Другое важнейшее направление в развитии мышления дошкольника связано с изменением соотношения между практическим и умственным действием. В практической деятельности ребенок начинает не только выделять, но и использовать связи и отношения между предметами и явлениями, действиями. От выделения простых связей он переходит к более сложным, отражающим взаимосвязи причины и следствия. Ребенок проводит простейшие опыты, экспериментирует, например, бросает в ванну с водой различные предметы, чтобы узнать, будут ли они плавать; или ставит стакан с водой в морозильник, чтобы получить лед. Такие опыты подводят ребенка к выводам, обобщенным представлениям. Сначала ребенок еще не может действовать в уме. Он решает задачи с помощью манипуляций с предметами. Постепенно речь включается в процесс решения задачи, но малыш пользуется ею только для названия предметов, с которыми действует. В речи выражается результат решения задачи. Осознаются и словесно обозначаются способы выполнения действия. Возникает элементарная форма рассуждения вслух, которая не оторвана от практического действия. Накопленный опыт в процессе множества попыток решить задачу позволяет дошкольнику заранее составить план решения в уме, за которым следует выполнение задачи в наглядно-действенном плане. Только так ребенок может ответить на поставленный вопрос и сформулировать его словесное решение. То есть дошкольник подходит к решению задачи во внутреннем плане, выдавая готовое словесное решение без обращения к практическим действиям. Перестройка между умственным и практическим действиями обеспечивается включением речи в

процесс решения задач и связана с тем, что меняется роль речи в этом процессе. Речь начинает предварять действие.

Формирование у ребенка качественно нового мышления связано с освоением мыслительных операций. В дошкольном возрасте они интенсивно развиваются и начинают выступать в качестве способов умственной деятельности. В основе всех мыслительных операций лежат анализ и синтез. Дошкольник сравнивает объекты по более многочисленным признакам, чем ребенок в раннем детстве. Он замечает даже незначительное сходство между внешними признаками предметов и выражает различия в слове.

Таким образом, особенности развития мышления в дошкольном возрасте:

- ребенок решает мыслительные задачи в представлении – мышление становится внеситуативным;
- освоение речи приводит к развитию рассуждений как способа решения мыслительных задач, возникает понимание причинности явлений;
- детские вопросы выступают показателем развития любознательности и говорят о проблемности мышления ребенка;
- появляется иное соотношение умственной и практической деятельности, когда практические действия возникают на основе предварительного рассуждения, возрастает планомерность мышления;
- ребенок переходит от использования готовых связей и отношений к «открытию» более сложных;
- возникают попытки объяснить явления и процессы;
- экспериментирование возникает как способ, помогающий понять скрытые связи и отношения, применить имеющиеся знания, попробовать свои силы;
- складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость.

## Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Личностные типы мышления. М.: Наука, 1986. -178с.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М., 2006. 277 с.

3. Панова Е. П. Развитие познавательных способностей у детей дошкольного возраста // Начальная школа. 2002. №6. С. 56–59
4. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. М., 1999. 336 с.
5. Шагреева О. А., Родина Е. В., Стародубова Н. А. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников. М. : Академия, 2002. 208с.
6. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж: НПО «Модек», 2005. 392 с.
7. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. : Академия, 2006. 384 с.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ ИНОЯЗЫЧНЫХ МИГРАНТОВ

**Глазков В. А.**

*МОУ «Средняя общеобразовательная школа №20», Иркутск, Россия*

*E-mail: glazkowladimir@yandex.ru*

На постперестроечном этапе истории России наблюдаются тенденции непрерывного усиления миграционных процессов. Причины этих процессов различны, связаны с повышением мобильности населения планеты в целом; с финансовым, социокультурным, юридическим, техническим упрощением миграционных процессов; с нарастанием характеристик глобализации среды; с обострением глобальных межэтнических, религиозных и иных конфликтов; экологических проблем и др.

Однако в рамках конструкторов детства и образования более значимы не причины миграций, а положение детей в семьях мигрантов. Ребенок на этапе незавершенности социализации в родной культуре оказывается объективно в иной культуре, а субъективно в состоянии стресса и нередко фрустрации. Особенно эта ситуация усложняется в том случае, если ребенок недостаточно владеет языком новой для него культуры. В данном случае, без оказания комплексной специализированной психолого-педагогической помощи, прогноз развития ребенка вероятнее всего будет иметь негативную модальность.

По данным статистики правительства Иркутской области на конец 2013 г. в области только официально проживало 94 тысячи иностранных мигрантов, а количество неофициально проживающих не поддается оценкам. В течение следующего года количество мигрантов, получивших российское гражданство, увеличилось на 2,3 тысячи человек. Несмотря на поток мигрантов-беженцев из Украины, среди мигрантов преобладают по снижению процента мигрантов: таджики, армяне, киргизы, казахи. При этом многие мигранты имеют семьи с несовершеннолетними детьми, не владеющими русским языком на уровне, необходимом для успешного обучения в русской школе, и разговаривающих в семье на этнически родном языке.

На основе проведенного анализа литературы по проблеме было принято решение, что наиболее эффективной формой помощи детям из семей иноязычных мигрантов будет система психолого-педагогического сопровождения, что позволит диагностично охарактеризовать проблему на момент поступления ребенка в школу; адресно проектировать этапы помощи, осуществлять мониторинг эффективности программы помощи.

Основная цель предлагаемой системы психолого-педагогического сопровождения заключается в оптимизации процесса социально-психологической адаптации в иноязычной среде школы.

В качестве ключевой задачи определяется языковая адаптация – освоение русского языка на уровне, необходимом для успешного общения в школе и бытовых ситуациях, полноценного восприятия русскоязычной культуры (литературы, театра), успешного образования на русском языке.

Кроме того, психолого-педагогическое сопровождение решает следующие задачи:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения;
- создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения;
- создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии и обучении.

В настоящий момент психолого-педагогическое сопровождение организовано на первой ступени школы (начальные классы). Методической основой для организации работы являются учебно-методические пособия, специально разработанные и изданные для таких детей издательством «Просвещение». Педагоги начальных классов получили повышение квалификации в рамках использования этих учебно-методических материалов.

Кроме учителей в систему сопровождения включен психолог, обеспечивающий психологическую составляющую сопровождения.

Основная стратегия сопровождения заключается во включении ребенка в систему мероприятий и проектов, как внутришкольного, так и внешкольного характера, актуализирующих русскоязычное общение, социализирующие эффекты. При этом в зависимости от особенностей рекомендуемой ребенку индивидуальной программы сопровождения используются следующие виды работ: проекты в рамках дополнительного образования детей с учетом интересов ребенка; групповое посещение учреждений культуры с последующим обсуждением; дополнительные занятия по русскому языку, обеспечивающие наращивание языковой базы у ребенка; интеллектуальные игры (квн, олимпиада, брейн-ринг), позволяющие оперировать более глубокими смыслами языковых форм; тренинги и индивидуальные консультации.

В реализацию программы активно включаются родители и иные родственники ребенка, для которых проводятся специализированные семинары и консультации психолога. Родители должны принять две базовые позиции:

- успешность их ребенка в будущем (карьера, семья, психологический комфорт) будут непосредственно зависеть от эффективности проекта сопровождения, в который включён их ребенок, и у родителей есть возможность помочь детям в этом плане:

- активное изучение русского языка и русской культуры в целом, социализация ребенка в России не вступает в противоречие с уважением и познанием ребенком собственной этнической культуры.

В настоящее время еще не подводились окончательно итоги проекта психолого-педагогического сопровождения детей из семей иноязычных мигрантов, однако сравнение успеваемости детей, включенных в программу, и детей мигрантов, не входящих в данную программу, а также психологические показатели возрастного развития детей. Отзывы учителей и родителей детей подтверждают эффективность программы.

# ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

**Гурьев М. Е.**

*ФГКОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет министерства внутренних дел Российской Федерации», Санкт-Петербург, Россия  
E-mail: mgurev@bk.ru*

Все подростки различаются личностными характеристиками, особенностями поведения и способами реагирования в ситуациях конфликта. Часто подростковая агрессивность обусловлена ограниченностью интересов ребенка, включая познавательных, скудностью и примитивностью ценностных ориентаций, отсутствием увлеченности. Данные дети, чаще всего, имеют низкий интеллектуальный уровень развития, повышенную внушаемость, слабо развитые нравственные представления. Они эмоционально грубы, озлоблены как на своих сверстников, так и на окружающих их взрослых людей. Для таких подростков характерны:

- высокий уровень тревожности;
- боязнь широких социальных контактов;
- трудности выхода из сложных ситуаций;
- высокий уровень эгоцентризма;
- крайние самооценки (от завышено положительной до занижено отрицательно);
- преобладающие защитные механизмы, регулирующие поведение [3, с. 219].

При этом агрессивными подростками могут быть и дети достаточно хорошо социально и интеллектуально развитые. Для них агрессивность, это средство определенного престижа, демонстрации взрослости и показатель самостоятельности. Достаточно часто подобные подростки вступают с руководством школы в оппозиционные отношения, подчеркивая свою независимость от учителей. Они заявляют о своей неформальной и более авторитетной власти, используя для этого физическую силу и моральное давление на сверстников. Данные неформальные лидеры, используя достаточно привлекательный

принцип воздействия на подростков, справедливости, добиваются успешных результатов [1, с. 196].

Исходя из этого, необходимо раскрыть причины и характер агрессивного поведения подростков, провести определенную классификацию и условную типологию этого явления. Важно отметить, что подобные попытки осуществить такую типологию неоднократно предпринимались как в зарубежной, так и в отечественной психологии. В этих исследованиях одни авторы базируются на психофизиологических особенностях различных подростков, другие же за основу берут своеобразие психосоциального развития детей. Так, выделяются три группы подростков:

- первая, это дети с психопатическими характерологическими чертами;
- вторая – это дети, имеющие задержки умственного развития;
- третья, это дети без патологий, но имеющие отклонения, вызванные неправильным воспитанием, дефицитом вниманием со стороны взрослых и родителей, что привело к порождению упрямства, вседозволенности и как результат агрессивности и других деформаций поведения [8, с. 162].

Можно сформулировать три типа нарушений поведения подростков, с позиции деструктивной направленности:

1. Тип нарушения поведения, проявляющийся в одиночной агрессивности. Кроме тех диагностических критериев, которые указаны выше, в поведенческих нарушениях, описываемых подростков, наблюдаются доминанты агрессивного поведения, проявляющиеся в вербальном или физическом плане. Чаще всего оно направлено против родственников и взрослых. Данные подростки проявляют склонность к наглости, постоянной лжи, словесной брани, враждебности, негативизму и непокорности по отношению к взрослым, вандализму и прогулам. Подростки, имеющие подобный тип нарушений поведения, даже не предпринимают попыток, чтобы скрыть свои антисоциальные действия. Они достаточно рано вовлекаются в употребление табака, алкоголя и наркотиков, а также в сексуальную жизнь. Антисоциальное агрессивное поведение может проявляться в виде хулиганских поступков, а также жестокой физической аг-



рессии в отношении своих сверстников. В крайних случаях может наблюдаться воровство, физическое насилие и дезорганизация поведения [5, с. 93].

2. Тип нарушения поведения, проявляющийся в групповой агрессивности. Для данного типа поведения доминирует агрессия, через выражение групповой активности, вне дома, как правило в окружении сверстников. Оно проявляется в деструктивных актах вандализма, серьезных физических агрессивных выпадах против других. Важная динамическая характеристика такого поведения проявляется через постоянное воздействие группы на поведение подростков и в их постоянном желании быть зависимыми от нее, что проявляется в потребности являться членом данной группы. Исходя из этого, подростки с подобными нарушениями поведения, чаще дружат с ровесниками. Часто они заинтересованы в благополучии членов своей группы, не проявляют склонность к их обвинению или доносам на них [9, с. 76].

3. Тип нарушения поведения, проявляющийся в непокорности и непослушании, заключается в том, что подростки ведут себя вызывающе, с явной враждебностью и негативизмом, которые часто направлены на учителей и родителей. Подобные действия можно встретить и при других расстройствах поведения, но они не содержат элементов насилия в отношении других людей. Критериями диагностики данного типа расстройств поведения являются: мстительность и недоброжелательность; подозрительность и обидчивость; повышенная раздражительность; чрезмерная импульсивность; скрытое или открытое неприятие требований окружающих.

Подростки, имеющие подобные расстройства поведения, достаточно часто: раздражаются попустякам; сквернословят; возмущаются; вступают в конфликты со взрослыми; сердятся. Не выполняя просьбы и требования они, тем самым, создают конфликтные ситуации с окружающими их людьми. Предпринимают попытки в перекладывании собственных ошибок и трудностей на других людей. [12, с. 367].

Исходя из социальной направленности, агрессивное поведение можно разделить на: несоциализированное и социализированное.

Первая группа включает подростков, имеющих негативное эмоциональное состояние, которое выступает в качестве реакции подростка на психическую травму или сложную стрессовую ситуацию, либо является следствием негативного решения каких-либо трудностей или проблем.

Вторая группа включает подростков, которые не имеют ярко выраженных эмоциональных состояний, однако являются легко адаптирующимися к различным негативным ситуациям из за слабо развитого уровня морально-волевой регуляции поведения [2, с. 241].

Можно выделить четыре группы подростков деструктивного поведения с элементами агрессивности:

1. Первая группа подростков характеризуется устойчивым комплексом аморальных, аномальных примитивных потребительских потребностей, стремлению к праздному времяпрепровождению, ценностной деформацией. Типичными характеристиками данных подростков являются: отсутствие любых авторитетов; неуживчивость; эгоизм; душевная черствость и равнодушие к чужим бедам и переживаниям. Для них характерны такие качества, как: циничность, озлобленность, грубость, вспыльчивость, дерзость, драчливость. Их поведению характерна физическая агрессия [4, с. 564].

2. Вторая группа, это подростки с деформированными ценностями и потребностями. Имея достаточно широкий круг интересов, для них характерно обостренное чувство индивидуализма, желание быть на привилегированном положении, притесняя младших и слабых. Для них характерны: повышенная раздражительность; лживость; циклическая быстрая смена настроения; импульсивность. Эти подростки имеют извращенное представление о товариществе и мужестве. Они получают удовольствие от чужой боли. Физическую силу они применяют ситуативно, лишь против слабых [11, с. 87].

3. Третья группа, это подростки с внутренним конфликтом между позитивными и деформированными ценностями, потребностями, взглядами и отношениями. Их отличает: приспособленчество; односторонность интересов; лживость; притворство. Их не интересует стремление к достижению успеха, лич-

ным достижениям, они апатичны. Их деструктивное поведение проявляется в вербальной и косвенной агрессивности [6, с. 67].

4. Четвертую группу составляют подростки, у которых потребности слабо деформированы, но при этом отсутствуют определенные интересы и весьма ограничен круг общения. Их характеризует: безволие; мнительность; заискивание перед более авторитетными и сильными людьми. Эти подростки трусливы и мстительны. Для их поведения характерны: негативизм и вербальная агрессивность [10, с. 213].

Сформулировав четыре группы подростков деструктивного поведения с элементами агрессии, психологи многие годы постоянно изучали и изучают личностные особенности и поведенческую специфику детей-подростков. В результате появились виды агрессивности, среди которых необходимо выделить:

- нормативную, необходимую и важную для развития ребенка;
- ненормативную, предрасположенность к достаточно частой агрессии;
- защитная, как результат нарушения младенческого развития, закрепленное семейными проблемами. В данном случае агрессия выполняет функцию защиты от окружающего ребенка мира, который для него представляется опасным [7, с. 387].

## **Литература**

1. Агрессия у детей и подростков / под ред. Н. М. Платоновой. СПб. Речь, 2006. 336 С.
2. Бандура А. Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. 512 с.
3. Гурьев М. Е. Сущность понятия агрессии в психологической науке // Сб. тр. II Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях» 14.01.2015, ИЦРОН, г. Санкт-Петербург, 2015. С. 219–223.
4. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб. : Питер, 2004. 701 с.
5. Можгинский Ю. Б. Агрессия у подростков: Эмоциональный и кризисный механизм. СПб. : Лань, 1999. 127 с.
6. Паренс Генри Агрессия наших детей. М. : Форум, 1997. 149 с.
7. Психология человеческой агрессивности. Мн. : Хервест, 1999. 656 с.
8. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М., 2001. 254 с.

9. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск : Литера, 1996. 192 с.
10. Фурманов И. А. Психология детей с нарушениями поведения. М. : Владос, 2010. 351 с.
11. Чижова С. Ю., Калинина О. В. Детская агрессивность: 100 ответов на родительское почему? Ярославль, 2001. 160 с.
12. Шэффер Д. Дети и подростки. Психология развития. СПб.: Питер, 2003. 600 с.

# ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Данилина Н. В.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: danilina\_1973@mail.ru*

Проблема развития познавательно-исследовательской деятельности в старшем дошкольном возрасте особенно актуальна в последнее время. Это связано с новыми требованиями, предъявляемыми школой к знаниям и умениям будущих первоклассников, утвердившимися, в свете содержания ФГОС дошкольного образования, подходами к организации познавательного развития детей и др. Развитая познавательно-исследовательская деятельность – это условие и фактор дальнейшего развития и саморазвития личности, расширения познавательных интересов, активной творческой самореализации.

Исследователи, изучавшие познавательно-исследовательскую деятельность, характеризуют её как процесс, связанный с избирательной направленностью внимания человека (Н. Ф. Добрынин), с побуждением к деятельности (И. Ф. Харламов), с единством эмоционально-волевых и интеллектуальных процессов, повышающих активность сознания и деятельности человека (Л. А. Гордон), с активно-познавательным (Н. В. Мясичев, В. Г. Иванов), эмоционально-познавательным отношением человека к миру (М. Г. Морозов), с мотивированным состоянием познавательного характера (Р. С. Немов, А. В. Петровский), со специфическим отношением личности к объекту, вызванным сознанием его личной значимости и эмоциональной привлекательности (А. Г. Ковалев). Несмотря на то, что каждое из этих определений имеет свои содержательные характеристики и опирается на различные основания изучения познавательно-исследовательской деятельности, можно обозначить общие положения. Не всегда познавательная деятельность является исследовательской, однако лю-

бая исследовательская деятельность является познавательной. Она всегда связана с процессом актуализации или обогащения знаний, познавательных способностей, направлена на познание окружающего мира и др.

Создание условий для познавательно – исследовательской деятельности дошкольников в условиях личностно-ориентированного образования представляется как задание определенной программы действий ребенка по поиску способов для достижения целей. При этом проблема исследования может задаваться взрослым, а ее решение предлагаться ребенком и включать в себя прогнозы, оценки и последовательность действий. Познавательная деятельность, принимая экспериментально-поисковый характер, предполагает создание определенных алгоритмов, которые являются для детей ориентирами, с помощью которых происходит её осуществление.

По мнению Савенкова А. И. психологическую основу познавательно-исследовательской деятельности составляют следующие взаимосвязанные процессы: мышление, эмоциональное отношение к изучаемому предмету, сосредоточенность внимания, целеустремленность, процессы, творческие способности, желание экспериментировать.

Наличие всего многообразия процессов, включенных в познавательно – исследовательскую деятельность, является одним из основных условий интеллектуально-творческого развития личности ребёнка дошкольного возраста.

Познавательно – исследовательская деятельность ребенка развиваемая категория. Развитие познавательно – исследовательской деятельности дошкольника идет по цепочке: любопытство – любознательность, связанная с исследовательской деятельностью – исследовательская деятельность к процессу и результату, обуславливающая исследовательскую активность личности на решение исследовательских задач, которая реализуется в ходе целенаправленной и педагогически организованной деятельности.

Развитие познавательно-исследовательской деятельности у старших дошкольников сложный и трудоёмкий процесс. Он требует от детей интеллектуальной активности, включения мыслительных процессов, целенаправленного следования по-

знавательной задачи т. д. Для детей дошкольного возраста важно обеспечить эмоциональный характер протекания этой деятельности, что убедительно показано в работах Т. И. Гризик, Н. С. Ежковой и др.

Эмоциональная поддержка дошкольников является мощным средством развития любой деятельности, включая и познавательно – исследовательскую. Эмоциональная поддержка является технологией, создающей ситуацию успешности, возможность постижения познавательного содержания через пробуждение разноплановых эмоций, переживание. В процессе её реализации дети приобщаются к ценностям, в число которых входят знания, закладываются ценностно-смысловые ориентации детей. Именно включение ценностно-значимых смыслов деятельности ставит дошкольника в активную позицию в освоении ценностей человеческой культуры, что и обеспечивает развитие его личности. В связи с этим эмоциональная поддержка со стороны педагога очень важна.

Существует несколько методов эмоциональной поддержки. Роль методов эмоциональной поддержки состоит в том, что они устанавливают динамическое соответствие образовательных воздействий идущих от педагога процессу развития отношений детей к познавательному материалу, выполняемой деятельности, позволяют согласовывать способы взаимодействия педагога с собственным личностным опытом детей, их природной эмоциональностью. Данные методы обеспечивают разноплановые проявления личности как субъекта совместной деятельности, и развертываются на основе взаимопонимания. В работах Н. С. Ежковой выделяются такие методы как метод эмоционально – сенсорного воздействия и метод эмоционально – образного воздействия. Сущность применения этих методов заключается в том, что они используются в интеграции с дидактическими (наглядными, словесными, игровыми, практическими) и связаны с образным миропознанием, тонизацией сенсорных процессов, функционированием продуктивного воображения, обеспечивают эмоциональное погружение в процесс решения познавательных задач, проблемных ситуаций и др. Особенностью метода эмоционально – сенсорного воздействия является активное влияние взрослого на процессы восприятия и

ощущения. Детям в процессе познавательно – исследовательской деятельности предлагается «ощутить» различные качества предметов, явлений, познать их свойства через сенсорное стимулирование. Особенность метода эмоционально – образного воздействия состоит в образном отражении исследуемых явлений. Такое эмоциональное включение детей в процесс исследования предполагает погружение в «жизнь» исследуемого предмета и развивает их продуктивное воображение.

Нельзя не отметить, что методы эмоциональной поддержки удачно согласуются с современными методами руководства познавательной деятельностью, такими как метод детского экспериментирования, метод проектов, метод моделирования проблемных ситуаций. И, что очень существенно эффективность этих методов значительно повышается при использовании педагогами методов эмоциональной поддержки.

Анализ практики организации познавательно – исследовательской деятельности показывает, что эмоциональная поддержка детей в ней занимает весьма незначительное место. Как правило, воспитатели используют традиционные дидактические методы руководства этой деятельностью, приоритет отдается рациональным приемам и средствам. Не находят раскрытия методы эмоциональной поддержки и при планировании образовательной работы с детьми. Эти факты дают основание говорить о необходимости целенаправленной исследовательской работы по раскрытию механизмов использования разных вариантов эмоциональной поддержки в познавательно-исследовательской деятельности.

Эмоциональная поддержка является залогом успешного развития ребёнка. Она должна активно использоваться как воспитателями, так и родителями. Комплексное и систематическое использование методов эмоциональной поддержки в познавательно – исследовательской деятельности обеспечит не только её успешность, но качество организации образовательного процесса в целом.

## Литература

1. Ежкова Н. С. Теория и практика эмоционально-развивающего образования детей дошкольного возраста : монография. Тула : Изд. ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2008. 264 с.



2. Ежкова Н. С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2014. 159 с

3. Кузнецова И. В. Психологическая поддержка детей и подростков с отклонениями в поведении. Ярославль : Пзд-во ЯГПУ, 1999. 22 с.

4. Практическая психология образования /под ред. И. В. Дубровиной. М. : Сфера, 2009. 528 с. 452–453,

5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 4-е изд. М. : Изд-во МГУ, 1998. 582 с.

6. Фельдштейн Д. И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества // Мир психологии. 2002. № 1. С. 9–20.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА ПРИ ПЕРЕХОДЕ В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО

**Домашевская А. В.**

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 31», Иркутск, Россия*

*E-mail: mishmeshka@mail.ru*

Переход учащихся из начальной школы на II ступень обучения предъявляет высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию, к степени сформированности у них определённых учебных знаний и учебных действий, к уровню развития произвольности психических процессов и способности к саморегуляции. В системе развивающего обучения темп овладения знаниями и навыками определяется тем, насколько он способствует общему развитию школьников.

Однако этот уровень развития учащихся 10 – 11 лет далеко не одинаков: у одних он соответствует условиям успешности их дальнейшего обучения, у других не достигает допустимого предела. Поэтому данный переходный период может сопровождаться появлением разного рода трудностей, возникающих не только у школьников, но и у педагогов. Первая трудность – психологическая.

Принято считать, что младший школьник, становясь учеником среднего звена, испытывает сильнейший психологический стресс, едва ли не равный по своей силе стрессу первоклассника, пришедшего в школу первого сентября. Мы все знаем, что надо делать, чтобы снять психологическое напряжение и привить первокласснику любовь к учёбе. Но с пятиклассниками такая работа, как правило, не ведётся.

Младшие школьники, привыкшие к «своему учителю», к его манере работы, к его требованиям (к концу начальной школы ученики понимают своего учителя едва ли не с полуслова), сталкиваются в средней школе с таким количеством преподавателей, с таким различием их требований и многообразием методов работы, что просто не в силах сразу же к ним приспособиться. Порой камнем преткновения может стать даже темп речи учителя: если в начальной школе учитель говорил быстро, темпераментно, то теперь его выпускникам сложнее восприни-

мать медленную, спокойную речь. Разнообразии требований, предъявляемых к школьнику учителями (нередко фактором, осложняющим процесс адаптации у пятиклассников, служит именно рассогласованность и даже противоречивость требований разных педагогов), необходимость на каждом уроке приспособливаться к индивидуальному стилю преподавания педагога – все это является серьезным испытанием для психики школьника. На перестройку младшим школьникам нужно время. Порой этот процесс может занять не один месяц. Учителю-предметнику некогда вникать в психологические проблемы малышей. Ему не хватает для этого времени, а порой, что скрывать, нет и желания.

Для предупреждения возможных негативных явлений необходимо выявление потенциальной «группы риска», т. е. тех учащихся, чье дальнейшее обучение будет связано с определенными трудностями; и которые будут нуждаться в психолого-педагогической поддержке.

Основные задачи работы психолога на этапе перехода обучающихся из начального в среднее звено школы:

- формирование психолого-педагогической готовности школьников к успешной адаптации и дальнейшему развитию в средней школе;

- создание условий для успешной социально-психологической адаптации к новой социальной ситуации (помощь классному руководителю в формировании классного коллектива и установление норм взаимоотношений детей со сверстниками, совместно с педагогами выработка единой системы последовательных требований к учащимся);

- проводить профилактику и коррекцию отклонений в социальном и психологическом здоровье.

Данные задачи могут быть выполнены лишь при совместной деятельности психолога, педагогов, администрации школы и родителей. Поэтому еще одна задача психологической службы школы – наладить такое сотрудничество.

Первой причиной трудностей могут стать недостатки учебной подготовки. У многих пятиклассников существуют пробелы в знаниях за предшествующие периоды обучения, у них могут быть не сформированы учебные умения и навыки.

Например, трудности понимания дробей могут быть связаны с неправильно сформированным представлением о числе, ошибки правописания – с неумением правильно определять корни слов, а значит, и подбирать проверочное слово. Проблема заключается в том, что такие пробелы не всегда легко определить. Поэтому, помогая школьнику в учебе, важно добиться, чтобы он досконально понял мельчайшие детали выполнения трудного задания. Можно попросить школьника выполнить одно-два аналогичных задания, подробно объясняя, что и как он делает.

Трудности могут быть также связаны с несформированностью необходимых мыслительных действий и операций (анализа и синтеза), с плохим речевым развитием, с недостатками развития внимания и памяти.

Второй возможной причиной сложностей, возникающих у школьников

в процессе обучения в среднем звене, может быть слабая произвольность поведения и деятельности – нежелание заставить себя постоянно заниматься.

Для решения данных проблем, в течение обучения в пятом классе с учащимися необходимо проводить комплекс мероприятий, который включает в себя такие диагностики как: диагностика структуры учебной мотивации школьника, «Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса», социометрия, занятия на развития толерантности, классные часы, направленные на сплочение классного коллектива (так как в классы приходят новые учащиеся). Немаловажную роль играет классный руководитель, от которого зависит эмоциональный комфорт в классе, для создания нужной атмосферы можно организовывать походы на природу, в кино, на турбазу, посещение выставок, театров и т. д. Учителям предметникам необходимо соблюдать на уроках оптимальный темп деятельности и уровень научности при подаче учебного материала, создавать ситуации успеха для всех учащихся, принимать участие в заседаниях учителей начальных классов с целью анализа содержания программы преемственности методов и приемов обучения младших подростков, единства требований к знаниям учащихся

ся, практиковать проведение уроков-знакомств учителей-предметников в выпускных классах начальной школы.

Предпосылкой успешной адаптации к обучению в средней школе является решение главной задачи учения школьника – стать субъектом собственной учебной деятельности и психологическая готовность. Для этого необходимо понять смысл учения для себя, научиться осуществлять волевые учебные усилия, регулировать учебные приоритеты, заниматься самообразованием и др. Собственно познавательный учебный мотив становится ведущим. Кроме устойчивой учебной мотивации у учащихся способствует адаптации низкий уровень тревожности, высокий уровень интеллектуального развития и благоприятные взаимоотношения со сверстниками.

Новое отношение к школе – это, прежде всего, ответственная осознанная позиция субъекта внутришкольных отношений. Другое отношение к педагогам заключается в переходе от чисто ролевых, конформных со стороны ребенка отношений к отношениям межличностным.

Целенаправленная помощь учащимся в период адаптации способствует развитию навыков общения, повышению уровня социальной зрелости, формированию учебной мотивации. Можно смело утверждать, что на адаптацию влияют различные факторы и своевременная помощь психолога поможет ребенку справиться с этим нелегким периодом.

# ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ И ШКОЛЕ

**Землянская Н. А.**

*МКОУ «Кетченеровская многопрофильная гимназия  
им. Хонина Косиева», Республика Калмыкия, Россия  
E-mail: ya.zemlyanskaja@yandex.ru*

*«Мыслей у детей не меньше, и они не беднее и не меньше, чем у взрослых, только они другие. . . Поэтому нам так трудно найти с детьми общий язык, поэтому нет более сложного искусства, чем умение говорить с ними»  
Я. Корчак.*

Новое тысячелетие. Как все изменилось за последнее время. Мы живем в век компьютеризации, новых технологий, прогресса.

А семья, семейные взаимоотношения? Здесь тоже происходят большие изменения. Сегодня редко можно встретить семью, где отец хозяин, а мать хранительница домашнего очага. Сложные экономические отношения заставляют всех членов семьи думать о том, как заработать деньги.

Понятие «семейное воспитание» теряет свой смысл в современных условиях. А ведь именно в семье закладываются морали и принципы, нравственные устои и традиции, здесь происходит главное воспитание подрастающего человека.

Проблемами семейного воспитания занимались многие ученые и практики: М. И. Лисина, М. А. Иванов, М. И. Буянов, В. Н. Соколова, А. Фромм, А. Я. Варга, А. С. Спиваковская, З. Матейчик и многие другие.

Общаясь с ребенком и наблюдая за ним, опытный специалист сразу определит, из какой семьи ребенок, какой в ней психологический климат, как общаются члены семьи, чему учат своих детей. От того как стоятся отношения в семье, какие ценности, интересы выдвигаются у ее старших представителей на первый план, зависит, какими вырастут дети. Климат семьи оказывает воздействие на моральный климат и здоровье всего общества. Ребенок очень чутко реагирует на поведение взрос-

лых и быстро усваивает уроки, полученные в процессе семейного воспитания. Перевоспитание ребенка практически невозможно. Ребенок усваивает определенные правила; и общество будет расплачиваться за подобные пробелы в воспитании. Семья готовит ребенка к жизни. Является его первым и самым глубоким источником идеалов, закладывает основы социального поведения.

На встречах с родителями я часто привожу пример: семья – это почва, в которую посадили зерно, в которой оно произрастает, земля дает ему силы и тепло, а мы все: общество, школа – внешняя среда, в которой развивается росток, мы – соучастники процесса воспитания, верные помощники, готовые прийти на помощь в любой ситуации.

Я провожу анкетирования родителей по состоянию воспитания в семье наших учащихся. Эти исследования позволили мне сделать следующие выводы:

1. родителям свойственно идеализировать свои отношения с детьми;
2. в каждой второй семье родители уверены, что их детям удастся реализовывать свои планы;
3. треть семей сталкивается с серьезными и частичными трудностями в воспитании детей.

Родители называют разные трудности в воспитании: недостаток материальных средств, нехватка времени, недостаточный педагогический опыт, влияние улицы, и лишь на последнем месте – неблагополучная ситуация в семье.

Анонимное анкетирование среди учащихся по данной проблеме, определило, что 35–40 % детей своими проблемами обозначили взаимоотношения в семье. Единственный параметр, совпадающий с родительским – «нехватка времени на общение».

Поэтому, работа с семьей стала одним из приоритетных направлений в моей работе. Если не помочь детям и родителям наладить или укрепить взаимопонимание, дети будут искать его на стороне, а что из этого получается, констатирует статистика: безнадзорные, беспризорные дети, преступления, беречьность, ранние аборты.

Безусловно, причин такой печальной статистики много, и государственная политика по отношению к семье в том числе.

Здесь мне хочется привести слова Конфуция: «...Если ты хочешь изменить дома, начни с семьи. Если ты хочешь изменить семью, начни с себя». Поэтому я провожу классные часы, тренинги на которых учу детей главному – как позитивно воспринимать любую проблему, ситуацию, себя, быть толерантным. Ведь большинство конфликтов происходит из-за того, что мы не можем принять позицию другого человека, и слышим только себя. Занятия провожу в форме диспутов, с видеопрезентациями, применением арт-терапии, использую притчи, которые помогают осмыслить многие непростые ситуации. После таких занятий детям проще разобраться в вопросах семейных отношений, конфликтов в семье, формировании личности в семье и т. д.

Дети учатся находить позитив в любой ситуации. Стремление и умение увидеть ситуацию в целом, оценить ее с разных позиций позволяют им находить альтернативные решения.

Конечно, мы понимаем, что одних усилий со стороны детей мало, необходима работа с родителями.

У нас в гимназии сложилась определенная система профилактической работы помощи родителям в воспитании. Здесь мы работаем в тесном сотрудничестве с социальным педагогом, администрацией гимназии, инспектором ПДН, районной КДН, районным Центром реабилитации. Составлен совместный план мероприятий.

В течение года мы проводим общегимназические родительские конференции, заседания «круглых столов» с приглашением специалистов заинтересованных ведомств, где кроме получения различного рода информации и диспутов, мы демонстрируем тематические видеоблоки, презентации, проводим психологические практикумы с разрешением проблемных ситуаций, обменом опытом. Стараемся, чтобы эти встречи проходили в теплой, уютной атмосфере, с чаепитием, психологическими разминками.

Совместно с социальным педагогом проводим патронаж семей, где оказываем психологическую, а по возможности и материальную помощь, разбираемся в ситуации, вместе находим



решения. При надобности определяются общественные наставники.

По итогам психологических исследований удовлетворенностью родителями работой образовательного учреждения разработаны рекомендации, с учетом которых в гимназии стали больше организовывать спортивных мероприятий и творческих конкурсов, фестивалей, которые содействуют выявлению совместных детско-родительских интересов, достижению единой цели в деле сплочения семьи.

С целью более детального подхода к разрешению семейных проблем я провожу индивидуальные консультации. Надо отметить, что активность обращения родителей год от года становится выше, следовательно, увеличивается психологическая культура родителей. Консультации проводятся не только с целью помощи в воспитании, но и помощи родителям разобраться в своих жизненных ситуациях и с собственными личностными проблемами. Тем самым стабилизируя психологический настрой человека и, в общем, психологический климат в семье.

Результаты опроса родительской общественности за последние три года, позволяют сделать вывод: данные мероприятия способствуют повышению взаимопонимания детей и родителей. Родители прислушиваются к рекомендациям, стали активнее посещать мероприятия, проводимые в гимназии, помогать классным руководителям в воспитательной работе. Все это в целом содействует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса в гимназии.

Я постаралась осветить основные, приоритетные направления и формы работы с семьей, которые проводим в гимназии.

Воспитание детей требует самого серьезного отношения, но в тоже время самого простого и искреннего.

Цель воспитания – содействовать развитию человека, отличающегося своей мудростью, самостоятельностью, художественной производительностью и любовью. Необходимо помнить, что нельзя сделать ребенка человеком, а можно только этому содействовать и не мешать, чтобы он сам в себе выработал человека свободного и современного.

Главное и основное правило, которое нужно учитывать при воспитании ребенка – это последовательность в разностороннем развитии его личности и демократичность в отношении с ним.

# ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ ЗРЕЛОСТЬ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

**Зыбина Т. А., Шелиспанская Э. В.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет»,  
Тула, Россия  
E-mail: shel.ell@inbox.ru*

Обучение в школе требует от ребенка понимания, осознания необходимости соблюдать правила на уроке, во время выполнения учебных задач в школе и дома, а также, например, в раздевалке, столовой, спортивном зале и других аспектах школьной жизни. Учебная деятельность младшего школьника занимает первостепенное место в его жизни и то, как будут оцениваться ее результаты, напрямую зависит от развития эмоционально-волевых качеств.

В современной психологической науке существует множество подходов к пониманию готовности ребенка к школе. Термин «школьная зрелость» используется психологами, считающими, что развитие психики ребенка определяет возможности обучения. Поэтому, говоря о школьной зрелости, в основном имеют в виду функциональное созревание психики ребенка. Таким образом, функциональное созревание психики является здесь предпосылкой к обучению в школе. Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный. Эмоциональная зрелость предполагает:

- уменьшение импульсивных реакций;
- возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание [3].

Большинство авторов (Л. А. Венгер, Л. И. Божович, Н. И. Гуткина, Е. Е. Кравцова) выделяют эмоционально-волевою зрелость в отдельный компонент, другие – относят ее к личностной готовности к обучению в школе (В. К. Котырло, К. М. Гуревич, Е. М. Борисова).

В любом случае, эмоциональная и волевая зрелость будущих первоклассников – это чрезвычайно важный аспект психологической готовности к школе, от которого зависит не только успешность в обучении, но и дальнейшая жизнь ребенка и его благополучие. Изучение эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста является привлекательным как в теоретическом, так и в практическом смысле. В этом возрасте еще не утрачена непосредственность выражения эмоций, свойственных ребенку, но вместе с тем, налицо интенсивное становление эмоционально-волевой сферы, способность вербализировать собственные чувства и чувства окружающих людей, умения подчиняться требованиям и правилам.

В современной психологии активно изучается проблема готовности к школе, на данный момент практически нет четко оформленного определения «эмоционально-волевая зрелость». Как правило, содержание данного компонента психологической готовности характеризуется наличием и степенью развитости у ребенка новообразований, предшествующих вступлению в младший школьный возраст.

Рассмотрим в начале отдельно определения эмоциональная зрелость и волевая зрелость. Как отдельное образование, эмоциональная зрелость старших дошкольников предполагает:

- умение ребенка выражать свои чувства и эмоции в социально приемлемой форме;
- наличие эмоционального предвосхищения;
- осознанность, обобщенность, разумность, произвольность и внеситуативность чувств;
- наличие высших чувств – нравственных, интеллектуальных, эстетических[6].

Единственное четкое определение эмоциональной зрелости дает отечественный психолог В. А. Прокофьева: «Эмоциональная зрелость дошкольника – уменьшение импульсивных реакций, проявление эмоций в соответствии с социальными нормами и требованиями, возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание» [4, с. 259].

Формирование эмоциональной готовности к школьному обучению происходит за счет следующих факторов. Во-первых, эмоциональная зрелость старших дошкольников, характери-

зующаяся произвольностью, развивается под влиянием сюжетно-ролевой игры. Сюжетно-ролевая игра есть деятельность, в которой дети берут на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят (или моделируют) деятельность взрослых и отношения между ними. Выполняя игровую роль, ребенок подчиняет этой задаче все свои сиюминутные, импульсивные действия [5, с. 201].

Во-вторых, развитие эмоциональной зрелости происходит под влиянием продуктивных форм деятельности, таких как рисование, лепка, конструирование (из пластилина, кубиков). Ребенок создает различные творческие образы, учится использовать эмоции и чувства при создании продукта. Чем ближе возраст ребенка к школе, тем больше он хочет получать положительную оценку от окружающих. Таким образом, формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет его переживать по поводу возможных результатов деятельности, предвидеть реакцию других людей на его поступки [6].

В-третьих, развитие эмоциональной сферы старших дошкольников происходит в процессе коммуникации с взрослыми и сверстниками. Дети не только учатся взаимодействовать друг с другом на основе партнерских отношений, они также тренируются распознавать чувства других, понимать и объяснять свои эмоции. Родители и педагоги, со своей стороны, являются для ребенка образцом, именно на них он ориентируется, изучая собственные чувства и эмоции окружающих его людей. Важную роль для развития волевой зрелости играет, также, психологический климат семьи и стиль родительского воспитания.

Развитие волевой сферы в дошкольный период является центральной для практической психологии и формирования навыков учебной деятельности. Н. И. Гуткина рассматривает волевое поведение как произвольное поведение, определяемое устойчиво доминирующими наиболее личностно значимыми мотивами в мотивационной сфере человека [2]

Компоненты волевой зрелости:

- наличие у ребенка целеполагания, борьбы и соподчинения мотивов, планирования и самоконтроля в деятельности и поведении;

- способность к волевому усилию;
- произвольность в сфере движений, действий, познавательных процессов и общения со взрослыми[6].

Основными показателями эмоционально-волевой зрелости являются:

- определенная степень сформированности произвольных психических процессов (целенаправленного восприятия, запоминания, внимания);

- умение преодолевать посильные учебные трудности;
- навыки самостоятельности, организованности;
- собранность, сосредоточенность;
- владение основными правилами поведения в учебных и других ситуациях;

- умение оценивать свою работу;
- умение правильно реагировать на оценку выполненного задания.

Все вышеперечисленное, основывается на умении ребенка принимать усилия к подавлению импульсивности, спонтанных эмоциональных реакций, склонности отвлекаться, намечать план действий, быть организованным, т. е. владении элементарными навыками эмоционально-волевой регуляции [1].

Таким образом, встает острая необходимость раннего развития эмоционально-волевой регуляции у детей дошкольного возраста для успешности начальной ступени систематического обучения младшего школьника. Сформированная эмоционально-волевая регуляция у дошкольников в первую очередь развивает такие черты личности как: самостоятельность, дисциплинированность, аккуратность, ответственность, умение принимать решения, сознательно контролировать свои действия и поступки, т. е. все качества, которые необходимы для стартовой готовности дошкольника, к школе обеспечивающие успешность обучения в начальной школе.

## Литература

1. Быков А. В., Шульга Т. И. Эмоционально-волевая регуляция как вид психологической готовности человека к обучению. М. : Изд-во МГОУ, 2012. 142 с.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб. : Питер, 2004. 208 с.
3. Практическая психология образования / под ред. Дубровиной И. В. СПб., Питер, 2004. 592 с.
4. Психология человека от рождения до смерти / под ред. Реан А. А. СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. 656 с.
5. Смирнова Е. О. Детская психология. СПб. : Питер, 2009. 304 с.
6. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. М. : Академия, 2001. 336 с.

# РАЗВИТИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

**Иванова Е. А., Шуляшкина Н. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: istochnikru@mail.ru*

Долгое время в России ответственность за воспитание детей официально возлагалась на государство. Сегодня родителям требуется более глубокая родительская компетентность в вопросах воспитания, так как общество ожидает от семьи социальной ответственности за жизнь и воспитание ребенка [3, с. 92]. Специалистам, работающим с семьей, потребуются усилия, чтобы помочь ей в эффективном воспитании и развитии своих детей. В связи с этим, большое значение приобретает изучение развития родительской компетентности, как психологического явления.

Особую актуальность родительская компетентность приобретает в воспитании детей дошкольного возраста, который признается периодом интенсивного психического развития, появления психических новообразований, становления важных черт личности ребенка (В. С. Мухина, Л. Ф. Обухова, К. Л. Печора, А. Фрейд, М. Кляйн, Д. Винникот). Проблеме консультирования родителей дошкольников уделяют особое внимание в своих работах Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс, И. А. Ивлева.

Изучение научных трудов по проблеме родительства и компетентности позволило сформулировать рабочее понятие «родительская компетентность». Родительская компетентность – это совокупность личностно-деятельностных характеристик родителя, которые проявляются в готовности и способности принимать ребенка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями, использовать разнообразные способы сотрудничества с малышом и позволяют успешно выполнять функции его социализации.

При написании своей магистерской диссертации мы предположили, что родительская компетентность будет более эффективно развиваться в процессе психологического консульти-



рования с применением индивидуальной и групповой работы. Разработанная программа направлена на когнитивный, эмоциональный и поведенческий компонент родительской компетентности.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлось МДОУ г. Иркутска №158. Эмпирическую базу исследования составили материалы тестирования и анкетирования 40 человек (папы и мамы в возрасте от 25 до 45 лет) и их дети в возрасте от 3-х до 7-ми лет.

Проведенное нами на констатирующем этапе изучение особенностей родительской компетентности с помощью опросников «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера, «Взаимодействие родитель-ребенок» И. М. Марковской, «Детско-родительское эмоциональное взаимодействие» А. И. Захаровой, «Незаконченные ситуации» Н. Д. Михеевой позволило сделать вывод о том, что большинство родителей детей дошкольного возраста обнаруживают средний (54 %) и низкий (36 %) уровни родительской компетентности. Это указывает на недостаточное понимание и осознание данного возраста в формировании основ личности и своей ответственности за воспитание и развитие ребенка; непоследовательность в характере взаимодействия и требованиях к ребенку; неадекватность и ограниченность способов общения, обусловленное фрагментарностью психолого-педагогических знаний о его воспитании и развитии.

Для более полного представления о родительской компетентности мы подвергли анализу особенности развития ее структурных компонентов: эмоционального, когнитивного и поведенческого.

Данные показывают, что примерно 24 % родителей обнаруживают высокий уровень эмоционального компонента в воспитании ребенка дошкольного возраста. Однако большинство родителей (64 %) находятся на среднем уровне, что указывает на недостаточное осознание родителями ценности дошкольного детства в формировании личности ребенка. Низкий уровень развития эмоционального компонента родительской компетентности был обнаружен у незначительной части родителей. Большинство родителей (87 %) не всегда, или очень редко мо-

гут проявлять толерантность по отношению к своему малышу в ситуациях капризов, непослушания, настойчивого проявления ребенком самостоятельности.

Результаты опросников, наблюдения за взаимодействием с детьми помогли выявить, что лишь пятая часть родителей (21 %) понимают и принимают своего ребенка. Взаимоотношения таких родителей с детьми характеризуется эмоциональной близостью, они много времени проводят со своими детьми, при этом испытывают чувство радости, удовольствия от общения с ребенком.

Значительное число родителей (55 %), обнаруживая эмоциональную близость с ребенком, тем не менее, не всегда понимают и принимают его таким, какой он есть. Были выявлены также родители (24 %), у которых во взаимоотношениях с ребенком преобладает эмоциональная дистанция, что означает отвержение своего ребенка, отсутствие эмоциональной глубокой связи с ним.

Когнитивный компонент в структуре родительской компетентности характеризует уровень знаний родителей о закономерностях развития и воспитания детей. Данные свидетельствуют о том, что большинство родителей (52 %) обнаруживают средний уровень развития когнитивного компонента родительской компетентности, 33 % родителей – низкий и лишь незначительная часть родителей (15 %) обнаружили высокий уровень.

Эксперимент показал, что большинство родителей знают и могут применить небольшое количество способов взаимодействия с ребенком и развивающих игр. Оказалось, что многие мамы знают достаточно много источников педагогической информации и используют ее в воспитании своего ребенка. Другие испытывают затруднения в поиске необходимой информации, ее отборе и восприятии. Папы чаще не проявляют особого интереса к поиску такой информации.

Значимым условием развития ребенка является характер взаимодействия родителей с ребенком, т. е. поведенческий компонент родительской компетентности. Оказалось, что только 4 % выборки родителей находятся на высоком уровне развития этого компонента. Большинство обследованных ро-

дителей обнаружили средний (51 %) и низкий (45 %) уровень развития данного компонента родительской компетентности. На наш взгляд это – тревожный факт, так как характер взаимодействия с ребенком влияет на его физическое и психическое здоровье.

Данные исследования показали, что 37 % выборки испытуемых часто не способны адекватно подобрать ситуации, методы и приемы взаимодействия с ребенком, не знают, как поддержать ребенка. Например, в случаях каких-либо затруднений малыша способы реагирования родителей обычно следующие: «делаю сама за него, предоставляю возможность справиться самому, выражаю разочарование». Очевидно, что ребенку нужно было помочь, подсказать, выразить оптимизм.

На этапе формирующего эксперимента была апробирована программа развития родительской компетентности в процессе психологического консультирования с применением индивидуальной и групповой работы, в которых создавались условия для самопознания, самообучения, саморазвития родителей. Были проведены групповые тренинги «Семейный круг» и «Лики любви» (Овчарова Р. В.) [2, с. 111].

Индивидуальная форма психологического консультирования применялась, когда ситуация была очень сложной и не могла обсуждаться в групповых занятиях, либо индивидуально-типологические особенности родителей не располагали к групповой работе.

Групповое консультирование мы использовали, когда родители эмоционально принимали своего ребенка, но сами испытывали трудности в общении. В такой ситуации мы провели специальный родительский тренинг по решению проблем самих родителей, целью которого было улучшение детско-родительских отношений в ситуации непонимания родителями базовых факторов развития ребенка. Данный тренинг был направлен на развитие когнитивного компонента родительской компетентности.

Для развития эмоционального и поведенческого компонентов родительской компетентности мы провели тренинг формирования родительской любви «Лики любви» (Овчарова Р. В.). Любовь родителей может оказывать как положительное,

так и отрицательное влияние [1, с. 75]. Многие родители просто не знают, как любить и проявлять свои чувства.

Эффективность формирующего эксперимента выразилась в положительной динамике уровня родительской компетентности и всех ее компонентов: отношения к ребенку, его воспитанию и развитию как ценности, содержания психолого-педагогических знаний и характера общения и взаимодействия с ребенком. Мамы и папы стали более активно и продуктивно участвовать в деятельности детей, при этом считаться с мнением, интересами малыша, избегать насильственных способов воздействия на ребенка, стали более последовательны в своих требованиях к нему. Контроль деятельности и поведения ребенка сменился на доверие к его возможностям и проявлениям самостоятельности. Наблюдения за взаимодействием родителей с детьми показали, что в большинстве затруднительных ситуаций они были готовы оказать своему ребенку поддержку и помощь, а если испытывали при этом неуверенность, то обращались к психологу.

Анализ бесед об индивидуальных и возрастных особенностях детей, вопросов родителей позволял увидеть, что у них появилась потребность в приобретении знаний о воспитании и развитии детей.

Контрольная диагностика показала, что если на констатирующем этапе эксперимента низкий уровень развития компетентности родителей в воспитании детей дошкольного возраста был обнаружен у 42 %, то на контрольном этапе – лишь у 18 % родителей. Вместе с тем высокий уровень развития компетентности родителей повысился с 4 % до 22 %.

Анализ результатов исследования подтвердил правомерность выдвинутой гипотезы о том, что особым образом организованный процесс психологического консультирования позволяет успешно развивать родительскую компетентность в условиях ДОО и нашел свое полное экспериментальное подтверждение.

Теоретически обоснованная и экспериментально апробированная программа развития родительской компетентности в процессе психологического консультирования может быть положена в основу научной разработки различных ее модифика-

ций, изучения возможностей ее использования для работы с родителями детей разного возраста.

### **Литература**

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. М. : Академ. проект, 2004. 232 с.
2. Овчарова Р. В. Тренинги формирования осознанного родительства. Методическое пособие. М. : ТЦ Сфера, 2008. 256 с.
3. Путляева Л. Кто такой просвещенный родитель? // Дошкольное воспитание. 2004. № 12.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ В ДОУ

**Иванова И. П.**

*МДОУ Детский сад №1 «Лесная полянка»,  
г. Железногорск, Иркутская область, Россия  
E-mail: iruska270471@gmail.com*

Издавна ведется спор: что важнее в становлении личности – семья или общественное воспитание? Одни склоняются в пользу семьи, другие в сторону общественных учреждений. Между тем современная наука располагает многочисленными данными, о том, что без ущерба для развития ребенка невозможно отказаться от семейного воспитания, поскольку его сила несравнима ни с каким воспитанием. Так, в законе об образовании записано, что «родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка».

Данная тема актуальна, так как Маленький современник растет и развивается в стране, претерпевающей кризис всех социальных институтов, всей политической системы. Он живет в обществе, пересматривающем ценностные основы бытия, когда взрослые не уверены в завтрашнем дне, прошлое пересмотрено и во многом отвергнуто.

Вот здесь и выступает в роли координатора взаимодействия детского сада и семьи педагог-психолог, который показывает, что не только детей воспитывает детский сад, но и оказывает поддержку и консультативно – практическую помощь самой семье в вопросах воспитания ребёнка, и тем самым, повышает, как педагогические, так и психологические знания взрослых о современной семье.

Основными направлениями взаимодействия с семьей являются:

1. Изучение потребности родителей.
2. Просвещение родителей с целью повышения их правовой, психологической и педагогической культуры.

Исходя из этих направлений, и осуществляется работа по укреплению и сохранению психологического здоровья всех

участников воспитательно – образовательного процесса и распространения знаний об особенностях воспитания ребёнка в современной семье.

Блоки	Задачи	Формы
Педагогическое просвещение родителей	Повышение педагогической грамотности родителей	Лекции, семинары, семинар – практикумы, открытые занятия, тренинги, работа творческих групп по интересам, родительские собрания, клубы, акции консультации, наглядная агитация
Включение родителей в деятельность ДОУ	Создание условий для включения родителей в планирование, организацию и контроль за деятельностью ДОУ	Соревнования, кружки, выпуск газет, конкурсы, викторины, совместные мероприятия

Устанавливая взаимоотношения с семьей, дошкольное образовательное учреждение создает условия для полноценного процесса социализации ребенка-дошкольника. Если семья ребенка будет принимать непосредственное участие в воспитании и развитии своего ребенка, с помощью дошкольного учреждения, то ребенок будет развит социально и как личность.

В семье дополняются знания детей, полученные в детском саду, в процессе повседневного общения расширяется кругозор детей, формируются нравственные, физические, психологические качества будущей личности.

В семье объектом воздействия педагога-психолога может быть ребенок, взрослые члены семьи и сама семья в целом, как коллектив.

К наиболее типичным вопросам психологического консультирования относятся: недостаточное представление о целях, методах, задачах воспитания; отсутствии единых требований в воспитании со стороны всех членов семьи; слепая любовь к ребенку; чрезмерная строгость; перекалывание забот о воспитании на образовательные учреждения; ссоры родителей;

отсутствие педагогического такта во взаимоотношениях с детьми; применение физических наказаний и другое.

Поэтому деятельность педагога-психолога как консультанта предусматривает проведение широкого просвещения родителей по следующему кругу вопросов:

- педагогическая и социально-психологическая подготовка родителей к воспитанию детей;

- роль родителей в формировании у детей адекватного поведения в отношении со сверстниками;

- значение личного примера и авторитета родителей в воспитании детей, атрибуты роли отца и матери, отношений между детьми;

- взаимоотношения различных поколений в семье, методы педагогического воздействия на детей, формирования позитивного отношения между детьми и взрослыми;

- поощрение и наказание в воспитании детей в семье.

Педагог – психолог в своей работе с семьёй показывает, что семья не является простым набором индивидуумов, каждый из которых занимается своими делами. Это сложное социальное образование, каждый член которого одновременно является и неповторимой личностью, индивидуальностью, и составной частью единого целого – семейной группы

Для составления портрета современной семьи можно выделить *основные функции* в связи с главными сферами ее жизнедеятельности и важнейшими потребностями и показывать её многогранность родителям воспитанников.

### Основные функции современной семьи

<i>Сфера семейной деятельности</i>	<i>Общественные функции</i>	<i>Индивидуальные функции</i>
<b>Репродуктивная</b>	Биологическое воспроизводство общества.	Удовлетворение потребностей в детях, в продолжении рода.
<b>Воспитательная</b>	Социализация подрастающего поколения. Поддержание культурной непрерывности общества.	Удовлетворение потребностей в родительстве, контактах с детьми, их воспитании, самореализации в детях.
<b>Хозяйст-</b>	Поддержание физиче-	Получение хозяйственно-



<b>вечно-бытовая</b>	ского здоровья членов общества, уход за детьми.	бытовых услуг одними членами семьи от других.
<b>Экономическая</b>	Экономическая поддержка несовершеннолетних и нетрудоспособных членов общества.	Получение материальных средств одними членами семьи от других.
<b>Сфера первичного социального контроля</b>	Моральная регламентация поведения членов семьи в различных сферах жизнедеятельности, а также ответственности и обязательств в отношениях между супругами, родителями и детьми, другими родственниками, включая прародителей.	Формирование и поддержание правовых и моральных санкций за недопустимое поведение и нарушение моральных норм взаимоотношений между членами семьи.
<b>Сфера духовного общения</b>	Развитие личности членов семьи.	Духовное взаимообогащение членов семьи. Укрепление дружеских основ брачного союза.
<b>Социально-статусная</b>	Предоставление определенного социального статуса членам семьи. Воспроизводство социальной культуры.	Удовлетворение потребностей в социальном продвижении.
<b>Досуговая</b>	Организация рационального досуга. Социальный контроль в сфере досуга.	Удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, взаимообогащение духовных интересов.
<b>Эмоциональная</b>	Эмоциональная стабилизация индивидов и их психологическая терапия.	Получение индивидами психологической защиты, эмоциональной поддержки в семье. Удовлетворение потребностей в личном счастье и любви.
<b>Сексуальная</b>	Сексуальный контроль.	Удовлетворение сексуальных потребностей.

В рамках реализации этих функций удовлетворяется индивидуальная потребность каждого из супругов в материнстве или отцовстве, контактах с детьми, их личностное формирование.

Таким образом, сопровождение семей воспитанников в ДОУ является необходимым условием для укрепления и сохранения психологического здоровья всех участников воспитательно-образовательного процесса. Из всего выше сказанного становится понятно, что детей нужно не только воспроизвести на свет, но и воспитать, дать им образование, ввести в сложный мир человеческих отношений.

Семья в первую очередь обеспечивает первичную социализацию ребенка и становление его психических (интеллектуальных) черт и личностных качеств, вплоть до достижения им социальной зрелости. Одна из особенностей семейного воспитания заключается в эмоциональной форме отношений между родителями и детьми, в отношениях любви.

Следует иметь в виду, что семья оказывает систематическое воспитательное воздействие на каждого своего члена в течение всей его жизни. При этом не только родители влияют на детей, но и дети на родителей и других взрослых членов семьи, побуждая их к самосовершенствованию.

Счастливая семья – это усилия и еще раз усилия, неустанная работа души и ума, которые необходимо прилагать обоим супругам постоянно, не забывая ни на минуту о том, что вознаграждением за них будут эмоциональное тепло, поддержка, забота и взаимопонимание в семье.

## **Литература**

1. Антонов А. И. Микросоциология семьи. М., 1998.
2. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб., 1998.
3. Витек К. Проблемы супружеского благополучия: Пер. с чеш. М., 1988.
4. Желдак И. М. Искусство быть семьей. Минск, 1998.
5. Ковалев С. В. Психология современной семьи. М., 1988.
6. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования /Под ред. Е. Г. Силяевой. М., 2002.
7. . Целуйко В. М. Психология современной семьи. М. : ГИЦ «ВЛАДОС», 2004.

# РОЛЬ СЕМЬИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

**Игнатенко Т. П.**

*МБОУ «Эсто-Алтайская СОШ имени Д. Н. Кузьмулинова», республика  
Калмыкия, Россия  
E-mail: tatyana.ignatenko.68@mail.ru*

В современных условиях российская школа стремительно меняется. Главное изменение в обществе, влияющее на ситуацию в образовании – это ускорение темпов развития различных областей. Поэтому сейчас важно не столько дать ребёнку как можно больше конкретных предметных знаний, а вооружить его универсальными способами действий. И школа становится не столько источником информации, сколько учит детей учиться; учитель – не проводник знаний, а личность, обучающая способам творческой деятельности, направленной на самостоятельное приобретение и усвоение новых знаний. А изменилась ли роль семьи в современной образовательной системе? Что могут сделать родители, чтобы помочь детям адаптироваться в новых условиях?

ФГОС – принципиально новый для школы документ. Это общественный договор муниципалитета, школы, обучающихся и их родителей. В договоре чётко прописаны права, обязанности всех участников образовательного процесса. Следовательно *новые стандарты увеличивают роль семьи, родителей в образовательном процессе. Учащиеся больше не будут единственными «ответственными» за результаты учебы. Родители будут активно вовлекаться в школьную жизнь, в том числе и в образовательный процесс.*

*Основным показателем эмоционального неблагополучия является школьная тревожность. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Немалую роль в закреплении тревожности играют неадекватные ожидания со стороны родителей. В плане школьной тревожности – это, прежде всего, ожидания, касающиеся школьной успеваемости. Чем более ро-*

*дители ориентированы на достижение ребенком высоких учебных результатов, тем более выражена у ребенка тревожность.*

*Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показывает, что работа с родителями для психолога является наиболее сложной, но важной в свете внедрения ФГОС. К сожалению, наши отношения с родителями не всегда позволяют открыто сказать им о том, что нужно обратить внимание прежде всего на себя, на свое внутреннее состояние, а потом предъявлять требования к ребенку.*

Совершенно очевидно, что ни один родитель не стремится к тому, чтобы его ребенок стал тревожным. Однако порой действия взрослых способствуют развитию этого качества у детей. Нередко родители предъявляют ребенку требования, соответствовать которым он не в силах. Малыш не может понять, как и чем угодить родителям, безуспешно пробует добиться их расположения и любви. Но, потерпев одну неудачу за другой, понимает, что никогда не сможет выполнить все, чего ждут от него мама и папа. Чтобы избежать пугающего внимания взрослых или их критики, ребенок физически и психически сдерживает свою внутреннюю энергию. Он привыкает мелко и часто дышать, голова его уходит в плечи, ребенок приобретает привычку осторожно и незаметно выскальзывать из комнаты.

Все это отнюдь не способствует развитию ребенка, реализации его творческих способностей, мешает его общению с взрослыми и детьми, поэтому родители тревожного ребенка должны сделать все, чтобы заверить его в своей любви (независимо от успехов), в его компетентности в какой-либо области.

Психологами доказано, что потребность в любви, в принадлежности, т. е. необходимости другому – одна из фундаментальных человеческих потребностей. Ее удовлетворение – условие нормального развития ребенка. Эта потребность удовлетворяется когда родители сообщают ребенку, как он им дорог, что он хороший. Такие сообщения содержатся в приветливых взглядах, ласковых прикосновениях. Родители должны ежедневно отмечать его успехи, сообщая о них в его присутствии другим членам семьи. Кроме того, необходимо отказаться от слов, которые унижают достоинство ребенка, даже если взрос-

лые очень раздосадованы и сердиты. Не надо требовать от ребенка извинений за тот или иной поступок, лучше пусть объяснит, почему он это сделал. Если же ребенок извинился под нажимом родителей, это может вызвать у него не раскаяние, а озлобление.

Нельзя угрожать детям невыполнимыми наказаниями. Они и без того боятся всего на свете. Лучше, если родители в качестве профилактики, не дожидаясь экстремальной ситуации, будут больше разговаривать с детьми, помогать им выражать свои мысли и чувства словами. Ласковые прикосновения родителей помогут тревожному ребенку обрести чувство уверенности и доверия к миру, а это избавит его от страха насмешки, предательства.

С целью профилактики можно использовать наглядную информацию на школьном стенде психолога в виде различных памяток:

#### Профилактика тревожности.

1. Общаясь с ребенком, не подрывайте авторитет других значимых для него людей. (Например, нельзя говорить ребенку: «Много ваши учителя понимают! Бабушку лучше слушай!»)

2. Будьте последовательны в своих действиях, не запрещайте ребенку без всяких причин то, что вы разрешали раньше.

3. Учитывайте возможности детей, не требуйте от них того, что они не могут выполнить. Если ребенку с трудом дается какой-либо учебный предмет, лучше лишний раз помогите ему и окажите поддержку, а при достижении даже малейших успехов не забудьте похвалить.

4. Доверяйте ребенку, будьте с ним честными и принимайте таким, какой он есть.

5. Если по каким-либо объективным причинам ребенку трудно учиться, выберите для него кружок по душе, чтобы занятия в нем приносили ему радость и он не чувствовал себя ущемленным.

Как наладить доверительные отношения со своими детьми:

1. Душевная копилка ребёнка работает весь день и ночь. Её ценность зависит от того, что мы туда бросаем.

2. Рассказывайте ребенку о себе, пусть он знает, что вы тоже готовы поделиться с ним. Не уходите в себя.

3. Будьте рядом: важно, чтобы ребенок понимал, что дверь к вам открыта и всегда есть возможность побыть и поговорить с вами.

4. Старайтесь все делать вместе, планировать общие интересные дела, дайте ребенку альтернативу, если ему предстоит сделать выбор.

5. Даже требования, которые вы предъявляете, должны быть наполнены любовью и надеждой.

6. Обнимайте и целуйте своего ребёнка в любом возрасте.

7. Заводите свои красивые, добрые и светлые ритуалы общения, которые сделают вашу жизнь и жизнь вашего ребёнка теплее и радостнее.

8. Поддерживайте и подбадривайте ребенка без слов: улыбнитесь, обнимите, подмигните, потрепите по плечу, кивайте головой, смотрите в глаза, возьмите за руку.

9. Наказывая своего ребёнка, оставайтесь рядом с ним, не избегайте общения с ним.

Ритуалы, которые нравятся детям:

- перед уходом в школу получить объятие родителей и напутственное слово или жест

- по возвращении из школы рассказать о своих успехах и проблемах и получить слова поддержки и участия за чашкой чая

- в выходной день обсудить прожитую неделю

- посидеть в сумерках при свечах рядом с папой и мамой

- на ночь послушать сказку и быть заботливо укрытым

- в свой день рождения получить сюрпризы и устраивать их для других членов семьи

- вместе с мамой и папой готовиться к празднику и печь вкусный торт

- посидеть с мамой и папой, взявшись за руки, во время своей болезни и попросить у них свою любимую еду или что-то такое, чего очень давно хотелось.

Если родители не удовлетворены поведением и успехами своего ребенка, это еще не повод, чтобы отказать ему в любви и

поддержке. Пусть он живет в атмосфере тепла и доверия, и тогда проявятся все его многочисленные таланты.

### **Литература**

1. Жигарькова О. Время тревожных детей // Психол. газ. 2001. №11. С. 6–7.
2. Крюкова С. В., Слободяник Н. П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие. М. : Генезис, 2003. 204 с.
3. Николаева Н. А. Коррекционная работа по преодолению детских страхов в консультативной практике // Школьный психолог – 2007
4. Панченко С. А. Мне страшно...Я боюсь // Школьный психолог. 2002. №14. С. 8–9.
5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. 384 с.
6. Хрестоматия по детской психологии / сост. Г. В. Бурменская. М. : Ин-т практ. психологии, 1996. 264 с.

# ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ

**Ежкова Н. С, Карпушкина В. А.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный университет*

*им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия.*

*E-mail: ya.vera1991@yandex.ru*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 14–16–71015 по теме «Эмоционально развивающее образование дошкольников: теория и методика реализации».*

Важным периодом для развития познавательной сферы ребенка является ранний возраст. Именно на этом возрастном этапе складывается первый опыт эмоционально-чувственного миропознания, формируются первые сенсорные представления и др. Большинство авторов подчеркивается, что успешное познавательное развитие ребенка невозможно без благоприятного фонового сопровождения, которое должно осуществляться через влияние на детские эмоции. Для познавательного развития детей в группах раннего возраста должны реализовываться технологии организации познавательной деятельности с учетом специфики данной возрастной группы. Организованный педагогический процесс должен строиться посредством создания условий, обеспечивающих влияние на эмоциональные процессы, актуализацию разноплановых переживаний [1; С. 36].

Совокупность педагогических условий может быть условно разделена на общие и специфические. К общим отнесены кадровые, программно-методические, материально-технические и санитарно-гигиенические условия пребывания ребенка в ДОО. Специфические условия определяют фоновое сопровождение познавательной деятельности детей. Учитывая основные характеристики познавательного развития ребенка раннего возраста – реактивную непосредственность, слабую эмоциональную регуляцию и контроль и др. целесообразно организовывать эмоциональное сопровождение следующей направленности: поддерживающее, настраивающее, стабилизирующее, активизирующее и тренинговое [1; С. 80]. Каждое направление



предполагает использование своих механизмов, технологий воздействия на эмоциональную сферу детей раннего возраста и обязательного согласования с содержанием познавательного материала. Ведущее место отводится игре и, в частности, эмоционально-сенсорным играм, которые могут носить активизирующую, настраивающую и другую роль в процессе организации познавательной деятельности. Такие игры побуждают детей к эмоциональному реагированию посредством целенаправленной подачи сенсорной информации по каналам зрительного, слухового, вестибулярного и осязательного анализаторов [2; С. 64]. В процессе взаимодействия с сенсорными стимулами, различными по модальности, интенсивности и продолжительности, можно поддерживать познавательную активность малышей, создавать положительно эмоциогенную атмосферу для познавательных действий и т. д. В дальнейшей исследовательской работе предполагается разработка такого комплекса эмоционально-сенсорных игр.

Эмоционально-фоновое сопровождение дошкольников третьего года жизни в условиях дошкольной образовательной организации требует использование особых приемов в организации педагогического процесса. Они связаны с актуализацией разноплановых эмоциональных реакций, переживаний, позволяющих успешно постигать познавательный материал.

## **Литература**

1. Ежкова, Н. С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния. Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2014. 159 с.
2. Ежкова Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Ч. 1 : учеб. -метод. пособие : в 2 ч. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 127 с.
3. Изард К. Психология эмоций. СПб. : Питер 2000. 464 с.
4. Смирнова Е. О. Детская психология : учеб. для вузов. М. : Владос, 2003. 368 с.

# ОБРАЗ БУДУЩЕГО РЕБЕНКА У ЖЕНЩИН С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ ПЕРЕЖИВАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ

**Кильдишева Д. А., Цесаренко О. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: dashenka\_kil@mail.ru*

Беременность и рождение ребенка являются важнейшим этапом в жизни женщины, требующим от нее решения целого ряда новых задач, связанных с вынашиванием ребенка и подготовкой к родам. Беременность есть естественный, не только биологический, но и социальный процесс, сопровождающийся целым рядом изменений, которые происходят не только в организме женщины, ее самочувствии, но и в ее эмоциональном состоянии. Интересы женщины постепенно смещаются с привычных (профессиональных, интеллектуальных, эстетических, личностных) на новые, связанные с рождением здорового ребенка и его воспитанием в дальнейшем. Вместе с тем, происходящие в период беременности изменения подготавливают личностное взросление самой женщины – будущей матери.

В настоящее время отмечается повышение интереса к проблемам перинатальной психологии. Анализ психологической литературы позволяет говорить о всестороннем изучении этой проблемы. Большое внимание уделяется изучению эмоционального состояния женщины в период беременности и родов и его влиянию на психическое здоровье будущего ребенка [1]. В отечественной психологии появился ряд работ, связанных с психологией девиантного материнства и др.

Происходящие с женщиной изменения во многом определяют ее отношение к беременности, которое Г. Г. Филиппова рассматривает через предложенное ею понятие «стиль переживания беременности». Под стилем переживания беременности понимается «физическое и эмоциональное переживание момента идентификации беременности и ее динамики по триместрам, преимущественный фон настроения, переживание шевелений плода, содержание активности женщины». И. В. Добряковым для определения отношения женщины к беременности

введено понятие «тип отношения к беременности». Предложенные авторами понятия являются содержательно близкими.

В период беременности у женщины начинает формироваться образ будущего ребенка, который является одним из важнейших новообразований этого периода. Несмотря на то, что образ будущего ребенка, его формирование в период беременности привлекают внимание многих исследователей, эта проблема остается по-прежнему малоизученной.

Отношение женщины к будущему ребенку определенным образом влияет на то, как будет складываться этот образ и каким он будет. Поэтому целью нашего исследования выступило изучение образа будущего ребенка у женщин с разными стилями переживания беременности.

Для проведения исследования нами использовались такие методы и методики, как метод опроса, тест отношения беременной ТОО(б) (Добряков И. В., 1996); рисуночная методика «Я и мой ребенок» (Филиппова Г. Г.).

Исследование проводилось на базе Городского перинатального центра г. Иркутска. Нами было опрошено 15 испытуемых, у 6 из которых был диагностирован адекватный стиль переживания беременности. Данный стиль характеризуется тем, что женщина полностью осознает свое новое положение, но не испытывает по этому поводу чрезмерных эмоциональных переживаний. Полученные в ходе исследования результаты позволяют говорить, что для женщин с адекватным стилем переживания беременности характерен более детализированный, осознанный, эмоционально воспринимаемый образ будущего ребенка. Так, на рисунках, выполненных данными респондентами, присутствуют фигуры матери и ребенка, изображения ребенка носят детализированный характер, в процессе выполнения задания используются разнообразные цвета.

У половины опрошенных женщин был диагностирован эйфорический стиль переживания беременности, который характеризуется тем, что женщина воспринимает беременность исключительно в радужных тонах, с долей эйфории, откидывает возможность любых проблем. Данными участницами исследования при выполнении рисунков чаще используется символическое изображение ситуации беременности в целом, часто от-

существует фигура ребенка, изображения характеризуются схематичностью и наличием дополнительных деталей, не связанных с заданием. Это позволяет говорить о меньшей осознанности и схематичности в восприятии образа будущего ребенка женщинами с эйфорическим стилем переживания беременности. Представленные результаты могут быть связаны с тем, что у таких женщин, с радостью воспринимающих беременность и ожидающих появления ребенка, переживания происходящих с ними изменений все же носят менее глубокий характер и часто связаны с большим вниманием к внешним обстоятельствам, сопровождающим беременность (приобретение необходимых предметов ухода за ребенком, повышение социального статуса женщины и т. п.). Для женщин же с адекватным стилем переживания беременности свойственны большая степень осознания образа будущего ребенка, его детализация, большая чувствительность к тем изменениям, которые с ними в этот важный период происходят.

### **Литература**

1. Винникот Д. В. Маленькие дети и их матери. М.: Независ. фирма «Класс», 1998
2. Добряков И. В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2010. 272 с.
3. Могилевская Е. В., Васильева О. С. Перинатальная психология: психология материнства и родительства. Ростов н/Д: Феникс, 2015. 278, [1] с.: ил. (Социальный проект).
4. Филиппова Г. Г. Психология материнства. М.: Ин-т психотерапии, 2002. 238 с.

# РАЗВИТИЕ ЖЕНСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

**Комарова М. Ю., Наумова М. Ю.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: naumovamarina@list.ru*

Актуальность изучения женской индивидуальности обусловлена существующей проблемой внутриличностного конфликта работающих женщин и, как следствие, многочисленных проблем отношения с миром, поиска смысла своего бытия, распада семей.

При конструктивном разрешении внутреннего конфликта достигается согласование между личными устремлениями, ожиданиями и требованиями, социальными ролями, т. е. между личностной и групповой идентичностями человека.

Ролевой конфликт возникает в социальной ситуации, требующей от индивида осуществления несовместимых друг с другом ролевых действий. При выполнении женщиной одновременно нескольких основных своих ролей (супружеской, родительской, профессиональной), вероятность возникновения внутриличностного ролевого конфликта очень велика, поскольку у женщины не хватает физических и эмоциональных ресурсов для полноценного выполнения всех этих ролей.

Ролевой конфликт возникает чаще, если женщина ориентирована в равной степени и на профессиональную, и на семейную самореализацию. В такой ситуации многочисленные нормативные социальные предписания различных социальных ролей препятствуют успешной их реализации.

Возникновению ролевого конфликта у работающих женщин способствует ряд объективных факторов: чрезмерная загруженность и напряжение, вызванное совмещением интенсивной профессиональной и домашней работы; дефицит времени; отсутствие полноценного отдыха; маленькие дети; сложные внутрисемейные отношения; неблагоприятные жилищные условия.

Для проведения исследования заведомо были подобраны работающие женщины – сотрудницы отделов продаж, консультанты и специалисты строительных компаний ООО «СенАртСтрой», ООО «Александра», торговой организации, занимающейся реализацией строительных материалов и спецтехники ООО «СтройМастер-Иркутск», а также сотрудницы медицинского центра, расположенного в городе Иркутск.

Возможно, эти женщины, сами того не подозревая, могут находиться на начальной или стадии возникающего внутриличностного конфликта. Работая в таких организациях (строительных, торговых), в которых им приходится проявлять не только «женское начало», они, несомненно, сталкиваются с большой нагрузкой и чрезмерным напряжением. Следовательно, может возникнуть внутреннее недовольство собой и страх нарушения равновесия в выполнении семейно-бытовых и общественно-профессиональных ролей.

Внутриличностные конфликты имеют прямое отношение к конфликтам межличностным, влияют на поведение индивида, его самочувствие, его устремления. Именно поэтому существующая проблема заинтересовала нас и побудила изучить и разработать рекомендации по ее урегулированию.

Конечно же, причин для кризисов женской индивидуальности множество, кризисы реализуются в различных аспектах жизни женщин, но поскольку все аспекты рассматривать слишком обширно в рамках магистерской диссертации, мы взяли аспект, связанный с работой женщин и их ощущением индивидуальности.

Цель исследования: изучить психологические условия регулирования женской индивидуальности работающих женщин, разработать программы психологической помощи женщинам в развитии своей индивидуальности и улучшения взаимодействия с окружающим миром.

Объект исследования: феномен женской индивидуальности.

Предмет исследования: развитие женской индивидуальности в процессе психологического консультирования.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что психологическое консультирование женщин (групповое или индивидуальное) поможет развитию их женской индивидуальности для

полноценного функционирования личности, преодоления внутриличностных конфликтов и раскрытия психологического потенциала женщин.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические аспекты, касающиеся понятий индивидуальности в отечественной и зарубежной науке, её элементы и признаки;

2. Проанализировать кризис женской индивидуальности, причины его возникновения, а также типы внутриличностных конфликтов работающих женщин.

3. Провести психодиагностическое обследование участников программы.

4. Составить комплексную программу психологического консультирования.

Теоретико-методологической основой исследования выступают:

- Исследования С. И. Макшанова о преимуществе тренинговых программ, формирующих кумулятивный эффект накопления изменений личностных характеристик;

- Модель консультационных и психотерапевтических целей Д. Бьюдженталя;

- Исследования психологов экзистенциально-гуманистического направления (Д. Бьюдженталя, Р. Мэя, В. Франкла);

- Концепция целостного развития индивидуальности в отечественной психологии (Б. Г. Ананьева, его последователей и учеников).

Методы исследования. Для реализации практической части работы использованы следующие методики:

- опросник Д. Кейрси, определяющий темпераментно-типологические свойства человека в соответствии с теорией К. Юнга;

- проективная методика «Hand – тест» Э. Вагнера и тест «Направленность личности в общении» Л. С. Братченко;

- опросник «Чувства. Реакции. Убеждения» Д. Картрайта;

- анкета Д. Бьюдженталя «Я – и – Мир»;

- тренинг партнерского общения М. Форверга и А. Альберг, адаптированный Т. Н. Курбатовой;

- психотехнические упражнения В. Шутса, Н. Хрящевой, Е. Сидоренко, с. Макшанова и др.

- тренинговая программа «Искусство психотерапевта» по Д. Бьюдженталю.

В исследовании примут участие сотрудницы отделов продаж, консультанты и специалисты строительных компаний ООО «СенАртСТрой», ООО «Александра», торговой организации ООО «СтройМастер-Иркутск», а также сотрудницы медицинского центра, расположенные в городе Иркутск, всего 179 человек.

В процессе исследования мы проследим изменения не только на коммуникативном, поведенческом уровне на разных этапах групповой работы, связанном с отношением к другим, но и изменения на уровне более глубоком, уровне внутреннего, собственного мира индивидуальности, на уровне отношения к себе.

На основе концепции целостного развития индивидуальности Б. Г. Ананьева, а также кумулятивного эффекта группового консультирования мы проследим быстрые изменения психологических характеристик женщин и проявления большей целостности своей индивидуальности, её развития.

Итогом нашей работы мы видим разработку рекомендаций, основанных на данных, полученных в ходе исследования, для психологического консультирования работающих женщин (имеющих внутриличностный конфликт), развития их женской индивидуальности.

## **Литература**

1. Обозов Н. Н. Психологическое консультирование. СПб., 1993. 49 с.
2. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. СПб., 2001. 304 с.
3. Диалог К. Роджерса и М. Бубера // Моск. психотерапевт. журн. 1994. № 4. С. 67–97.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М., 1999. 240 с.
5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997. 430с.
6. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. СПб., 2000. 640 с.



# МОНИТОРИНГ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДООУ

Погодаева М. В. <sup>1</sup>, Штанке В. И. <sup>2</sup>

<sup>1</sup> ФГБОУ ВПО Евразийский лингвистический институт (филиал)  
Московского государственного лингвистического университета,  
Иркутск, Россия

E-mail [margorog@rambler.ru](mailto:margorog@rambler.ru)

<sup>2</sup> МБДОУ детский сад присмотра и оздоровления №43, Иркутск, Россия

Обеспечение безопасности ребенка в ДООУ, в том числе психологической безопасности, охрана и поддержание физического и психического здоровья участников образовательного процесса должно быть приоритетным направлением деятельности образовательного учреждения. Психологическая безопасность образовательной среды по определению И. А. Боевой это состояние образовательной среды свободное от проявлений психологического насилия, удовлетворяющее потребности в доверительном общении и характеризующееся позитивным отношением к ней участников образовательного процесса [1, с. 12]. . Таким образом, диагностическими показателями психологической безопасности образовательной среды являются:

- уровень отношения к среде (позитивный, нейтральный и негативный);
- уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды;
- уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии [2].

Психологическая безопасность создает условия для личностного развития ребенка, возможности его самореализации. Для создания комфортной, психологически безопасной среды в дошкольном учреждении необходимо исключить возможность психологического насилия над ребенком со стороны взрослых и других детей, учить детей дружескому доверительному общению, создавать условия для развития творчества и индивидуальности каждого ребенка. Ребенок, не имеющий психологической защищенности, не может сопротивляться воздействию различных негативных факторов среды, активно и позитивно взаимодействовать с ней [3]. Потребность в общении у ребенка

возникает уже на 3 году его жизни. Дошкольный возраст сензитивен для образования добрых чувств к другим людям, позитивного, взаимообогащающего общения. В обществе сверстников эффективно развиваются механизмы межличностного восприятия и понимания. Как показывают исследования Шипицыной Л. М., характер общения и взаимодействия младших дошкольников во многом определяют их дальнейшее развитие и влияет на становление личности ребенка, на его отношение к окружающим людям, к себе, к миру [5].

### **Анализ уровня психологической безопасности в дошкольном учреждении**

В МБДОУ детский сад присмотра и оздоровления №43 г. Иркутска был проведен анализ некоторых показателей психологической безопасности образовательной среды. В исследовании участвовали 50 детей, разного возраста, 12 педагогов, 26 родителей.

При исследовании психологической безопасности образовательной среды использовалась методика И. А. Баевой, «Психологическая безопасность образовательной среды», модифицированная для дошкольных образовательных учреждений. Показателями психологической безопасности образовательной среды рассматривалось отношение к этой среде со стороны детей, родителей и педагогов (позитивное, нейтральное, негативное), удовлетворенность ее характеристиками, и защищенность от психологического насилия (таблица 1,2).

Таблица 1

Отношение к среде образовательного учреждения ( %)

<i>Отношение</i>	<i>Дети</i>	<i>Родители</i>	<i>Педагоги</i>
Позитивное	87,5	72	65
Нейтральное	4,5	20	28
Негативное	8	8	7

Анализ результатов проведенного исследования показывает, что большая часть родителей, детей и педагогов позитивно относятся к среде образовательного учреждения. Наибольший процент позитивно относящихся к среде образовательного учреждения среди детей. Все дети оценили свой детский садик

как хороший или очень хороший. Большинство отметили, что многому здесь научились: лепить, рисовать, мастерить из конструктора. 90 % детей называют свои отношения с воспитателем хорошими или очень хорошими. 82 % детей нравится в детском саду, они могут обратиться за помощью к педагогам и указывают на то, что их никто не обижает, и не кричит на них. 14 % сказали, что на них никто не обращает внимания и заставляют делать то, чего им не хочется. В целом по сумме 10 вопросов 8 % детей испытывают негативное отношение к среде, 4,5 % – нейтральное и 87,5 % относятся к среде позитивно. Категория «отношение к среде» может также рассматриваться в единстве трех компонентов: поведенческого, эмоционального и когнитивного. По когнитивному компоненту позитивное отношение к образовательной среде определено у 100 % педагогов, 84 % детей и 76 % родителей. Образовательные условия устраивают всех педагогов, но далеко не всех родителей. Эмоциональный компонент образовательной среды позитивно оценивают практически все (98 %) дети, 75 % педагогов, и 73 % родителей. Поведенческий компонент позитивно оценили только 41 % педагогов: многие не удовлетворены отношением со стороны администрации, не у всех позитивные отношения с родителями. 65 % родителей и 86 % детей позитивно оценивают отношения со сверстниками и педагогами, деятельность образовательного учреждения и педагогов.

Значимыми характеристиками социальной среды детского сада и удовлетворенность ими оценивалась по следующим характеристикам среды

- 1) взаимоотношения со сверстниками,
- 2) уважительное отношение,
- 3) возможность обратиться за помощью,
- 4) возможность проявлять инициативу, активность,
- 5) учет личных проблем и затруднений.

Уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды ДОУ оценивался по пяти градациям: низкий 1–1,7; ниже среднего 1,8–2,5; средний 2,6–3,3; высокий 3,4–4,1 очень высокий 4,2–5.

В среднем родители показали очень высокий, дети и педагоги высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды.

Защищенность от психологического насилия во взаимодействии рассматривается по следующим компонентам:

- 1) защищенность от унижения/оскорблений;
- 2) защищенность от угроз;
- 3) защищенность от того, что заставят делать что-либо против желания (принуждение);
- 4) защищенность от игнорирования (социальной изоляции);
- 5) защищенность от недоброжелательного отношения (знак отношения).

Таблица 2

Уровень защищенности от психологического насилия

<i>Уровень защищенности при общении</i>	<i>Дети</i>	<i>Родители</i>	<i>Педагоги</i>
С родителями			2,86 (средний)
С коллегами			3,26 (средний)
С администрацией		4,08 (высокий)	3,48 (высокий)
С детьми	4,01 (высокий)		
С взрослыми	4,18 (высокий)		
С педагогами		4,08 (высокий)	

Наиболее защищенными во взаимоотношениях с субъектами образовательной среды (администрацией и педагогами) выступают родители. 87 % родителей показали высокий и очень высокий уровень защищенности. Менее всего защищены от психологического насилия педагоги: 36 % педагогов указали на уровень защищенности ниже среднего во взаимодействии с родителями, 24 % – во взаимоотношениях с администрацией ДООУ, 8 % – во взаимоотношениях с детьми. В ряде исследований показано влияние уровня психологической защищенности педагога на уровень удовлетворенности образовательной средой детей и родителей [4,6]. Мы исследовали наличие такой связи и установили достоверную отрицательную корреляцию между

психологической защищенностью педагога и удовлетворенностью детей отношениями с ним.

В отношении родителей достоверной связи не обнаружено, но имеется тенденция к ее образованию. 78 % детей показали высокий и очень высокий уровень психологической защищенности, 16 % -средний, 6 % -уровень ниже среднего.

Таким образом, диагностическая оценка уровня психологической комфортности образовательной среды ДОО по категориям «отношение» «удовлетворенность», «защищенность» показала, что условия данного дошкольного учреждения соответствуют высокому уровню психологической безопасности. Участники образовательного процесса в большинстве позитивно относятся к образовательному учреждению, удовлетворены межличностными отношениями и взаимодействием в парах дети-дети, дети-педагоги, педагоги-родители, родители-администрация. Дети и родители имеют высокий уровень психологической защищенности.

### **Литература**

1. Баева И. А. . Волкова Е. Н. . Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности . СПб.: Нестор-История, 2011.

2. Баева И. А, Рубцов В. В. Образование как национальный ресурс сохранения здоровья школьников и обеспечения психологической безопасности// Экспертиза психологической безопасности образовательной среды : информ.-метод. бюл. М., 2009. №2.

3. Погодаева М. В., Норкина О. В. Психологическая безопасность как фактор адаптации ребенка в дошкольном учреждении // Вестн. ТГПУ. 2014. №6.

4. Суворова О. В. Субъектность воспитателя как фактор психологической безопасности среды дошкольного образовательного учреждения // Изв. Самарского научного центра Рос. акад. наук. 2011. Т. 13, № 2 (4). С. 894–901

5. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева. СПб. : Речь, 2003. 240 с.

6. Калашникова М. Б. Влияние воспитателя на психологическую безопасность дошкольника в образовательной среде // Мир психологии. 2010. № 1. С. 108–116.

# ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ И ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ВЗРОСЛОСТИ У ПОДРОСТКОВ

**Ролич К. Н.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: nezabudka-katia@mail.ru*

В современном мире конструктивное формирование чувства взрослости у подростков встречается достаточно редко, это может обуславливаться различными факторами: отношением общества к понятиям «детство» и «взрослость», пропагандой искусственного растягивания временных рамок «детства» и, непосредственно, самим отношением взрослых к детям в семье, в школе. Взрослые не всегда могут простроить с подростками такие отношения, которые соответствовали бы их психологическим изменениям, новому отношению к окружающему миру, что и приводит к многочисленным внутриличностным и межличностным конфликтам, последствия которых могут быть достаточно серьезными: разрыв отношений, уход из дома или формирование суицидальных намерений.

Подростковый возраст – кризисный период в жизни каждого человека, сопровождающийся различными изменениями в психике и физиологии. Психологически данный возраст очень противоречив, уровень и темпы развития психики не пропорциональны, поэтому имеют место внутриличностные конфликты. Отечественная конфликтологическая школа определяет внутриличностный конфликт как психологическое состояние, вызванное столкновением или противостоянием в личности человека потребностей, ценностей, интересов.

Существенным новообразованием данного периода, играющим значительную роль в сфере возникновения кризисных переживаний и развития личности в целом, является чувство взрослости. Отечественные психологи определяли данное явление как ощущение подростком себя как взрослого, которое характеризуется критичностью подростков к миру взрослых; сравнением себя с другими людьми; изменением представления о себе; автономией, независимостью; потребностью в при-

знании своей взрослости окружающими. Результаты теоритического исследования показали, что развитие данных характеристик сопровождается возникновением внутриличностных конфликтов.

В связи с этим было организовано исследование, направленное на получение психолого-педагогической картины данной проблемы и разработки программы профилактики внутриличностного конфликта у подростков в связи с формированием чувства взрослости. Эмпирическое исследование было проведено в феврале 2014 г. на базе средней общеобразовательной школы п. Белореченский Усольского района Иркутской области, участие приняли 35 обучающихся в возрасте от 13 до 16 лет. Нами были использованы следующие диагностические методики: анкета «Исследование чувства взрослости», тест установок личности на себя М. Куна, Т. Мак-Партланда, опросник для изучения степени осознания респондентом психологических механизмов своей проблемы.

На основании анализа полученных данных можно сказать, что чувство взрослости у респондентов сформировано частично. По мере взросления у подростков растет направленность на будущее. Для подростков 13 и 14 лет наиболее важны внешние проявления взрослости, для подростков 15 и 16 лет – внутренние проявления.

Обнаружена следующая тенденция: в процессе развития подростков у подростков с несформированным чувством взрослости возрастает уровень внутренней конфликтности, а у подростков с сформированным чувством взрослости происходит гармонизация внутреннего мира, снижается уровень внутренней конфликтности. Таким образом, при определенных условиях формирование чувства взрослости может являться условием возникновения внутриличностных конфликтов у подростков.

Нами была разработана программа профилактики внутриличностных конфликтов у подростков на основе оптимизации процесса формирования чувства взрослости. По результатам диагностического исследования после реализации данной программы можно отметить следующее. У детей, включенных в программу профилактики внутриличностного конфликта, ак-

тивизируется развитие социальной зрелости, он становится более подготовленным к взрослой жизни, где может выступать в качестве полноценного и равноправного члена. Конструктивный подход к развитию чувства зрелости приводит к тому, что подростки успешно усваивают общественные нормы должного поведения взрослых и особенности их отношений с другими людьми, тем самым снижается конфликтность как внутренняя, так и внешняя. Взрослые в свою очередь обучаются навыкам общения с подростками и построения с ними продуктивных бесконфликтных отношений. Это помогает подростку легче адаптироваться к взрослой жизни, быть менее подверженным внутриличностным конфликтам.

Апробация данной программы еще не завершена и в процессе дальнейшей работы будут конкретизированы различные аспекты проблемы и подготовлены рекомендации для педагогов, работающих с подростками.

### **Литература**

1. Выготский Л. С. Педология подростка // Л. С. Выготский Собр. соч. В 6 т. Т. 4. М. : Педагогика, 1984. 433 с.
2. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Психология подростка : хрестоматия / сост. Ю. И. Фролов. М. : Просвещение, 1997. 448 с.
3. Мякотина О. В. Формирование чувства зрелости у подростков (на примере корякских, эвенских, ительменских школьников) // Вестн. КРАУНЦ / Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга. 2004. Вып. 2. С. 32–38.
4. Новгородцева А. П. Внутренние конфликты подросткового возраста. [Интернет – ресурс]: URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ki3/ki3-038-.htm#Текст>.
5. Эльконин Д. Б., Драгунова Т. В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. М. : Просвещение, 1967. 358 с.



## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

**Романова М. А.**

*ФГБОУ ВПО «Педагогический институт Иркутского  
государственного университета», Иркутск Россия  
E-mail: rom. marya2011@yandex.ru*

Рефлексия как свойство личности – это способность к анализу собственного состояния, переживания, мыслей по завершении деятельности. Особое значение для развития личности она приобретает в подростковом возрасте, когда особое значение приобретает необходимость отражать происшедшее в жизни юноши или девушки. В содержание подростковой рефлексии входит анализ переживаний, связанных с «Я»: что я думал? что чувствовал? что приобрел? что меня удивило? и т. п. и размышление о связи «Я» с другим «Я»: «Что значило для меня быть рядом с другими? Как воспринимал я иное поведение других?» [2, с. 42].

Подросток углубленно изучает себя, обогащая самосознание новым материалом. Он изучает свои личностные особенности, свои отношения с окружающими, свои возможности и притязания, свои сильные и слабые стороны. Содержательный план рефлексии становится достаточно обширным, что побуждает подростка анализировать окружающий мир, других людей, самого себя и даже собственную рефлексия. Особенностью рефлексии в это время является его насыщенная эмоциональность. Стремительно изменяющаяся внешность, восприятие себя другими, способности и успехи в учебе постоянно находятся в фокусе рефлексии и вызывают острые переживания, которые в свою очередь тоже рефлексиируются [1, с. 42].

Однако вместе с тем подростковый возраст является точкой максимального несоответствия в степени сформированности различных видов рефлексии. При взаимодействии, личностной и коммуникативной рефлексии возникают такие специфические для подросткового возраста новообразования, как «рефлексивные ожидания», т. е. представления о том, как сам субъект рефлексии воспринимается другими людьми [4, с. 39].

Развитие рефлексии у подростка, по мнению Л. С. Выготского, не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, в связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. [3, с. 16].

Специфика подросткового возраста характеризуется формированием нового типа познавательных интересов, которые приводят к возникновению внутренней рефлексии. Рефлексивность описывается как некоторая обращенность на внутренние основания своих действий и поступков, создающая предпосылку для изменения отношений подростка с окружающей действительностью [5, с. 43].

Другой особенностью подростковой рефлексии является ее свободная ассоциативность. Подросток погружается в свои мысли, текущие в разных направлениях в зависимости от душевных переживаний или внешних обстоятельств. Однако центром притяжения рефлексии подростка является он сам, его личность. Именно в рефлексии подросток удовлетворяет потребность в самоидентификации: его более всего сейчас интересуется собственное «Я». Подросток стремится понять себя. «Кто Я?» – становится главным вопросом этого возраста [1, с. 42].

В рамках исследования «Влияние рефлексивных умений на развитие самосознания личности подростков», были изучены особенности рефлексии у подростков. В исследовании приняли участие 64 человека, учащиеся г. Иркутска МБОУ СОШ № 38 в возрасте 12–13 лет.

Анализ результатов, полученных по диагностической методике О. С. Анисимова «Определение уровня рефлексии», лишь 1 % испытуемых имеют низкий уровень рефлексии и 34 % испытуемых уровень ниже среднего. Это говорит о некритичности мышления и неразвитости индивидуальной рефлексии мыследеятельности. 50 % испытуемых имеют средний уровень, что говорит о затруднениях в индивидуальной рефлексии мыследеятельности, а также о критичности мышления. Уровень выше среднего (14 %) и высокий уровень (1 %) у испытуемых свидетельствует о критичности мышления, а также о достаточно высоком уровне рефлексивности мышления (в частности,

сформированности индивидуальной формы рефлексии мыслительности).

По методике определения уровня рефлексивности В. В. Пономаревой и А. В. Карпова 37 % испытуемых имеют высокий уровень рефлексивности. Это говорит о склонности обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Испытуемым свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия. Вероятно также, что таким людям легче понять другого, поставить себя на его место, предсказать его поведение, понять, что думают о них самих. У 41 % испытуемых средний уровень рефлексивности.

8 % испытуемых имеют низкий уровень рефлексивности. Это говорит о том, что испытуемым в меньшей степени свойственно задумываться над собственной деятельностью и поступками других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Он редко обдумывает свою деятельность в мельчайших деталях, ему сложно прогнозировать возможные последствия. Такой испытуемый испытывает сложности при постановке себя на место другого, ему сложно предсказать его поведение.

В исследовании были также выявлены данные, свидетельствующие о взаимосвязи рефлексии с такими параметрами самосознания подростков, как самоотношение, локус контроля и самооценка личности.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты актуализируют необходимость разработки и реализации программ психологического развития рефлексивных умений через развитие самосознания подростков.

## Литература

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ, 2004. 216 с.
2. Домрачева Е. Н. Влияние способности к рефлексии на успеваемость в учебной деятельности подростка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-7.htm> (дата обращения: 28.01.14).

3. Кроповницкий О. В. Психология подростка. Тренинг личностного роста : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2001. 128 с.

4. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопр. психологии. 1985. № 3. С. 31–40.

5. Хаяйнен Е. В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. М., 2005. 206 с.

# **ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОМ.**

**Сизоненко А. Ю.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им.*

*Л. Н. Толстого», Тула, Россия*

*E-mail: alionka29-11@yandex.ru*

На сегодняшний день проблема развития памяти младших школьников является актуальной и социально значимой. Исследования и труды А. Н. Леонтьева, Л. В. Занкова, А. А. Смирнова, А. П. Зинченко, Лурия А. Р и многих других ученых посвящены памяти человека.

Память – процесс организации и сохранения прошлого опыта, делающий возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения [1].

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными

Важной особенностью познавательной деятельности младшего школьника является память. Память постепенно становится произвольной, осваивается мнемотехника. В совокупности с другими психическими процессами, память несет ответственность за получение, сохранение и переработку, а также воспроизведение информации в процессе учебной деятельности, т. е. является основой любого познания и тем самым определяет одну из основных задач школьного обучения. А. А. Смирнов отмечает, что как и все психические процессы, память в младшем школьном возрасте претерпевает существенные изменения. Младший школьный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. В самом деле, если нам трудно или почти не-

возможно припомнить что-либо из событий раннего детства, то младший школьный возраст уже оставляет много ярких воспоминаний [3].

Одной из часто встречающейся причиной низкой обучаемости и успеваемости младших школьников является слабое развитие памяти, т. е. плохое запоминание учебного материала. По мнению Е. Е. Даниловой, младший школьный возраст сензитивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной [2].

Преобразование мнемической функции в этом возрасте обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Возникает необходимость освоения специальных целенаправленных действий по запоминанию – усвоение мнемотехнических приемов.

Таким образом, можно сделать вывод, что память в период младшего школьного возраста имеет ярко выраженный познавательный характер. В этом возрасте качественно меняется осознание мнемической задачи, а также формирование приемов запоминания. В школе ребенку требуется усвоить определенный учебный материал, и это заставляет его запоминать и воспроизводить произвольно, с применением усилий. Одной из часто встречающейся причиной низкой успеваемости детей младшего школьного возраста является слабое развитие памяти, т. е. плохое запоминание учебного материала. Значительную отрицательную роль в отставании мнемической деятельности младших школьников, по мнению А. А. Смирнова, играет неумение построить способ эффективного осмысленного запоминания. Формирование таких способов должно осуществляться еще в школьном возрасте [4].

Для успешного обучения младших школьников необходимо, прежде всего, выявить особенности памяти и её показатели, включая объем и способность удерживать информацию.

В ходе нашего исследования мы осуществили подбор и реализацию комплекса психодиагностических методик, которые в полной мере могут дать представление об уровне развития памяти детей младшего школьного возраста. Для изучения уровня развития памяти младших школьников были использованы следующие психодиагностические методики: «Определение типа памяти» у младших школьников (Богданова Т. Г., Корнилова Т. В.), методики Ануфриева А. Ф., Костроминой С. Н «Изучение логической и механической памяти» у младших школьников» – «Запомни пару», «Оперативная память», «Долговременная память», а также методика Леонтьева А. Н Лурии А. Р., Выготского Л. С «Опосредованное запоминание». Исследование было проведено на базе МБОУ СОШ №21 г. Тулы. В исследовании приняли участие учащиеся 2 класса в количестве 20 человек.

С помощью методики «Определение типа памяти» удалось выявить преобладающий тип памяти у каждого из учеников. Наиболее эффективным способом запоминания информации является комбинированный. Однако было выявлено, что не все дети способны комбинированно запоминать предложенную им информацию, они теряются, не знают какой способ запоминания выбрать, не ставят перед собой цель, запомнить. У младших школьников нужно развивать комбинированную память. А также с помощью методики «Определение типа памяти» удалось выявить, что у 15 человек (75 %) преобладающий тип памяти не достигает высокого объёма. Следовательно, есть необходимость повысить уровень развития памяти.

**После проведённого нами анализа результатов методики «Изучение логической и механической памяти у младших школьников» удалось выявить, что у 100 % исследуемых логическая память преобладает над механической.** Они способны эффективно запоминать информацию, в которой логические связи можно установить без особого труда. Однако, младшие школьники не могут устанавливать логические связи тогда, когда нужно приложить усилия и найти логику там, где она

нелегко прослеживается (13 (65 %) учеников имеют средний уровень объёма механической памяти; 5 (25 %) учеников имеют низкий уровень объёма механической памяти; 1 (5 %) ученик имеет очень низкий уровень объёма механической памяти). Следовательно, 95 % исследуемых нуждаются в развитии механической памяти.

Анализ результатов методики «Опосредованное запоминание» (Лурия А. Р., Выготский Л. С., Леонтьев А. Н) показывает что, среди исследуемых школьников у 13 (65 %) учащихся высокая способность к нахождению опосредующих символов, они способны объяснять свой выбор объяснения выбора; продуктивность опосредования в целях запоминания высока, у 7 (35 %) учащихся испытывают затруднения при нахождении опосредующих символов, они не всегда способны объяснить свой выбор.

По результатам методики «Оперативная память» было выявлено, что у 7 (35 %) человек уровень развития кратковременной памяти ниже нормы. Необходимо оказать помощь младшим школьникам в процессе развития данного психического процесса. По результатам методики «Долговременная память» удалось выявить, что никто из респондентов не имеют высокий уровень объёма долговременной памяти, 5 (25 %) учеников имеют средний уровень объёма долговременной памяти, 9 (45 %) учеников имеют низкий уровень объёма долговременной памяти, 6 (30 %) учеников имеют очень низкий уровень объёма долговременной памяти. У 20 человек (100 %) долговременная память не достаточно развита.

Таким образом, на констатирующем этапе исследования было выявлено, что 7 учеников (35 %) имеют средний уровень развития памяти, для них характерно: уровень развития кратковременной памяти находится в норме, уровень долговременной памяти – средний; 13 учеников (65 %) имеют низкий уровень развития, для них характерно: уровень развития кратковременной памяти ниже нормы, уровень долговременной памяти – низкий или очень низкий. Высокий уровень развития памяти среди респондентов не выявлен.

На основе диагностических данных совместно с научным руководителем была составлена развивающая программа на



основе мнемотехнических приёмов. Цель данной программы – развитие способности у детей младшего школьного возраста надёжно запоминать точную информацию, а также расширение объема памяти посредством формирования мнемотехнических приемов. Данная программа представлена в виде ряда последовательных шагов: 1. Переход от конкретных мнемических средств (запоминая одних предметов с помощью других) к абстрактным (запоминание предметов с помощью знаков, рисунков, схем и т. п.). 2. Переход от механических к логическим средствам запоминания и воспроизведения материала. 3. Переход от внешних средств запоминания к внутренним. 4. Переход от использования уже готовых или известных средств запоминания к новым, оригинальным, придуманным самим запоминающим. Каждый шаг – это одно или несколько занятий, объединённых одной тематикой.

### **Литература**

1. Бодалев А. А. Психология о личности. М. : МГГУ, 1988. 188 с.
2. Дубровина И. В. Практическая психология образования : учеб. для студ. высш. и средн. спец. заведений. М. : ТЦ «Сфера», 2004. 528 с.
3. Смирнов А. А. Возрастные и индивидуальные различия памяти. М. : АПН, 2008. 221 с.
4. Формирование приемов логического запоминания у детей дошкольного возраста и младших школьников / А. А. Смирнов, З. М. Истомина, К. П. Мальцева, В. И. Самохвалова // *Вопр. психологии*. 2009. 562 с.

# ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЖЕНЩИН К МАТЕРИНСТВУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРЕНИНГА ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

**Синёва О. В., Фомина Л. А.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: luboffomina@mail.ru*

Проблема психологической готовности к материнству и методов ее формирования приобретает в последнее время все большую актуальность среди проблем психологии развития. Это связано как с ростом демографических проблем (снижением потребности в детях, ростом девиантного материнства, числа отказов от ребенка и т. д.), так и с повышением внимания специалистов к проблемам личностного развития взрослого человека, в том числе, в связи с его новой ролью – ролью родителя. Имеющиеся в научно-публицистической литературе факты свидетельствуют о том, что современные молодые люди крайне мало ориентированы на выполнение материнских и отцовских ролей (В. Я. Титаренко, А. Мытиль и др.). Функции матери не занимают центрального места в самосознании современной женщины – этот тревожный факт отмечают многие отечественные и зарубежные учёные. Женщина рождает ребёнка, но считает его обузой (Т. В. Бердникова). В современных условиях, когда возросла социальная нагрузка на женщину, ей стало значительно сложнее, чем раньше, сочетать трудовую, общественно-полезную деятельность и материнство. По мнению Е. В. Матвеевой возможность гармоничного сочетания женщиной профессиональных и семейных ролей в значительной мере определяются её практической готовностью к семейной жизни и материнству.

Г. Г. Филиппова указывает на то, что всё чаще родители в преддверии рождения ребёнка оказываются неосведомлёнными об элементарных особенностях развития ребёнка и своих функциях в уходе за ним. Кроме того, уменьшение количества детей ведёт к тому, что часто первый младенец, с которым встречается женщина, став матерью, – это её собственный ребёнок. В этих условиях, помимо возникновения потребности в

повышении родительской компетентности, происходит осознание недостаточности эмоциональных переживаний, неготовности к возникновению материнских чувств. В ходе проведенных исследований Г. Г. Филиппова сделала вывод о том, что неготовность принятия материнской роли ведёт к наличию внутреннего конфликта, показателями которого являются конфликтный и тревожный образ будущего ребёнка, объектное отношение к ребёнку со стороны матери, отсутствие эмоционального принятия себя, как матери, дискомфортное отношение к собственной материнской позиции.

Изучение готовности к материнству в последние годы ведётся в различных аспектах: в плане социологических исследований позднего материнства и материнства несовершеннолетних подростков; при исследовании факторов риска психической патологии ребёнка в связи с социальными и психическими аномалиями матерей (В. И. Брутман, А. А. Северный, О. А. Копыл, О. В. Баженова и др.); в филогенетическом аспекте (Г. Г. Филиппова). Исследуются значимые личностные характеристики будущей матери, изучаются факторы, влияющие на материнское поведение.

В отечественной психологии в последнее время также появился ряд работ, связанных с феноменологией (Г. В. Скобло, О. Ю. Дубовик, О. В. Баженова, Л. Л. Баз, О. А. Копыл, В. И. Брутман), психофизиологией (А. С. Батуев, В. Г. Волков, Ю. С. Садкова, Н. В. Шабалина), психологией материнства (Н. П. Коваленко, М. С. Радионова), психотерапевтическими (Ю. И. Шмурак) и психолого-педагогическими (В. И. Брутман) аспектами беременности и ранних этапов материнства, дивергентным материнством (Г. Г. Филиппова). Однако сами исследователи отмечают, что полученные результаты отражают скорее общие особенности женщины, а не специфику материнской сферы и ее формирования. То же самое касается исследований, посвященных изучению психофизиологических основ материнства (А. С. Батуев), психического здоровья матери и ребенка, социального статуса женщины и особенностей ее семьи (В. И. Брутман, А. Я. Варга, М. С. Радионова). Такое положение связано с тем, что для изучения психологической готовности к материнству как целостного явления еще нет адекватного концептуального подхода.

Актуальность рассматриваемой проблемы мы видим в том, что психологическая неготовность к материнству действительно существует, и это озвучивается многими авторами. Данная проблема изучается с разных сторон, однако на данный момент нет адекватного концептуального подхода к её решению. Отсутствие единого подхода к структуре рассматриваемого феномена ограничивает возможности использования методов коррекции психологической неготовности к материнству. В настоящее время для работы с изучаемой нами проблематикой используются разные методы. Одним из таких методов, значение которого для оптимизации психологической готовности к материнству признают как отечественные, так и зарубежные психологи, является тренинг личностного роста. Однако при всем многообразии тренинговых программ по регуляции различных аспектов психологической готовности, общая концепция, методологическое основание, позволяющее осознанно и целенаправленно применять эти программы к беременным женщинам, разработано явно недостаточно. В ходе решения этой проблемы накоплен некоторый опыт, как ее теоретического осмысления, так и практического подхода. Так, в настоящее время имеется определенный арсенал средств оценки состояния беременных женщин, отрабатываются методы активного психологического воздействия с целью повышения психологической готовности к материнству, ее регуляции. Тем не менее, возможности применения тренинга личностного роста в целях повышения психологической готовности к материнству пока еще во многом остаются серьезной проблемой, требующей как особого внимания, так и глубокого анализа.

Проанализировав различные трактовки понятия психологической готовности к материнству, а также уровни, показатели и структуру психологической готовности к материнству, можно сделать обобщенный вывод о том, что подразумевается под понятием психологической готовности к материнству и выявить структуру данного феномена. Под психологической готовностью к материнству мы понимаем специфическое личностное образование, проявляющееся в развитых навыках саморегуляции женщины и положительном эмоциональном восприятии ситуации материнства, в осознании беременной жен-

щиной ответственности за ребенка и высокой степени ценности ребенка, в материнской компетентности. В структуре психологической готовности к материнству можно выделить следующие аспекты: мотивационный, оценочный, эмоциональный, операционный, регуляционный. Исходя из вышеприведенной структуры, можно определить, что к важнейшим параметрам, психологическим характеристикам готовности к материнству относятся: осознание женщиной высокой степени ценности ребенка и материнства среди других ценностей, саморегуляция женщины во время беременности, позитивное эмоциональное восприятие ситуации материнства, осознание ответственности за развитие ребенка и свою материнскую позицию.

Было выдвинуто предположение о том, что тренинг личностного роста позволяет повысить психологическую готовность женщин к материнству через: 1. Развитие навыков саморегуляции женщины; 2. Формирование позитивного эмоционального восприятия ситуации материнства; 3. Повышение уровня осознания ответственности за развитие ребенка и свою материнскую позицию; 4. Повышение осознания женщиной ценности ребенка и материнства.

Эмпирическое исследование проводилось на базе поликлинике ГКБ № 8 г. Иркутска. В исследовании приняли участие две группы женщин, находящихся в третьем триместре беременности в возрасте 20–35 лет. Объем выборки составил 30 женщин. На момент проведения исследования данная беременность являлась первой для всех испытуемых, все испытуемые состоят в браке. Также все испытуемые находились в удовлетворительном психоэмоциональном состоянии, не имели выраженных соматических осложнений, развитие плода протекало без патологий. Диагностический комплекс, составленный для проведения предварительного и итогового тестирования контрольной и экспериментальной группы, включал в себя следующие методики: «Тест отношений беременной» И. В. Добрякова, «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в адаптации П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленковой, метод исследования уровня субъективного контроля, «Опросник терминальных ценностей» И. Г. Сенина. Для всех женщин было проведено предварительное тестирование. Далее испытуемые

были разделены на две группы по 15 человек. С первой группой был проведен тренинг личностного роста, направленный на повышение психологической готовности к материнству. По окончании тренинга для всех женщин было проведено контрольное тестирование. По результатам предварительного тестирования были получены следующие данные: психологическая готовность к материнству была высокой у 26 % беременных, у 45 % средняя, у 29 % низкая. После тренинга все показатели возросли: психологическая готовность к материнству стала высокой у 67 %, средняя у 33 %. В контрольной группе все показатели остались без изменений. Использование статистического критерия U-Манна-Уитни также показало наличие значимых различий по всем показателям психологической готовности к материнству в экспериментальной группе по результатам предварительного и итогового тестирований ( $p \leq 0,01$ ). В контрольной группе значимых различий обнаружено не было. Таким образом, гипотеза эмпирического исследования подтвердилась: было обнаружено, что тренинг личностного роста позволяет повысить психологическую готовность женщин к материнству.

## Литература

1. Филиппова Г. Г. Психология материнства. М., 2002.
2. Филиппова. Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. 2001.
3. Мещерякова С. Ю., Авдеева Н. Н., Ганошенко Н. И. Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений ребенка и матери // Соросовские лауреаты: Философия. Психология. Социология. М., 1996.
4. Матвеева Е. В. Анализ материнства с позиции теории деятельности. К. : ВГГУ, 2004.
5. Брутман В. И. Радионова М. С. Формирование привязанности матери к ребёнку в период беременности // Вопр. психологии. 1997. №7. С. 38–47.
6. Брутман В. И., Филиппова Г. Г., Хамитова И. Ю. Динамика психического состояния женщины во время беременности и после родов // Вопр. психологии. 2002. №1. С. 59–69; №3. С. 109–117.
7. Большаков В. Ю. Психотренинг: социодинамика, упражнения, игры. СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. 384 с.

# ТРЕНИНГ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ПРОЯВЛЕНИЙ КРИЗИСА СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА У НЕЖЕНАТЫХ МУЖЧИН

**Синёва О. В., Фомин Д. Н.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: [advokatfomin@mail.ru](mailto:advokatfomin@mail.ru)*

Проявления кризиса среднего возраста у неженатых мужчин достаточно распространены в настоящее время. Более того, в современном обществе кризис протекает намного острее, чем когда-либо. Современный мужчина в погоне за временем, за экономической стабильностью и безопасностью, развитием своей карьеры и обеспечением семьи старается не замечать процессов, которые происходят внутри него. Но однажды наступает момент, когда проблем становится так много, что с ними уже очень сложно справиться. В тридцать пять лет мужчина оказывается на перепутье. Достигнув середины жизненного пути, он видит, где этот путь заканчивается. Утрата молодости, угасание физических сил, изменение привычных ролей – любой из этих моментов может придать переходу характер кризиса. Возраст между тридцатью пятью и сорока пятью годами – это время опасностей или больших возможностей.

Проблема развития индивида, становления его как личности – кардинальная проблема в системе психологических знаний. Процесс развития продолжается во взрослом, зрелом и позднем возрасте. Многие современные ученые создали свои, перекликающиеся друг с другом теории развития человека: К. Юнг, Д. Флэвелл, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Б. Г. Ананьев. Одной из самых полных и признанной является возрастная периодизация Э. Эриксона [5]. Он рассмотрел и подробно проанализировал человеческую жизнь от рождения до смерти, выявил задачи, решаемые на каждом возрастном этапе. Возраст 30—40 лет он называл «десятилетием роковой черты», главными проблемами которого являются убывание физических сил, жизненной энергии и уменьшение сексуальной привлекательности. К этому возрасту, по мнению Э. Эриксона, как правило, появляется осознание расхождения

между мечтами, жизненными целями человека и его реальным положением [5]. Одним из первых теоретиков, обративших особое внимание на вторую половину жизни человека, был К. Г. Юнг. Он считал, что в этом возрасте люди оказываются перед необходимостью найти и оправдать смысл своего существования [6]. Вместе с тем, несмотря на различные теоретические подходы, период среднего возраста вообще менее изучен с точки зрения возрастной психологии и психологии личности, чем, например, период детского возраста. Все исследования как зарубежных, так и отечественных психологов лишь констатируют актуальность такой проблемы, как кризис среднего возраста и описывают схожесть симптомов данного кризиса. При этом не разработано каких-либо универсальных методов борьбы с указанным кризисом. Более того, и те существующие в современной психологической практике наработки по коррекции кризиса среднего возраста у мужчин применяются достаточно скупо. Возможно, это также связано с тем, что большинство мужчин пытаются разобраться со своими проблемами самостоятельно, без обращения к профессиональным психологам. Тем не менее, проблема кризиса среднего возраста действительно существует, достаточно распространена, актуальна на сегодняшний день, и мужчины действительно нуждаются в профессиональной помощи психологов. В связи с этим мы считаем, что необходимо создание условий профессиональной психологической помощи личности в этот период, в том числе, актуальной представляется разработка методов коррекции кризиса среднего возраста.

В ходе наших исследований, было выявлено, что неженатые мужчины более подвержены кризису среднего возраста. Неженатые мужчины сталкиваются с более тяжкими проявлениями кризиса, чем женатые. Тем самым, данная категория мужчин в наибольшей степени нуждается в психологической помощи.

В настоящее время для работы с изучаемой нами проблематикой используются разные методы. В основном, предпочтение в терапии при оказании помощи мужчинам, находящихся в кризисе, отдается индивидуальным методам работы, тогда как возможности групповых методов в настоящее время мало изу-



чены. При этом, на наш взгляд, значение групповых методов коррекции не стоит преуменьшать. Одним из таких методов, значение которого для коррекции проявлений кризиса среднего возраста у неженатых мужчин признают как отечественные, так и зарубежные психологи, является тренинг личностного роста. Считаем, что тренинг личностного роста является одним из важных и эффективных методов коррекции кризиса среднего возраста. Однако при всем многообразии тренинговых программ по регуляции различных аспектов данного кризиса, общая концепция, методологическое основание, позволяющее осознанно и целенаправленно применять эти программы, разработано явно недостаточно. В ходе выработки методов коррекции кризиса накоплен некоторый опыт, как ее теоретического осмысления, так и практического подхода. Тем не менее, возможности применения тренинга личностного роста в целях преодоления кризиса среднего возраста у неженатых мужчин пока еще во многом остаются серьезной проблемой, требующей как особого внимания, так и глубокого анализа.

Анализ теоретической литературы [1, 2, 3, 4] показал, что понятия кризис середины жизни и кризис среднего возраста большинством авторов рассматриваются как идентичные, поскольку охватывают один и тот же период жизни человека (от 30 лет до 50 лет) и составляют один и тот же перечень проблем и проявлений, с которыми сталкивается человек на данном жизненном этапе своего развития. Кризис среднего возраста можно определить как эмоциональное состояние мужчины, связанное с переоценкой своего опыта, когда многие из возможностей, о которых индивидуум мечтал в детстве и юности, уже безвозвратно упущены (или кажутся упущенными), а наступление собственной старости оценивается как событие с вполне реальным сроком, а не «когда-нибудь в будущем», т. е. в этот период, человек осознает расхождение между желаемым и действительным, начинает новый поиск смысла жизни, переорганизовывает организм, меняет темп жизни.

К основным проявлениям кризиса среднего возраста у неженатых мужчин мы отнесли следующие общие симптомы: появление депрессии, повышение уровня тревожности, убывание физических сил, искажение ценностных ориентаций. Проана-

лизирував существующие подходы к проблеме коррекции проявлений кризиса среднего возраста у неженатых мужчин, а также используемые при этом методы, мы пришли к выводу, что достаточно эффективным в данном случае может являться использование тренинга личностного роста. Данный метод, способствуя коррекции всех проявлений кризиса среднего возраста, позволяет, кроме того, понять лицу, находящемуся в кризисном состоянии то, что его проблема не уникальна, снижает дискомфорт, который возникает при индивидуальном общении «психолог – клиент». При этом происходит обмен опытом между членами группы, что является важнейшей составляющей комплексного подхода к проблеме коррекции проявлений кризиса среднего возраста.

### **Литература**

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1984.
2. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. Калуга, 1994.
3. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы : справ. практ. психолога. М. : Эксмо, 2005. 896 с.
4. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб. : Ювента, 1999.
5. Эриксон Э. Жизненный цикл: Эпигенез идентичности // Теории личности в западно-европейской и американской психологии : хрестоматия по психологии личности. Самара : Бахрах, 1996.
6. Юнг К. Г. Психологические типы // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М. : ЧеРо, 2000.

# РОЛЬ СЕМЬИ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Тенчикова О. Н.**

*МБОУ г. Иркутск «Детский сад № 36», Иркутск, Россия*

*E-mail: olenka07-86@mail.ru*

Исследование проблемы организации досуга в современной семье, имеющей детей дошкольного возраста, является актуальной. Ритм жизни современного общества негативно влияет на маленького ребенка из-за постоянной занятости родителей. В наше время дети, которые так нуждаются во взаимодействии со взрослыми, все больше остаются одинокими, покинутыми, замкнутыми, один на один со своими детскими проблемами.

Первые годы – от рождения до поступления ребенка в школу – имеют большое значение в жизни человека. В этот период начинают развиваться разнообразные способности, формируются нравственные качества, складываются черты характера. От того как воспитывается ребенок в эти годы, во многом зависит его будущее, эффективность школьного обучения, последующее формирование личности.

Семья является главой ценностью, это единственный воспитательный институт, нравственное воздействие которого человек испытывает на протяжении всей своей жизни.

Семья для ребенка – это место его рождения и основная среда обитания (материального и духовного). В семье есть близкие люди, которые понимают и принимают его таким, какой он есть. Именно в семье ребенок получает азы знаний об окружающем мире. Семья – это система с определенным морально – психологическим климатом, являющаяся для ребенка школой отношений между людьми. Именно в семье складываются его представления о добре и зле, о порядочности, об уважительном отношении к материальным и духовным ценностям. С близкими людьми в семье ребенок проживает впервые чувства любви, дружбы, долга, ответственности, справедливости. Из семейного опыта он усваивает представления о себе, о других, о мире в целом [2, с. 8].

Роль семьи неизмеримо велика и по своей важности, и по тому месту, которое она занимает в его душе. Влияние семьи накладывает отпечаток на все стороны жизни ребенка в будущем. Отсутствие внимания, равнодушие родителей может вызвать у ребенка чувство одиночества, и это приводит к тому, что детям приходится самостоятельно искать выход из сложившихся ситуаций, из-за отсутствия обратной связи они сталкиваются с сложностями.

Дошкольный возраст имеет большое значение для физического, психического и эмоционального развития ребенка.

Психические особенности дошкольника формируются условиями жизни, которые создают для него взрослые. Каждый ребенок остро нуждается в любви, заботе, ласке, прежде всего родителей, ведь они для него – самые близкие и родные люди. Иногда отношение родителей небезупречно, ребенок любит их и прощает им безразличие, непонимание, раздражительность, незаслуженные упреки. Обычно ребенок винит в происходящем не родителей, а самого себя, так как считает, что взрослые, а тем более родители, не могут быть плохими, считая себя недостаточно хорошим. Ребенок болезненно переживает, если чувствует, что родители его не принимают, не понимают, не любят.

Необходимость поиска заработка, перегрузки на работе, сокращение свободного времени у родителей приводят к повышенной раздражительности, утомляемости, стрессам. Свои эмоции родители привычно выплескивают на детей, отстраняя их от себя, отдавая предпочтение телевизору, компьютеру, либо другим гаджетам. А ведь общение ребенка с близким человеком, в частности тактильное общение очень важно для его развития, в том числе, умственного [3, с. 49].

Не вызывает сомнения тот факт, что в последние годы семьей утеряны многие ценности семейной педагогики и семья не всегда готова взять на себя всю ответственность за воспитание детей. С одной стороны, это объясняется социальными катаклизмами и экономическими трудностями, с другой, безвольно, нежеланием родителей активно заниматься воспитанием детей, уделять им внимание и относиться серьезно к их маленькой, но очень важной жизни.

Проблема организации режима дня ребенка-дошкольника и, в частности, его свободного времени, является крайне важной, как для становления личности, индивидуализации интересов, развития общих и специальных способностей, так и для успешной социализации. Организуя структуру свободного времени ребенка, родители реализуют свои педагогические установки и ценности, связанные с образованием и воспитанием.

Семейный досуг с ребенком – дело проблематичное. С одной стороны, досуг на то и досуг, что это время, свободное, приятное, чем хочешь, тем и занимайся. Но с ребенком сложно расслабиться – родительские обязанности есть всегда: и днем, и ночью. Конечно, у некоторых родителей, получается «встроить» ребенка и в походную жизнь, и в катание на горных лыжах, и в путешествие по музеям, театрам. Однако есть такие родители, которые предпочитают передать ребенка дедушкам – бабушкам и провести свободное время без него. Семейным досугом это уже не назовешь – семья-то не вся в сборе [4, с. 3].

Досуговая деятельность является приоритетной для детей дошкольного возраста. Через нее ребенок развивается психически, физически и эмоционально, познает окружающий мир, усваивает социальные, моральные, этические нормы и правила.

Первичной задачей родителей в данной сфере является грамотная организация досуга детей. При выборе формы досуга, родителям необходимо учитывать психологические особенности данного возраста, потребности ребенка, его желания и возможности.

Со стороны родителей необходима инициатива в организации досуга, материальная поддержка, а так же родители должны принимать активное участие в досуговой деятельности своих детей, родителям следует использовать досуг как инструмент развития ребенка, так как это не только помогает ребенку развиваться, но и сплачивает семью, тем самым закрепляя благоприятную обстановку в доме. Недостатки в организации досуга не только снижает уровень семейного воспитания, но отражаются на содержании самих брачно-семейных отношений.

С помощью родителей ребенок познает окружающий мир, себя самого и других людей. Поддержка семьи очень важна, она

направляет ребенка в нужную сторону, аккуратно подталкивает вперед, что определяет успешность его вступления в мир людей.

Главное нужно помнить, что ребенок – дошкольник познает окружающий мир через игру. Игра – является ведущей деятельностью детей дошкольников. В игре раскрываются потенциальные возможности и способности, в игре ребенок, незаметно для себя, приобретает новые знания, умение, навыки, осуществляет поисковые действия, учится мыслить и творить.

Кроме игры в досуг дошкольника включаются различные виды изобразительной деятельности, развивающие интересы ребенка, такие как: рисование, лепка, аппликация, раскрашивание и др. Основное значение изобразительной деятельности заключается в том, что она является средством эстетического воспитания. В процессе изобразительной деятельности создаются благоприятные условия для развития эстетического восприятия и эмоций, которые постепенно переходят в эстетические чувства, содействующие формированию эстетического отношения к действительности.

Немало важным для развития ребенка является физическое воспитание включенное в досуговую деятельность, так как с его помощью осуществляется нравственное, умственное, эстетическое, трудовое воспитание.

Семья, где растут дети, должна внедрить физкультуру в повседневную жизнь детей, однако многое зависит от отношения к физкультуре в семье и личного примера родителей. Их регулярные занятия физкультурой и приверженность к активному отдыху лучше любых слов убеждают ребенка в пользе физических упражнений и делают внутренне необходимым.

Досуг, основанный на посещении театров, музеев, выставок – это увлекательное путешествие в чудесную страну, творчества, восхищения и восторга, вызывающий у дошкольников положительные эмоции, эстетических чувств, формирования адекватных форм поведения в общественных местах [1, с. 26].

Но самым востребованным досугом для детей остаются семейные праздники. Праздники приобщают детей к семейным традициям, обычаям, знакомят их с историей, учат бережному отношению к народным праздникам, вызывают у них радост-

ное волнение, формируют художественный вкус. Семейные праздники сближают взрослых и детей, создают нравственную основу детско-родительских отношений.

Таким образом, роль семьи является ведущей в организации досуговой деятельности дошкольников. Знание особенностей организации, форм и видов досуга, а так же возрастных особенностей ребенка, определяющих всю досуговую деятельность, поможет родителям правильно организовывать семейный досуг, тем самым избежав проблемы, связанные с семейным воспитанием.

### **Литература**

1. Боякова Е. В. Организация досуга дошкольников // Детский сад от А до Я : науч.-метод. журн. для педагогов и родителей. 2005. № 6. С. 26.
2. Евдокимова Е. С., Додокина Н. В., Кудрявцева Е. А. Детский сад и семья: Методика работы с родителями : пособие для педагогов и родителей. М. : Мозаика-Синтез, 2007. 144 с.
3. Козлова А. В., Дешеулина Р. П. Работа ДОО с семьей : метод. рекомендации. М. : ТЦ Сфера, 2007. 112 с.
4. Теплюк С. Н. . Семейный досуг с детьми раннего возраста. М. : Карпуз, 2011. 160 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СОЦИАЛЬНОМУ ЗДОРОВЬЮ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Трунова А. И.**

*Филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет»*

*в г. Ишиме, Ишим, Россия*

*E-mail: sashenkatrunova@mail.ru*

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, формирование ценностного отношения к здоровью является приоритетной задачей государственной политики в сфере образования и воспитания. Предметом общественности в последнее время стало резкое ухудшение состояния здоровья населения, особенно детского. В сложившейся ситуации существует необходимость реализации системного подхода к формированию здорового образа жизни в общеобразовательных учреждениях. Сегодня проблема здоровья порастающего поколения переходит в иную плоскость и становится комплексной, опираясь на различные методологические подходы: аксиологический, культурологический, антропологический, гуманистический, деятельностный, охватывая духовно-нравственный, социальный, психологический и биологические аспекты.

К сожалению, для большинства детей здоровье не является ценностью, а следовательно, отсутствует достаточная мотивация по формированию и ведению здорового образа жизни, и молодежь не рассматривает свое здоровье как личностную и социальную ценность. Сегодня науке известно, что повышение уровня здоровья связано, в первую очередь, не только с развитием медицины, но и с сознательной разумной работой самого человека по восстановлению и развитию жизненных ресурсов, по превращению здорового образа жизни в составляющую образа «Я», для чего необходима переориентация личности с лечения болезней на воспитание здоровья. В связи со сложившимися обстоятельствами, одна из важных задач общеобразовательных учреждений – воспитание потенциально активной личности, сочетающей нравственность, разум, психическое и физическое здоровье. Нравственным здоровьем опосредована



духовность человека, так как она связана с общечеловеческими истинами добра, любви и красоты. Ценности формируются в результате осознания субъектом своих потребностей в соотношении с возможностями их удовлетворения, т. е. в результате ценностного отношения. Ценностные отношения не возникает до тех пор, пока субъект не обнаружит для себя проблематичность удовлетворения возникшей потребности. Чем проблематичнее возможность удовлетворения той или иной потребности, тем большей ценностью обладает тот или иной предмет (явление) для субъекта. Ценностное отношение выступает необходимым компонентом ценностной ориентации, деятельности и отношений, которые выражаются в ценностной установке.

Рассмотрим основные подходы понимания ценностного отношения к здоровью. Социально-философский анализ медицинских подходов к здоровью человека» сообщается, что в настоящее время научное толкование феномена здоровья предполагает отказ от жесткой оппозиции «здоровье – болезнь» и большинство исследователей предлагают рассматривать здоровье и болезнь не как застывшие, строго противоположные понятия, а как динамичные, часто сочетающие принципы того и другого

Возвращаясь к теоретическим основам здоровья, необходимо подчеркнуть, что в понимании здоровья следует исходить из концепции единого организма, неразделимости физиологического (соматического), социального, душевного и духовного в человеческой личности.

Социальный подход к здоровью человека обосновывается факт кардинального изменения образа жизни современного человека и возрастающее значение досуга в формировании здоровья. Поэтому из двух возможных путей прямого – сохранения и укрепления здоровья человека и обратного – лечение от заболеваний, все цивилизованные страны выбрали первый. В настоящее время накопилась масса эмпирического материала, свидетельствующего, что именно образ жизни определяет состояние здоровья человека.

Значение социального подхода к здоровью человека заключается в формировании морально-волевых и ценностно-

мотивационных установок, определяющих поведение человека, и отношение к своему здоровью как к ценности.

В медицинском подходе к здоровью человека и его связи с социальным, раскрываются основные категории научного познания в медицине – здоровье и болезнь, и уточняет, что указанные категории носят характер медико-социальных. Необходимость существования стандартной нормы обусловлена тем, что в пределах этих границ происходящие сдвиги не вызывают качественного изменения в состоянии здоровья человека. За пределами этих границ с одной стороны – патология, нарушения, с другой – так называемая экстремальная реактивность, повышение норм многих физиологических показателей.

Понятно, что физиологический подход близок к медицинскому по предмету изучения. Здоровье как открытая система здесь имеет свою специфику (относительно физиологических процессов). Надо отметить, что и в этом подходе существуют свои сложности, особенно затрагивающие категорию нормы. Интерес представляет взгляд Н. М. Амосова, который обратил внимание на то, что здоровье организма определяется его количеством. Концепция Амосова в определенной мере противопоставляет количество здоровья его качеству и является заявкой на решение сложнейшей проблемы здоровья. Основная трудность заключается в том, что еще не разработаны соответствующие критерии, позволяющие судить о качественных пределах функционирования различных органов и их систем. Социопсихосоматический подход как комплексный подход к здоровью человека постулирует единство медико-биологического психосоматического и социопсихосоматического подходов к здоровью человека.

Рассмотрение здоровья только с позиций одного из подходов приводит к ограничениям и не позволяет охватить понятие здоровья во всем его многообразии.

Для улучшения здоровья необходимы не только медицинские нововведения, но и изменения на уровне образовательных учреждений, задачами которых должны быть: использование здоровьесберегающих технологий образования и формирование правильной системы ценностей, мотивов и установок, ориентация школьников на здоровый образ жизни; интеграция

медико-биологического, социального и психологического знания, ориентированного на духовно-нравственное становление личности ребенка.

Воспитание ценностного отношения к здоровью является актуальной психолого-педагогической проблемой. Анализ исследуемой проблемы в современной научной литературе позволили определить ценностное отношение к здоровью человека как интегрированное личностное качество, характеризующееся совокупностью осознанных на личностно-смысловом уровне представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни. Общеобразовательные учреждения должны сыграть в этом вопросе не просто большую роль, но и призваны стать одним из обязательных звеньев в организации этих усилий. В ходе проделанной работы выяснилось, что эффективность процесса воспитания ценностного отношения к здоровью зависит от комплексного целенаправленного использования психолого-педагогических форм, методов, технологий, средств, а так же и от позиции самого воспитанника, активно проявляющего собственную здоровьесберегающую позицию, стремление быть здоровым; от создания атмосферы взаимного сотрудничества педагогов, детей и родителей, стимулирующей проявление этого личностного образования.

### **Литература**

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. М., 1987. 186 с.
2. Бехтерев В. М. Психика и жизнь // Избранные труды по психологии личности, 1999. Т. 2. 255 с.
3. Васильева О. С., Ф. Р. Филатова Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. М, 2001. 235 с.
4. Ковалевская А. Ф. Формирование ценностного отношения к здоровью человека // Проблемы современной экономики: Евразийский Междунар. науч.-аналит. журн. 2007. № 1 (21). С. 446–449.
5. Ковалевская А. Ф. Необходимость комплексного подхода к здоровью человека // Проблема человека в современной науке и гуманистические парадигмы в образовании : материалы межрегион. науч.-практ. конф. (27–28 апр. 2006 г.). Чита, 2006. С. 62–67.
6. Сиерис Д., Гавидия В. О различных подходах к понятию «здоровье» // Школа здоровья. 1998. №1. С. 7–16.

# **К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ПРОСМОТРА МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ НА ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Русских Н. И., Чернышева Е. А.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: fkzu@mail.ru*

Рост агрессивных тенденций среди людей отражает одну из острейших проблем современности. Проявление агрессивного поведения, как в школах, так и в дошкольных учреждениях все больше волнует родителей, воспитателей, учителей. В раннем и дошкольном детстве агрессивные проявления встречаются у значительного числа детей как отражение слабой социализированности личности и отсутствия у них социально принятых коммуникативных навыков, основной причиной чего является неэффективное родительское воспитание.

По мнению исследователей, одним из факторов возникновения проблем в современном воспитании, является то, что родители мало уделяют времени и внимания для общения и взаимодействия со своими детьми, компенсируя это показом мультимедийных фильмов.

Современное состояние исследований влияния мультимедийных фильмов на агрессивное поведение детей, как в отечественной, так и в зарубежной психологии не может быть признано удовлетворительным, поскольку пока недостаточно разработаны методы изучения данной проблемы, результаты этих исследований не однозначны, так как до конца не выявлена причинно-следственная связь между просмотром телепередач со сценами насилия и влияние этих сцен на проявление агрессивного поведения, в связи с малым количеством проведенных исследований.

Актуальность данного исследования определяется еще и тем, что агрессивность в детском возрасте закрепляется как норма поведения и продолжает проявляться по мере взросления ребенка, зачастую, на другом качественном уровне, именно поэтому изучение агрессии, и факторов, влияющих на ее прояв-

ление, является важной задачей исследователей. Все вышесказанное и определило выбор данной темы.

Теоретико-методологическим основанием нашей работы послужили теория социального научения, разработанная А. Бандурой, а также концепция агрессивного поведения А. Басса и А. Дарки. Кроме того, подходы отечественных и зарубежных исследователей о формировании агрессивного поведения в детском возрасте, таких, как Г. Паренс, А. Хьюсмон, Дж. Эрон, Х. Уолдер, Е. О. Смирнова и др.

Теоретический анализ изучаемой проблемы позволил нам сделать выводы о том, что агрессивное поведение является синонимом понятия «агрессия», поэтому понятие агрессивное поведение определяется как мотивированное деструктивное поведение, ориентированное на нанесение вреда объектам, в качестве которых могут выступать живые существа или неодушевленные предметы. [3], [4]

Агрессивное поведение детей является неоднородным феноменом, имеет различные формы проявления – в зависимости от возрастных особенностей, индивидуальных целей, а также социальных и иных причин, обуславливающих его возникновение. Причинами и факторами агрессивного поведения являются: стиль воспитания в семье, индивидуальные особенности ребенка, взаимодействие с окружающими, повсеместная демонстрация сцен насилия на экранах телевизора.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что сегодня дети в основном любят смотреть современные мультфильмы. Мультфильм дает большое поле для фантазии, способствует развитию его мышления и воображения, формирует его мировоззрение. Сравнивая себя с мультипликационным героем, ребенок учится воспринимать себя, преодолевать свои собственные страхи и трудности, ценить и уважать других. Но, в то же время, зачастую мультфильмы построены психологически, педагогически или этически безграмотно, сделаны быстро и дешево, без учета возможности вредного воздействия на ребенка. Поэтому многие дети смотрят анимационную продукцию, в которой показаны жестокость, демонстрация агрессивных моделей поведения, сцены насилия и драк, а герои многих

мультфильмов являются безликими существами, которые лишены всякой индивидуальности. [6]

По мнению Е. О. Смирновой, в современных мультиках, где добро борется со злом герои, даже если и преследуют разные цели, то методы для этого используют одинаковые. Зло, как правило, уничтожается физически, что абсолютно не привычно для нашего образа действия в сказках, где со злом старались бороться другими способами: его пытались перехитрить или уговорить. Агрессия сопровождается красивыми, яркими картинками. Герои красиво одеты, или находятся в красивом помещении или просто рисуется красивая сцена, которая сопровождается убийством, дракой, и другими агрессивными моделями поведения, это делается для того чтобы мультфильм притягивал. Герои мультфильмов получают по голове смертельные удары разнообразными предметами, но, всегда продолжают вести себя, как абсолютно здоровые. [5]

М. Аромштам считает, что психологические механизмы мультипликации как вида искусства воздействуют на сознание ребенка и при просмотре мультфильмов срабатывают такие механизмы поведения как:

- Заражение – процесс передачи эмоционального состояния от одного индивида к другому на уровне психического контакта.
- Внушение – воздействие на сознание ребенка, при котором происходит некритическое восприятие им убеждений и установок.
- Подражание – следование примеру, образцу [1].

У дошкольников больше всего развито подражание, поскольку в этом возрасте именно так развиваются механизмы поведения. В связи с этим дети копируют героев мультфильмов и используют способы разрешения ситуаций, которые в них демонстрируются, причем поведение персонажей воспринимается как правильное и естественное.

Необходимо отметить, что проблема состоит еще и в том, что современные мультики транслируются с высокой периодичностью и зачастую родители не ограничивают ребенка в просмотре телевизора. Опираясь на исследования родительских предпочтений в выборе мультфильмов, проведенные

И. Н. Тимошиной и А. В. Морозовой мы можем сказать, что родители отдают предпочтение тем мультфильмам, которые дети выбирают сами и в этих мультфильмах содержатся сцены с агрессивным поведением героев. [6]

Таким образом, теоретический анализ литературы позволяет предположить, что просмотр мультфильмов оказывает отрицательное влияние на формирование и проявления агрессивных моделей поведения.

В настоящее время мы проводим исследование, на базе детского сада № 79 г. Иркутска. Испытуемыми являются 20 детей – воспитанников подготовительной группы, в возрасте 6–7 лет.

В нашем исследовании для выявления причинно-следственной связи между просмотром мультфильмов и проявлением агрессивного поведения, в качестве основных методов используется:

- метод констатирующего эксперимента, в ходе которого мы показываем детям

- мультипликационные фильмы с демонстрацией агрессивных моделей поведения.

- структурированное наблюдение, по методике диагностики агрессивного поведения

- детей, разработанной Лаврентьевой Г. П.

Кроме того, для определения уровня агрессивности мы применили такие методики как: методика «Несуществующее животное» (автор Колосова С. Л.), методика «Кактус», беседа с детьми на тему: «Я и телевизор» (авторская разработка В. Д. Пурина).

## **Литература**

1. Аромаштам М. Дети смотрят мультфильмы: психолого-педагогические заметки. Практика «производства мультфильмов в детском саду. М. : Чистые пруды. 2006. 32 с.

2. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния и семейных отношений. М. : Просвещение, 1999. 202 с.

3. Бэрон Р. Ричардсон Д. Агрессия. СПб. : Питер, 1997. 336 с.

4. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов/ под ред. Д. И. Фельдштейна. Изд. 2-е, доп. М. : Ин-т практ. психологии, 1996.

5. Смирнова Е. О. Детская психология : учеб. для вузов. 3-е изд., перераб. СПб. : Питер, 2009. 304 с.
6. Тимошина И. Н, Морозова А. В Влияние мультфильмов на психическое развитие ребенка// Справочник педагога-психолога. 2013. № 5
7. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. М. : Академия, 2001. 336 с.



# СПЕЦИФИКА ОТЦОВСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Трускалова Н. Д.**

*Центр творчества и психологии «Миддлвей», Иркутск, Россия*

*E-mail: truskalova@mail.ru*

Психология отцовства – одна из наиболее интересных и в то же время наименее исследованных областей в современной психологической науке. Научные исследования роли отца в психическом развитии ребенка начались в рамках психоаналитической традиции. Первоначально отец, а не мать рассматривался в качестве центральной фигуры, определяющей успешность психического развития человека.

Впервые об отцовстве и отцовском влиянии на развитие личности ребенка говорил З. Фрейд. Но поздние исследования влияния семьи на ребенка сосредоточились в основном на изучении взаимоотношений матери и ребенка (М. Кляйн, Дж. Болуби и др.). Становление в 1940-е гг. теории объектных отношений привело, во-первых, к большему акценту на изучении формирования и значения внутренних объектов, а, во-вторых, сместило интерес исследователей с отца на мать ребенка. Тем не менее, впоследствии, именно благодаря теории объектных отношений, были разработаны теоретические положения о значимости отца и его образа для психического развития ребенка и подростка. В настоящее время существует большое количество исследований роли матери, влияния материнства на развитие личности женщины и ребенка. Роль отца в развитии ребенка, его воспитании и социализации мало изучена. Психоаналитически ориентированные исследователи считают, что присутствие сильного отца гарантирует сыну правильное решение для выбора объекта в противоположном поле, а девочке помогает принять женскую половую роль (Тайсон Ф., Тайсон Р., 1998; Marks M., 2002).

Колоссальное значение для развития как мальчика, так и девочки имеют отношения между отцом и матерью. Взрослея, ребенок наблюдает панораму этих отношений, которые, как и поведение каждого из родителей в отдельности, становятся

для него моделью, положительным или отрицательным образцом отношений между мужчиной и женщиной вообще. В современном мире по количеству времени и качеству общения выделяют несколько типов взаимодействия отца и ребенка (Schneider W., 1989; Fthenakis W. E., 1989). Традиционный отец – отец как воплощение силы, авторитета и социальной компетенции. Важнейшей задачей такого отца является содержание и защита матери и ребенка. Таким образом, он отдален от ребенка и взаимодействует с ним только тогда, когда возникают разногласия и мать не в состоянии их разрешить; его слово – закон, его поведение обсуждению не подлежит, ему свойственен авторитарный стиль воспитания, эмоциональной близости с ребенком нет, так как поддерживается авторитет и власть. Отец-партнер – это отец как образец, помощник и партнер по играм. Такой мужчина полагает, что для гармоничного развития ребенка необходимо участие обоих родителей. В семье имеется достаточно гибкое распределение ролей, в том смысле, что отец, кроме своей работы, уделяет внимание проблемам ребенка. Таким образом, отец играет значительную роль в воспитании и жизни ребенка, а кроме того, еще и активную роль в семье. Новый отец (Heiliger A., 1989; Gampert., 2000; Horst. P., 2000; Fthenakis W. E., 2001).

Термин «новый отец» (соответствует термину «ответственное отцовство»), что характеризует не столько операциональный аспект взаимодействия отца и ребенка, сколько намечающуюся в науке и практике тенденцию подчеркивания важности отцовства, общения с ребенком для самого отца. В рамках данной концепции получило широкое развитие представление об андрогинной личности, о том, что и на мужчину и на женщину родительство оказывает равное влияние, что ребенок также важен для отца, как и для матери, однако при этом подчеркивается, что мужчина и женщина по-разному взаимодействуют с ребенком (например, разные стили общения), но отец может и должен заниматься ребенком наравне с матерью. Такой отец принимает участие в самом процессе рождения ребенка, присутствует на родах, позднее он заботится о ребенке-младенце вместе с матерью, имеет с ним тесную эмоциональную связь. Американский социолог Дж. Левин писал: «В новом понятии

отцовства постепенно начинает исчезать линия, которая разделяет область материнства от области отцовства. При новом отцовстве мужчины начали осознавать, что значит быть родителями и делать для своих детей то, что всегда делали женщины». Отсюда идеал отца может быть очень противоречивым. Раньше отец был воплощением власти, сейчас от мужчин ждут ласки и нежности, мягкой и активной заботы о детях. Мужчина принимает самое активное участие в хозяйственно-бытовой деятельности семьи. Как родитель он несёт ответственность за воспитание детей. Ему необходимо владеть навыками психологического и педагогического воздействия, быть высоконравственным, компетентным, настойчивым и демократичным.

Таким образом, хотя в современном обществе существует достаточно прочный стереотип некомпетентности отца и его невключенности в воспитание ребенка, вышесказанное позволяет утверждать, что участие обоих родителей в воспитании ребенка, при условии четкого различения родительских ролей, оказывает положительное влияние на развитие детей, однако отец должен выполнять свою функцию, а не выступать в роли заместителя матери. Кроме этого, для нашей страны характерен феномен «отсутствующего отца», который сформировался в результате череды войн, репрессий, революций, социальных переворотов прошлого века. Это привлекло к массовому уничтожению мужчин. В результате женщины бессознательно исключили партнера из процесса воспитания, передавая сценарий отсутствующего отца из поколения в поколение уже в мирное время. С этими травматическими последствиями мы имеем дело до сих пор. В результате предыдущих искажений семейного сценария, в данный момент становятся распространены нарушения семейной иерархии, ведущие к «размыванию» фигуры отца. Она перестает выполнять свои функции, т. е. становится дисфункциональной. Отцовское место в семейной системе остается размытым, не насыщенным отцовской энергией. Мы это также наша история, и, если мы её не знаем, мы отказываемся познать часть себя. [4, С. 334]. В дальнейшем это может приводить к ощущению пустоты, чрезмерного внутреннего напряжения, к проблемам в собственных отношениях и других сферах. Поэтому столь важным является возможность вернуть

фигуре отца принадлежащее ей по праву место. Введение в поле психотерапии фигуры отца ведет к получению мощного ресурса в процессе работы с клиентом.

### **Литература**

1. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. 496 с.
2. Картер Н. Комплекс Электры в психологии женщины : пер. с англ. М. : Ленальд, 2015. 160 с.
3. Леонард Л. Ш. Эмоциональная женская травма: Исцеление детской травмы, полученной дочерью в отношении с отцом / пер. с англ. В. Мершавки. М. : Класс, 2015. 224 с.
4. Луиджи З. Отец. Исторический, психологический и культурный анализ. М. : Класс, 2014. 352 с.
5. Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург: Деловая книга, 1998.

# ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

**Чуканова И. С.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им.*

*Л. Н. Толстого», Тула, Россия*

*E-mail: irina\_chukanova@mail.ru*

Современные подходы к дошкольному образованию характеризуются направленностью на разностороннее приобщение детей к миру ценностей, педагогическую поддержку их духовного потенциала. Образование детей дошкольного возраста должно носить ценностно-ориентированный характер и, в свою очередь, качественно реализовываться в педагогическом процессе дошкольных учреждений.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на решение задачи: объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества. [4, с. 4]

В соответствии с этим положением у ребенка должен формироваться целостный образ культуры, с которым связывается общий образ мира. Образование детей дошкольного возраста в данном контексте понимается как работа со смыслами, ценностями, системой отношений ребенка, с его эмоционально-волевой и рефлексивной сферами. Процесс дошкольного образования в этой логике представляет собой целенаправленное обеспечение в педагогическом диалоге динамики смыслов и способов бытия ребенка в окружающем мире, актуализирующих его человеческие качества.

Исследователи обратились к проблеме ориентации детей дошкольного возраста на общечеловеческие ценности, на закономерности, внешние и внутренние детерминанты данного процесса только в последние, кризисные годы общественного развития. [3, с. 56]

Педагогический аспект проблемы формирования ценностных представлений и ценностного отношения к окружающему миру недостаточно изучен и не решается однозначно в зарубежной и отечественной науке, особенно в отношении детей дошкольного возраста. Анализ исследований позволил нам выделить некоторые направления в разработке проблемы:

- определение социокультурных оснований педагогической деятельности (Л. А. Беляева, Е. С. Протанская, М. В. Шмулевская и др.);

- изучение места ценностей в структуре личности (К. К. Платонов, Б. С. Братусь М. Кальвиньо, В. В. Столин, В. Е. Васильюк, Л. С. Выготский, Г. Е. Залесский, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, И. С. Кон, Л. И. Божович, Н. И. Непомнящая и др.);

- условия становления ценностного отношения личности к миру, механизмы данного процесса (А. А. Бердяев, Н. Р. Гинзбург, Л. И. Джидарьяи, К. Левин, П. В. Симонов, В. П. Мисищев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Н. В. Иванчук, А. Брожник, М. Г. Казакина, А. В. Кирьякова, Г. И. Щукина, С. Г. Елизаров, Г. П. Савкии и др.);

- нравственное развитие личности ребенка дошкольного возраста, (Л. И. Божович, Р. С. Буре, Т. А. Маркова, В. Г. Нечаева, с. Г. Якобсон, с. А. Козлова, Т. В. Антонова, Т. Л. Репина, А. А. Рояк, Е. А. Кудрявцева, Е. Э. Шишлова и др.);

- условия формирования образа мира у дошкольников (А. М. Виноградова, Е. В. Субботский, Е. Ф. Купецкова, Н. Ф. Виноградова).

Проблема своеобразия способов формирования ценностных представлений к окружающему миру у дошкольников принадлежит к числу малоисследованных. Не исследованы продуктивные средства, методы перевода объективно значимых ценностей в субъективно значимые, условия перевода ценностного отношения к миру на действенный уровень в настоящем и будущем.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам обнаружить противоречие между развивающим потенциалом общечеловеческих ценностей и субкультурных особенностей детей дошкольного возраста и отсутствием четко разрабо-

тантных целей, содержания и методики формирования ценностного отношения к окружающему миру. [1, С. 25]

Следовательно, процесс формирования ценностного отношения к окружающему миру у детей старшего дошкольного возраста будет происходить более успешно, если:

- формирование ценностного отношения к окружающему миру будет строиться как взаимодействие психологического, педагогического и этического компонентов ценностного ориентирования, в результате которого происходит приобретение детьми знаний об окружающем мире и выработка ценностного отношения к нему;

- средством формирования ценностного отношения к окружающему миру у старших дошкольников будет специально организованная блочно-модульная образовательная модель;

- эффективность формирования ценностного отношения к окружающему миру детей старшего дошкольного возраста определяется соблюдением комплекса педагогических условий. [2, С. 78]

Таким образом, актуальность настоящей проблемы определена важностью педагогического обеспечения начальных этапов ценностного ориентирования для всего психического, социального и личностного развития ребенка дошкольного возраста и насущной потребностью практики в разработке педагогически целесообразных способов формирования у дошкольников ценностного отношения к окружающему миру. Это и обусловило постановку цели нашего исследования.

Именно поэтому поиск адекватных способов формирования ценностного отношения к тому образу мира, который актуализируется в представлениях детей, является проблемой сегодняшней дошкольной педагогики.

## **Литература**

1. Ежкова, Н. С. Приобщение дошкольников к ценностям: теория и методика. Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2006. 119 с.
2. Ежкова, Н. С. Теория и практика эмоционально-развивающего образования детей дошкольного возраста. Тула, 2008. 264 с.
3. Орлов, В. В. Человек, мир, мировоззрение. М., 2005. 220 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. 2014 г.

# РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В МОНТЕССОРИ ЦЕНТРАХ

**Шарапова Е. В.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: milashka010690@rambler.ru*

Внимание необходимо детям в процессе познания мира, позволяя им сосредоточиться на определенных объектах. Эта и другие особенности психики помогают из потока информации, которую дети непрерывно получают извне, выделить наиболее интересную и значимую для них.

Особое звучание проблема развития внимания приобретает в дошкольный период, поскольку развитие психологии современного человека закладывается в раннем возрасте и предопределяется педагогическими характеристиками воздействия на него общества, воздействия на него окружающих людей. На протяжении дошкольного возраста развиваются свойства внимания и его произвольность. Ребёнок научается управлять собой и сознательно направлять свое внимание на определённый предмет. Уровень развития внимания обуславливает успешность в выполнении деятельности и в дальнейшем – в обучении в школе.

На основе теоретического анализа психолого – педагогической литературы можно утверждать, что развитие детского внимания проходит ряд последовательных стадий. Качественно новый уровень оно приобретает к 6–7 годам в процессе освоения различных видов деятельности. Успешное выполнение действий в деятельности требует согласованной работы свойств внимания.

В связи с этим было проведено исследование по изучению особенностей свойств внимания у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в монтессори центрах. Исследование проводилось на базе ООО «Центр развития ребенка по системе Марии Монтессори» города Тулы.

В исследовании приняли участие 30 человек из них 11 мальчиков и 19 девочек в возрасте от четырех до семи лет.



Диагностическая программа представлена следующими методиками:

1. Методика «Запомни и расставь точки» с целью определения количества объектов, воспринимаемых одновременно с достаточной ясностью.

2. **Методика «Поставь значки» с целью** оценки показателя переключения и распределения внимания.

3. Методика «Найди и вычеркни» с целью диагностики уровня развитости у ребенка продуктивности и устойчивости внимания.

4. Методика совмещения признаков В. М. Когана, адаптированная Э. А. Коробковой с целью выявления способности удержания внимания.

Анализ результатов методики «Запомни и расставь точки» позволяет утверждать, что у большинства испытуемых (50 %) высокий уровень объема внимания. Для респондентов данной категории характерно точное воспроизведение простых вариантов карт (от 2 до 5 точек), а также допущение единичных ошибок в процессе заполнения более сложных вариаций (от 6 до 8 точек).

Низким уровнем развития объема внимания обладают 13 % респондентов. Данные испытуемые успешно справились с первыми вариантами карт (2–3 точки), при заполнении остальных таблиц были допущены ошибки. В процессе проведения методики у дошкольников отмечается низкий темп выполнения задания. В выборке отсутствуют респонденты с очень низким уровнем объема внимания. В целом дети справились с заданием с разной степенью успешности.

Анализ результатов диагностики по методике «Поставь значки» свидетельствует о том, что у большинства дошкольников (33 %) средний уровень переключения и распределения внимания. 27 % респондентов обладают низким уровнем. Оценка результатов методики свидетельствует о большем количестве ошибок, в сравнении с предыдущим уровнем.

Очень низкий уровень отмечается у 27 % участвующих в диагностике. В процессе диагностики наблюдался медленный темп выполнения задания. Количество геометрических фигур, просмотренных и помеченных соответствующими знаками, ха-

характеризуется низким значением, а также высоким показателем количества ошибок.

На основе анализа результатов методики «Найди и вычеркни» стоит отметить, что у большинства испытуемых (50 %) средний уровень устойчивости и продуктивности внимания. Для респондентов данной категории характерен средний темп работы, а также наличие единичных ошибок.

Низким уровнем развития устойчивости и продуктивности внимания обладают 26 % респондентов. Показатель продуктивности и устойчивости внимания у данной категории дошкольников в процессе проведения исследования нестабилен, характеризуется снижением. Это вызвано уменьшением темпа работы или увеличением количества ошибок, допущенных во время проведения диагностики.

Анализ результатов диагностики по методике «Совмещенные признаки (В. М. Когана)» позволяет утверждать, что у большинства испытуемых (75 %) способность удерживать внимание соответствуют возрастной норме развития.

Способность удерживать внимание не соответствует возрастной норме у 25 % дошкольников. В данную группу относятся дети с низким уровнем распределения и переключения внимания. При выполнении задания большая часть ошибок наблюдалась на последнем этапе. Испытуемые ориентировались на один из признаков (форма или цвет). Их темповые характеристики выполнения задания характеризуются дефицитом времени.

Анализ результатов эксперимента позволяет сделать следующие **выводы**.

- 1) объем внимания у небольшого числа респондентов характеризуется низкими показателями. В связи с тем, что ребенок воспринимает малое количество предметов или элементов одновременно, отмечается низкая эффективность деятельности и быстрое снижение интереса к ней. Данное свойство внимания является неустойчивым, поэтому всем испытуемым необходимы упражнения, направленные на его развитие, а для дошкольников с низким уровнем они будут выполнять коррекционную функцию;

2) у половины дети, участвующих в исследовании, распределение и переключение внимания находится в категориальном значении ниже среднего. Совмещение двух деятельности требует автоматического выполнения одной из них. У большей части дошкольников некоторые виды деятельности не автоматизированы в силу возрастных особенностей, однако переключение и распределение относятся к числу хорошо тренируемых качеств, что свидетельствует о необходимости включения соответствующих заданий в коррекционно – развивающую деятельность;

3) говоря о продуктивности и устойчивости внимания, стоит отметить, что у большинства детей в выборке средние показатели. У четверти группы выявлен низкий уровень. Результаты напрямую связаны с активностью личности, отношением к деятельности. Предложение активной разнообразной практической деятельности с предметами, умственной деятельности способствуют коррекции и развитию соответствующего свойства внимания;

4) по результатам последней методики стоит обратить внимание на категорию детей, чьи показатели способности к удержанию внимания не соответствуют возрастной норме. Трудности у детей данной категории связаны в первую очередь с низкими показателями распределения и переключения внимания. На занятиях педагоги отмечают низкий интерес к практической деятельности, что требует особого наблюдения со стороны психолога, выявления причин, внимания в процессе коррекционно – развивающей работы.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о разработке и внедрении коррекционно-развивающей программы для работы с детьми дошкольного возраста, направленной на увеличение объема и концентрации внимания, развитие навыков переключения и распределения внимания, повышение уровня продуктивности и устойчивости внимания.

## **Литература**

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2010. 224 с.
2. Козубовский В. М. Общая психология: познавательные процессы. М., 2008. 304 с.

3. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 3 кн. 4-е изд. М., 2003. 640 с.

4. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб., 2005. 384 с.

# НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ СЕМЬЮ

**Шипицына Т. Н.**

*МДОУ Детский сад №1 комбинированного вида «Лесная полянка»,  
Иркутская область, Железногорск-Илимский, Россия  
E-mail: tatyanaschpiczina@yandex.ru*

Существенные изменения, произошедшие за последние годы, и новые проблемы, связанные с воспитанием детей, обусловили переосмысление сущности патриотического воспитания, его места и роли в общественной жизни. Решение проблемы воспитания основ патриотизма потребовало новых подходов к организации воспитательно-образовательного процесса.

Нравственно-патриотическое воспитание детей является одной из важных задач образовательного учреждения. В «Концепции модернизации российского образования» сформулированы важнейшие цели воспитания: «Формирование у детей гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации и активной адаптации в жизни».

Большое значение для решения этих задач имеет семья, именно семья является источником и опосредующим звеном передачи ребенку социально-исторического опыта. В статье 18 Закона РФ «Об образовании» говорится: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить первые основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте». Учитывая это, можно с полным правом считать, что семья была, есть и будет важнейшим институтом воспитания патриотических качеств ребенка.

Патриотизм применительно к ребёнку старшего дошкольного возраста, определяется, как потребность участвовать в посильных делах на благо семьи, детского сада, родного города, Родины, представителей живой природы; наличие у детей таких качеств, как сочувствие, чувство собственного достоинства и осознание себя частью окружающего мира.

В дошкольном возрасте происходит формирование культурно-ценностных ориентации духовно-нравственной основы личности ребенка, развитие его эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе, начинается процесс национально-культурной самоидентификации, осознания себя в окружающем мире. Данный период в жизни человека является наиболее благоприятным для эмоционально-психологического воздействия, так как образы восприятия действительности, культурного пространства очень яркие и сильны и поэтому они остаются в памяти надолго, а иногда и на всю жизнь, что очень важно в воспитании патриотизма.

Прикосновение к истории своей семьи вызывает у ребенка сильные эмоции, заставляет сопереживать, внимательно относиться к памяти прошлого, к своим историческим корням. Взаимодействие с родителями в данном направлении способствует формированию бережного отношения к семейным ценностям, сохранению семейных связей. Только семья может обеспечить сохранение национальных традиций и обычаев, песен, поговорок и заповедей, обеспечить передачу потомкам всего положительного, что накапливается семьей и народом.

Необходимо отметить, что в настоящее время у людей наблюдается интерес к своей генеалогии, к исследованию национальных, сословных, профессиональных корней и своего рода в разных поколениях. Поэтому семейное изучение своей родословной поможет детям начать осмысление очень важных и глубоких постулатов:

- корни каждого – в истории и традициях семьи, своего народа, прошлом края и страны;
- семья – ячейка общества, хранительница национальных ценностей.

Это способствует формированию основ патриотизма уже в дошкольном возрасте, ребенком познаются поведенческие модели, происходит осознание целей жизни и закладывается основа успешности цели воспитания – развитие ребенка как личности, в которой концентрируются идеалы народа и государства.

Теоретическая значимость заключается в разработке содержания, методов и форм, которое предусматривает поэтапную организацию приобщения детей к семейным традициям,

повышению интереса к ценностям семьи и участия родителей в совместных мероприятиях.

**ЦЕЛЬ:** Формирование патриотических качеств личности через приобщение детей к семейным традициям и ценностям.

**ЗАДАЧИ:**

Сформировать у детей интерес к своей семье, сохранению семейных традиций и обычаев, воспитать уважение к членам семьи.

Привлечь родителей к установлению в семье правил, норм поведения, обычаев, традиций, т. е. потребность к формированию семейных ценностей.

Формировать и развивать у детей навыки исследовательской и творческой работы совместно с воспитателями и родителями.

Создать эмоционально благополучную атмосферу дома и в детском саду, где взаимоотношения между людьми (взрослыми и детьми) построены на основе доброжелательности и взаимного уважения, где ребенок будет чувствовать себя желанным и защищенным.

Побуждать детей к выполнению общественно значимых заданий, к добрым делам для семьи, родного дома, детского сада.

Упражнять детей в проявлении сострадания, заботливости, внимательности к родным и близким, друзьям и сверстникам, к тем, кто о них заботится.

Предоставлять детям возможность разнообразно и свободно проявлять свои интересы, иметь личное время для занятий любимым делом.

## ФОРМЫ РАБОТЫ

**с детьми:**

Беседы; занятия; рассматривание семейных альбомов, картин, иллюстраций; выставки детских работ по проекту «Семья» в ДОУ; дидактические и сюжетно-ролевые игры по проекту «Семья»; экскурсия в музей «Русская изба»; заучивание стихов, пословиц, поговорок про семью; творческая речевая деятельность; утренники, развлечения; конкурсы; театрализованная деятельность; сочинение рассказов и сказок о семье; создание мини-проектов; видеосмотры.

### ***с родителями:***

Наглядная пропаганда; беседы и консультации; коррекционный журнал; анкетирование; дни открытых дверей; круглый стол; звездный час; педагогическая лаборатория; конкурсы; семейная гостиная; семейные мини – проекты.

### **МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ:**

1. Методы, повышающие познавательную активность дошкольников:

- метод сравнения;
- элементарный анализ;
- метод моделирования и конструирования;
- метод проектной деятельности;
- метод вопросов – постановка вопросов детям; воспитание умения и потребности задавать вопросы, грамотно и четко их формулировать.
- метод повторения – важнейший дидактический принцип, без применения которого не будет прочности знаний в воспитании чувств.

2. Методы, направленные на повышение эмоциональной активности детей при усвоении знаний:

- игровые приемы – повышают качество усвоения познавательного материала и способствуют закреплению чувств.
- сюрпризные моменты и элементы новизны – эмоционально настраивают ребенка на познание, обостряют желание ребенка разгадать секрет или просто порадоваться.

3. Методы и приемы, способствующие установлению связи между разными видами деятельности:

- прием предложения и обучения способу – воспитатель не только эмоционально рассказывает о семье, человеке, но и должен вызвать желание у детей самим попробовать свои силы в исследовании.
- беседа – является связующим звеном.

4. Методы коррекции и уточнения:

- повторения, упражнения, наблюдения, экспериментирование – позволяет выяснить, что и как поняли дети в содержании сообщаемых им знаний, и помочь в правильном понимании этих знаний.



- метод обобщенного ответа на вопрос: индивидуальная беседа, сравнительный анализ, оценка, разъяснение, совместный поиск выхода из ситуации, обсуждение способа действия.

## РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ

Работа способствовала:

Внедрению проекта обеспечило оптимальные условия для изучения детьми своих традиций, возрос интерес к семье, ее прошлому и настоящему. У детей появилось желание быть похожими на близких людей в делах, поступках. Проявляется эмоционально – положительное отношение к своей семье, гордость за свою семью, бережное отношение к семейным реликвиям. Чаще возникает желание реализовать знания о прошлом семьи в собственной деятельности (рассказы, рисунки, предьявление семейных реликвий).

Самореализации родителей как субъектов образовательной деятельности, возможность конструктивного сотрудничества педагогов ДООУ с семьями воспитанников, создание благоприятного микроклимата в детско-родительском коллективе.

Активизации и обогащению педагогических знаний и умений родителей.

Повышению психолого-педагогической культуры родителей.

Развитию креативных способностей детей и родителей в совместной деятельности.

Созданию системы занятий и совместной деятельности: «ребёнок – педагог» и «ребёнок – родитель» по данной проблеме.

Оснащению предметно – развивающей среды в группе.

Созданию уголка (стенда) по патриотическому воспитанию.

Организации выставки и семейной гостиной в группе детского сада.

## Литература

1. Зверева О. Х., Кротова Т. В., «Общение педагога с родителями в ДООУ. М. : Т. Ц. Сфера, 2005.
2. Козлова А. В., Дешулина Р. П. Работа с семьей. М. : Т. У. Сфера, 2004.
3. Колентьева О., Калемуллина С. Праздники в детском саду. М. : Просвещение, 2001.
4. Свирская Л. Работа с семьей: необязательные инструкции. М. : Линка Пресс, 2007.

РАЗДЕЛ 3

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ  
И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ  
СОЦИАЛЬНОЙ  
ПСИХОЛОГИИ**

# ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ

**Богданова Д. В**

*ФГБОУ ВПО Евразийский лингвистический институт (филиал) Московского государственного лингвистического университета, Иркутск, Россия*  
E-mail: bogdanova.daryabogdus@mail.ru

Спортивная психология является актуальной областью психологической науки, которая направлена на изучение специфических закономерностей развития и проявления психики в условиях спортивной деятельности, выявление индивидуальных и групповых особенности, механизмов психических проявлений (состояний, процессов, свойств, образований) спортсменов в различных видах спорта.

Спорт помогает преодолеть стресс, плохое настроение, депрессию. Занятие спорт может помочь человеку в тяжелых жизненных ситуациях, отвлечь их от плохих мыслей, найти новых друзей, побороться с недугом. Среди действующих спортсменов вы практически не увидите заядлых курильщиков, алкоголиков и наркоманов, так как спорт закаляет волю.

В каждом из нас в той или иной мере присутствует «агрессия». Вопрос лишь в том, какие формы она принимает, какой она может быть. Проблема агрессивного поведения в последние годы привлекает многочисленных исследователей. На Западе, этим вопросом начали заниматься с начала 20-го века. Исследование агрессивного поведения привлекают специалистов из области психологии личности, психологии мотивации, психологии девиантного поведения, криминалистов и т. д. Проводились исследования о мотивации агрессивного поведения, разведение понятий косвенной физической агрессии и косвенной вербальной агрессии.

Теория социального научения рассматривает агрессивность как поведение, возникшее вследствие подражания другим, доказана А. Бандурой [1, с. 78]. Комбинированная теория объясняет агрессивное поведение через фрустрацию, в результате которой повышаются уровни возбуждения и гнева, что приводит к агрессивным действиям. Все более популярной сре-

ди психологов становится оценка теории З. Фрейда, в которой агрессия и агрессивность рассматриваются как следствие противоречия между саморазрушением и самосохранением. Агрессивность, согласно этой теории идёт от рождения и содержится в инстинкте смерти её носителя, а агрессия же является тем же самым инстинктом, но спроецированным и направленным во вне. С позиций разрушающих бессознательных установок агрессивность рассматривалась кроме З. Фрейда, А. Адлером, Г. Юнгом и др. [3, с. 3].

Особое внимание в изучении агрессии в спорте уделяется возрастным особенностям спортсменов. В. Дуда с коллегами отмечает, что в целом по мере взросления спортсменов, их отношение к спортивной деятельности становится все более профессиональным, доминирующим становится мотив – стремление к победе.

Агрессивные проявления можно разделить на два основных типа: мотивационная агрессия, или агрессия как самооценочность; инструментальная агрессия, как средство. При этом подразумевают, что оба вида агрессии могут проявляться как под контролем сознания, так и вне его и сопряжены с эмоциональными переживаниями – гневом, враждебностью. Под инструментальной агрессией понимаются враждебные действия, не являющиеся целью сами по себе, а служащие достижению других целей и удовлетворению других интересов. Враждебная агрессия – это импульсивное поведение, мотивированное стремлением причинения вреда другому человеку.

Целью исследования является изучение гендерных особенностей агрессивного поведения личности профессионально занимающихся спортом.

Объект исследования – личность профессионально занимающаяся спортом.

Предметом исследования – особенности агрессивного поведения профессиональных спортсменов.

Теоретическое изучение проблемы и анализ практического опыта позволил сформулировать гипотезу исследования: существуют различия между агрессивным поведением девушек и молодых людей, профессионально занимающихся спортом.

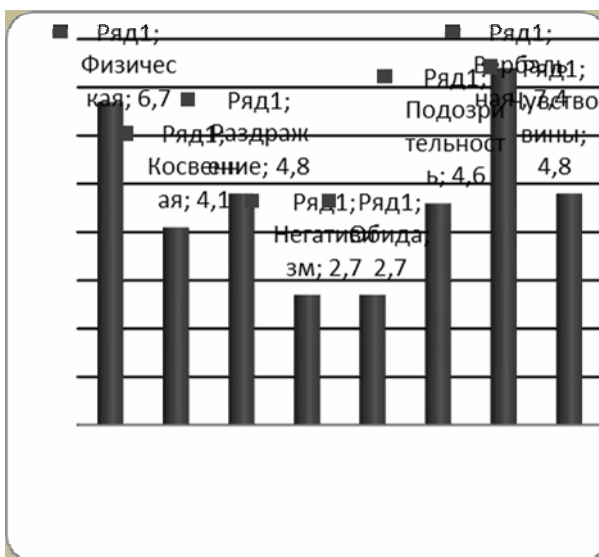
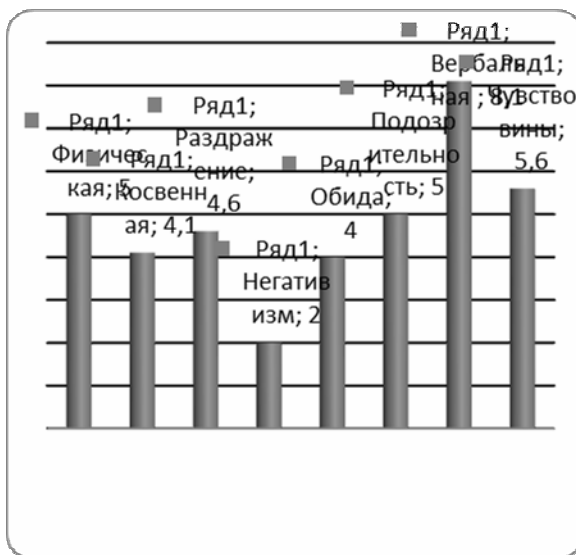
Задача исследования заключается в том, чтобы:

1. Рассмотреть основные подходы к изучению проблемы агрессивного поведения личности;
2. Изучить особенности агрессивного поведения спортсменов;
3. На основе сравнительного анализа выявить особенности агрессивного поведения девушек и молодых людей, профессионально занимающихся спортом.

Для выявления агрессивного поведения спортсменов был использован диагностический опросник Басса-Дарки, дифференцирующий следующие виды реакций: 1) физическая агрессия – использование физической силы против другого лица; 2) косвенная агрессия – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная; 3) раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость); 4) негативизм – оппозиционная манера поведения от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов; 5) обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия; 6) подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред; 7) вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы); 8) чувство вины – возможное убеждение субъекта, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести. Психологическим обследованием было охвачено 40 человек, средний возраст составил 19 лет.

Нормой агрессивности является величина её индекса (ИА), равная  $21 \pm 4$ , а враждебности (ИВ) –  $7 \pm 3$ . По результатам опроса 6 % девушек и 48 % юношей не проявляют повышенной агрессии, в то время, как 15 % юношей и 3 % девушек проявляют повешенную агрессию, а пониженная агрессия наблюдается у 36 % юношей и у 12 % девушек. Уровень враждебности в пределах нормы у 12 % девушек и у 58 % юношей. Враждебность ниже среднего уровня выявлена у 18 % юношей и совсем не наблюдается у девушек. Высокий уровень показателя враждебности наблюдается у 24 % юношей и у 9 % девушек.

На основе данных, полученных после проведения анкетирования, мне удалось сделать следующие выводы и выявить общую тенденцию.



Существуют различия в состоянии агрессии между юношами и девушками. Юноши более склонны к проявлению физической агрессии, чем девушки. В то время как уровень косвенной агрессии у них одинаковый. На гистограмме видно, что юноши немного раздражительнее девушек, а также оппозиционная манера в поведении (негативизм) преобладает у юношей. Не удивительно, что девушки оказались обидчивее и подозрительнее, чем юноши. Также стоит отметить, что вербальная агрессия и чувство вины у девушек выше.

### ***Заключение***

Во многих видах спорта, особенно в тех, где допускается непосредственный физический контакт, различные формы контролируемой физической агрессивности просто необходимы. Можно предположить, что отвечая на вопросы теста, спортсмены, проявляют различную степень агрессивности и враждебности. Данные исследований свидетельствуют о том, что если сравнивать мужчин и женщин, то первые демонстрируют более высокие уровни прямой, а последние – не прямой, т. е. не выраженной в физических действиях агрессии. Кроме того, мужчины чаще, чем женщины, выступают в качестве объекта физического нападения. Гендерные различия в агрессии иногда объясняются влиянием генетических или биологических факторов. Действительно, существуют определенные данные, свидетельствующие о том, что влияние этих факторов весьма значительно, однако ясно, что уже само по себе противопоставление гендерных ролей, является очень важным фактором. Кроме того, даже если гендерные различия, проявляющиеся в агрессии, действительно в какой-то степени порождаются именно биологическими факторами, это отнюдь не означает, что мужчины неизбежно должны будут демонстрировать более высокий уровень агрессивности, нежели женщины. Напротив, агрессия во всех своих формах может быть предотвращена или редуцирована с помощью соответствующих средств.

### ***Литература***

1. Лагин, П. Р. Влияние агрессивных видов спорта на личность спортсмена. М. : Лаборатория книги, 2010. 114 с.
2. Яковлев, Б. В. Основы спортивной психологии : учеб. пособие. М. : Советский спорт, 2010. 208 с.

3. Якунина Е. Н., Белкина Л. А., Шилько Т. А. Психофизиологические особенности студентов, занимающихся структурированным танцем // Вестн. Томск. гос. ун-та. 2010. №339.



# ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЧАСТНОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО ДЕТСКИХ САДОВ

**Боровикова Т. С., Щеголева Т. М.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: tanja30051992@bk.ru*

Старший дошкольный возраст – наиболее благоприятный период для формирования детских взаимоотношений. У детей в этом возрасте появляется устойчивый интерес к совместной деятельности; повышается активность и самостоятельность – важные предпосылки организованного поведения. В. С. Мухина указывает, что старший дошкольный возраст отличается богатством коммуникативных действий у детей, чрезвычайной эмоциональной насыщенностью, нестандартностью и нерегламентированностью коммуникативных актов, что позволяет детям легко общаться через игру, которая в этом возрасте является ведущей деятельностью. Л. Ф. Обухова также в своих научных трудах пишет о том, что в возрасте 5–6 лет у детей прогрессирует эмоциональная сторона в общении с партнерами по совместной деятельности. Как правило, в старшем дошкольном возрасте дети пристально следят за действиями сверстников и эмоционально вовлекаются в них. Как указывает Л. И. Божович, в возрасте 5–6 лет закладываются основы первых дружеских отношений среди детей. А в дошкольном образовательном учреждении как раз и есть условия для формирования такой дружбы.

В настоящее время, одной из серьезных проблем современной системы дошкольного образования является нехватка мест в детских садах. Только на начало 2010 г. в очереди в детские сады в России стояло 1 млн 684 тыс. детей. В эту очередь записываются сразу после рождения ребенка. Однако часть детей дожидаются своей очереди только к старшей группе детского сада. Это затрудняет процесс естественного развития ребенка, так как задачи развития, которые ребенок должен решать по возрасту сдвигаются и, в период, когда ребенок уже

должен быть адаптирован в коллективе, он только проходит этап адаптации. Альтернативой решения данной проблемы для некоторой части современных семей становится частный детский сад, во время пребывания в котором дети дожидаются своей очереди в муниципальное дошкольное учреждение и который должен обеспечить гармоничное развитие ребенка.

На данный момент уже широко распространено мнение, что в частных детских садах (в рамках данной работы речь будет идти только о лицензированных дошкольных учреждениях) для ребенка складываются психологически более комфортные условия: индивидуальный подход, меньшее количество детей в группе, меньше стрессов, выше качество образовательных услуг в целом.

Психологически комфортная обстановка оказывает влияние на межличностные отношения детей, но на данный момент этот аспект, как и в целом, влияние атмосферы детского сада на личность ребенка дошкольного возраста является малоизученным. В тоже время, и следование особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста из муниципальных и частных садов позволяет глубже понять влияние группы на развитие детей и учитывать эти особенности при поступлении детей в школу для более успешной адаптации.

В нашем исследовании мы исходим из того, что у дошкольников из частных детских садов отмечается более высокая контактность, снижены проявления тревожности по сравнению с детьми старшего дошкольного возраста из муниципальных дошкольных образовательных учреждений. Также мы предполагаем, что на развитие межличностных отношений дошкольников из частных детских садов влияет выраженная эмоциональная направленность на воспитателя.

Исследование проводилось на базе МДОУ комбинированного вида №83 и Центр развития ребенка «Город детства». ( г. Иркутск ) в феврале – марте 2015 г. Выборку составили 23 ребенка старшего дошкольного возраста (муниципальный детский сад) и 12 детей старшего дошкольного возраста (частный детский сад).

Диагностические методики включали в себя «Проективный вербальный тест на интерпретацию детьми воображаемых

ситуаций». С помощью, которой нам удалось изучить представления дошкольников об отношении к ним воспитателя. «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) позволил нам определить уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста, «Метод проблемных ситуаций» (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова.), целью которого являлось выявление особенностей межличностных отношений старших дошкольников.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать выводы о том что, у дошкольников из частных детских садов отмечается более высокая контактность и способность устанавливать связь со сверстниками, а также у них снижены проявления тревожности по сравнению с детьми старшего дошкольного возраста из муниципальных дошкольных образовательных учреждений. Кроме того, нами было выявлено, что у дошкольников из частных детских садов проявляется выраженная эмоциональная направленность на воспитателя. Приведенные данные позволяют судить о подтверждении нашей гипотезы.

### **Литература**

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений. Изд. перераб. и доп. М. : Аспект Пресс, 2008. С. 72
2. Артемова Л. В. Общение взрослых с дошкольниками как педагогическая проблема // Юбилейная науч.-практ. конф. «Наука о дошкольном детстве традиции и современность». М., 2001. С. 247–248.
3. Арушанова А. Г Развитие коммуникативных способностей дошкольника : метод. пособие. М. : ТЦ Сфера, 2011. 80 с.
4. Батаршев А. В. Психология личности и общения. М., 2004. 178 с.
5. Белова, Н. Ю. Социально-педагогические условия формирования межличностных отношений дошкольников // Сред. проф. образование. 2012. № 6. С. 26–27.
6. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Воронеж : НПО «Модэк», 1997. 185 с.
7. Болтырова Т. М. Воспитание социального поведения детей старшего дошкольного возраста в ситуациях межличностного общения // Изв. Южного федер. ун-та. Пед. науки. 2009. № 11. С. 83–91.

# СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПЕДАГОГА

**Бугаева Д. Э., Матасова И. Л.**

*Самарский филиал Московского городского педагогического университета,  
ГАОУ ДПО «Самарский областной институт повышения квалификации  
и переподготовки работников образования», Самара, Россия  
E-mail: inna\_gu@mail.ru, bugaeva\_dariya@mail.ru*

Самарская область находится в числе привлекательных регионов мигрантов. По данным региональной миграционной службы за 9 месяцев 2014 г., за это время на миграционный учет встало более 190 тыс. иностранцев. В регион едут из 39 стран мира, среди них такие страны, как Узбекистан, Таджикистан, Китай, Сербия и Турция и др.

Сегодня все чаще возникают дискуссии о толерантном мире – мире без насилия и жестокости, в котором главной ценностью является человеческая личность. Современная ситуация такова, что энергия злобы и ненависти ко всему непохожему, к людям, говорящим на другом языке, исповедующим другую религию и придерживающимся другой системы ценностей, все чаще становится поводом для серьезных конфликтов.

Подобная социальная обстановка не может не отразиться на системе образования как страны в целом, так и Самарской области в частности. Воспитание и образование подрастающего поколения протекает в условиях поликультурной среды. Важным качеством, способствующим наиболее успешной адаптации в подобных условиях, является толерантность. Можно сказать толерантность – ПВК педагога, а следовательно, и критерий успешности и результативности его педагогической деятельности.

Сегодня понятие «толерантность» употребляется достаточно широко. Повышенный интерес к толерантности обусловлен ее научной междисциплинарностью, а также потребностями социальной практики. Толерантность представляет собой весьма сложное понятие. В широком смысле слова «толерантность» – это терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям [4].

К проблеме толерантности обращаются многие авторы, среди них А. Г. Асмолов [1], с. Л. Братченко [3], Г. Л. Бардиер [2], Л. Г. Почебут [6], Клепцова Е. Ю. [5] и др. Однако, проблему этнической толерантности педагога можно считать недостаточно разработанной. Это связано с небольшим количеством доступных исследований по данной тематике и неоднозначностью обобщающих выводов. Это позволило сформулировать научную проблему, заключающуюся в определении социально-психологических особенностей этнической толерантности педагога.

Исследование проводилось на базе Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования. В исследовании принимало участие 65 педагогов ОУ г. о. Самара и Самарской области. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова) [8], типы этнической идентичности (Г. У. Солдатова, с. В. Рыжова) [8], 16-факторный опросник Кеттела [7], методика диагностики эмоционального выгорания личности (В. В. Бойко) [7], методика «Психологический портрет учителя» (Г. Резапкина, З. Резапкина) [7], анкета по изучению толерантного отношения педагога (авторская). Достоверность полученных результатов устанавливалась при помощи корреляционного анализа Спирмена.

После проведения диагностики респондентов и применения к полученным результатам методов математико-статистического анализа удалось выявить следующие закономерности.

С возрастанием показателей конформности понижаются показатели этнической индифферентности ( $R_s = - 0,263$ ;  $p \leq 0,05$ ) и снижается уровень личностной толерантности ( $R_s = - 0,258$ ;  $p \leq 0,05$ ). Это говорит о том, что если у педагога застенчивость, уступчивость интересам другого и покорность выступают как личностные характеристики, то личностная толерантность у такого педагога является слабо развитой, при этом его этническая идентичность размыва [8].

С возрастанием показателей праксернии происходит рост общего уровня толерантности ( $R_s = 0,263$ ;  $p \leq 0,05$ ). Это говорит

о том, что если педагог ориентируется на внешнюю реальность и следует общепринятым нормам, а также ему свойственна излишняя внимательность к мелочам [7], то ему присущ и высокий уровень толерантности.

С возрастанием показателей уровня этнической толерантности происходит снижение показателей по шкалам «Неустойчивая самооценка» ( $R_s = -0,253$ ;  $p \leq 0,05$ ) и «Нестабильное психоэмоциональное состояние» ( $R_s = -0,252$ ;  $p \leq 0,01$ ). Это говорит о том, что у педагога с высоким уровнем этнической толерантности самооценка более устойчива и психоэмоциональное состояние более стабильно, что положительно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, не затрудняя при этом решение профессиональных и жизненных проблем [8].

С возрастанием показателей уровня этнической толерантности происходит снижение показателей эмоционального выгорания личности в фазе «Резистенции» ( $R_s = -0,369$ ;  $p \leq 0,01$ ). Это говорит о том, для педагога с высоким уровнем этнической толерантности характерно сопротивление стрессу в профессиональной деятельности, такой педагог стремится к психологическому комфорту, пытается снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его распоряжении средств [8].

С возрастанием показателей общего уровня толерантности происходит рост показателей по шкале приоритетных ценностей «Отношения с детьми» ( $R_s = 0,278$ ;  $p \leq 0,05$ ). Это говорит о том, что педагогу с высоким уровнем толерантности свойственна гуманистическая направленность личности. Такому педагогу близки интересы и проблемы учеников. В основе отношений лежит безусловное принятие ученика. Благоприятная эмоциональная обстановка дает возможность плодотворно работать и сохраняет психическое здоровье как педагога, так и ученика [7].

Обобщая вышесказанное можно сделать выводы:

1. Существует взаимосвязь между этнической толерантности с показателями эмоционального выгорания, личностными характеристиками педагога.

2. Для конформного педагога характерны высокие показатели этнической индифферентности и уровень личностной толерантности.

3. У педагога с высоким уровнем этнической толерантности самооценка более устойчива и психоэмоциональное состояние более стабильно. Также педагогу характерно сопротивление стрессу в профессиональной деятельности.

4. У педагога с высоким уровнем толерантности в числе приоритетных ценностей выступает ценность «Отношения с детьми», также развитой личностной чертой является «Практицизм».

Полученные в процессе исследования результаты ещё раз подтверждают многогранность обозначенной проблемы. Проведенная работа и полученные в ходе исследования результаты имеют практическую значимость и могут быть использованы в психолого-педагогической работе с педагогами образовательных учреждений, а также при разработке и апробации тренинговых программ для данной категории.

### **Литература**

1. Асмолов А. Г. Толерантность в общественном сознании России. М., 1998. 135 с.
2. Бардьер Г. Л. . Социальная психология толерантности : монография. СПб., 2005. 20с.
3. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании [Электронный ресурс] // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск, 2003. С. 104–117. URL: <http://hpsy.ru/public/x831.htm>.
4. Крысько В. Г. Этнопсихологический словарь / под ред. В. Г. Крысько. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 1999. 343 с.
5. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности. М. : Академический проект, 2004. 173 с.
6. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. СПб. : Речь, 2002. 298 с. ;
7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 1995. 529 с.
8. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М. : Смысл, 2008. 172 с.

# ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ КОНФЛИКТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ПРАВОСЛАВНОЙ ШКОЛЫ

**Ванюхина С. К., Комарова М. Ю.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: svcutetroll@gmail.com*

Актуальность изучения конфликтности личности обусловлена существующей проблемой психологического здоровья человека, в частности возможности адаптации к изменяющимся условиям мира. Одним из условий поддержания психологического здоровья является способность личности оптимально взаимодействовать в конфликте. С повышением уровня конфликтности в обществе повышается риск возникновения частных конфликтов, которые зачастую не имеют конструктивного разрешения и влекут за собой негативные последствия.

Затронутая нами проблема лежит в самом укладе духовной жизни человека. Для проведения исследования заведомо были подобраны люди, которые имеют непосредственное отношение к Православной религии – воспитанники «Православной школы во имя Святой Троицы» г. Ангарска. Возможно, эти дети и подростки, сами того не подозревая, могут находиться в эпицентре существующего конфликта. Обучаясь в подобном заведении, они, несомненно, приобретают качественные знания, высокий уровень нравственного и духовного воспитания. Однако не все социальные институты в состоянии поддержать тот же уровень, к которому стремится православная гимназия. Следовательно, может возникнуть рассогласование между тем, что прививают в гимназии и тем, что диктует современное общество.

Внутриличностные конфликты имеют прямое отношение к конфликтам межличностным, влияют на поведение индивида, его самочувствие, его устремления. Именно поэтому существующая проблема заинтересовала нас и побудила изучить и разработать рекомендации по ее урегулированию.

Цель исследования: изучить психологические условия регулирования внутриличностных конфликтов воспитанников православной школы.



Объект исследования: конфликтность как психологический феномен.

Предмет исследования: особенности проявления конфликтности воспитанников православной школы.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что воспитанники православной школы склонны к внутреннему конфликту в результате рассогласования требований социальных институтов.

Задачи исследования:

5. Изучить теоретические аспекты, касающиеся понятий конфликта в отечественной и зарубежной науке, стилей поведения в конфликте, видов конфликта (внешнего и внутреннего);

6. Проанализировать конфликтность и стили поведения в конфликтной ситуации воспитанников «Православной школы во имя Святой Троицы».

7. Разработать рекомендации создания психологических условий для регулирования возможных внутренних конфликтов воспитанников школы.

Теоретико-методологической основой исследования выступают:

- Исследования закономерностей поведения в конфликтной ситуации американских психологов К. Томаса и Р. Килмена;

- Изучение особенностей формирования внутриличностного конфликта гештальтпсихологом К. Левином;

- Исследования связи между внутренним и внешним конфликтом современных отечественных психологов Е. Ивановой и А. Светличного.

Методы исследования. Для реализации практической части работы использованы следующие методики:

- Методика по определению уровня внутриличностной конфликтности А. И. Шпилова;

- Методика «Понимание пословиц», направленная на определение доминирующей стратегии во взаимодействии в конфликтной ситуации;

- «Опросник для изучения степени осознания респондентом психологических механизмов своей проблемы» Б. Д. Карвасарского.

В исследовании примут участие 28 воспитанников «Православной школы во имя Святой Троицы» г. Ангарска от 13 до 16 лет (из них 13 девушек и 15 юношей), и такое же количество учеников общеобразовательной школы.

Предполагая, что отвергается обычно подавляемая потребность, мы сравним предпочитаемый и отвергаемый способы реагирования в соответствии с выделенными К. Томасом типами поведения в конфликте. Также с помощью корреляционного исследования мы выявим, существует ли взаимосвязь между фактом отвергаемого способа реагирования и видами внутриличностного конфликта (по методике Шипилова) – мотивационный, моральный, нереализованного желания, ролевой, адаптационный, неадекватной самооценки.

Также для нас представляет интерес соотнести показатели по разным видам конфликта в соответствии со шкалами в опроснике Шипилова и опроснике Карвасарского, который делает упор на степень осознания респондентом психологических механизмов своих трудностей.

Итогом нашей работы мы видим разработку рекомендаций, основанных на данных, полученных в ходе исследования, для психологического сопровождения подростков, оказавшихся в группе риска (имеющих внутриличностный конфликт), а также для просветительской работы и профилактики образования конфликтов.

## **Литература**

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М. : Юнити, 1999. 567 с.
2. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2004. 400 с.
3. Конфликтология: учебник / А. Я. Кибанов [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Инфра-М, 2012. 301 с.
4. Ратников В. П. Конфликтология. 3-е изд. М. : Юнити-Дана, 2012. 543 с.

# РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ВОСПИТАННИКОВ ДОМОВ-ИНТЕРНАТОВ КАК ОДНО ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

**Варавина Н. В.**

*ОГБУСО «Братский детский дом-интернат  
для умственно отсталых детей», Братск, Россия  
E-mail: lusik09@list.ru*

Проблема социализации детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, существовала всегда, в настоящее время, в ситуации серьёзных социально экономических перемен воспитанники детского дома оказываются особенно уязвимыми. Федеральные и местные власти, педагогические коллективы государственных учреждений стремятся создать необходимые условия для успешной интеграции выпускников детских домов и интернатов в общество, разрабатывают и применяют на практике новые пути и способы социализации данной категории граждан [5, С. 2]

Ситуация сиротства накладывает отпечаток на жизнь ребенка, а затем и взрослого человека. Научно-практические исследования, проведенные российскими и зарубежными учеными, свидетельствуют: проблемы, имеющиеся в личностном и физическом развитии воспитанников-сирот, отсутствие в «сиротских» учреждениях полноценных условий для воспитания данной категории детей, порождают серьезные проблемы в их социальном и личностном развитии. Эти проблемы проявляют себя в низком уровне социальной активности и компетентности, которые выражаются в неумении воспитанников учреждений планировать свою жизнь, в смутном представлении детей-сирот о своих способностях и возможностях. Для них характерна неадекватная самооценка, сниженный по сравнению с другими детьми уровень учебной и познавательной мотивации [3, С. 5].

Умения адаптироваться к различным жизненным ситуациям, умение следовать поведенческим моделям, адекватным ситуации, работать в коллективе, иметь хорошо развитые коммуникативные навыки, способность к творческой деятельности, к

продуцированию новых идей, – верный залог его жизненной успешности, его социальной востребованности.

Чем более высокий уровень коммуникативности, тем выше залог успешной адаптации человека в любой социальной среде. Данное обстоятельство определяет практическую значимость развития коммуникативных навыков.

Социализация – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства человеком социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. В результате социализации человек усваивает стереотипы поведения, нормы и ценностные ориентации среды, в которой живёт. Взаимодействуя со средой, он не только усваивает общественный опыт, но и преобразует его в собственные ценности и жизненные ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения нормы и стереотипы поведения, которые приняты в данном обществе [1, С. 49]

Усваивая общественный опыт, человек становится личностью, и приобретает, необходимые для жизни психические качества, знания, умения и навыки, в том числе и способность по-человечески общаться с людьми [3, С. 43].

В ходе социализации происходит формирование таких индивидуальных образований, как личность и самосознание. В рамках социализации происходит усвоение норм социальных, умений, стереотипов, установок социальных, принятых в обществе форм поведения и общения, вариантов жизненного стиля.

Выделяют следующие составляющие успешной социализации:

- развитие коммуникативных навыков, усвоение социально одобряемых норм, ценностей и социальных ролей;
- осознание своего места в социуме и в будущей жизни в соответствии с индивидуальными способностями и потребностями, включая получение образования и овладение профессией;
- формирование семейных установок и готовности к созданию собственной семьи – наличие адекватной самооценки, принятия себя;

Социальная адаптированность может рассматриваться как а) способность жить в социальном пространстве прав и обязанностей, б) потребность в труде как средстве самореализации, в)

позитивное отношение к людям, умение общаться с ними г) активное и ответственное отношение к себе и своему будущему [5, С. 15]

Коммуникация (латинское communicatio, от communico – делаю общим, связываю, общаюсь) – Общение, передача информации от человека к человеку – специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательной-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка (реже при помощи других знаковых систем) [2, С. 186].

Навыки – утвердившиеся в ходе неоднократного использования знаний и умений способности эффективно выполнить определенную работу.

Коммуникативные навыки – это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая [4, С. 86].

Ю. В. Бессмертная определяет коммуникативные способности как устойчивую совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, существующих на основе коммуникативных задатков и определяющих успешность овладения коммуникативной деятельностью. Коммуникативные способности человека как личности характеризуют его только в межличностных отношениях.

Проблема развития коммуникативных способностей является предметом исследования многих авторов – А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, А. Р. Лурия, Г. В. Чиркина, А. Г. Ружская.

В теоретических исследованиях авторами рассматриваются вопросы формирования и развития коммуникативной сферы личности, а так же исследуется структура коммуникативных способностей.

Коммуникативные навыки основываются на нескольких особенностях личности: желании вступить во взаимодействие, способности слышать и сопереживать собеседнику, разрешать сложные вопросы взаимодействия, владеть правилами эффективного общения.

Развивая коммуникативные навыки, люди овладевают многообразным опытом человечества. Коммуникативная деятельность способствует развитию всех психических процессов и свойств личности. Коммуникативные способности человека являются важным аспектом установления полноценных межличностных отношений, а так же налаживания контактов с окружающими людьми.

Таким образом, развитие коммуникативных навыков, усвоение социально одобряемых норм, ценностей и социальных ролей, является одним из главных условий социализации воспитанников учреждений интернатного типа.

В целях развития коммуникативных навыков, автором была разработана программа совместной деятельности педагога-психолога с воспитанниками, который был назван «Группа Психологической Поддержки»

Программа предназначена для детей 16–18 лет и рассчитана на календарный год. Программа является «открытой» и предусматривает вариативность, интеграцию, изменения и дополнения по мере профессиональной необходимости.

Данная программы позволит не только развить коммуникативные навыки группы воспитанников, но и позволит охватить психологической поддержкой большее количество детей и взрослых проживающих и работающих в учреждении интернатного типа.

Цель данной программы:

1. Развитие коммуникативных навыков воспитанников юного возраста для успешной социализации за рамками учреждения.

Данная программа реализует следующие задачи:

- обучение невербальным способам диагностики эмоционального состояния человека;
- обучение навыкам «активного слушания»;
- снятие психологических барьеров в общении;
- развитие творческого мышления;
- коррекция психоэмоционального состояния;
- профилактика аддиктивного поведения через выработку алгоритма социально приемлемого поведения.

Деятельность педагога-психолога по созданию и руководству «Группы Психологической Поддержки» включает в себя:

- Проведение обучающего социально-коммуникативного тренинга «Психологическая поддержка, что это?»;
- Оказание помощи «Группе Психологической Поддержки» по организации и реализации психологических акций для сотрудников («Доброе утро!», «С наступающим Новым Годом!», «Добрый рисунок в подарок сотруднику» и др.);
- Организация последующей деятельности группы.

Этапы реализации психологических акций:

1 этап. Подготовка к проведению акции, включает в себя создание яркого плаката, подбор, с использованием информационных технологий, необходимого раздаточного материала.

2 этап. Реализация акции, включает в себя раннюю встречу сотрудников пришедших на работу, их приветствие, вручение раздаточного материала, в соответствии с конкретной акцией, и пожелание хорошего дня.

3 этап. Подведение итогов акции, заключается в совместном выявлении проблем, требующих дальнейшей коррекции отмечаются наиболее активные члены группы, обсуждаются дополнения.

В результате реализации данной программы ожидается снятие эмоциональной напряженности, повышение уровня самоконтроля, поддержка положительной самооценки, повышение культуры общения, сформированность представлений о невербальных способах диагностики эмоциональных состояний, сформированность представлений о способах «активного слушания», применение их на практике в повседневной жизни.

Совместная деятельность педагога-психолога с воспитанниками учреждения представляется эффективным способом развития коммуникативных навыков последних.

## **Литература**

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений. М. : Аспект Пресс, 2008. 376 с
2. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
3. Байбородова Л. В. Преодоление трудностей социализации детей-сирот. Ярославль, 1997. 128 с.

4. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений . Ростов н/Д, 1998.

5. Организационно-педагогическая модель успешной социализации воспитанников учреждений интернатного типа: теоретические аспекты и педагогические технологии : учеб.-метод. пособие. Хабаровск : ХК ИППК ПК, 2005. 75 с.



# **ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПРОДАЖАМ**

**Ворфоломеев А., Синёва О. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: a-vorfolomeev@mail.ru*

В настоящее время в нашей стране активно развиваются идеи, связанные с управлением персоналом организации. Это связано с тем, что теперь и Россия встала на путь развития такого рода экономики, где главное место в развитии организации получил человеческий фактор, а не просто технический прогресс. В условиях динамичного рынка труда, жесткой конкуренции огромное значение имеет развитие профессионально-важных качеств (ПВК) менеджеров по продажам, связанных с эффективностью их профессиональной деятельности. А среди данных ПВК одну из ключевых ролей играет такое качество, как стрессоустойчивость личности. При этом, несомненно, важно учитывать и изучать проблему взаимосвязи стрессоустойчивости личности и эффективности профессиональной деятельности, поскольку в различных областях человеческого труда данные социально-психологические и трудовые феномены играют ключевую роль как в успешности конкретного специалиста на его рабочем месте, так и в успехе той или иной организации на рынке в целом.

Проблемой эффективности профессиональной деятельности занимались различные исследователи, такие, как В. Д. Шадриков, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова. В частности, В. Д. Шадриков определил понятие и разработал теоретические основы изучения эффективности профессиональной деятельности [5]. Э. Ф. Зеер разработал компетентностный подход к рассмотрению эффективности профессиональной деятельности [1], что позволило, в конечном счете, унифицировать требования к персоналу, сформировать единые стандарты качества труда и обеспечить основу для оценки, продвижения и обучения сотрудников.

Однако проблема взаимосвязи стрессоустойчивости личности и эффективности профессиональной деятельности менеджеров по продажам остается практически не изученной. Большинство исследований профессионально важных качеств менеджеров по продажам и эффективности их профессиональной деятельности сводится к выявлению влияния на эффективность профессиональной деятельности таких качеств, как коммуникативная компетентность, уровень профессиональных умений и навыков, уровень ответственности.

Взаимосвязи стрессоустойчивости личности сотрудника компании и эффективности его профессиональной деятельности уделено в специальной литературе значительно меньше внимания, особенно в отношении менеджеров по продажам. Представляется очевидным, однако, что стрессоустойчивость является важнейшим профессионально-важным качеством менеджеров по продажам в силу специфики их профессиональной деятельности, заключающейся в общении с большим количеством людей в условиях постоянной нехватки рабочего времени, планов и сроков продаж, необходимости поддержания собственных рейтинговых показателей и показателей компании в целом и т. д. Следовательно, можно заключить, что проблема взаимосвязи стрессоустойчивости и эффективности профессиональной деятельности менеджеров по продажам является актуальной.

Результаты теоретического анализа позволяют определить профессионально-важные качества (ПВК) личности как психологические качества, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность и др.) деятельности [1, 2, 4]. Они многофункциональны и вместе с тем каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств. К ПВК менеджеров по продажам большинство авторов относят: умение общаться, быть ответственным, а также быть эмоционально устойчивым. Выделение в качестве профессионально важной компетенции эмоциональной устойчивости обусловлено тем, что деятельность менеджера по продажам нередко протекает в условиях высокого нервного напряжения. Большинство HR-менеджеров и специалистов по персоналу, выделяя основные специальности, которые должны подвергаться проверке на

стрессоустойчивость, на первое место ставят менеджера по продажам.

Следовательно, уровень эффективности профессиональной деятельности менеджера по продажам во многом зависит от того, каким образом он справляется с профессиональным стрессом. Профессиональный стресс – многообразный феномен, выражающийся в психических и соматических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека. Стрессоустойчивость личности мы определяем как некоторую совокупность личностных качеств, позволяющих работнику переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья.

В соответствии с гипотезой исследования мы предположили, что существует взаимосвязь стрессоустойчивости и эффективности профессиональной деятельности менеджеров по продажам, а именно: высокоэффективные менеджеры демонстрируют высокий уровень стрессоустойчивости, специалисты со средней эффективностью профессиональной деятельности проявляют средний уровень стрессоустойчивости, а низкоэффективные менеджеры обладают низким уровнем стрессоустойчивости.

Базой эмпирического исследования выступили два торговых предприятия г. Иркутска:

1) ООО «М. Видео», основной вид деятельности – розничная торговля бытовыми электротоварами, радио- и телеаппаратурой;

2) ООО «Эльдорадо-Байкал», основной вид деятельности – оптовая торговля бытовыми электротоварами, радио- и телеаппаратурой.

Выборку составили 30 менеджеров по продажам, из которых 15 человек являются работниками «М-Видео» и 15 человек – работниками ООО «Эльдорадо-Байкал».

В ходе диагностики нами были использованы следующие методики:

1) Метод экспертной оценки.

2) Тест оценки эффективности профессиональной деятельности (И. М. Суханова).

3) Тест оценки стрессоустойчивости личности (А. Я. Кибанов).

4) Шкала диагностики организационной стрессоустойчивости Маклина (в адаптации Н. Е. Водопьяновой).

Для выявления взаимосвязи уровня стрессоустойчивости и эффективности профессиональной деятельности использовался коэффициент корреляции Пирсона.

### **Литература**

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М. : Академия, 2007. 240 с.

2. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. М. : МГУ, 1987. 208 с.

3. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1996. 400 с.

4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 308 с.

5. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М. : Наука, 1982. 185 с.

# ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ И ВЫБОРА ГЛАВНОГО ФОТО В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

**Гаврикова А. И., Черкашина Т. Ю.**

*МБОУ г. Иркутск «Средняя общеобразовательная школа №10 им.*

*П. А. Пономарева», Иркутск, Россия*

*E-mail: sh10\_irk@mail.ru*

Актуальность нашего исследования мы видим в том, что в наш век компьютеров и техники, мы уже привычно пользуемся различными благами цивилизации. Так еще 20 лет назад, Интернет был роскошью, а для многих и фантастикой. Сейчас же почти каждый из нас зарегистрирован на каком-либо сайте для общения. Это очень удобно: так как в сети можно быть таким, каким ты хочешь. Можно общаться с друзьями, не выходя из дома, или даже знакомиться с новыми людьми. Но как узнать, какой человек твой новый знакомый? Может ли подсказать нам главное фото на его страничке о его личностных особенностях?

Данная тема недостаточно изучена в психологии. Нас заинтересовал такой тип фото, как фото человека в окружении других людей, так как данный тип довольно часто встречается у молодых людей. Основываясь на возрастные особенности данного возраста, мы выдвинули предположение, что люди, которые ставят главной фотографией себя среди других людей, могут быть более общительными, чем другие [3].

Общительность – качество личности, обеспечивающее коммуникацию, т. е. процесс общения, взаимодействия и построения отношений между людьми. Общительность рассматривается как многофункциональное качество личности и исследуется в различных областях: психологии и психодиагностики личности, общей и социальной психологии, психологии индивидуальности. В психодиагностике проводятся замеры степени выраженности качества «общительность», устанавливается его объективная оценка и самооценка, связи и зависимости с рядом других личностных качеств; разрабатываются специальные диагностические принципы, позволяющие распознавать общительность по признакам и показателям и др. В облас-

ти психологии личности устанавливаются закономерности образования ряда личностных качеств, в т. ч. факторы (положительные, отрицательные), влияющие на общительность, а также учитываются индивидуальные представления человека о собственной общительности, самовыражение общительности, презентация общительности. В сфере социальной психологии проблема общительности рассматривается как одна из центральных, и затрагиваются аспекты, связанные с актуализацией общительности как качества личности при выдвигании социальных ожиданий, требований среды. В последнее время в имиджологии общительность рассматривается при создании образа (облика, образца, эталона), наиболее «выгодного» или «удобного» типа, читаемого в глазах воспринимающих его как желаемый конструкт, привлекательный паттерн. Перспективным направлением при изучении общительности является установление механизмов, позволяющих оптимальным образом реализовать собственную индивидуальность: оперирование величинами реальных качеств (степенью выраженности); учет потенциальных возможностей качеств; актуализация глубинных резервов (скрытых ресурсов) качеств; прослеживание динамики изменения собственной индивидуальной конструкции качеств; выделение особых (нужных) качеств; усиление некоторых (требуемых) качеств; угашение (нежелательных) качеств; придерживание латентных качеств; распределение и перераспределение качеств; сочетание качеств; переключение с одних качеств на другие; настояние на строго заданных качествах; выделение доминантного качества; создание броского качества; опосредование одних качеств другими; компенсация качеств. Генеральная роль общительности представлена через социально-значимые и личностно-значимые функции, что позволяет каждому человеку не только реализоваться в обществе через общительность, но разрешить посредством общительности свои личностные потребности [1,2].

Целью нашего исследования было проследить взаимосвязь уровня общительности молодых людей и выбора главного фото в соц. сетях.

В нашем исследовании мы преследовали следующие задачи:

- изучить имеющуюся литературу по вопросу общительности;

- выявить тип выбираемого фото в социальных сетях;

- выявить уровень общительности у молодых людей.

Гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что молодые люди, выбирающие главным фото в социальных сетях фотографию себя в окружении других людей, имеют повышенный уровень общительности.

Для подтверждения гипотезы мы выбрали тест В. Ф. Ряховского на определение уровня общительности.

Базой для исследования у нас явились обучающиеся 11 «К» класса МБОУ г. Иркутска СОШ №10 им. П. А. Пономарева, в количестве 15 человек, в возрасте 17–18 лет. Из всей численности обучающихся 11 «К» класса (30 человек), принимающих участие в исследовании, мы сформировали группу из обучающихся (15 человек), выбравших главным фото – фото себя среди людей.

Результаты нашего исследования показали, что испытуемые по уровню общительности распределились следующем образом:

Очень высокий – 0 % (0 чел.)

Высокий – 13 % (2 чел.)

Выше среднего – 47 % (7 чел.)

Средний – 33 % (5 чел.)

Ниже среднего – 7 % (1 чел.)

Низкий – 0 % (0 чел.)

Очень низкий – 0 % (0 чел.)

Из численной значимости результатов исследования видно, что большая часть испытуемых имеет уровень общительности выше среднего (47 %), затем средний уровень общительности (33 %), следующий – высокий (13 %), значение уровня общительности ниже среднего составил лишь 7 %.

Наша гипотеза была подтверждена результатами диагностики уровня общительности: так, уровень выше среднего имеют 47 % от всех молодых людей, принимающих участие в диагностике, а высокий уровень общительности имеют 13 % обучающихся. В общей сложности повышенный уровень общи-

тельности имеют 60 % от всей численности молодых людей, что не противоречит нашей гипотезе.

Интерпретация уровня общительности выше среднего, самая многочисленная группа результатов диагностики, по В. Ф. Ряховскому, следующая:

- люди с данным уровнем весьма общительны (порой даже сверх меры),

- любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам,

- охотно знакомятся с другими людьми,

- любят быть в центре внимания, никому не отказывают в просьбах, хотя не всегда могут их выполнить [4].

Интерпретация среднего уровня общительности (по В. Ф. Ряховскому):

- любознательны, охотно слушают собеседника,

- терпеливы в общении,

- отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости,

- идут на встречу с новыми людьми [4].

Интерпретация среднего уровня общительности:

- общительность бьет из них через край,

- всегда в курсе всех дел,

- любят принимать участие во всех дискуссиях,

- всюду чувствует себя в своей тарелке,

- берется за любое дело, хотя не всегда может довести его до конца [4].

Практическая значимость нашего исследования состоит в ознакомлении молодых людей, принимающих участие в исследовании, с его результатами с целью предоставления им информации для самоанализа и дальнейшего анализа собеседников в социальных сетях. А также мы планируем проводить дальнейшие исследования с целью выявления других особенностей школьников и их влияние на выбор главного фото в социальных сетях.

## Литература

1. Ананьева Н. А. Характеристики лиц, претендующих на «общительность» // Социально-психол. и этико-правовые аспекты в исследовании личности : межвузо. сб. науч. тр. Елец, 2002.



2. Ананьева Н. А. Диагностические принципы распознавания коммуникативных качеств личности // Учен. зап. Рос. гос. соц. ун-та. № 5. Спецвып. М., 2006.
3. Васильева Л., Социальная сеть: Маска, я тебя знаю! // Телесемь. 2010. №11. С. 68–69.
4. Справочник психолога средней школы. Ростов н/Д : Феникс, 2004.

# ФОКУС-ГРУППА КАК МЕТОД РАБОТЫ С ИССЛЕДОВАНИЕМ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА БАЗЕ ВДЦ «ОРЛЕНОК»

**Демин А. В.**

*Академия психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: Pywikin@gmail.com*

Существуют разнообразные подходы к исследованию аудитории массовой коммуникации. Все методы исследований аудитории можно условно разделить на две большие группы. К первой группе относятся чисто количественные социологические методы исследования. Внимание здесь акцентируется, прежде всего, на рейтинге передач и программ, а социально-психологические особенности реципиентов практически не рассматриваются.

Ко второй группе относятся качественные методы. Их особенность заключается в том, что они более психологичны. Здесь массовая коммуникация рассматривается как общение, как акт, опосредованный личностью реципиента, мотивационными компонентами, смыслообразующими структурами. Базовым среди качественных групповых методов можно считать метод фокус-групп[3]

При анализе инструментария, с методистами управления образовательных программ Федотовой Юлией Александровной[2], Панченко Ириной Андреевной[1] было решено ввести фокус группы. Мы решили, что за смену необходимо провести две фокус группы, первая фокус группа дает срез тех знаний и понимания с которым ребята оказались в детском лагере, проводится по окончанию организационного периода, вторая фокус группа приводится в конце основного периода, и показывает срез того, насколько продуктивно отразилась на установках ребят полученная информация о нравственных ценностях. При реализации фокус группы были не учтены некоторые организационные вопросы. Необходимо учитывать рассадку ребят участвующих в фокус группе, а также предоставлять ход работы группы. При анализе работы фокус группы, детьми было вы-

сказано положительно мнение о состоявшемся мероприятии, их заинтересовала поднятая проблема и они имели представления о нравственности и ее ценностях. Активно включились в работу при знакомстве с индивидуальным примером нравственных поступков. Аппаратура используемая для записи проведения мероприятия оказалась не достаточно подходящая, при просмотре стало очевидно, что звук низкого качества, изображение среднего. Необходима более профессиональная аппаратура. При проведение фокус группы использовались карты фиксации на которых наблюдатели отметили позиции занимаемые участниками. Приняло участие 15 подростков. Исходя из полученных данных понимание нравственности, нравственных ценностей есть только у 30 процентов аудитории, так как с данной терминологией, как выяснилось знакомы далеко не все, всем понятия известны, а определения интерпретируются в свободной форме. Присутствие данных ценностей в системе ценностей подростка отмечено у 80 процентов, это свидетельствует, об общей положительной картине восприятия существующих реалий через призму общечеловеческих ценностей. Примерами и рассуждениями, того, что подросток может выстраивать жизнедеятельность в соответствии с нравственными ценностями поделилось 60 процентов респондентов.

По итогам совещания были приняты следующие решения: размещать участников группы согласно порядку в списке у наблюдателей, для облегчения процедуры наблюдения проводить первую фокус группу по окончанию орг периода, а повторную за не сколько дней до итогового.

При следующем проведении были исправлены организационные недочеты предыдущей фокус группы, каждый наблюдатель, знал в каком порядке расположены подростки, чью динамику поведения он фиксирует, так же каждый наблюдатель имел в распоряжении бланк с ходом работы, и список вопросов поднимающихся в обсуждении. Во время проведения повторной фокус группы, акцент вопросов был смещен на деятельность за время смены. Участники отметили, что основным фактором изменения их знаний и понимания о нравственности стала первая фокус группа, все последующие мероприятия в рамках исследовательской работы, дополняли уже полученную

информацию. Это говорит о том, что информация затрагиваемая в вопросах фокус группы дает общее представление о всех направлениях развиваемых в последующих занятиях. Соответственно необходимо, четко отслеживать ход работы, для обеспечения максимальной продуктивности получаемой информации. Результаты свидетельствуют о том, что в течении смены, подростки сталкиваются с ситуациями внутреннего нравственного выбора, что дает им возможность расширить свое представление как о понятии самой нравственности, так и о нравственных ценностях, поступках. Участники выразили желание продолжить общение по данной тематике уже за пределами Центра.

Так же было решено сократить количество подростков принимающих участие в фокус группе, так как из 15 человек, работает максимально 6–8 ребят. Оптимальным количеством было принято сделать 8 человек. Подобное решение позволило избежать затянутости обсуждения и повторения одних и тех же мнений по несколько раз, а так же создало условия для более комфортного общения внутри фокус группы, так как мнения дискутирующих были услышаны всеми участниками, чего нельзя сказать о предыдущих фокус группах. На входной фокус группе общение приняло достаточно интересный поворот, если до этого в основном диалоги осуществлялись через модератора, то теперь ребята активно дискутировали друг с другом, это создало впечатление более включенного общения.

Для одной из смен решено было провести несколько иную выборку, чем в предыдущие. В предыдущих выборках главным условием было равное распределение, по занимаемым позициям активности в отряде, при наборе детей для участия в фокус группе. В рамках этой смены решено провести выборку из тех подростков, которые не ориентированы на взаимодействие в команде, и отдают предпочтение иным ценностям, нежели нравственным. Сама программа работы с отрядом осталась неизменной.

При проведении фокус группы, как и ожидалось, подростки высказывали свое мнение с неохотой, многие из них смело заявляли, об отсутствии у них тех или иных нравственных качеств, воспринимая это как норму. Исходя из результатов по-

вторной фокус группы отмечается положительная динамика, но менее интенсивная чем ожидалась.

Таким образом можно говорить о том, что использования метода фокус групп, в исследования восприятия подростками нравственных ценностей, дает много информации и является одним из способов работы с подростками а данную тематику.

### **Литература**

1. Панченко И. А. Развитие толерантного взаимодействия подростков во Всероссийском детском центре «Орленок» : автореф. дис. ... канд. пед. наук, Магнитогорск, 2005.

2. Федотова Ю. А. Модель культурной социализации активной личности: факторы формирования и вектор трансформации: На примере ВДЦ «Орленок» : автореф. дис. ... канд. соц. наук. Ростов н/Д, 2004.

3. Фоломеева Т. В. Фокус-группы как метод социально психологического исследования массовой коммуникации : автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 1994.

# ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

**Дорогина Е. А.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: dorogina2008@mail.ru*

В современном мире, в условиях высокого темпа жизни, повышенной тревожности и эмоционального напряжения возникновение конфликтов в обществе не является редкостью. Конфликты были всегда, ведь для того чтобы развиваться, человеку всегда приходилось быть чем-то недовольным и бороться с этим. Но в настоящее время в связи с неумением быстро и конструктивно разрешать конфликтные ситуации данная проблема приобретает особую значимость.

Особое звучание приобретает проблема адекватного поведения в конфликте, особенно когда речь идет о студентах-первокурсниках. Появление конфликтов у учащихся первого курса объясняется трудностями, связанных с адаптационным периодом, что может сопровождаться негативными эмоциональными состояниями, а также особенностями возрастного периода.

В результате теоретического анализа литературы сделан вывод о том, что в юношеском возрасте у молодых людей нередко возникают конфликтные ситуации, преобладающей стратегией поведения которых является соперничество. Данный стиль формируется на фоне повышенной эмоциональной возбудимости, что является характерным для юношеского возраста [1, с. 167]. Выявлено, что данный возрастной период характеризуется проявлением агрессивного поведения, приводящим к возникновению конфликтов и к неконструктивным способам их разрешения. Сделан вывод о необходимости развития эмпатических способностей для снижения вероятности возникновения конфликтов [4, с. 58].

В связи с вышеописанным было проведено исследование по изучению особенностей формирования адекватных стратегий поведения в конфликтных ситуациях у студентов 1 курса. Исследование проводилось на базе ГОУ СПО ТО «Тульский педагогический колледж № 1».

В исследовании приняли участие 25 человек, из них 1 юноша и 24 девушки в возрасте 15–17 лет.

В диагностическую программу включены следующие методики:

1. «Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса» с целью изучения способов реагирования человека на конфликтные ситуации, стратегий их разрешения.

2. «Оценка уровня конфликтности личности» (В. И. Андреев) с целью выявления общего уровня конфликтности личности.

3. «Методика диагностики состояния агрессии» (опросник Басса-Дарки) с целью диагностики агрессивных и враждебных реакций.

Методика

4. «Тест коммуникативных умений Л. Михельсона» с целью определения уровня коммуникативной компетентности.

Методика

5. «Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко» с целью исследования общего уровня **эмпатических способностей**.

Результаты диагностики по методике «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса» позволяют утверждать, что для большинства опрошенных (72 %) самым приемлемым способом поведения в конфликте является соперничество. Это свидетельствует о том, что большинство юношей и девушек из данной выборки, столкнувшись с конфликтными ситуациями, стремятся добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому участнику конфликта.

Самый низкий процент показан испытуемыми по шкале – избегание (16 %). Т. е. учащиеся первого курса в наименьшей степени стремятся избегать конфликтных ситуаций, не отстаивать

вая свои интересы и не сотрудничая ни с кем для выработки какого-либо решения.

Анализ результатов диагностики по методике «Оценка уровня конфликтности личности» В. И. Андреева показал, что высокий и очень высокий уровень конфликтности выявлен у 12 % опрошенных. Для респондентов с таким уровнем конфликтности свойственно мелочность, стремление найти поводы для споров, большая часть которых излишняя. Они любят критиковать, но только когда это выгодно им, стремятся навязать свое мнение, даже если они не правы.

80 % первокурсников имеют средний и выше среднего уровень конфликтности. Испытуемые данной категории характеризуются как конфликтные люди. Они настойчиво отстаивают свое мнение, невзирая на то, как это повлияет на их отношения с окружающими.

Лишь 8 % респондентов почти не склонны к конфликтам.

Согласно данным по методике «Опросник Басса-Дарки» в выборке преобладают студенты с высоким уровнем вербальной агрессии (28 %). Они выражают негативные чувства как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятья, ругань). Выявлено, что высокий уровень агрессивности имеют 40 % опрошенных, у остальных респондентов индекс агрессивности соответствует норме. Повышенный уровень враждебности наблюдается у 24 % испытуемых, у 76 % – находится в пределах нормы.

В результате диагностики по методике Л. Михельсона «Тест коммуникативных умений» было выявлено, что в группе учащихся преобладает компетентный (32 %), агрессивный (48 %) и зависимый (20 %) типы коммуникативного поведения.

Учащиеся с компетентным типом поведения характеризуются развитыми коммуникативными умениями. У 20 % опрошенных коммуникативные умения развиты средне, наблюдается неуверенное поведение в общении.

У 48 % испытуемых выявлены агрессивные проявления в коммуникативном поведении.

Из результатов диагностики по методике В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей» видно, что уро-



вень эмпатии у большинства учащихся первого курса соответствует низким показателям.

Большинство испытуемых (48 %) имеют заниженный и 8 % – очень низкий уровень эмпатии. Данная категория студентов почти всегда имеют проблемы в общении, они не замкнуты в себе, но редко идут на контакт.

Студентов с высоким уровнем эмпатии в данном исследовании не выявлено.

Анализ результатов эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

1. Студенты-первокурсники выбирают стратегию – соперничество, оказавшись в конфликтных ситуациях, считая ее самой адекватной и эффективной, поскольку она позволяет достичь желаемого исхода проблемной ситуации.

2. Большая часть опрошенных может быть отнесена к категории «конфликтных людей», отстаивающих свою точку зрения, невзирая на то, как это повлияет на их отношения с окружающими.

3. В выборке отмечается высокий уровень агрессивности, выражающийся через ссоры, ругань, сплетни, вспыльчивость.

4. Большинство первокурсников имеют недостаточно развитые коммуникативные умения, что становится причиной проблем в сфере общения, отмечаются агрессивные проявления в коммуникативном поведении.

5. В Выборке преобладают респонденты с низким уровнем эмпатических способностей.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о разработке и внедрении программы по формированию адекватных стратегий поведения в конфликтных ситуациях у студентов-первокурсников педагогического колледжа, направленной на формирование способности выбора стратегий адекватного поведения, снижение уровня конфликтности, агрессивности и враждебности личности, а также развитие коммуникативных умений и повышение уровня эмпатии студентов-первокурсников.

## Литература

1. Бодалев А. А. Психология общения. Энциклопедический словарь. М., 2011. 600 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2010. 224 с.
3. Гребень Н. Ф. Психологические тесты для профессионалов. М., 2007. 496 с.
4. Основы конфликтологии : учеб. пособие / под ред. С. Г. Плещица. СПб., 2012. 207 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ

**Диянова З. В., Карпушенко Ю. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,  
Иркутск, Россия  
E-mail: 57431734@rambler.ru*

Принятие решений является основным и определяющим компонентом в деятельности руководителя. Существующая экономическая ситуация, быстро меняющаяся среда, скорость информационных технологий требуют от руководителей быстрого принятия решений. Трудности в процессе принятия решения могут привести к неверному результату, затягиванию или зависанию этого процесса, нерациональному использованию ресурсов. В практической деятельности руководители подходят к принятию решений с позиций методов менеджмента и не учитывают психологическую составляющую проблемы, тем самым испытывая определённые трудности.

Рассмотрев процесс принятия решений с позиции психологии принятия решений (В. А. Абчук, А. Г. Венделин, А. В. Карпов, Ю. Козелецкий, Т. В. Корнилова, В. В. Кочетков, И. Кхол, Б. Ф. Ломов и др.), а также с позиций менеджмента (М. Альберт, М. Х. Мескон, Ф. Хедуори, О. С. Виханский, М. А. Дмитриева и др.), мы выявили, что процесс принятия решения (ППР) возникает при наличии трудной ситуации, определяется целью и обуславливается когнитивными, эмоциональными и волевыми качествами личности. ППР является мыслительным процессом, в котором можно выделить несколько *этапов*:

- диагностики, оценки и постановки проблемы;
- определения субъекта (исполнителя) для нахождения решения;
- построения информационной (ресурсной) модели проблемной ситуации;
- построения концептуальной модели проблемной ситуации, выявления и оценки альтернатив;

- принятия решения [2].

Анализ научной литературы показал, что основные трудности в процессе принятия решений связаны с изменением ценностей и установок при принятии решений, отношением к проблемной ситуации, формулированием критериев эффективности решения.

В процессе исследования мы предположили, что психологическое консультирование может помочь руководителям посмотреть на проблему принятия решений в другой плоскости, изменить отношение к данной ситуации, обратить внимание на существующие в проблеме возможности и ресурсы.

Разработанная нами программа психологического консультирования руководителей, испытывающих трудности в принятии решений, направлена на осознание ими сути проблемы; активизацию их личностной позиции; овладение комплексом знаний в области принятия решений, поиск конструктивного подхода к разрешению проблем. Технология консультирования реализуется через беседы-интервью, деловые игры и упражнения.

Исследование проводилось в 2014–2015 гг. на базе средних частных предприятий холдинга «Неотех» среди наёмных руководителей среднего и высшего звена. Выборка составила 30 человек в возрасте от 25 до 45 лет. Все руководители с высшим образованием, работают в данной области от 1 до 15 лет.

Для реализации программы психологического консультирования необходимо было выявить, какие трудности испытывают руководители при принятии решений. В соответствии с этим была разработана анкета для определения трудностей, возникающих у руководителей в процессе принятия решений. Анализ результатов анкетирования показал, что на разных этапах ППР 100 % респондентов сталкиваются с определенными трудностями.

В частности, 53 % руководителей испытывают трудности, связанные со служебным положением, 47 % – необходимостью подстройки под других людей. На этапе постановки проблемы 60 % руководителей отмечают нехватку времени для более глубокого ее анализа; 50 % респондентов затрудняются с принятием решений относительно проблем, которые до них дово-

дят. На этапе выбора исполнителя 63 % руководителей испытывают трудности волевого принятия решения, 47 % опрошенных в ППР ориентируются на мнение своих подчинённых. На этапе сбора информации (ресурсов) у 57 % респондентов возникают трудности, связанные с единообразной интерпретацией полученной информации всеми членами коллектива.

Самым проблематичным этапом, по результатам анкетирования, является завершающий этап ППР: 57 % респондентов испытывают трудности, затягивая процесс решения; 80 % руководителей принимают наиболее понравившееся им решение; 53 % ссылаются на возможные трудности, возникающие при единоличном принятии решения.

Кроме того, по результатам анкетирования были определены причины возникновения трудностей: эмоциональное состояние руководителей (страх, усталость, стресс, подавленность), не позволяющее конструктивно мыслить; стереотипы поведения (поверхностная или частичная оценка ситуации, действия в рамках сценария, чрезмерная уверенность в собственных силах); отсутствие необходимых знаний и навыков (незнание этапов ППР, отсутствие навыка ведения конструктивного диалога; неумение перераспределять ресурсы, силы и возможности); отношение к существующей экономической и политической обстановке, к корпоративной культуре и системе работы предприятия (сосредоточенность на проблемах, а не возможностях; пассивная позиция к решению проблемы).

Анализ трудностей, испытываемых в ППР, а также причин, вызвавших их, позволил с помощью разработанной программы расширить границы видения руководителями своих проблем, стимулировать их к осознанию новых сценариев решения, выбору других вариантов поведения. Результаты исследования в целом подтвердили выдвинутую нами гипотезу о том, что психологическое консультирование будет способствовать осознанию руководителями трудностей в принятии решений и их преодолению.

## Литература

1. Абульханова-Славская К. А., Анисимов О. С., Беспалов П. В. Акмеология. М. : РАГС, 2002. 681 с.
2. Альберт М., Мескон М. Х., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М. : Дело, 1998. 800 с.
3. Венделин А. Г. Подготовка и принятие управленческого решения. Методологический аспект. М. : Экономика, 1997. 192 с.
4. Жариков Е. С. Психология управления: Книга для руководителя и менеджера по персоналу. М. : МЦФЭР, 2002. 512 с.
5. Карпов А. В. Психология менеджмента. М. : Гардарики, 2000. 584 с.
6. Таланов В. Л., Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога. СПб. : Сова; М. : ЭКСМО, 2002. 928 с.

# ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К МИРНОЙ ЖИЗНИ ВЕТЕРАНОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

**Ильницкая М. А., Синёва О. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: rufi\_vulpi@mail.ru*

Проблема социально-психологической адаптации мужчин и женщин, побывавших в условиях боевых действий, включающая диагностику сохранения их здоровья и работоспособности после воздействия экстремальных факторов, в данное время становится все более актуальной. Это непосредственно связано с тем, что во всем мире, в том числе, и в России, участились стихийные бедствия, межнациональные и межрегиональные конфликты. Значительно увеличилось количество участников конфликтов и боевых действий. Как и любая критическая ситуация, вооруженные конфликты не обходятся без осложнений, которые не заканчиваются с окончанием конфликта или выходом из участия. Последствия этих осложнений достаточно долго сопровождают социум и личность уже в условиях бесконфликтной, мирной жизни, создавая ряд трудностей, которые невозможно игнорировать. Участие в событиях, связанных с риском для жизни, наносит травму психическому здоровью и состоянию участников боевых действий. Люди, принимавшие участие в боевых действиях, относятся к группе лиц с повышенным риском развития психогенных нарушений. И в значительной степени это относится к участникам локальных войн в Афганистане и Чечне.

Исследования, проводимые в этой области, показывают, что у людей, побывавших в экстремальных ситуациях, возникают посттравматические стрессовые нарушения, которые влияют не только на психофизическое здоровье военнослужащих, но и на их психологическую уравновешенность, мировоззрение, стабильность ценностных ориентаций. Последствия пережитой психологической травмы, изменяют все уровни функционирования (физиологический, личностный, уровень

межличностного и социального взаимодействия) и приводят к стойким личностным изменениям.

Таким образом, последствия войны еще долго оказывают влияние на участников боевых действий. Поэтому следует обратить особое внимание на необходимость проведения психосоциальной работы с ними и оптимизацию процесса их социально-психологической адаптации к мирной жизни.

А. А. Реан рассматривает социально-психологическую адаптацию как активное самоизменение личности в соответствии с требованиями ситуации [4]. Как подчеркивает В. М. Воловик, психическая адаптация – это активная личностная функция, обеспечивающая согласование актуальных потребностей индивида с требованиями окружения и динамическими изменениями условий жизни [1]. А. В. Сухарев понимает психическую адаптацию человека как адаптацию системы его отношений к собственной внешней и внутренней среде [5]. Концепция психологической адаптации разработана Е. К. Завьяловой [2]. Обобщая основные положения, высказанные в трудах В. С. Аршавского, Ф. Б. Березина, Г. М. Зараковского, Л. А. Китаева-Смык, В. Н. Крутько, Е. Ю. Коржовой, В. И. Медведева, В. В. Ротенберга, Е. К. Завьялова заключает, что адаптация является целостным, системным процессом, характеризующим взаимодействие человека с природной и социальной средой. Адаптация в узком, социально-психологическом, значении рассматривается как взаимоотношения личности с малой группой, чаще всего – производственной или учебной. То есть, с точки зрения социальной психологии, процесс адаптации понимается как процесс вхождения личности в малую группу, усвоение ею сложившихся норм, отношений, занятие определенного места в структуре отношений между ее членами. Другими словами, адаптация рассматривается как процесс изменения взаимодействующих сторон. Личность, входя в новое социальное окружение, определенным образом меняет систему своих отношений. В свою очередь, группа реагирует на появление новичка корректировкой своих норм, традиций, правил.

В поведении человека, вернувшегося с войны, соединяются способы поведения, сформировавшиеся под воздействием стресс-факторов боевой обстановки, и прежние (довоенные)



способы поведения. Психика каждого человека по-своему защищается от экстремальных воздействий, выдвигая в качестве механизмов защитного поведения двигательную возбудимость и активность, агрессию, апатию, психическую регрессию или же употребление алкоголя и наркотических веществ [3].

По наблюдениям М. Горовица, «длительность процесса ответного реагирования на стрессовое событие обуславливается значимостью для индивида связанной с этим событием информации» [5]. При благоприятном осуществлении данного процесса он может длиться от нескольких недель до нескольких месяцев после прекращения психотравмирующего воздействия. Это нормальная реакция на стрессовое событие. При обострении ответных реакций и сохранении их проявлений в течение длительного времени следует говорить о патологизации процесса ответного реагирования. Вообще же в процессе ответной реакции на стрессовые события М. Горовиц выделяет четыре фазы: фазу первичной эмоциональной реакции; фазу «отрицания», выражающуюся в эмоциональном оцепенении, подавлении и избегании мыслей о случившемся, избегании ситуаций, напоминающих о психотравмирующем событии; фазу чередования «отрицания» и «вторжения» («вторжение» проявляется в «прорывающихся» воспоминаниях о психотравмирующем событии, снах о событии, повышенном уровне реагирования на все, что напоминает психотравмирующее событие); фазу дальнейшей интеллектуальной и эмоциональной переработки травматического опыта, которая заканчивается ассимиляцией или аккомодацией к нему.

Обобщение имеющихся точек зрения на проблему основных факторов, влияющих на процесс социально-психологической адаптации к мирной жизни участников боевых действий, позволяет выделить следующие их типы [3]:

1. Экономический (материальный) – объединяет факторы, связанные с получением средств к существованию (заработная плата, приработок, нетрудовые доходы, выплаты, материальные стимулы, доступ к дефициту).

2. Самосохранение – включает факторы, которые связаны с реализацией безопасности существования: физической и экономической (угроза жизни и здоровью, возможность потери

источника существования, привлечение к уголовной ответственности).

3. Воспроизводственный – содержит факторы, отражающие реализацию сексуальных потребностей человека, включая сексуальные отношения, создание семьи, продолжение рода (сексуальный партнер, брачный партнер, дети).

4. Коммуникативный – включает факторы, которые связаны с реализацией потребностей человека в общении (глубина общения, круг общения, положение в группе).

5. Когнитивный – содержит факторы, отражающие реализацию когнитивных потребностей (образование, квалификация, интеллект, кругозор).

6. Самореализация – это самый сложный комплексный фактор, который может включать в себя любой из перечисленных выше факторов при условии, что реализация тех потребностей, которую они отражают, приобретает для человека ценность.

7. Комплексный фактор самореализации определяется через понятия «творение», «достижение», «мастерство», «власть», «авторитет», «престиж».

Предложенная классификация факторов наиболее полно описывает систему факторов, оказывающих комплексное влияние на успешность адаптации, и имеет ряд преимуществ по сравнению с другими подходами. Главное преимущество данной классификации заключается в том, что она представляет собой попытку реализации системно-комплексного подхода к изучению такого сложного и неоднозначного явления, как социально-психологическая адаптация. Достоинством ее является также то, что выделенные факторы выступают не сами по себе, а в контексте потребностей человека.

В качестве показателей успешной социально-психологической адаптации личности в мирных условиях существования на *групповом уровне* выступают:

1. Удовлетворенность отношениями с новым окружением;
2. Позитивная социальная (этническая) идентичность;
3. Позитивный образ «Мы» и позитивный образ «Они»;
4. Межгрупповая толерантность.

В качестве показателей успешной социально-психологической адаптации индивида на *личностном уровне* можно выделить:

1. Актуализация развитых потребностей в самоуважении и самоактуализации;
2. Удовлетворенность профессиональной деятельностью как важнейшим условием реализации потребности в самоактуализации;
3. Удовлетворенность смыслом жизни и оптимистическая оценка жизненной ситуации;
4. Высокая активность, эмоциональная стабильность, интернальный локус контроля.

Перспективы дальнейшей разработки данной проблемы мы связываем с необходимостью организации и проведения эмпирического исследования с целью изучения гендерных, возрастных, профессиональных и других особенностей социально-психологической адаптации к мирной жизни участников боевых действий.

### **Литература**

1. Воловик В. М. Проблема ранней реабилитации психически больных и некоторые пути ее практического решения. Ранняя реабилитация психически больных. Л., 1984. С. 5–15.
2. Завьялова Е. К. Психологические механизмы социальной адаптации человека // Вестн. Балт. пед. акад. СПб, 2001. Вып. 40. С. 55–60.
3. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М. : Эксмо, 2005. 960 с.
4. Реан А. А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестн. СПб. ГУ. Сер. 6. 1995. Вып. 3, №20. С. 74–79.
5. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.
6. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб. : Ювента, 1999.

# ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУПРУГОВ, СОСТОЯЩИХ В ПОВТОРНЫХ БРАКАХ

**Кедярова Е. А., Соболева Д. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: sobolevad@inbox.ru*

Проблема становления, устойчивости семьи – одна из основных проблем современного общества. Семья, семейные отношения, супружеские отношения были и остаются объектом изучения разных наук: философии, психологии, педагогики, социологии, демографии и многих других [3, с. 117]. Такое внимание к семье, ее становлению и распаду, обусловлено огромным ее значением этого социального института, определяющего не только образ жизни людей, но и качество потомства, здоровья нации и государства.

Актуальность темы развития коммуникативной компетентности супругов в повторном браке обусловлена реалиями современного социокультурного контекста, когда повторный брак является достаточно распространенным явлением. Как указывает С. И. Голод, в нашей стране повторные браки стали играть существенную компенсирующую роль, в основном по отношению к союзам, распавшимся вследствие развода [1, с. 173]. При этом необходимо отметить, что в повторном браке могут возникнуть серьезные трудности и противоречия: между прежними установками и необходимостью выбрать новые; между опытом прежней жизни и новыми семейными отношениями; между привычками, которые привносит в семью каждый из супругов, и необходимостью примириться с ними, либо избавиться от них. Семья, образующаяся в повторном браке, характеризуется более сложной картиной развития, чем семья первого брака [2, с. 268]. Нередко семье мешает определенный психологический барьер и нарушения межличностной коммуникации могут выступать в качестве существенного источника психической травматизации личности и приводить к развитию конфликтных взаимоотношений в семье.

Одним из главных качеств построения гармоничных отношений между супругами в повторном браке является коммуникативная компетентность, поскольку эффективное взаимодействие супругов составляет сущность любой семьи. Особенности развития коммуникативной компетентности супругов в повторном браке изучали И. В. Макаровская, Л. А. Петровская, В. П. Захарова, Н. Ю. Хрящева, А. С. Прутченков, Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс, И. А. Ивлева, И. Ю. Млодик.

Изучение научной литературы по проблеме взаимоотношения супругов в повторных браках и формирования их коммуникативной компетентности позволило сформулировать рабочее понятие «коммуникативная компетентность». Коммуникативная компетентность – это сложное интегративное образование, включающее совокупность когнитивных, поведенческих и собственно эмоциональных качеств супругов, обеспечивающих осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих, влияющих на успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие.

Проанализировав теорию, мы выявили требования к условиям эффективного общения супругов, к которым можно отнести: открытость и высокую активность общения, обеспечивающие обсуждение значимых для супругов проблем; общность семейных ценностей; адекватность семейного самосознания, непротиворечивость вербальных и невербальных сообщений; безоценочность и эмпатическое принятие партнера, что особенно важно при возникновении стрессовых, фрустрирующих и проблемных ситуаций в семейной жизни.

Эмпирическую базу исследования составили материалы тестирования 40 человек (женщины и мужчины в возрасте от 25 до 55 лет), состоящих в повторных браках.

На констатирующем этапе исследования нами использовались следующие диагностические методики: методика «Общение в семье» (Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубовская Е. М.); опросник ПЭА (понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность; А. Н. Волкова); тест-опросник удовлетворенности браком (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко).

Общий, совокупный анализ результатов позволил сделать вывод о том, что большинство супругов, состоящих в повтор-

ных браках обнаруживают средний (57 %) и низкий (43 %) уровни супружеской компетентности. Это указывает на недостаточное взаимопонимание между супругами; отсутствие доверительных отношений, сходства во взглядах, общих символов семьи и легкость общения. На наш взгляд, данные результаты можно объяснить тем, что коммуникативная компетентность супругов в повторном браке формируется неосознанно, на основе опыта прежней жизни.

Для более полного понимания коммуникативной компетентности супругов в повторном браке мы подвергли анализу особенности развития ее структурных компонентов: эмоционального, когнитивного и поведенческого.

Выявлено, что (27 %) супружеских пар, состоящих в повторном браке, обнаруживают высокий уровень эмоционального компонента во взаимоотношениях друг с другом. Однако у большинства супружеских пар (63 %) отмечается средний уровень эмоционального компонента, что указывает на недостаточное осознание супругами эмоционального притяжения. Низкий уровень развития эмоционального компонента коммуникативной компетентности был выявлен у 14 % супругов. При этом большинство супружеских пар (86 %) не всегда, или очень редко могут проявлять эмпатию по отношению друг к другу в сложных ситуациях.

Совокупный анализ результатов методик «Общение в семье», «Опросник ПЭА» и «тест-опросник удовлетворенности браком» показал, что лишь пятая часть супругов в повторном браке (19 %) понимают и принимают своего супруга (супругу). Взаимоотношения таких пар характеризуется эмоциональной близостью, муж и жена в межличностном общении могут быть искренними, доверять друг другу, не боясь неприятия и осуждения.

Значительное число супругов (57 %), обнаруживая, эмоциональную близость друг с другом, не всегда понимают и принимают своего партнера таким, какой он (она) есть. Мужу и жене в большинстве ситуаций трудно понять друг друга.

У многих супружеских пар (22 %) преобладает эмоциональная дистанция, что означает неприятие своего супруга, отсутствие эмоциональной связи с ним.

Полученные на этапе эмпирического исследования данные по изучению когнитивного компонента коммуникативной компетентности показали, что у большинства супругов (54 %) средний уровень развития когнитивного компонента, а у 31 % супругов низкий. Это свидетельствует о том, что в этих парах отмечаются трудности коммуникации, неудовлетворенные потребности в понимании проблем друг друга. Высокий уровень развития когнитивного компонента был выявлен лишь у 15 % респондентов.

Важным условием гармоничных межличностных отношений супругов в повторном браке является характер взаимодействия мужа и жены, т. е. поведенческий компонент коммуникативной компетентности. Оказалось, что только 7 % супружеских пар имеют высокий уровень развития этого компонента. Большинство супружеских пар обнаружили средний (53 %) и низкий (40 %) уровень развития поведенческого компонента. Данные нашего исследования также показали, что 39 % выборки испытуемых часто не способны выбрать подходящие методы и приемы взаимодействия друг с другом.

Полученные результаты о несформированности показателей коммуникативной компетентности супругов в повторных браках позволяют предположить, что специально разработанная программа психологического консультирования с использованием индивидуальных и групповых технологий будет способствовать гармонизации супружеских отношений и развитию осознания, понимания и регуляции собственных эмоций и эмоций окружающих, влияющих на успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие.

## **Литература**

1. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб. : Петрополис, 1998. 271 с.
2. Карбанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. М. : Гардарики, 2007. 320 с.
3. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. СПб. : Питер, 2001. 656 с.

# ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ГРАЖДАНСКОМ БРАКЕ

**Клепач Д. Г**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский Государственный Университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: Klepachdarya@mail.ru*

В последние годы проблема так называемых гражданских союзов оживленно обсуждается на форумах в Интернете и околонаучной литературе, в то время как этот социальный феномен требует серьезных эмпирических и обобщающих исследований и их оценки. Распространенность незарегистрированных сожительства требует осмысления и в качестве социально-психологического явления и влияния данных взаимоотношений на личность супругов и их детей. В свете вышеизложенного, представляется актуальным и перспективным исследовать взаимоотношения супругов, представляющих альтернативный брачно-семейный союз, поскольку именно супружеские отношения являются основой и фундаментом семьи.

Проблема супружеских отношений в психологии привлекает внимание ученых и рассматривается ими в различных аспектах. Теоретической базой нашего исследования является концепция Ю. А. Алешиной и Л. Я. Гозмана о том, что супружеские отношения – это коммуникативный процесс между двумя людьми, имеющих общий взгляд на жизнь и общие интересы. На наш взгляд, выбор супругами незарегистрированной формы гражданского брака обусловлен именно легкостью в общении и сходством во взглядах и интересах, основанных на доверии и взаимопонимании, но, в то же время, и возрастными особенностями и неготовностью к вступлению в официальный брак. Возможно, именно это обстоятельство вынуждает большинство исследователей расценивать гражданский брак как подготовительный этап официально зарегистрированного брака.

Теоретический анализ изучаемой проблемы позволил нам сделать вывод о наиболее важных характеристиках супружеских отношений: доверии (к себе и к супругу), взаимопонимании между супругами, сходстве во взглядах, легкости в обще-



нии и его психотерапевтичности (анализ трудностей в отношениях). Кроме того, огромное значение имеют установки супругов, которые могут оказывать наиболее сильное влияние на внутрисемейные отношения: отношение к людям, альтернатива между чувством долга и удовольствием, ориентация на совместную или раздельную деятельность, автономность или зависимость, отношение к детям и разводу, сексуальная сфера и отношение к любви, роли женщины в семье и деньгам.

В нашем исследовании приняло участие 40 молодых людей (из них 20 человек, находящихся в гражданском браке и 20 человек в официальном браке) в возрасте от 20 до 30 лет. Для выявления особенностей супружеских отношений в гражданском незарегистрированном браке, была использована методика «Общение в семье» Алешиной Ю. Е. и Гозман Л. Я, и методика «Измерение установок в супружеской паре» Алешиной Ю. Е. Выбор диагностического инструментария был обусловлен тем, что данные методики являются стандартизированными, обладают высокой надежностью и позволяют получить наиболее достоверные результаты.

Результаты проведенного исследования показали, что супруги, находящиеся в гражданском незарегистрированном браке, склонны доверять больше себе, чем партнеру. Мужчины отмечают сходство во взглядах во многом больше, чем женщины и традиции семьи имеют для них большее значение. Женщины отмечают легкость в общении с партнером, однако не считают нужным делиться с ним своими переживаниями и стараются избегать конфликтов. Результаты диагностики совместимости показали, что супруги имеют одинаковое представление о людях, а получение удовольствия для них является превыше чувства долга. Скорее всего, менее значимой для супругов является роль детей, а наибольшую значимость представляет совместная деятельность во всех сферах семейной жизни. Результаты исследования свидетельствуют, что супруги лояльно относятся к разводу. Так же следует отметить, что ориентация на представляемую традиционно романтическую любовь имеет немаловажное значение. Сексуальная жизнь, как тема разговора для супругов, не представляется запретной, а роль женщины в семье имеет менее традиционное представление. Однако, сексу-

альная сфера для мужчин имеет наибольшую значимость, чем для женщин. Возможно, что супруги недостаточно бережливо относятся к деньгам и предпочитают их тратить.

Результаты исследования супружеских отношений в официально зарегистрированном браке позволяют сделать вывод о том, что супруги предпочитают доверять больше партнеру в принятии трудного решения, нежели себе, однако в вопросе взаимопонимания не возникает трудностей. Для супругов сходство во взглядах имеет одинаковое значение, характеризующееся соглашением с мнением друг друга. Также показательно, что они разговаривают на «общем семейном» для обоих супругов языке. Следует отметить высокий показатель легкости в общении, сопровождающееся обоюдным разрешением конфликтных ситуаций. Результаты диагностики совместимости показали, что у супругов разное отношение к людям, однако ориентация на выполнение долга превышает удовольствие. Роль детей в жизни супругов представляется как главная ценность, которая по значимости, превышает совместной деятельности в семейной жизни. Супруги критично относятся к разводу и в то же время, недостаточно выражена ориентация на романтическую любовь. Показатель значимости сексуальной сферы представлен не столь ярко. Сексуальная жизнь, как тема для обсуждения, имеет некоторые ограничения, но все же не является запретной. Роль женщины в семье имеет традиционное представление и главой семьи является мужчина. Отношение к деньгам у супругов очень бережливое, так как, по мнению супругов, тратить их нужно только по необходимости.

Обобщая полученные результаты, можно отметить то, что особенности супружеских отношений в гражданском не зарегистрированном браке, во-первых, заключаются в том, что для супругов наиболее значимыми являются сексуальная сфера, а наименее значимыми является роль детей в семье. Во-вторых, наиболее значимыми являются ценности и сходство во взглядах, а наименее значимыми традиции семьи и доверительное отношение с супругом. В-третьих, предпочтение отдается легкости в общении и взаимопониманию, однако психотерапевтическое общение и бережливость материального состояния не имеет высокой степени значимости.

Вопрос исследования особенностей супружеских отношений в гражданском незарегистрированном браке остается открытым, поскольку данная проблема требует изучения и других ее аспектов, в частности, отношений любви и симпатии, удовлетворенности браком и супружеской совместимости.

### **Литература**

1. Андреева Г. В. Психология современной семьи : монография. СПб., 2005.
2. Богданов Л. П., Щукина А. С. Гражданский брак в современной демографической ситуации// Социол. исслед. 2003. № 7.
3. Гаранина Е. Ю., Коноплева Н. А., Карабанова С. Ф. Семейведение. М., МПСИ, 2009. 384 с.
4. Дружинин В. Н. Психология семьи. М., 1996. 324 с.
5. Ковалев С. В. Психология современной семьи. М., 1988. 286 с.
6. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР. М., 1979. 179с.
7. Шнайдер Л. Б. Семейная психология. Антропология. М., 2010. 720 с.

# К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ НА ТЕРРИТОРИИ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ

**Клёцкина С. А.**

*ОГБУ ДПО «Учебно-методический центр развития*

*социального обслуживания», Иркутск, Россия*

*E-mail: oumc@bk.ru*

Многообразие и сложность современных социальных проблем диктуют потребность в нахождении наиболее эффективной стратегии социальной работы в обществе. Вместе с тем, очевидно, что классические формы деятельности, при всем разнообразии новшеств, остаются наиболее востребованными в рамках работы с населением.

Понятие «социальное обслуживание» с одной стороны многоаспектно, с другой – крайне четко операционализируется по своему содержанию и функциональной направленности. Традиционно, социальное обслуживание рассматривается как деятельность социальных служб и отдельных специалистов, направленная на социальную поддержку, оказание социально-бытовых, социально-медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых услуг и материальной помощи, осуществление социальной адаптации и реабилитации граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Выполняя функцию помощи или поддержки человека в трудной жизненной ситуации, социальное обслуживание ориентируется на развитие или восстановление его социальности как способности к самостоятельному, свободному взаимодействию с окружающим миром. В этом значении, по мнению Е. И. Холостовой и Л. И. Кононовой [1], социальное обслуживание населения может осмысливаться как социальный институт.

Согласно такому системному подходу, основные принципы социального обслуживания формулируются в соответствии с идеей содействия процессу воспроизводства социума методами, так называемой, сервисной социализации. Это: адресность и доступность социальных услуг, добровольность их получения, гуманность оказания помощи, приоритетность предоставления

социальных услуг несовершеннолетним, находящимся в трудной жизненной ситуации, конфиденциальность в деятельности, профилактическая направленность социальных услуг [2].

В содержательной части, социальное обслуживание включает в себя совокупность социальных услуг (уход, организацию питания, содействие в получении медицинской, правовой, социально-психологической и натуральных видов помощи, помощь в профессиональной подготовке, трудоустройстве, организации досуга, содействие в организации ритуальных услуг и др.), которые предоставляются гражданам на дому или в учреждениях.

Ретроспективный анализ истории социальной помощи и социального обслуживания позволяет резюмировать, что первоосновой этого вида деятельности следует понимать общественное признание, благотворительные действия, исконно присущие российскому народу. Именно милосердие, бескорыстие, самоотдача, способность к состраданию, сопереживанию являются социально значимыми признаками, характеризующими русский этнос. Следовательно, социальная помощь нуждающимся имеет в России давние традиции, фундаментальным постулатом которых является единство взаимодействия государственных и негосударственных систем социальной поддержки членов общества.

Необходимо отметить, что в последние десятилетия в Иркутской области активно развивается сеть учреждений социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов. Среди них – психоневрологические интернаты, дома-интернаты, центры социальной адаптации, комплексные центры социального обслуживания. Так, **в частности**, социально-медицинским учреждением, предназначенным для постоянного или временного проживания пожилых граждан (женщин старше 55 лет, мужчин старше 60 лет) и инвалидов тех же возрастных групп, частично или полностью утративших способность к самообслуживанию и нуждающихся в постоянном постороннем уходе, бытовом обслуживании, реабилитационных мероприятиях, является **Марковский геронтологический центр**.

Кроме того, осуществляет свою деятельность значительное количество благотворительных и социально ориентированных некоммерческих организаций. Для тех категорий населения, которые нуждаются в помощи и поддержке, они проводят встречи, мероприятия, акции; участвуют в реализации региональных и муниципальных программ.

Среди таких мероприятий: акция «Неделя добра» в рамках празднования Дня защиты детей, программа «Больничные дети», акция «От сердца к сердцу» для детей из социальных учреждений, проект «Сельская семья – опора духовности нации», акция «Подари детям праздник». По итогам конкурсного отбора в перечень инновационных социальных проектов для софинансирования Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, включен Проект «Сиропитательный дом временного пребывания для одиноких матерей с детьми «Дача Надежды».

Система социального обслуживания населения призвана обеспечить реализацию мер, способствующих компенсации, ослаблению и устранению факторов и предпосылок, негативно влияющих на качество жизни отдельных социальных групп и граждан, социальной адаптации и интеграции граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации. В этой связи осуществляет работу развитая сеть учреждений социального обслуживания семьи и детей: социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей, центр социальной помощи семье и детям, учреждения социального обслуживания. Меры социальной поддержки, предусмотренные законодательством, предоставляются ежегодно более чем 600 тысячам жителей области. Учреждения социального обслуживания населения предоставляют социальные услуги более чем 150 тысячам граждан.

С 2005 г. на территории Иркутской области действует единая региональная система социальной защиты населения, отвечающая потребностям современного общества, реализующая функции социального развития и создающая доступные механизмы для всех категорий населения.

Реализацию государственной социальной политики, государственные социальные программы, обеспечение мер социаль-

ной поддержки граждан осуществляет Министерство социального развития, опеки и попечительства Иркутской области.

Важно, что изменившееся социальное пространство, трансформация политических, социально-экономических отношений и духовных ценностей значительной части населения требуют нового объяснения природы удовлетворения базовых социальных потребностей людей, определения особенностей функционирования социальных служб в посткризисных условиях развития общества и т. д.

Решая эти задачи, Министерство социального развития, опеки и попечительства Иркутской области в качестве основных направлений своей деятельности определяет: выработку и реализацию областной государственной политики в сфере социального развития, опеки и попечительства; социальную поддержку населения; социальное обслуживание населения; социальную защиту отдельных категорий граждан; укрепление системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; осуществление деятельности по опеке и попечительству.

Принцип гуманизма, понимаемый как нравственно-гуманистическое мировосприятие, как личностно-гуманистическая и социально-гуманистическая деятельность является приоритетом любого развитого государства. Российская Федерация является социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека, что гарантировано Конституцией РФ.

Зародившееся и практически получившее азы становления в сфере благотворительности, социальное обслуживание, в современном мире имеет комплексный характер и охватывает многообразные виды социальных услуг, адресованных гражданам для удовлетворения их специфических потребностей, обусловленных ситуацией, которую человек не может преодолеть самостоятельно (инвалидность, болезнь, сиротство, малообеспеченность, воспитание детей, сложное жизненное положение, безработица, одиночество, старость, и т. д.).

По сути своей социальное обслуживание стало уже той структурой реализации социальной государственной политики,

работники которой, можно сказать, первыми принимают на себя волны людских проблем, и в силу своего личного и профессионального милосердия, в меру своих возможностей помогают эти проблемы решать.

Таким образом, социальное обслуживание выступает в трех методологических аспектах: как высокоэффективная технология социальной работы, как социальный институт и как принципиально важный сектор социальной сферы.

В заключение отметим, что развитие социального обслуживания как сферы предоставления социальных услуг носит ценностно-рациональный характер для повышения качества жизни населения России, улучшения социального самочувствия.

### **Литература**

1. Холостова Е. И. Социальная работа: история, теория, практика. М. : Юрайт, 2011.
2. Энциклопедия социальных практик / под ред. Е. И. Холостовой, Г. И. Климантовой. М. : ИТК «Дашков и К<sup>о</sup>», 2011.



# ВЛИЯНИЕ АТТИТЮДОВ СУПРУГОВ НА УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ПОВТОРНЫМ БРАКОМ

**Коновалова С. П.**

*МБОУ СОШ №38, Иркутск, Россия*

*E-mail: lucrativ@mail.ru*

Калейдоскоп биологических отцов, отчимов, опекунов, матерей-одиночек – таковы реалии сегодняшнего дня. Затяжной кризис семьи как социального института – свидетельство того, что назрела необходимость уйти от старого представления о семье и супружестве. Всё легче и легче супруги идут на разрыв отношений, число разводов стремительно растёт. Бесстрастные цифры статистики свидетельствуют, что сегодня на 1000 браков приходится 945 разводов. После развода судьба мужчины и женщины складывается по-разному. Альтернатива разводу – повторный брак.

Повторными узами брака сочетаются, как правило, в 30 – 40 лет. Новая семья начинается с опыта потери: потери партнёра, семейных отношений, мечты о той жизни, которую хотели создать. Поэтому взаимоотношения и поведение супругов подчиняются другим правилам. Повторный брак существенно отличается от первого, имеет более сложную картину развития. Это всегда нагрузка на человеческие отношения, т. е. ещё большее усложнение. Сложность заключается в том, что единый образец мужа и жены исчез. Никто не знает, какой должна быть «правильная семья» [1, с. 20].

Как бы там ни было, выбирать партнёра для повторного брака стараются тщательнее, здраво, с учётом достоинств и недостатков друг друга, совместимости интересов и потребностей. В основе второго брака лежит осознанная симпатия, а не эмоциональная восторженность, как при первом. Здесь практически можно избежать разочарования, ибо есть опыт оценки мужчин и женщин, но не всем это удаётся. Семейные отношения осложняет ряд глубоких и устойчивых противоречий: между привычками и необходимостью примириться с ними, либо избавляться от них; между опытом прежней жизни и новыми семейными отношениями; между прежними установками и не-

обходимостью выработать новые. Противоречия могут возникнуть между супружеской и родительской любовью, если от предыдущего брака остался ребёнок. Нередко мешают и определённые психологические барьеры. При вольном или невольном сравнении прежнего супруга с новым мужем вдруг обнаруживается, что в чём-то первый был лучше. А в сложных ситуациях невольно начинают действовать, как в прежней семье. В общем, как сказал один из клиентов: «Брак – это не для среднего ума».

Сочетаясь узами брака повторно, люди уверены, что на этот раз всё будет лучше, чем в первом браке. Но и этот брак не всегда решает проблему. Он менее устойчив и подвержен распаду в два раза чаще, чем первый. Человек находится в состоянии постоянного ожидания, что следующий брак будет успешнее. Но, опять же, гарантии нет, потому что и в новом браке любовь подвергается адаптации. В моей практике есть не единичные случаи, когда женщины и мужчины оформляли свои отношения по 5–8 раз. Два брата – двойняшки рассказывают, что у их папы три жены, у всех есть дети, а папа живёт у них два дня в неделю. У женщины трое детей и все они от разных мужчин. Такое положение дел сегодня никого не удивляет.

Может ли человек быть счастлив в браке? Этот вопрос задают себе многие. С ним связывают ожидания более благополучной жизни, повышение социального статуса, стабильности, эмоциональной поддержки. Пытаются найти ответ на этот вопрос и многие психологи и социологи. Но здесь важен не сам факт брака, а качество брачных отношений.

Удовлетворённость браком становится сегодня центральной проблемой при исследовании семьи в связи с возрастанием количества разводов и изменением семейных функций в обществе. Занимаясь исследованием феномена удовлетворённости повторным браком на протяжении 5 лет, пришла к выводу, что это основной параметр, характеризующий супружеские отношения. Под удовлетворённостью браком понимается такое состояние, при котором супругов полностью устраивает сложившаяся модель семейной жизни и отсутствует желание что-либо менять или есть направленность на частичное изменение каких-либо аспектов семейной ситуации [2, с. 110]. Следует отме-

титель, что данное исследование весьма непростое с точки зрения его организации. Брак – очень закрытая система и далеко не все желают, чтобы их семейные проблемы стали достоянием третьих лиц. Исследовались 1267 супружеских пар со стажем брака от 7 до 30 лет, проживающих в Иркутской и Новосибирской областях, Красноярском крае. Выборка испытуемых формировалась из числа супругов внешне удовлетворённых своим повторным браком.

Предметом исследования выбраны установки супругов, влияющие на удовлетворённость повторным браком. Установка, от фр. attitude – поза, готовность к выполнению какого-либо действия. Установка – специфический образ действий, который человек реализует или хочет реализовать в конкретной ситуации. В отечественной психологии термином «установка» часто обозначают «установки» и «ценностные ориентации». Супружеские представления можно назвать синонимами установок по функциональному основанию. Они связаны с семейными постулатами, семейными сценариями и процессом каузальной атрибуции [3, с. 82–112]. Процессы каузальной атрибуции, т. е. наивной интерпретации причин происходящих событий, в свою очередь, помогают (или мешают) супругам разобраться в своих семейных и вне семейных проблемах.

Семейные постулаты выполняют интегрирующую функцию, соединяя общие представления человека (о жизни, о людях, о браке вообще) с его представлениями о своей семье. Комплексы таких представлений могут быть далеко не идеальными. Кроме того, донаучные семейные постулаты могут принимать форму мифов о путях достижения супружеского счастья. А мифы разрушили немало браков. Таким образом, супруги с развитым представлением о себе и своей семье имеют «мощное орудие познания сложных явлений в своей жизни: они хорошо представляют себе, как себя чувствуют, что думают, как ведут себя в определённой ситуации остальные члены семьи» [2, с. 92].

В ходе исследования было установлено, что одним из условий удовлетворённости браком на социальном уровне является согласование представлений супругов о браке. В психологии принято выделять целый массив супружеских установок, зна-

чимых для брака, но большинство источников не конкретизирует их и не обосновывает их влияния на удовлетворённость браком. Все испытуемые признали, что повторный брак демонстрирует более сложную картину развития. Требуется немало времени для восстановления душевных сил, осмысления того, что произошло. Много и таких, которые не осмысливают, а сразу и быстро ищут замену бывшему (-шей), надеясь, что так быстрее можно пережить развод. Но травмы дают о себе знать и в повторном браке. Немалая часть сожалеет о том, что разрушили первый брак, не желая уступать друг другу. Получилось, что повторные браки не решили те проблемы, с которыми многие сталкивались в предыдущем браке.

Удовлетворённые повторным браком супруги – это нормальные адаптированные личности. Они смогли сделать правильные выводы из прошлого опыта. Все они отмечают, что удовлетворённость браком гарантирует совместимость на основе стремления супругов к уступкам и к поиску гармоничных отношений.

Иная картина повторного брака у лиц, имеющих определённые личностные деформации или психические отклонения: невротические проявления, выраженный фрустрационный комплекс или патологические черты характера. Они в повторном браке делают тот же выбор, «наступают на очередные грабли». Но как-то приспосабливаются, изображая на людях счастливую пару и ничего не меняют.

Важная составляющая «биологической совместимости» в выборке испытуемых, где мужчина старше жены от 4 до 7 лет. Процент удовлетворённости выше среди супругов старшего возраста. Существенно влияет на удовлетворённость браком степень образованности, согласованность ролевого поведения. Количество детей в семье прямо пропорционально степени удовлетворённости браком.

Эмпирические исследования, сбор данных и анализ результатов подтвердили, что сходство аттитюдов супругов положительно влияет на удовлетворённость повторным браком, тогда как рассогласованность аттитюдов ведёт к неудовлетворённости. Также выявилось, что позитивные представления супругов о людях связаны с их высокой удовлетворённостью

браком, тогда как негативные – с низкой. Основываясь на знаниях о наиболее важных супружеских аттитюдах, психолог может создавать программы гармонизации супружеских отношений в браке. Данная тема будет актуальна всегда, так как учитывая высокую ценность брака в общественном мнении, можно смело сказать, что подавляющее большинство людей стремится к идеальному браку, и задача семейных психологов – помочь им в этом.

### **Литература**

1. Некрасов А. Брак умер... Да здравствует семья! М. : Амрита-Русь, 2006.
2. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений : КУРС лекций. М. : ЭКСМО-Пресс, 2011.
3. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999.

# СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ СМИ

**Кочмарева Е. А.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: kochm-ekat@yandex.ru*

Психологическая адаптация в сфере СМИ является немаловажным условием начала успешной журналистской деятельности. В высших учебных заведениях образовательный процесс акцентируется на формирование профессиональных компетенций журналиста, однако его готовности к успешной адаптации на рабочем месте не уделяется достаточного внимания и даже такой задачи в большинстве случаев не ставится. С другой стороны, на поствузовском этапе на рабочем месте также отсутствует система работы с молодым специалистом, в том числе в плане его адаптации, и не существует эффективных адаптационных программ.

В то же время актуальность проблемы адаптации возрастает в связи с целым спектром социально-экономических тенденций в обществе, к которым прежде всего можно отнести повышение роли СМИ в обеспечении здорового информационного пространства, включая информационную безопасность государства, что в свою очередь актуализирует потребность СМИ в журналистах высокого уровня профессионализма. Интерес к данной теме постоянно растет, так как начинающие журналисты не смогут эффективно работать в сфере СМИ, вначале не адаптируясь психологически к особенностям профессиональной деятельности.

Отсутствие программы психологической адаптации молодых специалистов – массовое явление, так как просматривается во многих сферах. Но мы можем разработать и апробировать программу психологической адаптации молодых специалистов в сфере СМИ.

Для достижения этой цели нами были поставлены следующие задачи:

- Изучить специфику психологической адаптации молодых специалистов;
- Выявить особенности психологической адаптации начинающих журналистов.

Как отмечает В. А. Гордашников, психологическая адаптация – это «процесс психологической включённости личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных связей и отношений, в исполнение соответствующих ролевых функций. В процессе адаптации личности происходит гармонизация психической деятельности человека с заданными условиями среды и его деятельности в тех или иных обстоятельствах». [1, С. 180]

Н. Н. Мельникова определяет адаптацию как «комплексную реакцию на изменение ситуации взаимодействия индивида и среды. Процесс адаптации разворачивается во времени, проходя несколько этапов и затрагивая практически все компоненты личности». [2, С. 31–49]

По результатам анализа литературы по проблеме адаптации журналистов в сфере СМИ и практики работы молодых специалистов в сфере СМИ Иркутска была предложена программа адаптации журналиста на рабочем месте.

В предложенную нами программу психологической адаптации молодых специалистов в сфере СМИ входят три раздела.

Первый раздел (диагностический) направлен на определение актуального состояния адаптации – дезадаптации молодого специалиста, включая результативность его работы, успешность и удовлетворенность трудом, эмоциональный фон, отношения с коллегами и др. Для определения этих признаков используется специально разработанная анкета и методики психодиагностики личности.

Профилактическая и коррекционная работа включена во второй раздел программы. На этом этапе используется индивидуальное консультирование и тренинги в группе. При этом цели и задачи этих мероприятий адресно уточняются в зависимости от результатов, полученных на диагностическом этапе.

Третий раздел программы имеет сквозной характер и предполагает организацию сотрудничества молодого специалиста с опытными коллегами, в том числе в форме стажерства.

В настоящее время программа психологической адаптации молодых специалистов в сфере СМИ находится на этапе апробации, однако предварительные результаты позволяют предположить, что данная программа позволит восполнить пробел в теоретическом осмыслении психологической адаптации молодых специалистов в сфере СМИ. Фактический материал, результаты диссертации могут быть использованы при дальнейшем изучении особенностей психологической адаптации начинающих журналистов.

### **Литература**

1. Гордашников В. А., Осин А. Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа : монография. М. : Акад. естествознания, 2009. 228 с.
2. Мельникова Н. Н. Процесс социально-психологической адаптации. Подходы к изучению // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология : сб. науч. тр. / под ред. Н. А. Батурина. Челябинск : ЮУрГУ, 1998. Т. 1. С. 31–49.



# ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

**Лебедева Н. В., Лутошлива Е. С.,**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: eka3676@yandex.ru*

Размышляя о состоянии современного общества, мы неизменно сталкиваемся с проблемами семьи, ее сохранения и укрепления. Влияние семьи на развитие личности всех ее членов, а также участие в реализации разнообразных социальных функций не вызывает сомнения. Поэтому кризис семьи, процесс разрушения семейных ценностей, вызванные отходом от традиционного уклада жизни, процессами либерализации и феминизации общества, стоят едва ли не на первом месте по важности среди социальных проблем. Статистика свидетельствует, что у нас в стране разводятся более 57 % пар, заключивших официальный брак: по данным Госкомстата России, в 2013 г. было выдано 667 971 свидетельств о расторжении брака, а заключили его 1 225 501 раз. Основными причинами разводов являются неготовность к семейным отношениям, супружеские конфликты, отсутствие эмоциональной близости супругов.

По мнению ученых (Васильченко Г. С., Решетняк Ю. А., Гульман Б. Л., Кон И. С., Мастерс У, Джонсон В., Уит Э., Эйдемиллер Э. Г.) психологическое состояние и здоровье семьи определяется способностью супругов решать конфликтные ситуации, понимать и принимать социально-психологические различия между ними, создавать эмоциональное единство в супружеских отношениях. Поэтому психологическая подготовка супругов к построению глубоких, осознанных, гармоничных супружеских отношений, основанных на симпатии и взаимной любви, является на сегодняшний день одной из важных задач гармонизации семейной жизни и преодоления кризиса семьи в обществе.

Чем глубже ученые изучают супружеские взаимоотношения, тем больше убеждаются в невозможности существования бесконфликтных семей. Все супружеские союзы проходят стадию разногласий. С. В. Ковалев замечает, что счастливые семьи отличаются не отсутствием или низкой частотой конфликтов, а

малой их глубиной и сравнительной безболезненностью и беспоследственностью [2].

С нашей точки зрения, выделяются следующие особенности супружеских конфликтов:

*1. Неоднозначность конфликтов: сочетание деструктивной и конструктивной функций.*

Традиционно супружеские конфликты рассматривались как негативное явление, играющее лишь дестабилизирующую роль. Однако, в соответствии с современным пониманием, конфликт может играть и позитивную роль, как средство снятия обострившихся противоречий. Э. А. Уткин в своей работе выделяет следующие стороны конфликтов:

- Позитивные: разрядка напряженности между мужем и женой; получение новой информации о супруге; диагностика возможностей супруга/супруги; стимулирование к изменениям и развитию

- Негативные: большие материальные и эмоциональные затраты на участие в конфликте; ухудшение психологического климата в семье; возможность увлечься конфликтным взаимодействием в ущерб отношениям; сложно восстановить отношения [5].

Т. о., можно выделять не только разрушительную (деструктивную), но и созидательную (конструктивную) функции конфликта. Разрешая разногласия и конфликтные ситуации между собой, супруги не только преодолевают негативные стороны конфликтов, но и приобретают определенные положительные навыки и умения. Поэтому действия участников супружеского конфликта должны быть направлены на изменение характера конфликта из деструктивного в конструктивный.

По мнению специалистов, изучающих семью, ценность супружеских конфликтов состоит в том, что они предотвращают окостенение системы, открывают дорогу инновациям.

*2. Разнообразие и специфичность причин возникновения супружеских конфликтов.*

Ю. Е. Алешина приводит список проблем, являющихся наиболее частыми поводами для обращения в консультацию.

- Взаимное недовольство, различного рода конфликты, связанные с распределением супружеских ролей и обязанностей.

- Конфликты, проблемы, недовольство супругов, связанные с различиями во взглядах на семейную жизнь и межличностные отношения.

- Сексуальные проблемы, недовольство одного супруга другим в этой сфере, их взаимное неумение наладить нормальные сексуальные отношения.

- Сложности и конфликты во взаимоотношениях супружеской пары с родителями одного или обоих супругов.

- Болезнь (психическая или физическая) одного из супругов, проблемы и трудности, вызванные необходимостью адаптации семьи к заболеванию, негативным отношением к себе и окружающим самого больного или членов семьи.

- Проблемы власти и влияния в супружеских взаимоотношениях.

- Отсутствие тепла в отношениях супругов, дефицит близости и доверия, проблемы общения [1].

Одним из самых распространенных подходов к анализу причин супружеских конфликтов, является подход, согласно которому конфликт между супругами возникает из-за неудовлетворенности определенных потребностей у одного из них или обоих.

Такого подхода придерживается в частности, отечественный исследователь В. А. Сысенко: «...брак заключается для взаимного удовлетворения самых разнообразных потребностей. Частичное и полное неудовлетворение тех или иных потребностей одного или обоих супругов ведет к ссорам, а затем и к хроническим конфликтам, разрушая устойчивость брака» [4, с. 12].

Уилларда Ф. Харли выделяет по пять основных потребностей для мужчин и женщин, удовлетворение которых обеспечивает стабильность брака, а неудовлетворение которых ведет к конфликтам и может привести к разводу. Так как потребности мужчин и женщин так различаются, то ничего удивительного, что людям трудно приспособиться к супружеской жизни [6, с. 15].

Таблица 1

## Пять основных потребностей в браке

<i>Мужчины</i>	<i>Женщины</i>
Половое удовлетворение	Нежность
Спутник по отдыху	Возможность поговорить
Привлекательная жена	Честность и открытость
Ведение домашнего хозяйства	Финансовая поддержка
Восхищение	Посвященность семье

Э. Г. Эйдемиллер видит одну из основных причин конфликтов супругов в нарушении межличностной коммуникации

По нашему мнению сущность супружеских конфликтов состоит в обострении противоречий при рассогласовании взглядов, несовпадении мотивов поведения супругов. Столкновения несовпадающих взглядов и интересов, целей и т. д. проявляется в ситуации супружеского конфликта.

*3. Тесная связь с основными этапами и кризисными периодами развития семьи.*

Выделяется несколько кризисных периодов развития семьи. Среди них наиболее значимыми, на наш взгляд, являются:

- первый год – адаптация супругов друг к другу;
- появление первого ребенка – меняется ролевая структура, диспропорциональное распределение нагрузок и др. ;
- 5 – 7 лет брака – конфликты однообразия и монотонности общения;
- 18 – 24 лет брака – приближение периода инволюции, возникновением чувства одиночества, связанного с уходом детей, выход на пенсию и др. ;

*4. Негативное влияние на состояние здоровья супругов затяжных супружеских конфликтов.*

Длительные, неразрешенные супружеские конфликты могут создавать психотравмирующую обстановку для супругов. К их отрицательным последствиям относят ухудшение отношений, разрушение психологического климата в семье, распад семьи. В конфликтной семье закрепляется отрицательный опыт общения, теряется вера в возможность существования дружеских и нежных взаимоотношений между супругами, накапливаются отрицательные эмоции, появляются психотравмы в ви-

де переживаний, которые в силу выраженности, длительности или повторяемости сильно воздействуют на личность.

По данным, полученным врачами, конфликты в семье ослабляют иммунную систему супругов. Женщины, имеющие сложные или натянутые отношения со своими супругами, более подвержены инфекциям, в 6 раз чаще умирают от пневмонии (посещают врачей на 30 % чаще, чем женщины, имеющие нормальную семью). Мужчины с несложившейся семейной жизнью умирают от болезней сердца в 3,5 раза чаще, чем имеющие благополучную семью, а дорожные катастрофы с ними случаются в 5 раз чаще [3].

Разрешение конфликта надо начинать с установления истинных причин его возникновения. Но в супружеском конфликте особенно сложно определить конструктивные и эмоциональные причины его возникновения, так как супружеские конфликты часто принимают эмоциональную окраску. В целом важно понимать, что в конфликтах между супругами нет адекватности и потому их спор крайне неоднозначен.

Ценность конфликтов в том, что они стимулируют к изменениям, требуют творческого подхода к решению, являются источниками развития как семьи, так и личности отдельных ее членов. Они могут привести к разрушению супружеских отношений, но они также создают возможность в ходе конструктивного преодоления кризиса выйти на новый уровень отношений.

## Литература

1. Алешина Ю. Е. Цикл развития семьи. Исследование и проблемы // Вест. Моск. ун-та. Сер 14, Психология. 1987. №2. С. 60–72.
2. Ковалев С. В. Психология современной семьи. М. : Просвещение, 1988. 208 с.
3. Малярова Н. В. Семейный конфликт как объект прикладного социологического исследования: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М. : Ин-т социол. иссл. АН СССР, 1984. 19 с.
4. Сысенко В. А. Супружеские конфликты. М., 1983. 176 с.
5. Уткин Э. А. Конфликтология. М. : Тандем, 1998. 264 с.
6. Харли Уиллард Ф. Законы семейной жизни. М. : Протестант, 1992. 208 с.

# ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ (ИНТЕРНЕТ) НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ЛИЦ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

**Левочкина Ю. Ю.**

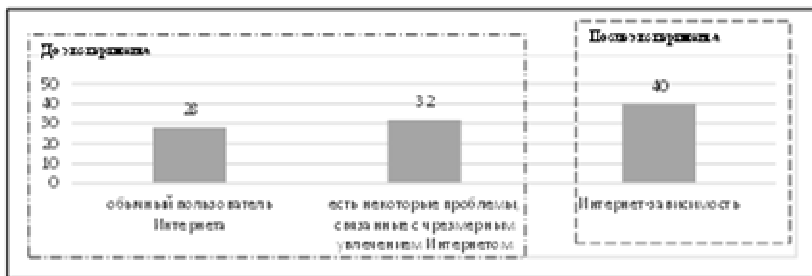
*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: levochkina.yu@yandex.ru*

Развитие личности современного подростка связано с взаимодействием с информационной средой, которая становится средством самопрезентации, самореализации, способом взаимодействия с социумом. Однако далеко не всегда взаимодействие с информационной средой оказывает на человека положительное влияние. Поэтому перед современной наукой стоит задача предотвращения проявлений негативного влияния современной информационной среды на подрастающее поколение.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей психологических состояний лиц подросткового возраста при взаимодействии с современной информационной средой, коррекция последствий негативного воздействия Интернета.

С целью выявления психологических состояний подростков при взаимодействии с Интернетом, нами была сформирована экспериментальная группа, в которую вошли ученики 8 класса МОУ СОШ № 1 г. Плавска Тульской области в количестве 20 подростков в возрасте от 14 до 15 лет – 8 юношей и 12 девушек. В экспериментальную группу (8 чел.) были отобраны дети, которые, по сведениям, собранным классным руководителем, много времени проводят за компьютерами. У остальных респондентов (12 чел.) признаки Интернет-зависимости по результатам первичного наблюдения не обнаружены. Данные первичных наблюдений были подтверждены результатами по методике «Интернет-зависимость. Тест Кимберли-Янг» [3, с. 69].

Распределение респондентов по степени увлеченности Интернетом и полученные результаты по тесту Кимберли-Янг представлены на Рис. 1:



*Рис. 1. Результаты эмпирического исследования по методике Кимберли-Янг*

Было подтверждено, что 8 человек среди респондентов имеют признаки Интернет-зависимости. В связи с этим анализ по дальнейшим методикам будет проведен с разделением респондентов на 2 группы:

- группа 1 – группа А «не Интернет-зависимые» из 12 человек без значительных проблем во взаимодействии с Интернет-средой:

- группа 2 – группа В «Интернет-зависимые» из 8 человек с признаками Интернет-зависимости (по результатам теста Кимберли-Янг), с которой проводились занятия по разработанной программе.

Дальнейшая диагностика с проводилась с использованием следующих методик: методика «Рисунок несуществующего животного», опросник СПА К. Роджерса и Р. Даймонда и клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич) [1, С. 44]. Первая методика «Рисунок несуществующего животного» дает общее представление о психологическом состоянии респондентов. При этом, особое внимание уделено состояниям тревожности, страха, негативизма и депрессии. А использование опросника К. Роджерса и Р. Даймонда дает возможность понять степень социальной адаптированности подростков с различной степенью увлеченностью Интернетом. Диагностика и оценка невротических состояний оценивалась по методике К. К. Яхина, Д. М. Менделевича.

На основе полученных нами диагностических данных мы смогли описать психологические состояния подростков при взаимодействии с Интернетом. Экспериментальную группу по результатам первичной диагностики, в целом, можно охарактеризовать, как интровертов: подростки замкнуты, отсутствуют коммуникативные навыки, что вызвано повышенной тревожностью и неуверенностью в себе. Кроме того, наблюдаются признаки депрессии и эмоционального дискомфорта в целом.

Исходя из особенностей психологических состояний подростков экспериментальной группы, нами были сформулированы задачи коррекционной программы:

- 1) развитие коммуникативных навыков Интернет-зависимых подростков;
- 2) повышение самооценки Интернет-зависимых подростков;
- 3) снижение тревожности Интернет-зависимых подростков.

Для проверки эффективности разработанной коррекционной программы был проведен контрольный эксперимент. Критерии эффективности коррекционной программы были определены, как снижение тревожности, коррекция самовосприятия, нейтрализация проявлений социальной дезадаптации. Так, на констатирующем этапе эксперимента по данным признакам группу Интернет-зависимых составляли 12 подростков, то после осуществления коррекционной программы данные отрицательные психологические факторы были обнаружены только у 5-х человек, при чем с положительной динамикой – количество и уровень проявления Интернет-зависимости и психоэмоциональных проблем, связанных с ней, снизилось.

Так, согласно анализу результатов, полученных с помощью методики «Рисунок несуществующего животного» (автор: Дударевич М. З.) [3, С. 112]. (см. Рис. 2), у 10 подростков обнаружены проявления тревоги, 7 из которых относятся к контрольной группе. А у 6 детей обнаружено исключительно положительное эмоциональное состояние – все дети относятся к группе без проблем во взаимодействии и Интернет-средой. Однако, результаты психокоррекции показывают значительное улучшение



ние по шкале тревожности – у 5 респондентов, негативизма и депрессии – у 2 и 1 респондента соответственно.

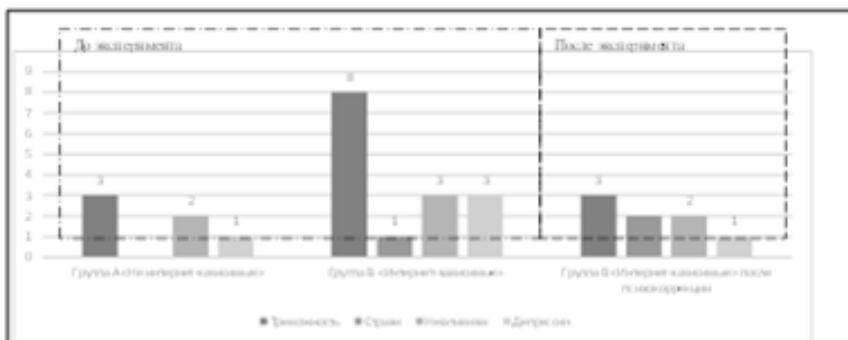


Рис. 2. Результаты исследования по методике «Рисунок несуществующего животного», чел.

Результаты исследования по методике диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд [3, с. 87] представлены на рис. 3.

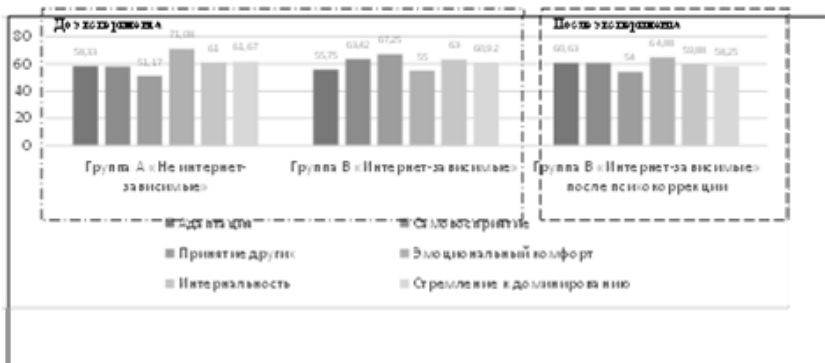


Рис. 3. Результаты диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд, балл

Итак, результаты показали, что подростки с Интернет-зависимостью замкнутые в себе, наблюдается напряженность,

плохо приспосабливаются. Но в группе В «Интернет-зависимые после психокоррекции» наблюдается снижение по всем шкалам. Так, наиболее высокие наблюдаются по шкале: адаптивность (улучшение показателя на 14 %), принятие других (улучшение показателя на 16 %) и эмоциональный комфорт (+9 %).

Далее был использован клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич) [3, С. 70]. Анализ результатов исследования принято представлять в виде графика, который показывает состояние испытуемого. Однако, так как данное исследования направлено на проведение сравнительного анализа контрольной и экспериментальной групп испытуемых, то представим полученные данные в виде Рис. 4:

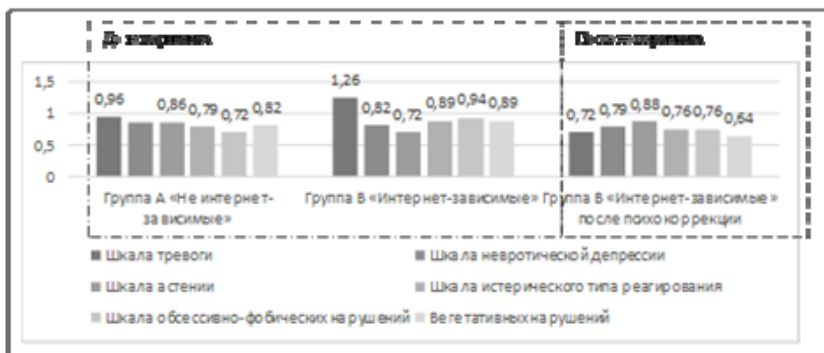


Рис. 4. Сводная таблица результатов исследования по клиническому опроснику для выявления и оценки невротических состояний (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич)

Из Рис. 4 мы видим, что невротические расстройства не наблюдаются у экспериментальной группы. Такие данные могут быть результатом повторного проведения данного тестирования, однако, улучшение и по другим методикам показывает, что данные верны.

Итак, проведенное нами исследование показало, что современная информационная среда оказывает влияние на психологические состояния лиц подросткового возраста. Исполь-

зованный нами диагностический инструментарий позволил выявить следующие характерные черты у лиц подросткового возраста, взаимодействующий с Интернетом: повышенная тревожность, проблемы социальной адаптации и в астении. Коррекционная программа. Направленная на повышение самооценки и развития социальных навыков позволяет снизить данные проявления до нормального уровня, что доказывают результаты проведенного исследования (нормализация показателей обнаружена у 5 из 8 респондентов с Интернет-зависимостью). Однако, профилактика Интернет-зависимости должна проводиться в комплексе с просветительской работой и активизацией социальных связей личности со сверстниками и обществом в целом. Только на основе такого подхода взаимодействие с современной информационной средой можно сделать безопасным и нейтрализовать отрицательные психологические проявления, связанные с данным явлением.

## Литература

1. Кучинская Н. Л. Современные методы исследования психологических особенностей подростков // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 19. С. 43–44.
2. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2014. 350 с.
3. Тесты для подростков: О. Потемкина, Е. Потемкина. СПб. : АСТ-Пресс Книга, 2009. 320 с.
4. Хомерики Н. С. Индивидуально-психологические особенности подростков с Интернет-зависимым поведением : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Всерос. центр экстренной и радиац. медицины им. А. М. Никифорова МЧС России. СПб., 2013. 182 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

**Литвинова Л. А., Павлова Т. В.**

*ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия  
E-mail: zabrodinka@bk.ru*

Дошкольный возраст является ключевым в подготовке ребенка к обучению в школе, в формировании психологической готовности к школьному обучению. В настоящее время проблема психологической готовности к обучению в школе является весьма актуальной. Результаты современных исследований (Т. Ю. Вишневецкая, В. Б. Войнов и др.) убедительно показывают, что среди дошкольников сокращается число детей, имеющих необходимый уровень психологической готовности к обучению в школе. Впоследствии несоответствие учебных требований и уровня готовности детей к школе могут приводить к снижению учебной мотивации, к дисгармонии в эмоциональной сфере, к возникновению защитных невротических реакции, школьной неуспеваемости и к другим последствиям. Поэтому при поступлении детей в школу необходимо учитывать не только возраст ребенка, но и уровень его психологического развития. .

Психологическая готовность к школьному обучению есть интегральное образование, включающее в себя ряд компонентов (мотивационная готовность, поведенческая, интеллектуальная, личностная и т. д.). При этом в профессиональной среде психологов нет единого мнения относительно того, какой аспект психологической готовности является основополагающим. Так, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, З. И. Истомина, Я. З. Неверович и др. приоритетным считают сформированность произвольности поведения; Е. Е. Кравцова, М. И. Лисина и др. внеситуативное общение со взрослыми и сверстниками; Б. Г. Ананьев, Л. А. Венгер, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. И. Божович и др. уровень развития познавательной деятельности и речи. Однако следует отметить, что формирование любого компонента психологической готовности к обучению в

школе, как развитие ребенка в целом, проходит в сложной системе отношений дошкольника со сверстниками и взрослыми. Л. С. Выготский прямо заявлял, что «... через других мы становимся самим собой...» [1, с. 144]. Поэтому развитие системы отношений, эффективное, гармоничное общение дошкольника со сверстником и взрослым будет являться условием, способствующим формированию психологической готовности к обучению в школе.

Особое место в ряду проблем общения дошкольников со сверстниками занимает проблема затрудненного общения. Проблема затрудненного общения изучена в работах Е. В. Цукановой (Цуканова Е. В., 1979, 1985), В. А. Лабунской (Лабунская В. А. и др., 2001), А. Г. Самохваловой (Самохвалова А. Г., 2013, 2014) и др. Современные исследования, наблюдения педагогов-психологов, воспитатели позволяют заключить, что современные дети испытывают огромные трудности в сфере социального поведения. А. Г. Самохвалова отмечает, что в дошкольном возрасте это процесс еще затруднен тем, что ребенок находится на «уровне «пробной» субъектности, т. е. он только учится выстраивать субъект-субъектные отношения; ребенок пытается выстраивать с каждым партнером индивидуальную модель общения; теряется, если сталкивается с «незнакомым» коммуникативным поведением собеседника; пробует различные (часто противоречивые и неадекватные) формы коммуникативного поведения» [2, с. 226]. Поэтому можно предположить, что вышеуказанные возрастные особенности дошкольного возраста, а также признаки затрудненного общения будут оказывать негативное влияние не только на общение дошкольников, но и на развитие его в целом, в том числе – на формирование психологической готовности к обучению в школе. Это предположение стало основанием для формулирования проблемы исследования: психологические особенности затрудненного общения дошкольников с разным уровнем психологической готовности к школе. Мы предположили, что психологические особенности затрудненного общения будут различны у дошкольников с разным уровнем психологической готовности к обучению школе.

Особо следует остановиться на том подходе, который мы использовали для исследования затрудненного общения дошкольников. Е. В. Цуканова отмечает, что выраженность таких личностных качеств, как агрессивность, конфликтность, негативизм, асоциальность, замкнутость, будут являться причиной затрудненного общения [3]. В связи с этим, диагностику этих личностных качеств мы провели с помощью комплексного анализа рисунков детей, сделанных в рамках методик «Рисунок человека» и «Свободный рисунок». Комплексный анализ подразумевал рассмотрение рисунков с позиции нескольких интерпретационных схем (А. Л. Венгер, К. Тейлор, Д. Я. Райгородский, Л. М. Костина, Р. Римская, с. Римский, Дж. Дилео, К. Маховер) с целью получения более достоверной информации, поскольку существуют разночтения в интерпретации тех или иных элементов рисунка. Рисунки были проанализированы с точки зрения наличия или отсутствия показателей, свидетельствующих о таких личностных качествах: агрессивность, конфликтность, негативизм, асоциальность, замкнутость. Было выявлено, что наиболее выраженные признаки того или иного качества встречаются на двух рисунках одновременно.

Психологическая готовность к обучению в школе была исследована с помощью комплекса методик (методика Р. С. Немова «Отношение ребенка к обучению в школе» для определения исходной мотивации к обучению в школе; тест А. Керна – Я. Йирасека для определения уровня развития мышления, мелкой моторики, предрасположенность к овладению навыками письма, уровень развития координации движений руки и пространственной ориентации; опросник ориентировочного теста школьной зрелости Я. Йирасека для определения общего интеллектуального уровня дошкольника).

Обобщим полученные данные по методикам диагностики уровня психологической готовности и психологических особенностей затрудненного общения дошкольников. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования психологических особенностей дошкольников с разным уровнем психологической готовности к обучению в школе

Психологические особенности дошкольников	Уровень психологической готовности к обучению в школе			
	Высокий	Средний	Низкий	Сумма
Отсутствие личностных качеств затрудненного общения	69,2 %	62,1 %	38,9 %	56,7 %
Наличие личностных качеств, затрудняющих общение	30,8 %	38 %	61,1 %	43,3 %
Сумма	21,7 %	48,3 %	30 %	60 дошкольников

Результаты исследования показывают, что у 69,2 % дошкольников, имеющих высокий уровень психологической готовности к обучению в школе, отсутствуют личностные качества, затрудняющие общение (агрессивность, конфликтность, негативизм, асоциальность, замкнутость); 30,8 % дошкольников с высоким уровнем психологической готовности к обучению в школе имеют 1 или несколько личностных качеств, затрудняющих общение.

Большинство дошкольников со средним уровнем психологической готовности к обучению в школе так же имеют личностные качества, затрудняющие общение-62,1 %; 38 % – имеют.

У дошкольников с низким уровнем психологической готовности наблюдается другое соотношение: у 61,1 % дошкольников имеются в рисунках показатели изучаемых нами личностных качеств, у 38,9 % – нет.

Для подтверждения достоверности полученных данных был проведен статистический анализ данных с помощью критерия Фишера. С помощью этого критерия мы попарно сравнили выборку дошкольников по группам, представленным в таблице. Были получены следующие данные: различия в пси-

психологических особенностях незначимы в подгруппах дошкольников с высоким и средним, средним и низким уровнем психологической готовности к обучению в школе; тенденция к значимости получена в группах дошкольников с высоким и низким уровнем.

Таким образом, анализ процентного соотношения и статистический анализ данных позволяет говорить о том, что дошкольники с разным уровнем психологической готовности к обучению в школе имеют различные психологические особенности, представленные личностными качествами, затрудняющие общение. Однако очевидно, что требуется дополнительное исследование с увеличением выборки исследования для получения значимости различий на уровне 0,01.

### **Литература**

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : АСТ, 2011. 637 с.
2. Самохвалова А. Г. Типы затрудненного общения детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестн. Башкир. ун-та. 2013. Т. 18. №1.
3. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения. Киев : Вища школа, 1985. 160 с.



## К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В БИЗНЕСЕ

**Лутошлива Е. С., Сафонов Е. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: eka3676@yandex.ru*

Активное развитие бизнеса в нашей стране сопряжено с серьезными трудностями экономического и социального характера, особенно на фоне обострения кризиса. Не смотря на то, что представители бизнеса зачастую крайне болезненно переживают психологические проблемы, связанные со своей деятельностью, они редко пользуются услугами психологического консультирования, поскольку многие считают, что у них нет времени на такое, по их мнению, не очень серьезное занятие, как посещение психолога.

Однако, в последнее время небольшие частные фирмы все чаще обращаются за профессиональной помощью к практическим психологам, поскольку руководители этих фирм осознают, что кроме внешних факторов, мешающих развитию дела (устаревших законов, несовершенной системы налогообложения и т. д.), существуют и внутренние факторы, негативно сказывающиеся на работе предприятия.

Среди таких факторов можно назвать и неумелый подбор персонала; и коммуникативную безграмотность сотрудников; конфликтные ситуации в коллективе; переутомление; невротические и психосоматические реакции руководителя и персонала на стрессовые ситуации; специфические сложности, связанные с глубокими межличностными конфликтами, возникающими в семейном бизнесе; непродуманный имидж. Все это делает особенно актуальным проблему психологического консультирования в бизнесе.

По мнению А. Н. Елизарова [1], психологическое консультирование – прикладная отрасль современной психологии. В системе психологической науки ее задачей является разработка теоретических основ и прикладных программ оказания психологической помощи психически и соматически здоровым людям в ситуациях, когда они сталкиваются с проблемами. В по-

следнее время наблюдается тенденция соединения академической психологии с различными областями ее практического применения. Предпринимательская деятельность сейчас является той областью, где этот процесс идет очень интенсивно. Еще недавно управленческое консультирование было на периферии российской академической науки, а такой сферы деятельности практических психологов, как бизнес-консультирование, вообще не существовало. В настоящее время профессиональное психологическое консультирование становится формой цивилизованного решения проблем для все большего числа деловых людей в нашей стране.

Р. А. Кочюнас [2] определяет цели психологического консультирования, которые должны быть реализованы и в психологическом консультировании предпринимателей:

1. Способствовать изменению поведения, чтобы клиент мог жить продуктивнее, испытывать удовлетворенность жизнью, несмотря на некоторые неизбежные социальные ограничения.

2. Развивать навыки преодоления трудностей при столкновении с новыми жизненными обстоятельствами и требованиями.

3. Обеспечить эффективное принятие жизненно важных решений. Существует множество дел, которым можно научиться во время консультирования: самостоятельные поступки, распределение времени и энергии, оценка последствий риска, исследование поля ценностей, в котором происходит принятие решений, оценка свойств своей личности, преодоление эмоциональных стрессов, понимание влияния установок на принятие решений и т. п.

4. Развивать умение завязывать и поддерживать межличностные отношения. Общение с людьми занимает значительную часть жизни и у многих вызывает трудности из-за низкого уровня их самоуважения или недостаточных социальных навыков. Будь то семейные конфликты взрослых или проблемы взаимоотношения детей, следует улучшать качество жизни клиентов посредством обучения лучшему построению межличностных отношений.

5. Облегчить реализацию и повышение потенциала личности. По мнению Blocher (1966) [3], в консультировании необходимо стремиться к максимальной свободе клиента (учитывая естественные социальные ограничения), а также к развитию способности клиента контролировать свое окружение и собственные реакции, провоцируемые окружением.

В современной практической психологии психологическое консультирование предпринимателей представляет собой несколько направлений:

1. Корпоративные тренинги. Программы разрабатываются индивидуально с учетом специфики организации, целей и задач, поставленных перед специалистами центра, количества участников тренинга, их уровня и позиции, времени и места проведения тренинга.

2. Групповой (командный) коучинг – решение общей задачи, стоящей перед группой людей. Программа разрабатывается индивидуально с учетом конкретных особенностей, запросов и целей компании-клиента. Коуч ориентирован не столько на выработку единого для всех навыка, сколько на понимание индивидуальной специфики личности каждого человека, его положения и состояния в структуре организации и конкретной группы, его отношения к людям, к работе и к поставленной групповой цели.

3. Индивидуальный (персональный) коучинг – новое нестандартное решение существующих внутриличностных, межличностных, социальных, профессиональных или других задач, актуальных для предпринимателей в текущий период жизни. Это возможность с помощью консультанта, имеющего специальные знания, соответствующую квалификацию и опыт работы в своей области, найти наиболее психологически комфортный путь к той цели, тому результату, которого предприниматели хотят достичь. Результат может находиться в любой сфере – интересов профессиональной деятельности, социального положения, межличностных отношений, собственной реализации или внутреннего состояния.

4. Психологическое сопровождение бизнеса – помощь психолога для нахождения способов и возможностей решения поставленной задачи и достижения результата, минимальных по

времени и оптимальных с точки зрения использования собственных внутренних и внешних ресурсов, а также ресурсов организации. Наиболее частыми запросами в этой области являются консультирование в стадии конфликта и консультирование организаций при приеме на работу сотрудника.

5. Бизнес-планирование. Предварительным этапом составления бизнес-плана является изучение реальной ситуации. Далее следуют: постановка задач, выявление целей, нахождение решений и путей осуществления достижения конкретного результата планируемого бизнеса или уже существующего бизнеса при его развитии.

6. Имидж-консалтинг. Имидж – один из ресурсов и инструментов предпринимательской деятельности, имеющий влияние на профессиональную и личную успешность и состоятельность. Имидж – не статичный образ, он должен быть адекватен внутреннему состоянию предпринимателя, направлению деятельности, социальному уровню, собственному поведению, умению держаться в обществе, восприятию предпринимателя окружающими и условиям общения (происходящему событию). Поэтому консультации психолога – специалиста по имиджу и стилю включают в себя в первую очередь работу с образом «Я». Во-вторых, определяется приоритетное направление имиджа. И завершающим этапом является конкретная работа по созданию эффективного имиджа с учетом образа «Я» и приоритетного направления имиджа. Также изучаются стратегии эффективной самопрезентации.

7. Коррекция профессиональной карьеры, консультации по рабочим и творческим проблемам, призванию и профессиональной самореализации. Профконсультант может помочь предпринимателю при ощущении профессионального тупика (неопределенные или не внушающие интереса, энтузиазма профессиональные и карьерные цели и т. п.) или сложной ситуации на нынешнем месте работы (конфликты с коллегами, невозможность профессионального роста, проблемы со временем и организацией работы, общая неэффективность, принципиально новая или сложно решаемая рабочая/профессиональная/карьерная проблема и т. д.

Психологическое консультирование бизнеса может быть определено как деятельность, направленная на актуализацию и осознание предпринимателем тех качеств своей индивидуальности, которые были сформированы ранее и оказывают влияние на его работу и развитие. Оно дает возможность адекватно оценить себя как профессионала в бизнесе с позиции критериев психологической науки и требований реальной ситуации сегодняшнего дня. Психологическое консультирование предпринимателей позволяет также увидеть новые направления и пути достижения своих целей и получить конкретные психологические методики и приемы для реализации своего потенциала.

Таким образом, значение психологического консультирования бизнеса крайне высоко, несмотря на то, что психологической консультирование как практическая область достаточно ново, а психологическое консультирование бизнеса вообще только начало развиваться в России, его использование при решении психологических проблем необходимо в бизнес-среде, полной для предпринимателей стрессов и повышенной тревожности.

### **Литература**

1. Елизаров А. Н. Введение в психологическое консультирование [Интернет ресурс]. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/1622534> (дата обращения: 27.03.2015).
2. Кочюнас Р. А. Основы психологического консультирования. М.: Академ. проект, 1999. 240 с.
3. Blocher D. H. Developmental Counseling. N. Y. : Ronald Press, 1966. 29 p.

# ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В СУПРУЖЕСКОМ КОНФЛИКТЕ В ПЕРИОДЫ КРИЗИСОВ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

**Маркова А., Синёва О. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: zvezdaanuta@yandex.ru*

В психологии значительная часть исследований традиционно посвящена изучению семьи и супружеских отношений. Проблема супружеских конфликтов и выбора стратегии поведения в них актуальна, поскольку успешное функционирование семьи предполагает адекватное и своевременное разрешение конфликтов, что, в свою очередь, приводит к переходу семьи на новую стадию жизненного цикла. Если же противоречия не разрешаются конструктивно, они перестают быть движущей силой. Таким образом, неправильный выбор стратегии поведения супругов в конфликте ведет не к разрешению конфликта, а к его усугублению. На этой основе можно осуществлять работу с семьей, помогать ее членам в поисках конструктивных стилей поведения, способов выхода из кризисных ситуаций.

Супружеские конфликты в последние годы многократно становились предметом исследований как в области социологии (И. Антонова, В. М. Медков, 1987; В. А. Сысенко, 1981, 1989), так и в психотерапии (В. К. Мягер, Т. М. Мишина, 1979; А. И. Ташева, 1984, 1987; Ю. Е. Алешина, 1994; Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис, 1990 2000; А. Я. Варга, 2001) и психологии (А. Н. Обозова 1983; В. П. Левкович, О. Э. Зуськова, 1985; С. В. Ковалев, 1988; Т. М. Трапезникова, Н. В. Гришина, 1995, 2000; Г. Н. Тимченко, А. Н. Харитонов, 2002). Кризисы в семье изучались такими психологами, как Р. Хилл, Г. Перри, Г. Селье и т. д. Тем не менее, проблема особенностей стратегий поведения в супружеском конфликте в различные кризисные периоды семейной жизни до сих пор остается недостаточно изученной. Вместе с тем, решение данной проблемы, думается, будет иметь особое значение для консультационной практики в контексте обучения супругов конструктивным стратегиям поведения в периоды семейных кризисов.

Проанализировав подходы отечественных и зарубежных авторов к проблеме супружеских конфликтов, мы сформулировали следующее определение: супружеский конфликт – это острый способ разрешения значимых противоречий, неизбежно возникающих в супружеской жизни, заключающийся в противодействии супругов и сопровождающийся негативными эмоциями. Для характеристики стратегий поведения в конфликте мы используем модель Томаса-Килмена, включающую в себя следующие стратегии: соперничество, компромисс, сотрудничество, избегание, уступка [2, 3].

Е. Ю. Алешина также выделяет разные формы реагирования супругов в конфликтах: активное выражение несогласия; пассивное выражение несогласия; пассивное выжидание; пассивное выражение согласия; активное выражение согласия [1]. Очевидно, что данные формы реагирования совпадают со стратегиями поведения по модели Томаса-Килмена: форма активного выражения несогласия совпадает со стратегией соперничества; форма пассивного выражения несогласия совпадает с компромиссом, пассивное выжидание – со стратегией избегания, пассивное выражение согласия – с приспособлением, активное выражение согласия – с сотрудничеством.

Очевидно, что проблема супружеских конфликтов и стратегий поведения в них становится особенно актуальной в периоды кризисов семейной жизни. По мнению Н. И. Олифинович, семейный кризис – это состояние семейной системы, характеризующееся нарушением гомеостатических процессов, приводящих к фрустрации привычных способов функционирования семьи и невозможности справиться с новой ситуацией, используя старые модели поведения [4]. Анализ литературы по проблеме кризисных ситуаций в семье позволяет выделить несколько подходов к описанию семейных кризисов. Первый связан с изучением закономерностей жизненного цикла семьи. В русле данного подхода кризисы рассматриваются как переходные моменты между стадиями жизненного цикла. Подобные кризисы называются нормативными [5]. Они возникают при «застревании», препятствиях или неадекватной адаптации при прохождении какого-либо этапа жизненного цикла семьи. Второй подход связан с анализом событий жизненного пути семьи:

кризисы семьи могут вызываться некоторыми событиями, влияющими на стабильность семейной системы [4]. Подобные кризисы могут возникать независимо от стадий жизненного цикла семьи и называются ненормативными. Третий подход основан на знаниях о кризисных ситуациях в семье или отдельных ее подсистемах, полученных в ходе экспериментальных исследований [1].

В семейном кризисе можно выделить две потенциальные линии дальнейшего развития семьи:

1. Деструктивная, ведущая к нарушению семейных отношений и содержащая опасность для их существования.

2. Конструктивная, заключающая в себе потенциальную возможность перехода семьи на новый уровень функционирования.

Можно сделать вывод, что ход кризиса и возникающих в результате него конфликтов напрямую зависит от тех стратегий поведения в конфликтах, которые выбирают супруги. Так, если они выбирают конструктивные стратегии (например, сотрудничество) – это позволяет супругам корректировать свое поведение. Если же стратегии неконструктивные, например, соперничество или избегание – это может привести к усугублению кризиса.

Также можно предположить, что в разные периоды семейной жизни супруги выбирают разные стратегии поведения в конфликтах. Так, молодые супруги вряд ли выберут стратегию компромисса или сотрудничества в силу того, что они еще не приспособились друг к другу. В этот период наиболее вероятными стратегиями будут соперничество, уход и уступка. Причем, уход и уступку будут выбирать те супруги, которые больше заинтересованы в сохранении отношений. В более поздние периоды семейной жизни наиболее вероятными стратегиями будут как раз сотрудничество и компромисс. Супруги уже достаточно приспособились друг к другу, научились соблюдать интересы друг друга в конфликтах.

Таким образом, результаты теоретического анализа позволили сформулировать следующую гипотезу.



Существуют особенности стратегий поведения в супружеском конфликте в различные кризисные периоды семейной жизни, а именно:

1. В период зарождения семьи (семья с опытом супружеской жизни до 1 года) наиболее вероятными стратегиями будут принуждение, уход и уступка;

2. В период кризиса, связанного с появлением первого ребенка, стратегии будут: уход и уступка.

3. В период кризиса, связанного с тем, что ребенок пошел в школу, выбор супругов будет склоняться в пользу компромисса.

4. У семей с большим стажем наиболее вероятными стратегиями будут как раз сотрудничество и компромисс.

Выборку эмпирического исследования составили 40 семей, находящихся на различных этапах семейной жизни:

- 10 семей со стажем семейной жизни до 1 года без детей;
- 10 семей после рождения первого ребенка;
- 10 семей, в которых ребенок пошел в школу;
- 10 семей с большим стажем семейной жизни, в которых дети покинули дом родителей.

Диагностический комплекс включал в себя следующие методики.

1. Тест описания поведения К. Томаса.

2. Методика «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман).

Статистическая обработка результатов проводилась с использованием U-критерия Манна-Уитни, предназначенного для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно.

## Литература

1. Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубовская Е. М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: Спецпрактикум по социальной психологии. М. : Изд-во МГУ, 1987. 120 с.

2. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М. : ЮНИТИ, 1999.

3. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2000. 464 с.

4. Олифирович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. М. : Речь, 2006. 260 с.

5. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи, СПб. : Питер, 1999. 656 с.

# ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

**Нечкина Ю. С.**

*ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный технический университет  
им. Гагарина Ю. А.», Саратов, Россия  
E-mail: netschkina.yu@ya.ru*

Актуальность данной проблемы связывается, прежде всего, с возросшими требованиями к уровню психологической включенности индивида в его профессию. С формированием благоприятного социально-психологического климата трудового коллектива связаны показатели производительности труда, и в то же время социально-психологический климат является показателем уровня социального развития коллектива. В данной работе проблема социально-психологического климата коллективов рассматривается на примере педагогических коллективов дошкольных образовательных учреждений. В своем исследовании мы обращаем внимание на научные представления отечественных исследователей: В. В. Бойко, Е. С. Кузьмина, Ковалева А. Г., Панферова В. Н. [1].

Специфика профессиональной деятельности состоит в том, что педагог детского сада воспитывает и обучает детей, имеющих свои возрастные особенности. Значимая роль принадлежит таким направлениям как руководство игрой, бытовой деятельностью, деятельностью общения. Эти виды деятельности имеют свои особенности в детском периоде, и руководство ими требует особых условий. Важной составной частью педагогического труда, условием его эффективности в целом является высокий уровень сплоченности педагогического коллектива. Личность воспитателя детского учреждения формируется, проявляется и изменяется в процессе его профессиональной педагогической деятельности.

В данной работе находят отражение результаты эмпирического исследования, проведенного с целью выявления взаимосвязи между социально-психологическим климатом и индивидуально-психологическими свойствами личности. Анализ данной проблемы позволит в дальнейшем разработать комплекс

ные программы по оптимизации благоприятного климата в коллективе и поможет эффективно противостоять стрессовым ситуациям в процессе профессиональной деятельности. Рассматривая вопрос об индивидуально-психологических свойствах личности, мы обращаем внимание на такую ведущую характеристику личности как ее направленность. Основные концепции личности, в которых впервые в отечественной психологии определяется понятие «направленность личности», относятся к 40—50м гг. Это теории А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского, с. Л. Рубинштейна.

Направленность личности – это совокупность устойчивых мотивов, взглядов, убеждений, потребностей и устремлений, ориентирующих человека на определенное поведение и деятельность, на достижение относительно сложных жизненных целей. Направленность личности, ее качественные характеристики и уровень сформированности, является основанием психологической устойчивости, психологической культуры, играет роль вектора развития и саморазвития личности.

Е. С. Кузьмин под социально-психологическим климатом понимает такое социально-психологическое состояние малой группы, которое отражает характер, содержание и направленность реальной психологии членов организации [2; с. 145].

В качестве методов эмпирического исследования применялись: метод психологического тестирования; метод обработки и интерпретации эмпирических данных; количественный и качественный анализ, обобщение. Основные методики исследования: методика «Определение психологического климата в организации»; ориентировочная анкета (ОА) В. Смекалова и М. Кучера и тест А. Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях».

В данном исследовании принимали участие сотрудники МДОУ в количестве 102 человека, в возрасте от 25 до 64 лет, средний возраст по выборке – 36 лет.

Процедура проведения исследования включала:

1. Первый этап был направлен на определение оценки социально-психологического климата в коллективе (методика «Определение психологического климата в организации»), направленности личности (Ориентировочная анкета (ОА) В. Сме-

калова и М. Кучера) и уровня агрессивности личности (тест А. Ассингера)

2. На втором этапе исследования в ходе качественно-количественного анализа были проинтерпретированы результаты обработки первичных данных.

Определение психологического климата в организации: все суждения в этой методике показывают степень развития наиболее важных семи характеристик развития коллектива, а, следовательно, и социально-психологического климата в нем. Эти характеристики таковы: ответственность, коллективизм, сплоченность, контактность, открытость, организованность, информированность. Результаты оценки социально-психологического климата избранного для изучения коллектива показывают наиболее высокие баллы по таким шкалам как сплоченность (67 % респондентов) и открытость (82 % респондентов).

Для определения социально-психологических предпосылок избирательного предпочтения того или иного стиля педагогической деятельности использовался чешский вариант «ориентировочной анкеты» жизненных ориентации В. Баса (ориентировочная анкета (ОА) В. Смекалова и М. Кучера). Способ реагирования обследуемого на требования, предъявляемые будущей работой, и на требования, предъявляемые к коллегам, зависит от того, какие виды удовлетворения (вознаграждения) он ожидает от работы. С другой стороны, в зависимости оттого, что дает ему чувство удовлетворения в работе, различают три вида ожиданий, в большинстве случаев исключających друг друга: «Сделать и закончить работу»; «Установить взаимопонимание с коллегами»; «Получить самоудовлетворение». «S» – направленность на себя ; «I» – направленность на взаимные действия; «T» – направленность на задачу. В нашем исследовании самые высокие показатели наблюдаются у сотрудников коллектива с I-направленностью. Человек с направленностью «I» (на взаимные действия) стремится поддерживать хорошие, гармоничные отношения, что зачастую затрудняет выполнение определенных рабочих задач. Человек с такой направленностью проявляет большой интерес к коллективной деятельно-

сти, но при этом не всегда способствует успешному выполнению группой учебной задачи.

Оценить проявления агрессивности в отношениях с коллегами и воспитанниками позволяет тест А. Ассингера. Данная методика дает возможность определить, достаточно ли человек корректен в отношении с окружающими и легко ли с ним общаться. Можно сказать, что у сотрудников учреждений высокий уровень агрессивности (более 45 баллов) не был выявлен, большинство опрошенных имеют умеренный уровень.

На заключительном третьем этапе исследования, с целью подтверждения гипотезы исследования был проведен статистический анализ первичных данных, эмпирического исследования. В данном эмпирическом исследовании использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, реализованный в системе STATISTICA.

В соответствии с результатами исследования мы можем говорить о том, что существует положительная корреляция: между оценкой социально-психологического климата и направленностью на взаимодействие (I). Это означает, что чем выше показатели по направленности личности на взаимодействие, тем выше показатели социально-психологического климата в коллективе, т. е. человек с высокой направленностью на взаимные действия старается поддерживать хорошие отношения с коллегами, посредством данного взаимодействия развиваются доброжелательные отношения, указывая на благополучие в коллективе. Работники с низкими показателями направленности на взаимодействие также продемонстрировали низкую оценку коллектива. Между оценкой социально-психологического климата и агрессивностью отрицательная корреляция. То есть чем выше показатели социально-психологического климата в коллективе, тем ниже уровень агрессивности у его сотрудников. Такими образом, результаты эмпирического исследования позволяют оценивать социально-психологический климат рассматриваемых нами педагогических коллективов как благоприятный, способствующий развитию личности педагогов и воспитанников; прослеживается взаимосвязь между индивидуально-психологическими особен-

ностями личности воспитателей и субъективной оценкой социально-психологического климата в коллективе.

### **Литература**

1. Бойко В. В., Ковалев А. Г., Панферов В. Н., Социально-психологический климат коллектива и личность. М. : Мысль, 1983. 207 с.
2. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. Л. : Лениздат, 1987. 143 с.

# ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

**Осинцева А. А.**

*ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет»,  
Новосибирск, Россия  
E-mail: a. pavlenko08-05@yandex.ru*

Патриотизм мы можем рассматривать как одно из высших чувств человека. Классифицировать чувства непросто, но наиболее распространенной классификацией является их деление в зависимости от сферы проявления. В рамках данной классификации выделяют три основных вида чувств: нравственные, интеллектуальные и эстетические. Чувство патриотизма относится к первой группе, поэтому остановимся именно на ней. Нравственные чувства – это чувства, связанные с осознанием соответствия или несоответствия своего поведения требованиям общественной морали. Помимо патриотизма к этой группе чувств относят доброжелательность, чувство долга, любовь и др.

Патриотизм прежде всего – любовь к Родине, Отечеству. Как пишет В. А. Кольцова, патриотизм – это одна из базовых составляющих национального самосознания народа, выражающаяся в чувствах любви, гордости и преданности своему Отечеству, его истории, культуре, традициям и быту, в чувстве нравственного долга его защиты, а также в признании самобытности и самоценности других сообществ, в осознании их права на самобытность и существование без конфронтации друг с другом [2]. Смысл и функция патриотизма – в объединении государства и сохранении науки как целостного единства (культурного, территориального, государственно-политического, экономического). Это та духовная сила, которая приводит в действие потенциалы и средства, поддерживающие единство народа: язык, национальную культуру, чувство исторической традиции и преемственности, национальные черты его религии; целостность и неприкосновенность его территории. Поэтому угасание патриотизма, по мнению А. А. Козлова, – самый верный признак кризиса социума, а его искусственное разрушение – путь уничтожения народа [1]. Это изначально социальное чувство – чув-

ство общности, единства, солидарности с родными и близкими, чувство сопричастности их судьбе. Любовь к Родине формируется в процессе социализации на основе множества социальных отношений, являясь определенным мироотношением по своей сути.

Патриотизм глубоко укоренен в человеческой свободе, так как любовь к Родине – это свободное самоопределение личности. Она либо есть, либо ее нет: заставить любить кого-то или что-то невозможно. Любовь возникает и развивается, появляется и исчезает спонтанно, не по принуждению.

Говоря о патриотизме нельзя не упомянуть волевую составляющую, так как волевая сторона неотделима от любви к Родине. В некоторых проблемных или критических жизненных ситуациях волевой компонент патриотизма выходит на первый план, вытесняя большую часть спектра патриотических переживаний, и требует активных социальных действий (как в случае защиты родного дома, края, Отечества). Аналогичный процесс происходит и в социальных общностях, когда возникает и проявляется коллективная воля к формированию или сплочению нации (народа), которая обычно направлена на выбор «лучшей доли», на то, чтобы взять «свою судьбу в собственные руки». В нормальных жизненных и исторических ситуациях патриотизм представляет собой единый эмоционально-волевой комплекс. Именно любовь к Родине пробуждает волю к сплочению, единению всех, кто любит Родину, ради активного, деятельного, а в определенных ситуациях жертвенного ей служения, в результате чего между патриотами устанавливается органическая солидарность на основе взаимного доверия, бесознательного или осознанного.

Проблемой природы чувства патриотизма занимались многие исследователи, среди них В. Лутовинов, А. Н. Малинкин, Ф. Н. Гоноболдин, А. А. Козлов и другие.

В современном обществе происходят постоянные изменения в различных сферах жизни и деятельности человека: в политической, экономической, социальной и других областях. Наряду с этим возникают перемены не только в мироотношении, но также и в самоотношении, самоопределении, этот процесс влияет на формирование определенных особенностей чувства патриотизма.



В научно-исследовательской литературе уделяется недостаточно внимания проблеме патриотизма, а в изучении психологических аспектов чувства патриотизма (его природа, содержание) сделаны лишь первые шаги. Поэтому цель работы – изучение особенностей чувства патриотизма, его восприятие и понимание разновозрастными группами. Для составления полной картины выборку составили 109 человек, они были распределены в подгруппы, в зависимости от социального статуса: школьники 9–10 классов, студенты, получающие первое высшее образование в возрасте 17–20 лет, а также студенты, получающие второе высшее образование в возрасте от 25 до 50 лет. В исследовании использованы следующие методики: тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева; тест М. Рокича «Ценностные ориентации»; методика Б. И. Додонова «Определение общей эмоциональной направленности личности»; авторская анкета на определение чувства патриотизма в целом и основных его составляющих.

В анкете были выявлены пять основных компонентов чувства патриотизма: любовь и уважение к Родине, политическое участие в делах страны, приобщенность к национальной культуре, прославление побед Родины, знание истории родной страны. Именно эти составляющие находились в центре внимания исследования.

В результате эмпирического исследования были получены следующие результаты:

1) У школьников показатели по основным составляющим чувства патриотизма выше, чем у студентов и взрослых. При сравнении результатов по критерию Манна-Уитни значимыми оказались различия по шкале любви и уважения к Родине: у школьников этот показатель выше, чем у студентов ( $U = 205$  и  $p \leq 0,03$ ).

2) Если говорить о значимости различий по методике Б. И. Додонова, то студентам важно получение новой информации, проникновение в сущность явлений ( $U = 154$  и  $p \leq 0,002$ ), а также важно чувство красоты, наслаждения красотой ( $U = 146$  и  $p \leq 0,001$ ). Для взрослых (по сравнению со школьниками и студентами) менее значимой является потребность в физическом и душевном комфорте, наслаждение приятными физическими

ощущениями от пищи, тепла, солнца и т. д. А для школьников становится важной потребность в преодолении опасности, интерес к борьбе, жажда острых ощущений ( $U = 151$  и  $p \leq 0,04$ ).

3) По результатам теста М. Рокича можно говорить о том, что для школьников важны социальные ценности: уважение окружающих, коллектива, наличие хороших и верных друзей, приятное и необременительное времяпрепровождение. Для студентов важны интимные, более индивидуальные ценности, такие, как любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком). А взрослые ценят выше физическое и психическое здоровье.

Что касается смысловой нагрузки и особенностей восприятия чувства патриотизма, то были обнаружены интересные результаты, полученные с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена:

- У школьников любовь к Родине имеет несколько потребительский характер; но в то же время они имеют высокую приобщенность к культуре. Школьники стремятся активно проявлять себя в политической сфере. В целом чувство патриотизма у школьников еще не сформировано в полной мере.

- У студентов чувство патриотизма находится в процессе осмысления, об этом говорят взаимосвязи со смыслозначительными ориентациями. Также можно говорить об индивидуалистичном характере патриотизма у студентов.

- У взрослых отмечается альтруистический, жертвенный характер патриотизма. Также мы можем говорить о том, что все составляющие чувства патриотизма связаны с высшими эмоционально-ценностными ориентациями. Кроме того, можно отметить, что такой компонент чувства патриотизма, как прославление побед Родины, является особенно значимым для взрослых.

Результаты данной работы можно использовать в различных образовательных учреждениях, кроме того, они могут быть полезны в воинских учреждениях (военные университеты, воинские части). Основное значение полученных результатов состоит в том, чтобы помочь преподавателям и другим работникам названных учреждений в воспитательной работе, в повышении общего культурного уровня школьников и студентов.

Кроме того, разработки, касающиеся природы патриотизма позволяют лучше понимать данное чувство и развивать его в воспитательной работе, что может помочь вернуть патриотизму утерянное значение.

### **Литература**

1. Козлов А. А. О патриотизме. Основные понятия и краткий исторический аспект [Электронный ресурс]. URL: [http://www.nravstvennost.info/library/news\\_detail.php?ID=2263](http://www.nravstvennost.info/library/news_detail.php?ID=2263). Загл. с экрана.
2. Кольцова В. А., Соснин В. А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе // Психол. журн. 2005. Т. 26, №4. С. 89–98.

# ЛИЧНОСТНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАК ФАКТОР ВОСПРИЯТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ

**Пермухаметова Д. О., Цыганкова О. Е.**

*ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет»,  
Новосибирск, Россия  
E-mail: d\_iana@mail.ru*

Социальная реклама – вид некоммерческой рекламы, направленной на изменение моделей общественного поведения и привлечение внимания к проблемам социума. Необходимость решения социальных проблем в стране повышает значимость данного вида рекламы и ставит задачи поиска способов повышения ее эффективности. Наиболее подходящим, с нашей точки зрения, для изучения восприятия социальной рекламы является «адвертологический» подход, в рамках которого проводят исследования А. Н. Лебедев-Любимов [8], О. В. Гордякова [1] и Е. Е. Пронина [12]. В этом подходе реклама рассматривается как системное социокультурное явление и выдвигается понятие социально-психологической эффективности рекламы, учитывающей объективные общественные интересы и ценности, а также их влияние на рекламную деятельность. Таким образом, «адвертологический» подход является оппозицией «суггестивному» и «маркетинговому» подходам.

**Объект исследования:** восприятие социальной рекламы студентами. **Предмет исследования:** различия в восприятии социальной рекламы у студентов с разными личностными и социальными характеристиками (ценностные ориентации, пол, место проживания).

**Цель исследования:** изучение особенностей восприятия социальной рекламы в зависимости от пола, ценностных ориентаций и места проживания студентов.

**Задачи исследования:**

- 1) изучить различные подходы, в т. ч. «адвертологический», к социальной рекламе;
- 2) выбрать и разработать методики исследования;
- 3) изучить образ «идеальной» социальной рекламы в представлении студентов;

4) изучить отношение студентов к рекламе в городской среде и характеристики социальной рекламы, которую респонденты считают уместной в городском пространстве;

5) изучить особенности восприятия социальной рекламы в зависимости от ценностных ориентаций и места проживания (культурных различий) респондентов;

6) изучить различия в восприятии социальной рекламы между юношами и девушками.

#### **Гипотезы исследования:**

1. Образ «идеальной» социальной рекламы не различается у студентов с разными личностными и социальными характеристиками.

2. Восприятие социальной рекламы зависит от ценностных ориентаций респондентов:

2. 1. респонденты с выраженной ценностью сферы семейной жизни более положительно оценивают социальную рекламу, где используется образ ребенка и затронуты проблемы воспитания;

2. 2 респонденты с выраженной ценностью «активные социальные контакты» воспринимают социальную рекламу как более приближенную к образу «идеальной» социальной рекламы.

3. Существуют различия между юношами и девушками в предпочтении цветового оформления социальной рекламы: девушки предпочитают рекламу, в которой используются светлые, пастельные цвета и оттенки, а юноши – более темные, контрастные изображения.

4. Существуют различия в восприятии социальной рекламы у студентов, проживающих в России и в Казахстане: российские студенты более критичны при оценке социальной рекламы.

5. Рекламу, сочетающуюся с городской средой, студенты воспринимают как наиболее близкую к образу «идеальной» рекламы.

Для сбора данных исследования были использованы **методы** психологического тестирования и анкетирования; для обработки данных применялись методы математической статистики [13]. Обработка данных проводилась в программе «Statistica 6. 0».

### **Методики исследования:**

- «морфологический тест жизненных ценностей» В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушиной [15];
- авторская анкета для изучения отношения к объектам социальной рекламы;
- цветовой выбор (на основе «методики цветовых метафор» И. Л. Соломина [14]);
- авторский семантический дифференциал (далее СД) для изучения социальной рекламы на основе СД А. Н. Лебедева-Любимова. При добавлении шкал было соблюдено соотношение факторов семантического пространства «сила», «активность», «оценка», выделенных Ч. Осгудом [11]. СД содержит 18 шкал: расслабленный-напряженный; навязчивый-скромный; понятный-запутанный; интересный-скучный; грустный-радостный; банальный-оригинальный; быстрый-медленный; информативный-неинформативный; яркий-тусклый; агрессивный-неагрессивный; привлекательный-отталкивающий; некрасивый-красивый; лживый-правдивый; умный-глупый; активный-пассивный; сдержанный-эмоциональный; реалистичный-нереалистичный; несерьезный-серьезный.

В исследовании приняли участие 116 студентов 1–4 курсов (60 % – девушки и 40 % – юноши) в возрасте от 17 до 24 лет, обучающихся на технических и гуманитарных специальностях. Исследование проводилось в г. Новосибирске (47 %) и г. Алматы (53 %).

**Стимульный материал:** 8 изображений наружной социальной рекламы различной тематики (эти образцы рекламы были размещены и в г. Новосибирске, и в г. Алматы).



№1



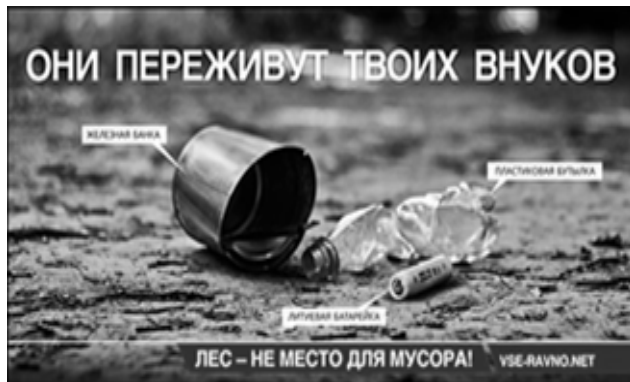
№2



№3



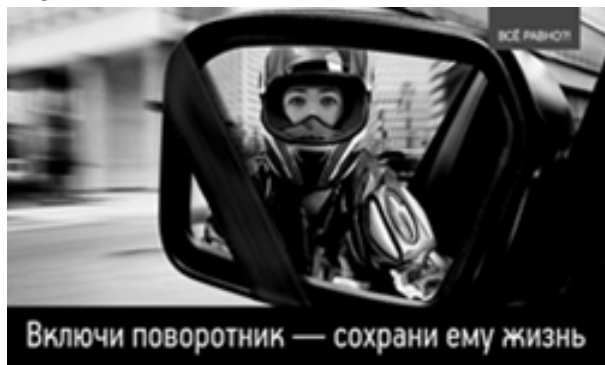
№4



№5



№6



№7



№8

Рисунок 1. Стимульный материал исследования (изображения рекламы, которые были предъявлены респондентам для оценивания).



## Результаты исследования

1. Установлено, что 93 % опрошенных студентов считают социальную рекламу полезной, но только у 37 % респондентов, по их мнению, после просмотра социальной рекламы изменяется отношение к проблеме, о которой идет речь в рекламе. Полученный результат косвенно свидетельствует о том, что современная социальная реклама в городском пространстве не всегда выполняет функцию, для которой она создавалась.

2. Наибольший интерес и побуждение к действию вызывает социальная реклама, посвященная здоровому образу жизни (67 %), семейным ценностям и профилактике детского сиротства (53 %); менее действенной, по мнению респондентов, является социальная реклама, посвященная предотвращению абортов (35 %), безопасности на дорогах (33 %), проблеме наркотиков (31 %).

3. «Идеальная» реклама в восприятии студентов «понятная», «интересная», «оригинальная», «информативная», «правдивая», «умная», «реалистичная».

4. Большинство реклам (№ 8, 7, 6, 5, 2, 1, 3), выбранных для исследования, близки к образу «идеальной» рекламы (значение  $R_s$  от 0.70 до 0.90 при  $p < 0.01$ ). Исключение составляет реклама № 4, вызывающая шок, яркие негативные эмоции (изображение крови и ассоциация с суицидом).

5. Не было обнаружено значимых различий (по U-критерию Манна-Уинти) у людей с разными ценностями, между юношами и девушками, а также между казахами и русскими в восприятии «идеальной» социальной рекламы (гипотеза об отсутствии различий в восприятии «идеальной» социальной рекламы у респондентов с разными личностными и социальными характеристиками подтвердилась).

6. Как для девушек, так и для юношей наиболее близки к образу «идеальной» рекламы те рекламы, в которых речь идет о благополучии семьи, безопасности и защите окружающей среды. Предположение о различии в цветовых предпочтениях у юношей и девушек в восприятии рекламы не подтвердилось.

7. Студенты из г. Алматы (по сравнению со студентами из г. Новосибирска) в целом более положительно оценивают социальную рекламу, а также считают ее более уместной в город-

ской среде. В г. Новосибирске в целом больше количество рекламы на улицах города, а также реклама более разнообразна, поэтому, можно предположить, что, студенты, проживающие в г. Новосибирске, более негативно относятся к «засорению» визуального пространства и более критичны к рекламе как таковой, к ее стилю, содержанию, цветовому решению.

Дальнейшая обработка данных исследования позволит разработать рекомендации для повышения эффективности социальной рекламы с учетом характеристик целевой группы и, как следствие, предложить более рациональное расходование средств на создание рекламных продуктов.

### **Литература**

1. Бузин В. Н., Бузина Т. С. Социальная реклама: быть или не быть? // Реклама. Теория и практика. 2007. № 1 (19).
2. Ванина О. Е., Шемелина О. С., Евстифеева А. В. Особенности восприятия наружной рекламы как элемента современной городской среды [Электронный ресурс] // Город пригодный для жизни : материалы 1 междунар. науч.-практ. конф. «Современные проблемы архитектуры, градостроительства, дизайна», 19–20 сент. 2013 г. Красноярск : СФУ, 2013. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Загл. с этикетки.
3. Ванина О. Е., Алалькина Г. С. Особенности восприятия социальной рекламы в зависимости от личностных характеристик и ценностных ориентаций студентов // Теория и практика обществ. развития. 2013. № 11. С. 121–124.
4. Гордякова О. В. Влияние агрессивности личности на оценку наружной рекламы с различными формально динамическими характеристиками : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.
5. Грошев И. В., Морозова Л. В. Особенности воздействия элементов шокирующей рекламы на поведение потребителя // Соц. психология и общество. 2012. № 1.
6. Зухумов З. А. Реклама в структуре ценностей в информационном обществе // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 2.
7. Ковалева А. В. Социальная реклама: понятие и основные подходы к определению // Муницип. мир. 2005. № 2.
8. Лебедев-Любимов А. Н. Психология рекламы. СПб., 2003;
9. Николайшвили Г. Г. Социальная реклама: Теория и практика. М., 2008.
10. Паршенцева Н. А. Социальная реклама. М. : СТА, 2004.
11. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам / Ч. Осгуд, Дж. Суси, П. Танненбаум // Раздел книги: Osgood C. E., Suci G. J., Tannenbaum P. H. The Measurement of meaning. – Urbana, 1957.
12. Пронина Е. Е. Психологическая экспертиза рекламы. М., 2002.

13. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2002.

14. Соломин И. Л. О «цветовых метафорах», и не только о них // Психол. газета, N3/54, 2000.

15. Сопов В. Ф., Карпушина Л. В. Морфологический тест жизненных ценностей : руководство по применению / ред. Б. М. Петров, И. Н. Сидоров. Самара : СамИКП, 2002.

16. Шемелина О. С., Ванина О. Е. Аспекты психологического восприятия современной городской среды // Ценности и смыслы. М. : Ин-т эффект. технологий. 2009. №1.

# РИСКОВАННОЕ ПОВЕДЕНИЕ СРЕДИ ВЗРОСЛЫХ С ГОМО-/БИСЕКСУАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С ОТНОШЕНИЯМИ С РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕЙ

**Петрова Е. В.**

*ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия*

*E-mail: Ekaterina.petr@bk.ru*

В последние несколько лет в российском общественном пространстве актуализировалась дискуссия о проблемах, связанных с сексуальной ориентацией. При этом ощущается недостаток научной информации, комплексного подхода, понимания проблем людей с негетеросексуальной ориентацией, в том числе и среди научного сообщества.

При сравнении групп гетеро- и гомосексуальных людей обнаруживается устойчивая тенденция к попаданию последних в группы риска по параметрам употребления психоактивных веществ, рискованного сексуального поведения, суицидального поведения, а также склонности к депрессии и депрессивным состояниям. В социально-психологическом подходе выделяют микросоциальную модель рискованного поведения, где основным фактором выступает нарушение межличностных, в частности, семейных, взаимоотношений и макросоциальную модель, где рискованное поведение рассмотрено, с одной стороны, как социальное явление, несущее функциональную нагрузку, с другой – как особенность функционирования общества, связанная с социально-экономическим положением, кризисом системы ценностей и т. п. [1, с. 1]. Что касается группы взрослых с гомо-/бисексуальной идентичностью, то в данном случае сталкиваются обе эти характеристики – и принадлежность к уязвимой социальной группе, и высокая вероятность конфликтов с семьей. Согласно статистике [2, 3, 4, 5, 6], чаще всего после каминг-аута (добровольного раскрытия своей сексуальной ориентации) отношения с близкими портятся. А отсутствие каминг-аута приводит к жизни в постоянном напряжении и тревоге о

возможных последствиях раскрытия информации о сексуальной ориентации [2].

В данной работе мы концентрируемся на отношениях взрослых различной сексуальной ориентации с родительской семьёй как факторе их рискованного поведения.

Для проведения теоретического анализа были отобраны зарубежные публикации о современных исследованиях (с 2004 по 2014 г.) на сайте <http://taylorandfrancisgroup.com/>, содержащем электронные базы данных научных изданий.

Как было показано в ряде исследований, реакция родителей на каминат ребёнка является значимым фактором, связанным с рискованным поведением среди молодых ЛГБ (лесбиянок, геев и бисексуалов).

Под проявлениями отвергающих реакций родителей понимаются игнорирование, агрессия, насилие, давление. Под принимающими реакциями понимаются комментарии, поведение, отношение, установки и взаимодействие, которые демонстрируют принятие ребёнка – прямые высказывания о том, что его/её любят и принимают его/её идентичность, общение семьи с ЛГБТ-друзьями ребёнка, с партнёром/партнёршей и др.

В исследовании взаимосвязи между каминатом перед родителями, опытом родительской поддержки, состоянием здоровья и рискованным поведением среди ЛГБ обнаружилось, что отсутствие камината перед родителями для гомо-/бисексуальных женщин связано с более высоким уровнем проявлений рискованного поведения и худшим состоянием психического здоровья [5, с. 196]. Для мужчин данная взаимосвязь не проявилась. В целом у ЛГБ проявились ожидаемо высокие показатели рискованного поведения и худшее состояние психического здоровья. Были выявлены взаимосвязи между показателями здоровья и проявлением родительской поддержки после камината.

*Суицидальное поведение.* Гомосексуальные и бисексуальные мужчины и женщины находятся в группе риска суицидального поведения, и этот риск связан с тем, насколько принимается их сексуальная ориентация близкими людьми [3, 6]. Суицидальные мысли у молодых геев и лесбиянок значительно чаще бывают, когда родители не принимают сексуальную ори-

ентацию своего ребенка [3]. Исследование, проведённое С. Ryan [6], дало более развёрнутую картину: молодые ЛГБ (21–25 лет), которые сообщали о низком уровне семейной поддержки в связи с сексуальной идентичностью в подростковом возрасте (13–19 лет), показали значительно более высокий уровень суицидальных мыслей и попыток по сравнению с участниками из принимающих семей. В два раза меньше участников из принимающих семей сообщили о суицидальных мыслях за прошедшие 6 месяцев по сравнению с теми, кто сообщил о низком уровне принятия в семье (18,5 % и 38,3 % соответственно), распространённость суицидальных попыток среди участников, которые сообщили о высоком уровне семейной поддержки составила около половины (30,9 % против 56,8 %) от уровня тех участников, чьи семьи проявили низкий уровень поддержки [6, с. 208].

Существует ряд свидетельств, что попытки суицида больше привязаны к возрасту, в котором происходит каминаут, чем к хронологическому возрасту [4, с. 19].

В исследовании подростков обнаружилось, что суицидальное поведение значимо выше среди тех, кто идентифицировал себя как гея, лесбиянку или бисексуала, по сравнению с теми, кто идентифицировал себя как гетеросексуалов, имеющих проявления гомосексуального влечения и поведения [4, с. 24].

Отвергающие родительские реакции повышают также и риск *употребления психоактивных веществ* – алкоголя и наркотиков молодыми ЛГБ. Родительское отвержение после каминаута является фактором, предсказывающим употребление ПАВ, при этом принимающие реакции служат буфером между отвержением и употреблением ПАВ (отвержение и принятие могут сосуществовать одновременно в одних и тех же отношениях) [5, с. 188]. Среди тех гомо-/бисексуалов, чьи родители не проявили поддержки после каминаута, значимо больше злоупотребляющих алкоголем (мужчины) и имеющих опыт употребления наркотиков (женщины) [5, 193]. Употребление ПАВ молодыми (21–25 лет) ЛГБ положительно связано с отвержением родителями после каминаута в подростковом возрасте (13–19 лет) [6, с. 210].

Опыт родительского отвержения также может быть связан с *рискованным сексуальным поведением* среди молодых ЛГБ. На данный момент это предположение было рассмотрено в исследованиях С. Ryan, D. Huebner, R. Diaz и J. Sanchez (2009), где оно подтвердилось и С. Ryan (2010), где оно не получило подтверждения [6]. Данный вопрос требует дальнейшего изучения.

Описанные выше результаты исследования Rothman E. F. [5] о положительной взаимосвязи здоровья ЛГБ и открытости с родителями, подтверждаются данными исследования А. Emilie и её коллег [2], где сообщается о том, что открытые ЛГБ меньше подвержены употреблению ПАВ.

Многочисленные исследования [2, 3, 4, 5, 6] показывают, что родители, как правило, реагируют на рассказ ребёнка о своей негетеросексуальной идентичности отрицанием. В процессе переживания отрицания, смешанного с гневом и виной, родители могут применять жестокость и насилие, давление на ребёнка. В некоторых случаях родители пытаются переделать ориентацию с помощью физического насилия – избиения, «коррекционных изнасилований». Иногда родители просто игнорируют сам факт каминг-аута. В исследовании ЛГБТ-подростков, находящихся в детских приютах в США, выяснилось, что 26 % подростков-гомосексуалов были выгнаны из дома своими родителями после каминг-аута [7]. Помимо перечисленного, существуют другие возможности отвергающего отношения – эмоциональное отчуждение, изменение отношения.

Некоторые из описанных выше родительских реакций, такие как физическое и сексуальное насилие, воздействуют непосредственно на физическое здоровье, а в перспективе – и на психологическое. Другие, такие как психологическое насилие, отчуждение – вызывают состояние хронического стресса, приводящее к депрессии, снижению самооценки, общего уровня удовлетворённости жизнью.

Поскольку семья является важной группой для любого человека, а также значимым социальным ресурсом, такие негативные реакции близких как насилие, игнорирование, давление, агрессия, не могут не сказаться на психологическом и физическом здоровье личности.

Таким образом, одним из важнейших аспектов здоровья ЛГБ является принятие близкими людьми после раскрытия им своей сексуальной ориентации. При психологической работе с человеком негетеросексуальной ориентации кризис в отношениях с родителями – один из наиболее часто встречающихся запросов. Специалисту важно учитывать индивидуальную семейную ситуацию, существующие ресурсы клиента, его/её состояние, для того, чтобы определить вектор работы. В случае, если за помощью обращается родитель, столкнувшийся с ситуацией каминаута ребёнка, необходимо предоставить корректную информацию о сексуальных ориентациях, развеять существующие ненаучные мифы в голове у родителя. Некоторыми исследователями родительская реакция на каминаут описывается как процесс переживания горя (потери привычного образа своего ребёнка) с прохождением соответствующих стадий.

## Литература

1. Шарок В. В. Особенности мотивационно-ценностной сферы и самоотношения личности, склонной к рискованному поведению: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19. 00.01 / Шарок Вероника Викторовна. СПб., 2010. 27с.
2. D'Amicoa Emilie, Julienna Danielle. Disclosure of Sexual Orientation and Gay, Lesbian, and Bisexual Youths' Adjustment: Associations with Past and Current Parental Acceptance and Rejection// Journal of GLBT Family Studies. 2012. Vol. 8. Issue 3. P. 215–242.
3. D'Augelli Anthony R, Grossman Arnold H, Starks Michael T. Families of Gay, Lesbian, and Bisexual Youth: What Do Parents and Siblings Know and How Do They React?// Journal of GLBT Family Studies. Vol. 4, Issue 1. P. 95–115
4. Suicide and Suicide Risk in Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Populations: Review and Recommendations / Haas Ann P. [et al.]. // Journal of Homosexuality. 2010. Vol. 58, N 1. P. 10–51.
5. Parents' Supportive Reactions to Sexual Orientation Disclosure Associated With Better Health: Results From a Population-Based Survey of LGB Adults in Massachusetts / E. F. Rothman, Mairead Sullivan, Susan Keyes, Ulrike Boehmer // Journal of Homosexuality. Vol. 59, N 2. P. 186–200.
6. Family Acceptance in Adolescence and the Health of LGBT Young Adults / Ryan Caitlin, Russell Stephen T., Huebner David, Diaz Rafael, Sanchez Jorge // Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing. Vol. 23, N 4, pp. 205–213.
7. [http://www.nclrights.org/wp-content/uploads/2013/07/LGBTQ\\_Youth\\_In\\_Foster\\_Care\\_System.pdf](http://www.nclrights.org/wp-content/uploads/2013/07/LGBTQ_Youth_In_Foster_Care_System.pdf)



# ОТБОР ПЕРСОНАЛА НА ОСНОВЕ ПРОФИЛЯ ЗАМЕЩАЕМОЙ ДОЛЖНОСТИ

**Радзион Н. Г.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: nradzion@inbox.ru*

В современных рыночных условиях наиболее успешными предприятиями являются те, в которых работают подходящие для выполнения конкретных функций и в конкретной организации сотрудники. Насколько человек соответствует предъявляемым требованиям зависит от имеющихся у него компетенций.

Любая организация рассчитывает, что вновь принятый сотрудник должен принести определенный эффект от своей работы. Для этого ему предоставляется рабочее место, проводится его обучение (или, в зависимости, от должности, стажировка, или ввод в курс дела), происходит знакомство с коллективом, при необходимости осуществляется повышение квалификации, медицинское обследование, получение именных допусков по специфике работы. Все это время выплачивается заработная плата. Однако не редкость, что сотрудник или компания обнаруживают, что их ожидания от сотрудничества не оправдываются. Иногда это происходит еще во время испытательного срока, иногда позже, но независимо от этого компания уже понесла определенные расходы. Ошибка, сделанная в момент предложения неподходящему кандидату работы, всегда стоит компании денег и иногда весьма существенных. Оставлять же такого сотрудника – повод для демотивации остальных. Также стоит учесть, что кроме финансовых расходов, компания, которая берет всех подряд «на пробу» и чаще увольняет, чем принимает решение оставить, несет большие репутационные риски. Поэтому, представляет особую важность правильная предварительная оценка и отбор кандидатов на вакантные должности.

В настоящее время в науке существуют различные стратегии, тактики и технологии отбора персонала, однако все они не являются достаточно надежными и результативными, имеют как сильные стороны, так и слабые места, что актуализирует поиск и разработку новых компонентов в системе отбора пер-

сонала. Проведенный проблемный анализ процесса и результата рекрутинга в системе торговых предприятий г. Иркутска и Иркутского района позволил констатировать низкую результативность и, как следствие, высокую текучесть кадров на этих предприятиях, что обусловлено следующими позициями:

- обобщенный характер рекрутинга, не учитывающий в полной мере особенности организационной культуры предприятия и занимаемой должности;

- ориентация не на перечень актуальных для должности компетенций, а на когнитивный аспект предполагаемой должности (в частности, на опыт работы по профессии без учета деталей этого опыта);

- рассогласование представлений о требуемых качествах кандидата по должности у рекрутера и непосредственного руководителя этого кандидата на конкретном рабочем месте.

На основе проведенного анализа было сформулировано предположение о целесообразности и эффективности разработки модели рекрутинга на основе профиля должности, что позволяет компенсировать выделенные выше недостатки.

Под *профилем должности* понимается описание компетенций, опыта, а также анкетных данных, необходимых для выполнения конкретной работы в конкретной организации. Для его определения изначально следует определить стратегии развития организации в целом и человеческих ресурсов в рамках этой стратегии. В формировании профиля участвует непосредственный руководитель того сотрудника, которого принимают и менеджер по персоналу.

При составлении профиля учитываются три основных положения:

- 1) особенности корпоративной культуры – система правил и норм деятельности, общих интересов и ценностей, стиля руководства;

- 2) особенности выполняемой работы и среды её выполнения (в том числе непосредственное окружение, с которым будет взаимодействовать сотрудник в процессе работы);

- 3) перспективы изменения функционала должности (необходима ли заинтересованность кандидата в дальнейшем про-

движении по карьерной лестнице или нет, готовность к расширению функционала).

После составления части профиля по вышеперечисленным пунктам, необходимо сформулировать компетенции предельно конкретно для данной определенной должности.

Таким образом, профиль должности определяет компетенции необходимые будущему сотруднику для успешной реализации своей трудовой деятельности с точки зрения работодателя. Подходящим кандидатом будет являться тот, кто наиболее полно включает в себя перечень предъявляемых к должности компетенций.

Определение *компетенция* означает совокупность взаимосвязанных базовых качеств личности, включающее в себя применение знаний, умений и навыков в качественно – продуктивной деятельности. При выявлении компетенции необходимо учитывать, как индивидуально-личностные характеристики будущего сотрудника (например, хорошая обучаемость, креативность, стрессоустойчивость и т. д.), так и его навыки (например, умение проектировать, проводить переговоры).

Для этого существует множество методов профессионального отбора и расстановки кадров (например, беседа, анкетирование, тестирование). Наиболее широко внедряемыми являются методики психодиагностики. Одной из популярных является модифицированная личностная методика Шмишека-Мюллера – «Акцент 2–90», опубликованная в 1970 г., позволяющая выявлять актуальные проблемы личности на основе психодинамического подхода к акцентуациям. Тест предназначен для определения типов акцентуации личности. Теоретической основой методики является теория акцентуированных личностей Карла Леонгарда. В соответствии с этой концепцией все черты личности могут быть разделены на основные и дополнительные. Основные черты являются стержнем личности, определяют её развитие, процессы адаптации, психическое здоровье. При интерпретации важно определить причинно-следственные связи, указывающие формулу действий и скрытых личностных свойств. Именно эти свойства являются основными при выборе профессии, интересов, особенностей коммуникации, стиле жизни, внутрисемейных традиций. Интер-

претацией результатов данного теста, используемой чаще всего в России, является работа Вигдорчика Михаила Ильича. Методика «Акцент 2–90» дает возможность отобрать наиболее подходящих кандидатов из всего массива желающих и сэкономить рабочее время рекрутера.

Итоговое решение о соответствии человека, прошедшего сито отбора тестированием, принимается на основании интервью, в процессе которого менеджер по персоналу и/или непосредственный руководитель может оценить уже заключительные важные, в соответствии с разработанным профилем должности, качества кандидата: его внешний вид, речь, а также достоверность полученной на предыдущем этапе отбора информации.

Только эффект, соответствующий ожиданиям работодателя от реализации трудовой деятельности вновь принятым сотрудником, покажет качество процедуры отбора персонала по перечисленным методикам.

На практике в настоящее время такая система рекрутинга внедряется на крупном торговом предприятии Иркутска, по результатам этого пилотного внедрения будет возможным окончательное определение успешности предлагаемой системы отбора персонала.

## **Литература**

1. Иванова С. Искусство подбора персонала. М. : АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2014. 268 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности. М. : Эксмо-Пресс, 2001.
3. Уварова М. Ю., Фролова О. П. Психологические основы профессиональной ориентации. Иркутск : ИГУ, 2005.
4. Управление персоналом организации / под ред. Кибанова А. Я. М. : ИНФРА-М, 2005. 638 с.

# «ОБРАЗ СЕМЬИ» У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СУБКУЛЬТУРЫ «ЧАЙЛДФРИ»

**Русских Н. И., Сукнева Е. А.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: Lena\_Sukneva@mail.ru*

В настоящее время в общественном сознании происходят изменения образа семьи и становятся привлекательными прогрессивные модели всесторонне развитой личности. Процессы социальной мобильности женщины позволяют откладывать репродуктивное поведение и открыто заявлять о своей позиции, что влечет за собой формирование идеологии «бездетности». В результате, материнство перестает быть главной задачей женщины, да и не каждый мужчина заботится о продолжении рода. Так формируются социальные общности, возникающие вокруг идеи «свободы и независимости».

«Childfree» – это социально-психологическое явление современного общества, которое поддерживает идею осознанного отказа от деторождения и заслуживает особого внимания и изучения, поскольку распространенность данного феномена может быть обусловлена серьезными причинами, связанными с очень значимыми для личности переживаниями. Именно это мы решили выяснить, проведя исследование с целью изучения образа семьи у представителей «чайлдфри».

Анализ литературы показывает, что на сегодняшний день официального отечественного сбора статистических данных по этой тематике проведено не было. Среди отечественных исследований психологическая сторона рассматриваемой проблемы была затронута в работе Т. А. Хабалашвили (2009), направленной на изучение причин устойчивости семейной системы без детей. [3]

Было выявлено, что женщины и мужчины, осознанно отказавшиеся от деторождения, склонны к отрицанию большинства общепринятых представлений, связанных с семьей и ролью мужчин и женщин, а не только посвященных функции деторождения. Они чаще склоняются к мнению, что женщины и мужчины в семье ничего и никому не должны, и описывают полно-

ценную семью, либо как состоящую только из двух людей (без детей), либо отмечают, что таких не существует.

В исследовании, проведенном Л. А. Грицай, была выявлена одна из причин сознательной бездетности – детский психический травматизм, т. е. свидетельства о том, что в детстве эти люди переживали какие – либо потрясения: отсутствие родительской любви, развод, предательство и т. п.

М. О. Ермихина выражает мнение о том, что установки на бездетную семью формируются у «чайлдфри» под воздействием трех факторов: родительской семьи (психической травмы, полученной в родительской семье); собственный опыт (страх родов и ответственности за воспитание детей, инфантилизм, стремление сохранить собственную свободу) и влияние социального окружения (установки на карьерный рост и достижение социального успеха, принятие мифа об элитарности бездетных). [1]

Результаты данных исследований вызывают интерес в плане прояснения, каким образом вышеперечисленные факторы могут влиять на формирование образа семьи в ситуации добровольной бездетности.

Анализ понятия «образ семьи» в различных его аспектах достаточно широко представлен в классических и современных психологических исследованиях. Образ семьи рассматривался в рамках различных школ и направлений М. Боуэном, с. Минухиным, Т. М. Мишиной, Э. Г. Эйдемиллером, В. В. Юстицкисом, А. Р. Яббаровой как сложный механизм, правильное функционирование которого необходимо для успешного функционирования семьи, а его нарушения приводят к девальвации правил и семейных ценностей. В нашем исследовании мы будем придерживаться позиции А. Р. Яббаровой которая определяет сущность образа семьи как совокупность представлений о составе семьи, семейных ролях, ценностного отношения к семье, мотивации иметь в будущем свою семью, имеющих прогностическое значение. В структуру образа семьи, по мнению данного автора, входят следующие компоненты: знаниевый (знания о составе, семьи, о семейный ролях, обязанностях по ведению домашнего хозяйства), ценностный (ценностное отношение к семье, понимание ее значимости в жизни человека) и мотивационный (стремление иметь семью, воспитывать в себе качест-

ва будущего семьянина). [4,С. 23] В этом смысле исследование образа семьи у людей, сознательно отказывающихся от рождения детей, представляет особый интерес, поскольку позволит выявить детерминанты (помимо личностных противоречий и социальных условий) добровольной бездетности.

Теоретический анализ литературы по изучаемой проблеме дает возможность предположить, что «образ семьи» у сторонников позиции «чайлдфри» выглядит в виде нестабильной семейной структуры, характеризуется повышенной конфликтностью, тревожностью и низкой степенью сплоченности. Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач при проведении исследования нами были использованы следующие методики: 1. Методика «Незаконченные предложения» Д. Сакса-Сиднея, которая позволит выявить отношение к родителям и себе. 2. *Опросник Шкала семейной адаптации и сплоченности* (Опросник FACES-3 / Тест Д. Х. Олсона), предназначенный для изучения структурных характеристик семьи. 3. Методика «Семантический дифференциал», позволяющая выявить эмоционально-личностное отношение человека к своей семье. Кроме того, нами был проведен анкетный опрос с целью подтверждения полученных данных и выяснения отношения к семье и мотивов бездетности у испытуемых. В настоящее время исследование находится на стадии обработки эмпирического материала.

Возможно, полученные результаты расширят представление о важности и значимости положительного образа семьи в формировании установок на репродуктивное поведение и мотивацию деторождения.

## Литература

1. Ермихина М. О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов : дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 22 с.
2. Камзина О. А., Самыкина Н. Ю. Исследование жизненных сценариев у представителей сообщества child-free // Социол. вестн. Самара. 2013. С. 213–223
3. Хабалашвили Т. А. Психологические особенности отношений в семейной системе без детей / Т. А. Хабалашвили. Автореф. дис. канд. психол. наук: 19. 00. 01. М., 2009.
4. Яббарова Р. А. Формирование образа семьи у младших школьников в условиях школы-интерната средствами народной педагогики: автореф. дис. канд. психол. наук / Р. А. Яббарова. Киров, 2011. 23с.

# ВЛИЯНИЕ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ВИДОВ СПОРТА НА СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ (НА ПРИМЕРЕ ДАЙВИНГА)

**Федорова О. С.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: 3852137@mail.ru*

Характер отношений детей в учебной группе является основным фактором не только его школьной успешности, но и личностного развития в целом. В педагогической психологии получили достаточное исследование проблемы социально-психологических условий и характеристик межличностных отношений, позитивно влияющих или напротив деформирующих развитие ребенка.

В качестве индивидуального показателя характера социальных связей конкретного ребенка и группы выступают различные позиции. В том числе социальный статус школьника как его позиция в социальной структуре общества с определенными правами и обязанностями. При этом статусы подразделяются на предписанные (определяется характеристиками, заданными биологически, наследуемыми человеком помимо его воли и сознания) и приобретенные (которые приобретаются целенаправленно). Социальный статус конкретизируется через социальную роль – функции, выполняемые человеком в соответствии со своим статусом: поведение, которое ожидают от обладателя этого статуса. В качестве статусных характеристик также рассматривают статусный образ, или имидж, как совокупность представлений о том, как должен вести себя человек в соответствии со своим статусом; социальный престиж как общественная оценка значимости того положения, которое человек занимает в социальной структуре. Однако, наиболее технологичным, диагностичным и репрезентативным понятием выступает социометрический статус как характеристика, с одной стороны, позиции учащегося, с другой стороны, самой группы.

Таким образом, еще до вступления в группу, дети имеют определенные статусы (как предписанные, так и приобретен-



ные), которые определяют их модель поведения, их реакцию на других членов группы.

Однако зачастую усвоенная модель поведения не является приемлемой для продуктивной работы группы. Так, например, школьник, являющийся единственным ребенком в семье, привыкший, что все внимание уделяется только ему, может проявлять эгоизм, упрямство и стараться привлечь к себе внимание, занимать доминирующую позицию над другими членами группы, тем самым притесняя их. Нежеланный замкнутый ребенок, будет стараться избегать общения, занимая положение жертвы.

Со временем нахождения в коллективе, применяя те или иные модели поведения, в группе возникают свои определенные статусы. Возникают лидеры, ведущие группы. Лидер группы выбирается не столько по присущим ему качествам, сколько из интересов всей группы. Таким образом Лидер – это тот человек, который при возникновении в группе какой-либо ситуации имеет качества, свойства, способности, опыт, необходимые для оптимального разрешения этой ситуации для данной группы. Но, если члены группы не примут модель поведения ребенка, инициируют давление, направленное на предписание определенной модели такому ребенку, такой не сможет стать лидером, так как его будет отторгать группа. Таким образом, в группе появляются не только лидеры, но и «изгои».

Дети, получившие статус «изгоя», нуждаются в особой поддержке, направленной на изменение его позиции и роли в группе, и как следствие социометрического статуса.

В связи с этим необходим психолого-педагогический мониторинг статусных позиций и структуры группы, а также профилактика и коррекция при необходимости системы отношений в учебной группе. Наиболее целесообразный и продуктивный способ изменения личностных позиций ребенка – это включение его в новые позитивные отношения и в новые особые виды деятельности. Одним из таких «корректирующих» видов деятельности могут являться экстремальные виды спорта.

Влияние экстремальных видов спорта на отношения детей в группе мало изучено, так как в основном группу, занимающуюся экстремальными видами спорта, изучают обособленно. Поэтому возникает необходимость специального исследования

проблемы влияния экстремальных видов спорта на отношения детей в группе.

Экстремальные виды спорта (англ. extreme – противоположный, обладающий высокой степенью, чрезмерный, особенный) – выходящие за грани бытовой реальности, экстраординарные действия, как правило, связанные с высокими психическими нагрузками и даже опасностью для жизни. Таким образом, для занятий экстремальными видами спорта требуются не только физические данные, но и ряд определенных качеств, такие как стрессоустойчивость, уверенность в себе, острый и гибкий ум, знание своего дела, сильная воля, умение понять особенности психологии людей, организаторские способности, умение командной работы и другие черты, в зависимости от направления, которым занимается человек.

Отмеченное выше позволяет предположить, что систематическое занятие экстремальными видами спорта будет способствовать активному развитию личностных качеств, связанных с позитивной, даже лидерской позицией в коллективе. В связи с этим было проведено исследование, подтверждающее коррекционный потенциал экстремального вида спорта в аспекте социометрического статуса школьника в группе. Исследование проводилось на примере дайвинга.

В английском языке «дайвинг» (англ. *diving*) обозначает просто «ныряние». Для описания подводного плавания со снаряжением используется термин *scuba diving* или без него – *free diving*, водолазного дела – *hookah diving*, просто прыжков в воду – *diving*.

Так как вода – враждебная для человека среда, так как его лёгкие не приспособлены для дыхания водой, поэтому дайвинг и водолазные работы всегда связаны с опасностью для жизни и здоровья. Основные опасности: декомпрессионная болезнь, баротравмы, отравление газами и другие.

Чтобы заниматься подводным плаванием, необходимо иметь набор навыков, позволяющих решать подавляющее большинство проблем при погружении (запотевание маски, потерю регулятора, регулирование плавучести и так далее). Эти навыки и знания приобретаются в процессе обучения и под-

тверждаются сертификатом одной из ассоциаций подводного плавания.

Исследование проводится на группе детей школьного возраста, занимающихся дайвингом. Перед началом занятий дайвингом совместно со школьными практическими психологами была проведена первичная диагностика социометрического статуса школьника в основной учебной группе по месту обучения. Исследование в соответствии с программой будет завершено в декабре 2015 г., однако предварительные исследования уже позволяют констатировать позитивные изменения в плане межличностных отношений ребенка в группе. В 76 % случаев просто предъявление в группе информации о занятии ребенка дайвингом уже меняет отношение к нему в группе к лучшему – одноклассники демонстрируют интерес к ребенку, к общению с ним; приглашают к совместным действиям и мероприятиям; демонстрируют уважение к нему. Однако эти изменения являются кратковременными и нуждаются в подкреплении усилением личностной позиции ребенка.

По результатам проводимого исследования планируется также разработка профилактических и коррекционных программ дайвинга в аспекте социометрической структуры группы.

# КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ВЫБОРА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ

**Чернецкая Н. И., Шевелева Е. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: cherna@ya.ru*

Успешность личности в общении определяют факторы, которые составляют коммуникативную сферу личности, ее коммуникативный потенциал. Изучая влияние особенностей коммуникативной сферы личности на выбор стратегии поведения в конфликте, можно выявить те коммуникативные способности и умения, развитие которых будет способствовать более конструктивному разрешению конфликтных ситуаций.

Основная гипотеза была сформулирована следующим образом: лица с одинаковой доминирующей стратегией поведения в конфликте обладают схожими особенностями коммуникативной сферы личности.

В нашем исследовании мы исходили из того, что коммуникативная сфера личности является сложным системным образованием, имеющим свою структуру, в которую включены: коммуникативное ядро личности, коммуникативный потенциал, коммуникативная деятельность, коммуникативные черты характера, коммуникативные способности и умения, коммуникативные свойства личности, зависящие от темперамента; эмоции, выполняющие коммуникативную функцию.

Коммуникативное «ядро» личности включает в себя коммуникативные потребности и установки, реализация которых зависит от наличия и уровня развития определенных коммуникативных способностей. Коммуникативные способности – способности, обеспечивающие эффективность общения личности с другими личностями и психологическую совместимость в совместной деятельности. На их основе вырабатываются коммуникативные умения, которые представляют собой действие, из непрерывной цепочки которых состоит наше общение, а также способы и приемы осуществления этих действий.

Эмпирическое исследование проводилось в г. Ангарске. Выборку составили 50 человек в возрасте от 15 до 50 лет. Из них 21 человек – мужчины, а 29 человек – женщины.

Для изучения особенностей коммуникативной сферы личности и определения доминирующей стратегии поведения в конфликтной ситуации было использовано 11 тестовых методик: тест К. Томаса «Стили конфликтного поведения», опросник «Способность к самоуправлению в общении», методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии», методика В. В. Бойко «Диагностика коммуникативной установки», методика Ю. М. Орлова «Потребность в общении», тест «Умеете ли вы слушать?», опросник «Способны ли вы влиять на других?», методика Ю. Л. Ханина «Оценка потребности в одобрении», опросник «Обаятельны ли вы?», тест-опросник М. Шнайдера «Коммуникативный контроль», методика В. В. Бойко «Диагностика «помех» в установлении эмоциональных контактов».

Соотношение стратегий поведения в конфликте по данной выборке оказалось следующим: избегание – 16,0 %, соперничество – 19,6 %, сотрудничество – 17,8 %, компромисс – 32,2 %, приспособление – 14,4 %.

Для описания личностных коммуникативных особенностей лиц, практикующих ту или иную стратегию поведения в конфликте, мы посчитали возможным воспользоваться средними значениями, но только теми, чья стабильность и устойчивость была доказана. В результате получились следующие личностные портреты.

Лица, практикующие стратегию «соперничество», обладают хорошими задатками, чтобы эффективно влиять на окружающих, изменять их мнение, управлять ими. Во взаимоотношениях чувствуют себя уверенно. С теми, кто не разделяет их мнение и взгляды особенно «не церемонятся». Они больше предпочитают говорить сами, чем слушать. «Потребность в общении» у них находится на среднем уровне, а «потребность в одобрении» – на низком уровне. Это свидетельствует о том, что собственные убеждения таким субъектам дороже, чем чьи-либо. Также они обладают высоким «коммуникативным контролем», т. е. всегда при общении следят за собой, своим поведением, управляют выражением своих эмоций. У таких лиц за-

ниженный уровень эмпатии. Такие люди имеют трудности при установлении эмоциональных контактов с собеседником. Также им присуща негативная коммуникативная установка, которая выражается в открытой жестокости в отношениях к людям, т. е. личность не скрывает и не смягчает свои негативные оценки и переживания по поводу большинства окружающих: выводы о них резкие и однозначные. Все вышеперечисленные особенности приводят, как правило, к тому, что такие личности конфликтны и при разрешении споров всегда занимают активную, наступательную позицию.

Лица, практикующие стратегию «сотрудничество», обладают следующими особенностями. Им свойственна потребность, что-то делать для окружающих, учить их. Во взаимоотношениях чувствуют себя уверенно. Убеждены в том, что нельзя замыкаться в себе, избегать людей. «Потребность в одобрении» у них находится на среднем уровне, такие люди имеют свое мнение, придерживаются его. В общении они непосредственны, искренне относятся к другим, проявляют направленность на партнера и склонность к партнерству во взаимоотношениях. Эмпатийные способности у таких субъектов находятся на среднем уровне развития. Следовательно, им не всегда удастся проникать во внутренне состояние партнера по общению, но они пытаются это делать, пытаются понять его переживания и, тем самым, найти способ, чтобы разрешить возникающие проблемы в сотрудничестве.

Характеристика лиц с доминирующей стратегией «сотрудничество» получилась не достаточно полной, так как почти половина полученных средних значений, по эмпирическим параметрам, не могут считаться стабильными и типичными

Та же картина наблюдается и с личностями, предпочитающими стратегию «компромисс». О них можно сказать следующее. Эмпатийные способности, у таких лиц находятся на среднем уровне развития, т. е. можно говорить о том, что нахождение компромиссного решения, при возникновении конфликтной ситуации, происходит не всегда через понимание внутреннего состояния партнера. Но попытки проникнуть в это состояние, попытаться почувствовать его, такими людьми предпринимаются. Также таким людям присущ средний уровень разви-

тие «потребности в одобрении». Следовательно, им важно мнение окружающих людей, они прислушиваются к нему, но при этом не занижая своих интересов и не отступая от своих основных принципов. В общении они непосредственны, искренни, но часто бывают сдержаны в своих эмоциональных проявлениях и соотносят свои реакции с поведением окружающих их людей.

Лица, практикующие стратегию «приспособление», часто бывают малоубедительны даже тогда, когда абсолютно правы. Как «потребность в одобрении», так и «потребность в общении» у них находятся на высоком уровне. Это может говорить о том, что поведение таких людей, по крайней мере, на вербальном уровне, соответствует одобряемому образу. Такие люди не возражают против того, что им не нравится, сдерживают свои агрессивные реакции. В целом они более конформны, податливы социальным воздействиям. Эмпатийные способности у них находятся на среднем уровне развития и помогают таким людям понять позицию оппонента и приспособиться к ней. Часто они сдержаны в эмоциональных проявлениях, всегда соотносят свои реакции с поведением окружающих. В общении проявляют направленность на партнера, умение подстраиваться к поведению партнера, способность изменять стиль общения в зависимости от ситуации. Как правило, у таких людей есть некоторые проблемы в повседневном общении, чаще эмоциональные.

Лица, предпочитающие стратегию «избегание», обладают очень низким уровнем развития умения влиять на окружающих. Такие люди малоубедительны, не уверены в себе. «Потребность в общении» находится на среднем уровне, что говорит о том, что для таких людей общение не является жизненно важным и первоочередным. «Потребность в одобрении» также имеет средний уровень развития. Также им присуща негативная коммуникативная установка.

Для определения того, какие из выделенных эмпирических параметров наверняка влияют на выбор личности стратегии поведения в конфликте, нами были установлены корреляционные связи. Для выявления и подтверждения корреляционных связей был применен критерий ранговой корреляции Спирмена.

Было выявлено 8 корреляционных связей. Во-первых, была установлена связь между стратегией «соперничество» и пока-

зателем «умение влиять»:  $r_s = 0,62$  ( $p \leq 0,01$ ). Во-вторых, была выявлена корреляционная связь между данной стратегией и самоуправлением в общении:  $r_s = 0,57$  ( $p \leq 0,01$ ). Третья корреляционная связь была установлена между стратегией «соперничество» и шкалой «коммуникативный контроль»:  $r_s = 0,43$  ( $p \leq 0,01$ ). Четвертая связь – между стратегией «соперничество» и обаянием:  $r_s = 0,42$  ( $p \leq 0,01$ ).

Не было установлено корреляционной связи между негативной коммуникативной установкой и стратегией «соперничество», но была выявлена связь между данной стратегией и составляющим компонентом коммуникативной установки – открытая жестокость в отношениях к людям:  $r_s = 0,32$  ( $p \leq 0,05$ ).

Шестая корреляционная связь была выявлена между стратегией «соперничество» и доминированием негативных эмоций:  $r_s = 0,73$  ( $p \leq 0,01$ ). Данная связь является наиболее тесной и статистически значимой.

Также нами была установлена обратная корреляционная связь между стратегией «соперничество» и эмпатией:  $r_s = -0,38$  ( $p \leq 0,05$ ).

Еще одна обратная корреляционная связь была выявлена между данной стратегией и стратегией «потребность в одобрении»:  $r_s = -0,35$  ( $p \leq 0,05$ ).

Выявленные корреляционные связи могут быть объяснены следующим образом.

Стратегия «соперничество» заключается в стремлении человека добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому, в навязывании другой стороне предпочтительного для себя решения и сопровождается открытой борьбой за свои интересы. Следовательно, личности, предпочитающие стратегию «соперничество», должны иметь хорошие задатки и умение влиять на своих оппонентов, умение эффективно влиять на своего соперника – это один из способов достижения удовлетворения своих интересов.

Параметр «самоуправление в общении» показывал, насколько испытуемые мобильны и адаптивны в различных ситуациях общения. Средний показатель по данному параметру у испытуемых с преобладающей стратегией «соперничество» равен 16. Это свидетельствует о потребности в общении быть са-



мим собой. Добиваясь своих целей в конфликте, личность, выбирающая стратегию «соперничество», остается собой в любой ситуации в общении.

Выявленная связь коммуникативного контроля и стратегии «соперничество» также может быть объяснена с помощью среднего значения. Оно в данной выборке по параметру «коммуникативный контроль» является стабильным и составляет 7,5. Данный показатель свидетельствует о высоком коммуникативном контроле испытуемых. Испытуемые, предпочитающие стратегию «соперничество», должны постоянно следить за собой, управлять выражением своих эмоций для того, чтобы планировать свои действия и с помощью этого достигать удовлетворения своих интересов. Такое поведение соответствует высокому коммуникативному контролю.

Связь обаяния и соперничества объясняется тем, что обаяние – это фактор, помогающий отстоять свои интересы при возникновении конфликтной ситуации.

Связь между стратегией «соперничество» и открытой жесткостью, которая в свою очередь является одним из признаков наличия негативной коммуникативной установки, проявляется следующим образом. Во-первых, человек, предпочитающий стратегию «соперничество», в большинстве случаев, действует активно и открыто проявляет свое намерение добиться предпочтительного для себя решения в конфликтной ситуации. Часто эта стратегия сопровождается открытой борьбой за свои интересы. Так как субъекты в данной стратегии настойчиво отстаивают свою точку зрения, то часто это сопровождается открытыми негативными оценками высказываниями в адрес окружающих.

Еще одна установленная нами корреляционная связь между стратегией «соперничество» и одним из видов «помех» в установлении контактов – доминирование негативных эмоций, может быть объяснена так: как правило, стратегия соперничества не ведет к разрешению конфликта, а наоборот, усугубляет его, следовательно, у личностей, предпочитающих данную стратегию, преобладают негативные эмоции. Это влияет и на неэффективность данной стратегии, так как доминирование

этих эмоций мешает установлению полноценных эмоциональных контактов с окружающими.

Между стратегией соперничества и эмпатии была выявлена обратная корреляционная связь. Это объясняется тем, что при этой стратегии интересы противоположной стороны не учитываются. Эмпатия предполагает попытку понять другого человека, попытаться войти в его положение, почувствовать его состояние. Все это отсутствует при использовании в конфликтной ситуации стратегии соперничества.

Связь, установленная между потребностью в одобрении и стратегией соперничества, также является обратной. Эта связь может объясниться целью этой стратегии. В ней собственные интересы отстаиваются любой ценой, очень активно и настойчиво, не обращая, при этом, внимания на мнение окружающих, на их отношение. Индивиды с доминирующей стратегией соперничества независимы и самостоятельны. Мнение других не играет для них решающей роли и часто остается без внимания.

Потребность в одобрении окружающих можно считать одним из факторов, которые способствуют выбору личностью стратегии «приспособление». В данной стратегии личность понижает значимость своих интересов и приспособливается к позиции своего оппонента, к его взглядам, не противопоставляя себя другой личности и не усугубляя, тем самым, возникшую конфликтную ситуацию. Лица, предпочитающие стратегию «приспособление», тем самым, в какой-то мере, удовлетворяют присущую им потребность в одобрении.

Обратная связь между стратегией «приспособление» и показателем «умение влиять» говорит о том, что при высоких показателях по данной стратегии, уровень развития умения влиять низкий. Личности, предпочитающие данную стратегию, как правило, просто приспособляются к своему оппоненту, не пытаясь при этом поменять его мнение или повлиять на разрешение конфликтной ситуации в свою пользу. Следовательно, умение влиять у таких индивидов не развито. А так как данная стратегия является для них предпочтительной и они используют ее часто, то условий для развития данного умения нет.

Выявленная связь между стратегией «избегание» и нежеланием общаться с людьми на эмоциональной основе может

быть связана с тем, что само нежелание сближаться с людьми приводит к тому, что личность при решении конфликтов прибегает к стратегии «избегание». С другой стороны, сама стратегия «избегание» исключает возможность сближения личностей, партнеров по общению на эмоциональной основе.

В результате проведенного исследования мы не установили корреляционных связей между стратегией «сотрудничество» и исследуемыми нами особенностями коммуникативной сферы личности. Это может быть связано с тем, что необходимо много условий для ее реализации: данную стратегию чаще выбирают зрелые личности, с уже установившимися убеждениями, установками, ценностными ориентациями, адекватной самооценкой. В целом, чтобы личность выбрала стратегию «сотрудничество», необходим целый комплекс факторов, которые должны действовать не по отдельности, а в совокупности.

### **Литература**

1. Андреев А. И., Мдивани М. О., Рыжонкин Ю. А. Методика измерения коммуникативной дистанции // *Вопр. психологии*. 1987. № 1.
2. Акцупова А. Я., Шипилов А. И. *Конфликтология*. М. : ЮНИТИ, 1999.
3. Батаршев А. В. *Психодиагностика способности к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности*. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
4. Бодалев А. К. *Личность и общение: Избранные труды*. М. : Педагогика, 1983.
5. Гаврилова И. К. *Особенности коммуникативной сферы студентов-психологов и ее развитие в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук*. Иркутск, 2004.

**РАЗДЕЛ 4**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ЛИЧНОСТИ,  
НАХОДЯЩЕЙСЯ В ТРУДНОЙ  
ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

# РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕРЕЗ ИГРУ-ДРАМАТИЗАЦИЮ

**Автономова Т. П., Кокорева О. И.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: oxiko@list.ru*

Значение эмоциональной экспрессивности определяется ее влиянием на качество межличностных отношений, умение выражать и распознавать эмоции является необходимым условием социальной адаптации ребенка. Специфика проявления эмоциональной экспрессии и особенности ее развития у детей с задержкой психического развития вытекают из клинической и психолого-педагогической характеристики дошкольников данной категории. В сравнении с нормой выразительные движения, жесты, пантомимика детей с ЗПР весьма ослаблены, упрощены и смазаны, мимика лица маловыразительна.

В научной литературе вопросы возрастной динамики эмоционально-экспрессивного развития раскрываются с позиций возможности восприятия и выражения эмоций (Н. С. Ежкова, Е. И. Изотова, А. М. Щетинина) и особенностей их произвольного выражения (Г. М. Бреслав, Т. В. Гармаева, П. М. Якобсон). Однако проблема развития эмоциональной экспрессии у детей с ЗПР различного генеза остается недостаточно разработанной, особенно в части практической реализации коррекционно-развивающей работы. Так, в психолого-педагогической литературе имеются отдельные рекомендации по вопросам эмоционально-экспрессивного развития дошкольников в играх-драматизациях, но они в основном касаются работы с нормально развивающимися детьми, а относительно детей с ЗПР носят общий характер, не раскрывая специфику коррекционно-развивающего процесса, что затрудняет его реализацию на практике. В то же время общепринятым является взгляд на игру-драматизацию, как деятельность, в которой дети способны ярко передавать чувства и переживания персонажа. Эти обстоятельства определили актуальность проведенного нами экспериментального исследования, целью которого было опре-

делить психолого-педагогические условия, способствующие развитию эмоциональной экспрессии у детей 6 лет с ЗПР в играх-драматизациях.

Критериальная база для диагностики развития эмоциональной экспрессии у детей 6 лет с ЗПР была подобрана по исследованиям Е. И. Изотовой и Н. С. Ежковой: восприятие эмоционально-экспрессивных состояний (адекватность восприятия основных эмоциональных состояний; самостоятельность в выявлении и назывании экспрессивных признаков: мимических, жестовых и голосовых) и характер экспрессивных проявлений (наличие эмоциональных проявлений у детей; соответствие экспрессивных признаков эмоциональному содержанию). На ее основе были выделены уровни развития эмоциональной экспрессии старших дошкольников с ЗПР.

**Высокий:** дети узнают эмоционально-экспрессивное состояние, могут охарактеризовать признаки его внешнего проявления. Экспрессивные признаки соответствуют эмоциональному содержанию.

**Средний:** представления об эмоциях сформированы частично. При опознании эмоциональных состояний допускаются ошибки. Не всегда называются признаки их внешнего оформления.

**Низкий:** дети не называют основные эмоциональные состояния, не узнают эмоционально-экспрессивные состояния на картинках, графических изображениях, не могут охарактеризовать признаки их внешнего оформления.

В ходе эксперимента применялась диагностическая программа, включающая в себя методики «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний детей дошкольного и младшего школьного возраста» (Л. Ф. Фатихова и А. А. Харисова), «Изучение эмоциональной сферы ребенка» (В. М. Минаева), «Изучение мимической моторики» (Г. А. Волкова), «Определи выражение лица» (**Л. Ю. Субботина**), анкета-опросник для родителей «Представление родителей об эмоциональных особенностях ребенка» (Е. И. Изотова).

По результатам обследования у 30 % детей был диагностирован средний уровень развития эмоциональной экспрессии, у 70 % – низкий.

Нами была разработана коррекционно-развивающая программа, включавшая комплекс занятий, последовательно реализованная на ориентировочном, формирующем и обобщающем этапах.

Учитывая выявленные в ходе диагностики трудности понимания и вербализации детьми с ЗПР эмоциональных состояний, на ориентировочном этапе были проведены 2 занятия-беседы, направленные на обогащение представлений детей об эмоциональных состояниях и способах их выражения.

Занятия строились по следующему алгоритму:

- чтение или рассказывание литературного произведения, в котором ярко представлено одно из основных эмоциональных состояний (радость, грусть, злость, обида, стыд, интерес, удивление, страх);

- беседа по прочитанному произведению с обсуждением эмоционального состояния героев, совместный пересказ;

- рассматривание наглядного материала, вербализация эмоциональных состояний персонажей.

Поскольку дети с ЗПР особенно нуждаются в наглядности, в ярких зрительно воспринимаемых примерах, образцах во второй и третьей частях занятия было организовано рассматривание иллюстраций, сюжетных картинок, пиктограмм. Это позволяло знакомить дошкольников с символическими изображениями различных настроений, эмоциональных состояний персонажей по внешним признакам, с причинами возникновения определенных эмоций у героев.

На формирующем этапе мы осуществляли основную работу по развитию эмоциональной экспрессии в ходе проведения 8 занятий с использованием игр-драматизаций по сюжету следующих произведений: «По щучьему велению», «Кот, петух и лиса», «Три медведя», «Цветик-семицветик», «Заюшкина избушка», «Три поросенка», «Заплатка», «Колобок».

Для обучения выразительным движениям, способствующим лучшему пониманию себя и других, тонизации сенсорики, вызова эмоционального отклика применялись психогимнастические этюды: «Грустный зайка», «Хитрая лиса», «Радостный Колобок», «Злой волк», «Тонкий лед», «Глубокий снег», «Инте-

рес лисы», «Хрупкая ваза», соответствующие теме произведения и рассматриваемой на занятии эмоции.

С целью развития у детей моторных невербальных (мимических, жестикуляционных, пантомимических) и вербальных механизмов (слова, звуки, фразы) эмоциональной экспрессии проводились эмоционально-экспрессивные игры по сюжету произведения, позволявшие заложить основы выразительности внешних эмоциональных проявлений, интерес к моторному звену эмоционального отклика, имитационным действиям.

На занятиях детей также учили различению эмоций по схематическим изображениям и способам вербального и невербального выражения экспрессивности.

В процессе игр-драматизаций дети учились передавать эмоции и понимать мимику и пантомимику всех участников, у них совершенствовалось умение создавать художественные образы с помощью средств выразительности: мимики, жестов, движений, речи.

Обобщающий этап работы включал 2 занятия, направленные на закрепление умений передавать и понимать эмоциональную экспрессию в игровых упражнениях и играх-драматизациях по сказкам «Снежная королева», «Медведь – липовая нога».

Качественный анализ результатов, полученных в ходе контрольного обследования, свидетельствует о том, что у детей улучшились показатели восприятия эмоций, наблюдается положительная динамика качественных и количественных изменений в выражении эмоций у детей с ЗПР как психогенного, так и церебрально-органического генеза. К высокому уровню развития эмоциональной экспрессивности были отнесены 20 % детей (психогенный генез, предположительно, педагогическая запущенность), к среднему – 60 %. У 20 % детей был диагностирован низкий уровень развития (церебрально-органический генез), но внутри уровня их показатели улучшились.

Динамика данных позволяет сделать вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Игры-драматизации будут являться эффективным средством развития эмоциональной экспрессии у детей старшего дошкольного возраста с



ЗПР, если коррекционная программа будет направлена на расширение представлений детей об эмоциональных проявлениях и развитие умения выразить эмоциональные состояния вербальными и невербальными способами; будут использованы специально подобранные игры-драматизации по сюжету знакомых детям литературных произведений, направленные на развитие пантомимической и мимической выразительности и выразительной речи; коррекционно-развивающая программа будет включать в себя три этапа: ориентировочный, направленный на обогащение представлений детей об эмоциональных состояниях и способах их выражения; формирующий, на котором будет осуществляться основная работа по развитию эмоциональной экспрессии с использованием игр-драматизаций; обобщающий, направленный на закрепление умений передавать и понимать эмоциональную экспрессию.

### **Литература**

1. Ежкова Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. М., 2010. 125 с.
2. Ермолаева М. В., Ерофеева И. Г. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников. М., 2008. 335 с
3. Изотова Б. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. М., 2004. 288 с.
4. Ковалец И. В. Азбука эмоций: Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере. М., 2004. 79 с.

# РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ С АМБЛИОПИЕЙ В ЗАНЯТИЯХ ПО КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Банникова М. С.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им.*

*Л. Н. Толстого», Тула, Россия*

*E-mail: marina.bannikova.94@mail.ru*

Дошкольный возраст является важнейшим в развитии человека, так как в это время происходят существенные физиологические, психологические и социальные изменения. В дошкольном возрасте решающую роль играет познавательное развитие, которое представляет собой сложный комплексный феномен, включающий развитие познавательных процессов, представляющие собой разные формы ориентации ребенка в окружающем мире, в себе самом и регулирующие его деятельность. [2, с. 21]

Важным познавательным процессом является восприятие. Зрительный анализатор выступает основным источником информации о внешнем мире. Сеченов И. М., изучая роль зрения в психической жизни человека, предполагал, что среди множества психических функций, визуальная ориентация занимает ведущее место. [3, с. 54]

Конструирование как вид продуктивной деятельности дошкольников способствует развитию зрительного восприятия, становлению сенсорных эталонов, манипулирование материалом для конструирования в большей степени, чем другие виды деятельности. Однако при нарушении зрения у дошкольников страдает целостное и одновременное восприятие действительности. Нарушение остроты зрения, бинокулярности, стереоскопии, цветоразличения, глазодвигательных функций затрудняет формирование реальных представлений об окружающем. [1, с. 34] Поэтому целью нашего экспериментального исследования являлось выявление уровня развития зрительного восприятия детей шести лет с амблиопией и разработка коррекционно-развивающей программы, включающей занятия по конструктивной деятельности.

Прежде всего, необходимо было выявить уровень развития зрительного восприятия детей, для чего были определены соответствующие критерии.

1. Зрительное восприятие цвета.
2. Зрительное восприятие формы.
3. Зрительное восприятие величины.

Первый критерий оценивался через следующие показатели:

- а) передача основных цветов;
- б) передача оттеночных цветов;
- в) совпадение цветовой гаммы изображения и эталона.

Для оценки второго критерия были выделены показатели:

- а) различение предметов по форме;
- б) соотношения формы предметов с заданным образцом;
- в) различение схожих по форме фигур.

Третий критерий характеризовался через такие показатели как:

- а) различение предметов по величине;
- б) соотношение предметов по величине.

На основе данных критериев и показателей были выделены следующие уровни развития зрительного восприятия детей.

Высокий уровень-ребёнок безошибочно передаёт основные цвета; определяет оттеночные цвета, цветовая гамма изображения и эталона полностью совпадают. Различает предметы по форме, соотносит предметы с заданным образцом, различает схожие по форме фигуры. Ребёнок различает и соотносит предметы по величине.

Средний уровень-ребёнок передаёт основные цвета, путается в передачи оттеночных цветов; цветовая гамма изображения и эталона совпадают частично. Ребёнок допускает ошибки в различении предметов по форме, в соотношении форм предметов с заданным образцом, путает схожие по форме фигуры. Он допускает ошибки в различении предметов по величине, путается в соотношении предметов по величине.

Низкий уровень-ребёнок путается в передачи основных цветов, не определяет оттеночные цвета; цветовая гамма изображения и эталона не совпадают. Ребёнок не различает предметы по форме, не соотносит форму предмета с образцом, не

различает схожие предметы по форме. Он не различает и не соотносит предметы по величине.

В программу диагностики были включены следующие методики: «Мозаика» (авторы Л. Г. Петерсон, Е. Е. Кочемасова), направленная на изучение зрительно-пространственного восприятия взаиморасположения объектов на плоскости, способности различать основные цвета, оттеночные цвета; «Включение в ряд» (автор А. А. Венгер), направленная на выявление уровня развития зрительного восприятия, а именно – ориентировки на величину; «Коробка форм» (автор Л. А. Венгер), позволяющая определить уровень развития зрительной ориентировки на форму; «Изучение восприятия цвета» (авторы Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), позволяющая оценить степень сформированности восприятия цвета; «Эталоны» (автор О. М. Дьяченко), изучающая уровень развития восприятия формы, возможность

соотнесения формы предметов с заданными образцами (эталонами).

Анализ результатов диагностики показал, что в группе обследуемых с нарушением зрения основную часть составляют дети с низким уровнем развития зрительного восприятия. Результаты методик «Включение в ряд», «Мозаика» и «Изучение восприятия цвета» показали, что 60 % от общего числа испытуемых имеют низкий уровень развития восприятия, остальные испытуемые продемонстрировали средний уровень развития зрительного восприятия. Результаты методики «Эталоны» помогли обнаружить данный уровень у 50 % детей, остальную же часть составили дети с низким уровнем зрительного восприятия. Результаты методики «Коробка форма» позволили выявить низкий уровень развития зрительного восприятия у 70 % обследуемых, 30 % испытуемых показали средний уровень. Высокого уровня развития зрительного восприятия не одна из методик не выявила.

Мы предположили, что для коррекции и развития особенностей зрительного восприятия детей шести лет с амблиопией, обусловленных дефектом, необходимо использование соответствующей программы, направленной на совершенствование

представлений о цвете, форме, величине в занятиях по конструктивной деятельности.

Составленная нами программа включает в себя два этапа.

Подготовительный – закрепление представлений об основных строительных деталях и деталях конструктора путём создания знакомой постройки с использованием фигур основных цветов спектра. На этом этапе предполагается рассмотрение иллюстрации постройки, дидактические игры и упражнения. В групповой комнате будет создаваться развивающая среда, которая способствует активизации зрительного восприятия дошкольников.

Основной этап – обучение детей зрительному обследованию предметов, служащих образцом для построек, упражнение детей в умении выполнять постройки по образцу, правильно воспроизводить цвет, форму, размер и пространственные отношения предметов, обучение детей выполнять постройки по условию, учитывая размер и форму предметов. На этом этапе предполагается рассмотрение иллюстрации постройки и подробное описание составляющих её частей, дидактические игры на развитие цветового восприятия, а также собственно конструирование с использованием напольного конструктора «Строитель».

Таким образом, мы рассмотрели значение зрительного восприятия в жизни детей дошкольного возраста, выявили особенности и уровень развития этого вида восприятия у детей с амблиопией, представили коррекционную программу, направленную на совершенствование представлений о цвете, форме, величине в занятиях по конструктивной деятельности.

## **Литература**

1. Дружинина, Л. А. Занятия по развитию зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения. Челябинск : АЛИМ, Изд-во Марины Волковой, 2008.
2. Лях, Т. И., Лях, М. В. Возрастная психология. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2012. 169 с.
3. Тупоногов, Б. К. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие. М. : Город детства, 2008. 224 с.

# СВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАЩИТАМИ ХИМИЧЕСКИ ЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ

**Баркова Н. П., Золотенкова А. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: bnp2011@yandex.ru*

В психологии значительное внимание уделяется поведению преодоления, или так называемым копинг-стратегиям. Это обусловлено психологическим предназначением копинг-поведения состоящем в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации путем овладения, ослабления или смягчения этих требований. Таким образом, владение личностью определенными способами копинг-поведения редуцирует стрессовое воздействие сложной ситуации. Следовательно, в русле нашего исследования важно сделать акцент на феномен психологической защищенности личности. Понятие «копинг-стратегия» используется для описания характерных способов поведения, в связи с психологической защищенностью личности в различных стрессовых ситуациях.

Копинг-поведение актуально в любом возрасте, в различных социальных условиях, в том числе и для нарко- и алкоголь-зависимых и является одним из наиболее практически значимых и изучаемых вопросов в научной сфере. Необходимо подчеркнуть, что феномен копинг-поведения изучается в многочисленных исследованиях [1–4].

Химически зависимая личность деструктивна сама по себе и эффективность ее реабилитации зависит от того, какую копинг-стратегию она выбирает. Однако, последняя зависит от того, какая психологическая защита характерна для данной личности [2; 3]. Механизмы психологической защиты развиваются в детстве для сдерживания, регуляции определенной эмоции; все защиты в своей основе имеют механизм подавления, который первоначально возник для того, чтобы победить чувство страха.

Исходя из вышеизложенного, целью наших исследований является выявление связи копинг-стратегий и психологических защит химически зависимой личности. Исследования про-

водились на базе АНО РЦ «Перекресток семи дорог» г. Ангарска. В исследовании участвовало 48 пациентов центра, средний возраст 25,3 года, срок нахождения на реабилитации от 2 до 6 месяцев. Мы разделили пациентов, участвующих в исследовании на 2 группы: одна группа проходит базовый курс (новички), другая группа – постпрограмма. Такое разделение оправдано тем, что пациенты 2-й группы в программе реабилитации находятся более длительное время и мотивация к выздоровлению у них более устойчива, а значит, это может повлиять на выбор копинг-стратегию.

Исследование стратегий и моделей преодолевающего поведения у наркозависимых пациентов по методике С. Хобфолла показало:

- для пациентов 1-й группы в большей степени оказались характерными стратегии пассивности – осторожные действия, уход от разрешения проблем, жесткие, догматические, циничные, негуманные действия, давление, отказ от поиска альтернативных решений, конфронтация, соперничество. Они чаще проявляют социальную несмелость, неуверенность, и в то же время их поведение в проблемных ситуациях более асоциально и агрессивно по отношению к окружающим, что является компенсаторным механизмом преодоления внутреннего (душевного) дискомфорта или преодоления психологических комплексов неуверенности в себе и негативизма по отношению к окружающему;

- для 2-й группы отслежена тенденция к изменению неадаптивных копинг-стратегий: снижению вышеупомянутых показателей. Кроме того, в отличие от новичков, у респондентов 2-ой группы выявлены различия по показателям вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки.

По методике адаптированного варианта копинг-поведения в стрессовых ситуациях Т. А. Крюковой пациенты 1-ой группы характеризуются следующими особенностями: неспособностью к выделению актуальной проблемы и поиску альтернативных способов ее решения; снижением потребности в общении в период стрессовой ситуации, избеганием социальных контактов; а также сменой значимых переживаний и уходом от неприят-

ной ситуации путем включения в какую-либо деятельность или переключением мыслей на другие, «более важные» темы.

Что касается 2-ой группы, то для них доминирующей копинг-стрессовой стратегией является «решение задачи», далее следуют показатели по шкалам избегание, эмоции, отвлечение и социальное отвлечение.

Копинг-стратегий, используемых в трудной ситуации пациентами обеих групп по методике Э. Хайма выявлены следующие результаты:

- пациенты 1-й группы пользуются копинг-стратегиями игнорирования, смирения, растерянности, отвлечения, самообвинения, эмоциональной разрядки и агрессивности, активного избегания;

- пациенты 2-й группы имеют более широкий круг часто используемых копинг-стратегий. Большой половине пациентов свойственны такие способы поведения как: проблемный анализ, задача смысла, диссимиляция, сохранение самообладания, установка собственной ценности, подавление эмоций, компенсация, сотрудничество, обращение за советом.

Из вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что новичкам (1 группа), в отличие от пациентов 2 группы, в трудных жизненных ситуациях свойственно испытывать чувство растерянности, выражающееся в беспомощности от волнения, сильного потрясения. В результате такие пациенты в большей степени подвержены влиянию со стороны других людей (высокий риск срыва и ухода из центра). Следует обратить внимание, что они склонны перекладывать ответственность за поиск выхода из трудной ситуации на других. Это может быть связано со следующими факторами: во-первых, недоверия к окружению, а соответственно, невозможности полноценного взаимодействия с окружающими; во-вторых, низким самоконтролем и необходимости данного контроля со стороны. Кроме того, им свойственна реакция на возникающие проблемы по типу обвинения, самообвинения, осознанных агрессивных реакций.

Большинство новичков склонны реагировать на стрессовые ситуации более эмоционально, причем, данные копинг-стратегии не всегда являются адаптивными, так как характеризуются агрессивностью, выраженной эмоциональной разряд-



кой, обвинением и самообвинением. Контроль за своими эмоциями и поведением отсутствует, либо значительно снижен, что и приводит к срыву и уходу из программы реабилитации.

При исследовании психологических защит с помощью методики Плутчек Р. с соавторами, мы пришли к выводам:

- зависимые на базовом курсе реабилитации демонстрируют примитивные механизмы психологических защит;
- в процессе прохождения реабилитации и с увеличением срока трезвости происходит трансформация механизмов психологических защит в сторону большей зрелости и адаптивности.

Мы обнаружили корреляционные связи:

1. Компенсаторный механизм психологической защиты имеет корреляционные связи с такими копинг-стратегиями, как уход от решения проблемы, игнорирования, самообвинения, активного избегания.

2. Регрессия, как психологическая защита, имеет корреляции с такими копинг-стратегиями, как снижение потребности в общении в период стрессовой ситуации, избеганием социальных контактов, агрессивности.

3. Интеллектуализация связана с такими психологическими защитами, как проблемный анализ, установка собственной ценности, сотрудничество.

## **Литература**

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу: основы теории, диагностики, терапии. Психологический практикум. М. : Пере ; СПб. : Речь, 2004. 165 с.

2. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. 1994. Т. 15, №1.

3. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей и подростков. СПб. : 2000. . 201 с.

4. Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, И. И. Хажиллина, Н. С. Видерман. М. : Генезис, 2001. 216 с.

# ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ ОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ИНТЕРНАТЕ

**Баркова Н. П., Немировская О. Ю.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: nemirovskaya.olenka@mail.ru*

Младший школьный возраст характеризуется формированием произвольности психики, поступлением в первый класс, ребенок попадает в новую социальную сферу, в связи с этим возрастает нагрузка на психику ребенка, а если ребенок воспитывается в интернате, то атмосфера, в которой он находится, будет еще больше усиливать эту нагрузку, вследствие чего у ребенка могут ухудшаться адаптационные возможности, усиливаться страхи, стресс, проявляться агрессия, развиваться психосоматические заболевания.

Данная проблема полностью не разработана, в частности, такие аспекты, как психические состояния младших школьников, и все это требует более пристального внимания со стороны психологов, педагогов, родителей, воспитателей.

Цель нашего исследования: **выявить особенности психических состояний** младших школьников, воспитывающихся в интернате.

В задачи исследований входили:

1. Проведение теоретического анализа проблемы особенностей психических состояний детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в интернате.
2. Выявление в эмпирических исследованиях особенностей психических состояний детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в интернате.
3. Разработка психолого-педагогические рекомендации по коррекции психических состояний младших школьников.

Психическое состояние – это интегральная характеристика системы деятельностей – индивида, сигнализирующая о процессах их реализаций и их согласованности друг другу. В качестве основных психических состояний выделяют бодрость, эй-

форию, усталость, апатию, депрессию, отчуждение, утрату чувства реальности.

В психических состояниях, так же как и в других психических явлениях, отражается взаимодействие субъекта с жизненной средой (внутренней и внешней). Любое значительное изменение внешней или внутренней среды вызывает комплекс неспецифических реакций со стороны субъекта, влекущих за собой актуализацию определенного психического состояния как поиска равновесия между субъектом и жизненной ситуацией [1, с. 31].

Кризис 7 лет – это период рождения социального «Я» ребенка. Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь, отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, – менее важным [2, с. 97].

Дети, лишённые родительской любви, меняют отношение к себе. Система представлений о себе, еще не закончив формироваться, уже была повреждена или опустошена. Каждый человек, развивающийся таким образом, «обладает утратой» и поэтому вечно ищет любви, которая была необходима и которую он так и не смог получить [3, с. 112].

Нами проведены эмпирические исследования. По признакам психического напряжения дети распределились следующим образом (см. рис. 1).

Признаки психического напряжения отмечены в обеих группах, однако, у детей, воспитывающихся в интернате, различия заключались не только в количественном превосходстве, но и в качественных характеристиках. Достаточно сказать, что в каждую характеристику, описывающую то или иное напряжение, входило несколько подпунктов представленной анкеты, например: в страхи входят и боязнь темноты, и боязнь одиночества, и боязнь шума и т. п.

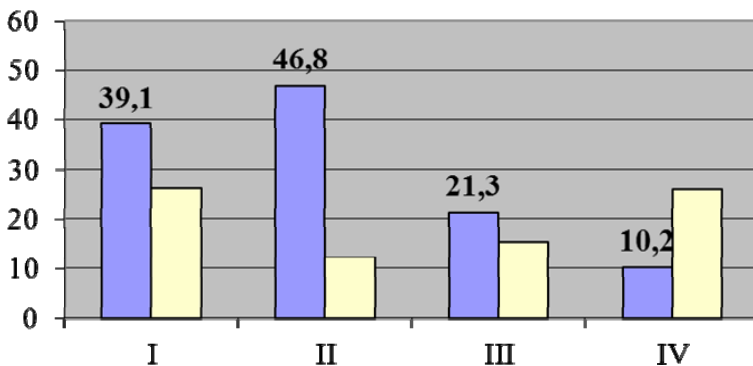


Рис. 1. Характерологические показатели признаков психического напряжения у детей обеих групп

Условные обозначения:

I – Неустойчивость эмоциональных реакций

II – Тревожность и страх

III – Направленность действий при фрустрации

IV – Глубина переживаний

Отметим важный факт, который свидетельствует о том, что дети из благополучных семей несколько глубже переживают что-либо: плохую оценку, ссору с другом (подружкой). Мы предполагаем, это происходит оттого, что эмоциональным потребностям детей, воспитывающихся в интернате, не уделяют должного внимания. И дети, по-видимому, не научаются тому, как можно понять состояние другого человека, что, в последствие, может затруднить их адаптацию в будущей собственной семье.

Одни дети отличаются повышенной агрессией, выражая ее в определенных поступках: дерутся, ругаются, рвут чужую тетрадку. Другие – стараются быть тихими, «забываются в угол», не общаются, отстраняются от всего, как будто находятся где-то далеко.

Мы провели исследования с использованием рисуночного метода выявления характера психических состояний. Результаты исследований позволяют заключить: все дети имеют некоторое напряжение в психическом состоянии, которое выража-

ется либо в незащищенности, упрямстве, тревожности, обидчивости и т. п. Однако, такое напряжение чаще испытывают дети из интерната. Кроме этого, у них чаще проявляется агрессия, инфантилизм, стремление к защите, к любви и ласке, их нехватка, нервное напряжение, неуверенность в себе, обидчивость, нервозность, забитость, подавленность,

Исходя из рисунков видно, что дети, воспитывающиеся в интернате, обладают более высокой потребностью в теплоте от окружения (50 % детей из интерната и 15 % контрольной группы), присутствует гиперактивность в большей степени.

Мы обнаружили некоторое несоответствие между результатами рисуночного метода выявления характера психических состояний и анкетой выявления признаков психического напряжения. С одной стороны, их переживания не глубокие (в отличие от детей из благополучных семей, а с другой они обладают более высокой потребностью в теплоте от окружения, ласке и внимании. Понимая, что этого у них нет и, очевидно, не будет, они, как будто выстраивают психологическую защиту по типу регрессии для защиты от тревоги (сосание пальцев, грызение ногтей) и отрицания, отказываясь признавать, что произошло неприятное событие.

Много детей показали напряженность в рисунках, повышенную тревожность, агрессию, страхи, лабильное настроение (много угловатых линий, нестабильный нажим, сильно слабый или наоборот очень сильный нажим), в процентном соотношении с детьми из семей.

Представленные характеристики рисунков детей из интерната подтверждают гипотезу нашего исследования, что эти дети обладают повышенной тревожностью, подавленностью, агрессией и страхами. Результаты по тесту «Несуществующее животное» подтверждают наше предположение и коррелируют с результатами предыдущей методики, показывая наличие у детей, воспитывающихся в интернате, таких качеств, как нерешительность, страх, боязливость, либо агрессивная защита от окружающих (против насмешек), либо опасливость и самоустранение.

Нами разработаны рекомендации, позволяющие корректировать такие психические состояния, как тревога, страх, агрессия.

В заключении отметим, что цель исследования достигнута, задачи решены.

### **Литература**

1. Лурия А. Р. Об изменчивости психических функций в процессе развития ребенка // Вопросы психологии. 962. № 3. С. 29–47.
2. Титаренко В. И. Семья и формирование личности. М. : Мысль, 1987. 176 с.
3. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. 271 с.

# ИЗМЕНЕНИЕ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ НА СКЛОННОСТЬ К АЛКОГОЛИЗМУ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

**Баркова Н. П., Стасюк А. А.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: allyst@mail.ru*

Одной из самых актуальных на сегодняшний день проблем является психологическая профилактика употребления алкоголя среди молодежи. Данная проблема действительно стоит в ряду главнейших, по тем причинам, что алкоголизация молодежи с каждым поколением и даже годом растет, дети все раньше и раньше становятся алкоголиками, даже не подозревая об этом, разрушают себя и свой организм изнутри, ломают свое будущее, страну, а также здоровье своих будущих детей.

Алкоголизм в молодом возрасте встречается гораздо чаще, чем в зрелые годы. Их организм более чувствителен к нему и поэтому риск стать алкоголиком гораздо выше. Тем более, у молодежи свой, несколько иной ряд причин возникновения алкоголизма.

Первая причина – влияние на них социальной среды, так называемого микросоциума. На молодежь влияют их родители, друзья, средства массовой информации, культура, отношение к алкоголю в стране. Также на молодежь влияет и их компания, друзья.

Еще одним фактором алкоголизации молодежи являются особенности их возраста, трудности, с которыми они сталкиваются и которые неверно решают с помощью алкоголя.

Значительное воздействие на мотивацию употребления алкоголя оказывают особенности личности человека, его представление о самом себе, его умственное и нравственное развитие. Одним из факторов личности, который может воздействовать на алкоголизацию, является временная перспектива личности. Актуальные выборы человека, успешность мобилизации им своих усилий на достижение жизненных целей в значительной мере зависят от сформированных у него представлений о

собственном прошлом и будущем, существующих в каждом моменте настоящего, т. е. во временной перспективе личности.

Временная перспектива – это «динамическое базовое свойство человеческого существования. Прошлое и будущее – два аспекта поведения. . . Будущее детерминируется настоящим, настоящее контролируется прошлым, но прошлое создает то, что будущее накладывает его ценности на настоящее» [1, с. 59].

Временная перспектива, будучи изначально неосознаваемой человеком, оказывает влияние на его поведение и жизнь в целом, определяя мироощущение, принятие прошлого, понимание настоящего, состояние планов на будущее. Взаимодействие со временем – фундаментальная характеристика человеческого опыта, как объективного (т. е. задаваемого часами), так и субъективного (личные конструкты времени). Психологическое время личности является связующим звеном между всеми структурами реальности, пронизывает все сферы жизнедеятельности человека. Актуальность исследования следует из современной противоречивой ситуации, сложившейся в российском обществе. За последние десятилетия произошла реорганизация государственного управления, перестройка экономических процессов. Смена привычного уклада и новые экономические отношения ведут за собой изменения в отношениях со временем.

Резюмируя рассмотренные подходы к изучению временной перспективы личности, следует отметить, что, несмотря на методологические расхождения в исследовании данного феномена, позиции авторов сходны в понимании прошлого, настоящего и будущего как структурного целого. Адекватное осмысление реальности в настоящем возможно при критическом осмыслении прошлого опыта и относительно индивидуальной цели (т. е. будущего). Таким образом, «настоящее» есть определенный акт осознания человеком его собственной деятельности и внутреннего побуждения к этой деятельности. В этой связи примечательна точка зрения П. Жане, указывающего, что «реальное настоящее для нас является действием, неким сложным состоянием, которое мы постигаем, несмотря на его сложность и продолжительность, одним актом сознания».



Именно в этом акте сознания, происходящем «сейчас», человек переживает смысл своего «прошлого», являющегося для него опытом, обладающим определенной ценностью, и проецирует в «будущее» личные представления, ожидания и планы, которые выступают в качестве ценностных ориентиров деятельности в «настоящем». Несмотря на то, что факты «прошлого» уже пережиты, а «будущее» не имеет определенного интернализированного статуса, данные области остаются открытыми для сознания и являются регионами, образующими субъективную реальность индивидуума. Доступные индивидуальному сознанию элементы временных регионов имеют ценностный характер и, взаимодействуя друг с другом, образуют личностные смыслы «прошлого», «настоящего» и «будущего».

Алкоголизм оказывает серьезнейшее влияние на многие психологические особенности индивида: изменение мотивации, этических принципов, и как показывает ряд современных исследований временной перспективы. Так Петракова Т. И. в своем исследовании зависимости временной перспективы от алкоголизма подтверждает этот факт. Она выделила определенную специфику во временной перспективе у больных с алкогольной зависимостью, эта особенность может оказаться полезной для использования в работе с пациентами, имеющими алкогольную зависимость.

Психологическое консультирование – это непосредственная работа с людьми, направленная на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом построенная беседа [2, С. 95].

Цель исследования: выявить изменения временной перспективы на склонность к алкоголизации у молодежи в условиях психологического консультирования.

В исследовании приняли участие студенты ИГТУ в возрасте от 18 до 25 лет. Общая совокупность выборки составила 82 человека. И них была сформирована группа молодых людей, склонных к алкоголизму – 28 человек, согласились принять участие в дальнейшей работе – 17 человек.

После проведения психологической консультации с группой молодежи, склонной к алкоголизму, мы выявили следующие изменения временной перспективы:

- в ходе проведения исследования по тесту диспозиционного оптимизма у большинства респондентов (68 %) средний уровень по этому показателю вырос до высокого. Это связано с такими разными позитивными показателями адаптации к стрессу, как, например, вера в успешность излечения от алкоголизма;

- корреляционный анализ показал, что толерантность к неопределенности у молодежи имеет обратную зависимость от уровня восприятия фаталистического настоящего. Это хорошо согласуется с высокой выраженностью толерантности к неопределенности, что говорит о готовности включаться в неопределенные ситуации и более смело реагировать на ситуации неопределенного будущего. Сравнительный анализ выявил повышение этого показателя после проведения психологического консультирования ( $p \leq 0,05$ );

- результаты, полученные при использовании Опросника временной перспективы Зимбардо [3, с. 102] позволили определить систему отношений молодежи к временному континууму (фактор восприятия негативного прошлого, фактор восприятия позитивного прошлого, фактор восприятия гедонистического настоящего, фактор восприятия фаталистического настоящего, степень ориентации на будущее). Значительное количество респондентов, в процессе консультирования изменили систему отношений в пользу ориентации на будущее с высокой степенью принятия собственного прошлого, при котором любой опыт является опытом, способствующим развитию и приведшим к сегодняшнему состоянию;

- мотивация потребления алкоголя после проведения психологического консультирования снизилась у 72,3 % респондентов. Однако, 42,1 % из них решили, что алкоголю больше нет места в их жизни (осознав к чему может привести эта привычка), а остальные решили без повода не выпивать, так и не поняв, что это, в конечном счете, опасно.

## **Литература**

1. Канке В. А. Формы времени. Томск: Изд-во ТГУ, 1984. 225 с.
2. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия. М.: Наука, 2003. 153 с.
3. Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психол. журн. 2008. Т. 29, №3. С. 101–109.

# СВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ С УРОВНЕМ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ЖЕНЩИН С ПИЩЕВОЙ АДДИКЦИЕЙ

**Баркова Н. П., Чувашова О. А.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: Olga\_chuvashova@mail.ru*

В последней четверти XX века проблема зависимостей приобрела колоссальные масштабы. Это одна из самых остро обсуждаемых, и прогрессивных проблем нашего времени, её изучают самые известные ученые мира. Зависимость- это одно из самых сложных заболеваний, которому может подвергнуться каждый, но, не каждый может от нее избавиться. Пищевая зависимость относится к социально приемлемым формам зависимостей, которые не вызывают бурного осуждения со стороны общества, однако она очень опасна.

По всему миру тысячи людей страдают от тяжелейших пищевых расстройств таких как, анорексия и булимия, не говоря уже о переедании. Как минимум 30 % населения в России страдает избыточным весом, который значительно уменьшает продолжительность жизни в среднем на 3–5 лет при небольшом избытке веса и до 15 лет при выраженном ожирении.

В группе риска оказываются в первую очередь женщины, так как пища в жизни женщины занимает большее место, она чаще покупает продукты и готовит пищу; женщины более пассивны и подчиняемы, особенно те, кого сильно опекали в детстве; это обусловлено еще и относительным ростом благосостояния и социально детерминированными представлениями о привлекательности.

Механизм формирования пищевой зависимости: в момент фрустрации возникает желание «заесть неприятности» (уход от неудовольствия), что приносит удовлетворение, так как происходит фиксация на вкусовых ощущениях и вытеснение неприятных переживаний. Питание, а не движение к жизненной цели, становится главным во внутренней реальности человека. Результатом этого является выбор копинг-стратегии женщин-аддиктов, который носит либо конструктивный, либо деструк-

тивный характер. Выбор стратегии во многом зависит от уровня стрессоустойчивости женщины. Владение личностью определенными способами копинг-поведения редуцирует стрессовое воздействие сложной ситуации.

В настоящее время в зарубежной и отечественной психологии можно выделить три подхода к толкованию понятия совладание. Первый трактует его в терминах динамики Эго как один из способов психологической защиты, используемой для ослабления напряжения. Второй подход определяет понятие совладание в терминах черт личности, как относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом. Согласно третьему подходу совладание должно пониматься как динамический процесс, специфика, которого определяется не только ситуацией, но и стадией развития конфликта, столкновения субъекта с внешним миром. [3, с. 34–58]

Копинг выступает как динамический процесс, который определяется субъективностью переживания ситуации и многими другими факторами [1, с. 39]. В настоящее время широкое распространение получила концепция преодолевающего поведения, предложенная зарубежными исследователями Лазарусом и Фолкманом. Авторы обозначили психологическое преодоление «...как когнитивные и поведенческие усилия личности» [2, цит. 56] и выделили активные (целенаправленное устранение или ослабление стрессовой ситуации), а также пассивные (психологические защиты) формы копинг-поведения.

Цель наших исследований: выявить связь копинг-стратегий с уровнем стрессоустойчивости у женщин с пищевой аддикцией.

Практически у всех опрошенных женщин после проведения психодиагностики отмечены нарушения пищевого поведения той или иной стадии и степени выраженности. Основной проблемой данной выборки испытуемых были внешнее и эмоциональное обусловливание приемов пищи и использование еды, как защитного поведения в ситуации стресса, конфликтов и т. д.

Здесь уместно было бы объяснение пищевой зависимости через поведенческую модель А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, которая требует анализа её внутренних свя-

зей, т. е. отношения между потребностями, мотивами как побудителями деятельности и целями деятельности. В данном случае происходит такое явление как сдвиг мотива на цель, а результатом этого будет следующее – цель деятельности – употребить пищу, побудитель деятельности – пища, т. е. пища ради пищи (или употребление ради употребления); таким образом, еда теряет свой первоначальный смысл.

Мы установили, что наши респонденты, имеют доминирующую мотивацию – экстернально обусловленное пищевое поведение, когда определяющим фактором служит не чувство голода, а внешние признаки – время обеда, (хотя есть совсем не хочется, чтобы поддержать компанию; внешний вид еды заставляет поесть, за компанию с мужем, от нечего делать и т. п.).

По тесту исследования индивидуальных стратегий совладания (Э. Хайма) мы установили, что только 9,1 % женщин строят совладающее поведение при решении проблем. Это говорит о том, что они в условиях стресса способны адекватно решать проблемы. Остальные выбирают для себя компенсаторное поведение, как стратегию, т. е. отсрочку, или уход от необходимости действовать (заесть проблему). Находиться в напряжении долго человек не может, проблема актуальна, но не решается. Тогда для успокоения выбирается еда, которая на время может снять лишнее напряжение.

Мы предложили женщинам методику определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге. При анализе данных мы видим, что большинство женщин имеют низкий уровень стрессоустойчивости. Это приводит к тому, что личность вынуждена львиную долю своей энергии и ресурсов вообще тратить на борьбу с негативными психологическими состояниями, возникающими в процессе стресса. Женщины с пищевой аддикцией снимают стресс перееданием.

Кроме того, в исследовании мы использовали методику: Копинг – поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер. Адаптация Т. А. Крюковой). В соответствии с гипотезой исследования все испытуемые были разделены на три группы. Первая группа – это женщины с высоким уровнем стрессоустойчивости, вторая

группа –со средним и третья- с низким уровнем стрессоустойчивости.

В процессе исследования копинг – стратегий женщин с разным уровнем стрессоустойчивости были получены следующие результаты:

- преобладающим копинг – поведением в стрессовых ситуациях у женщин с высоким уровнем стрессоустойчивости характерно поведение, направленное на решение задачи, т. е. активную поведенческую стратегию;

- копинг – поведение в виде избегания, более всего характерно для женщин с низкой стрессоустойчивостью и указывает на такую поведенческую стратегию, при которой респондентки стараются избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем путем их заедания.

Мы выявили корреляционные связи уровней стрессоустойчивости с определенными копинг-стратегиями: высокий уровень стрессоустойчивости имеет прямую связь с копинг-стратегией совладающего поведения, способствующему решению проблемы; для среднего уровня стрессоустойчивости – совладающе-компенсаторное поведение с отвлечением; для женщин с низким уровнем стрессоустойчивости – защитно-компенсаторное поведение с избеганием (ухода от проблемы и заменой ее едой, как иллюзии решения и успокоения) и эмоциональной обусловленностью.

## **Литература**

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу: основы теории, диагностики, терапии. Психологический практикум. М. : Перре. СПб. : Речь, 2004. 165 с.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Стратегии и модели преодолевающего поведения. СПб. : Речь, 2003. -268 с.
3. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) : учеб. пособие. Казань, 2003. 326 с.

# КОРРЕКЦИЯ СЛУХОВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

**Блатова У. А., Кокорева О. И.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический  
университет им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия*

*E-mail: oxiko@list.ru*

В настоящее время исследования, касающиеся вопросов развития памяти детей дошкольного возраста с ЗПР, представлены значительно меньше, чем работы, посвященные изучению этой проблемы у школьников той же категории. Кроме того, большая часть методических материалов по коррекционно-развивающей работе с дошкольниками, касается зрительной памяти, практические рекомендации по развитию слуховой представлены значительно скромнее. Недостаточная методическая разработанность проблемы приводит к тому, что на практике развитию слуховой памяти у дошкольников с задержкой психического развития уделяется мало внимания. Эти обстоятельства определили актуальность и обусловили выбор темы нашего экспериментального исследования.

Трудности развития и коррекции познавательных психических процессов у детей с ЗПР детерминированы полиморфностью данной категории детей и разнообразием психологической структуры задержек в психическом развитии [1].

Для диагностики слуховой памяти у детей с ЗПР в нашей экспериментальной работе использовались следующие критерии и показатели: объем произвольной памяти (количество целенаправленно запоминаемого и сохраняемого материала), скорость запоминания (число повторений, затрачиваемых на запоминание), точность воспроизведения (количество ошибок допускаемых при воспроизведении), длительность сохранения (сохранение материала от первичного воспроизведения до вторичного).

Каждый критерий оценивался по трехбалльной шкале, где 3 балла – первый уровень, 2 балла – второй уровень и 1 балл – третий уровень. На основе выделенных критериев и показате-



лей были охарактеризованы уровни развития слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста.

Первый уровень. Ребенок активен, работает целенаправленно, внимателен. Для запоминания стимульного материала не требуется повторений. Не просит помощи взрослого. Ребенок внимательно выслушивает всю инструкцию до конца и четко ей следует. Предъявляемый материал воспроизводит без ошибок.

Второй уровень. Ребенок при воспроизведении допускает 1–2 ошибки, которые исправляет при помощи взрослого. Ребенок не может точно запомнить заданную последовательность стимулов. Для полного и правильного воспроизведения требуется повторное предъявление стимула. Повторные предъявления обеспечивают воспроизведение.

Третий уровень. Ребенок пассивен, легко отвлекается. Не может удержать в памяти предъявляемые стимулы. Требуется помощь и контроль со стороны. Ребенок не запоминает предъявляемые стимулы, вплетает новые. Не дослушивает инструкцию, отвлекается. Повторные предъявления не улучшают результатов. Допускает 3–4 ошибки. Ребенок не удерживает в памяти стимульный материал, не осознает его. При повторном воспроизведении выдает отдельные фрагменты материала.

Диагностика развития слуховой памяти у детей с ЗПР позволила выявить следующие особенности по сравнению с нормой: ограниченность объема памяти, снижение прочности запоминания, замедленность процесса запоминания, неточность воспроизведения, быструю потерю информации, слабое развитие долговременной памяти. Во многом это обусловлено затруднениями в переработке детьми с ЗПР воспринимаемого материала.

При определении средства развития и коррекции слуховой памяти у детей с ЗПР, мы руководствовались возрастными особенностями дошкольников и спецификой исследуемой категории, что определило выбор дидактической игры как одного из основных видов детской деятельности, обеспечивающей не только решение учебных задач, но и создание активного интереса в процессе обучения. Мы учитывали, что обучение в форме дидактических игр основано на одной из закономерностей иг-

ровой деятельности ребенка – на его стремлении входить в воображаемую ситуацию, действовать по мотивам, диктуемым игровой ситуацией. Возможность обучать детей и развивать познавательные процессы посредством активной игровой деятельности – главная особенность дидактических игр [2].

В ходе реализации коррекционно-развивающей программы были использованы дидактические игры, специально подобранные для решения следующих задач: расширение объема долговременной слуховой памяти, увеличение устойчивости слуховой памяти, повышение точности воспроизведения, увеличение скорости процессов запоминания, повышение скорости процессов воспроизведения, формирование навыков воспроизведения услышанного, развитие смыслового запоминания.

Работа по развитию слуховой памяти осуществлялась поэтапно. Последовательность проведения дидактических игр может быть представлена в следующем виде.

Подготовительный этап: запоминание с опорой на картинки, игры «Назови съедобные слова», «Наряди куклу». Основной этап: игры «Назови недорисованные предметы», «Слова», «Четвертый лишний», «Подбери пару», «Покупки», «Поход в лес», «Повтори и продолжи», «Запомни нужные слова».

При проведении дидактических игр акцент делался на включенность в деятельность и создание у ребенка положительной мотивации. Игры повторялись вариативно, с усложнением. Для повышения интереса к выполнению игровых заданий использовались сюрпризные моменты, игровые образы, элементарный сюжет, действия от имени персонажа.

При проверке эффективность экспериментальной работы была выявлена положительная динамика уровня развития слуховой памяти у детей с ЗПР. Полученные данные позволили сделать вывод о том, что в условиях игровой деятельности у детей повысилась продуктивность запоминания. Это объясняется тем, что предлагавшаяся задача запомнить слова, в игре внутренне вытекала для них из самой ситуации. Дети, принимая задание, принимали его внутреннее содержание и были озабочены тем, чтобы действительно запомнить, чтобы правильно выполнить игровую задачу для получения результата.

Таким образом, проведенная нами экспериментальная работа показала, что дидактические игры являются одним из эффективных средств развития слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР при условии содержательной и эмоциональной подготовки детей к решению заданий, соблюдении определённой последовательности в работе, применении методов и приёмов, активизирующих умственную деятельность детей.

### **Литература**

1. Борякова Н. Ю. Психолого-педагогическое изучение детей с ЗПР // Коррекционная педагогика. 2003. №2.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. СПб., 2001.

# РАЗВИТИЕ КОНЦЕНТРАЦИИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 5-ГО ГОДА ЖИЗНИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ МОНТЕССОРИ-СРЕДЫ

**Вакорина А. Д.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет*

*им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия*

*E-mail: an.vakorina@mail.ru*

Изучение процесса внимания ребенка в последние годы получило новый импульс вследствие широко развернувшихся исследований в психолого-педагогической, социально-культурной, нейрофизиологической и других сферах. При всей несомненной теоретической и прикладной значимости многочисленных исследований развития внимания дошкольников следует отметить, что в условиях модернизации системы образования данная проблема остается открытой для научного спектра.

Актуальность работы обусловлена тем, что внимание-это психическое состояние человека, от характеристики которого зависит успешность учебной деятельности дошкольника. По мнению выдающегося отечественного психолога Л. С. Выготского, «...степень развития внимания в патологических случаях может служить критерием интеллекта и одним из показателей готовности ребенка к обучению в школе». [1, с. 68]

На основе проведенного диагностического исследования, в ходе которого мы выявили низкий уровень развития концентрации внимания дошкольников, была составлена коррекционно-развивающая программа.

Целью коррекционно-развивающей работы является повышение уровня концентрации (поляризации) внимания детей 5-ого года жизни посредством языковых материалов в Монтессори- среде.

Задачами коррекционно-развивающей работы выступают: оптимизация уровня развития концентрации внимания у детей с нарушением речи; использование языковых материалов, направленных на повышение уровня поляризации внимания.

Данная программа ориентирована на групповую форму работы и рассчитана на 5 учебных недель. Именно за это время, по мнению многих психологов, происходит формирование устойчивой привычки, т. е. ребенок принимает алгоритм занятия и впоследствии он готов работать по заданной программе, способствуя своему саморазвитию и самокоррекции. Программа предполагает частоту необходимых встреч- 2 раза в неделю, длительностью в 1 час, 30 мин из которых отводится на познавательные круги, а остальные полчаса дошкольники выполняют свободную работу, предусматривающую произвольное перемещение по группе, самостоятельный выбор материала (дидактические пособия) из зоны актуального или ближайшего развития, времени и места работы с ним. В результате подобной деятельности у дошкольников происходит постоянная смена движений и действий.

К этапам проведения коррекционной работы относится: этап-пропедевтики (помещение ребенка с нарушением речи в Монтессори-среду); коррекционный этап- непосредственно коррекционная работа, развитие и коррекция концентрации внимания; использование специально подобранных игр и упражнений; итоговый этап- предоставление ребенку свободной работы в Монтессори-среде.

В коррекционно-развивающей программе использовался метод научной педагогики Марии Монтессори, а также работы по коррекции внимания А. А. Осиповой. [3]

Данная программа состоит из следующих основных взаимосвязанных блоков. В первом блоке содержатся задания, направленные на развитие общей моторики рук, дыхания и артикуляционного аппарата. [2] Второй блок включает познавательно-речевой круг, на котором происходит развитие не только речи, но и развитие внимания, памяти и мышления. Третий блок включает свободную работу ребенка по индивидуальному плану речевого, сенсорного и моторного развития. В четвертом, заключительном блоке происходит не только самоанализ деятельности ребенка на занятии, но и развитие связной речи.

Остановимся подробнее на Монтессори-материалах и на способах работы с ним.

Все Монтессори-материалы располагаются на низких стеллажах, берутся детьми поочередно и возвращаются на место по мере выполнения работы. Педагог в индивидуальном порядке проводит презентации с новыми материалами.

К первой группе относятся очень многочисленные материалы, основной задачей которых является развитие и систематизация понятийного запаса ребенка. Здесь представлены небольшие предметы, мелкие фигурки, муляжи, макеты, картинки.

Ко второй группе относятся материалы по обучению письму. В Монтессори-группе ребенок сначала учится писать, а потом читать. Мария Монтессори заметила, что процесс чтения интеллектуально более сложен для ребенка. Чтобы уметь писать, надо научиться слышать отдельные звуки в слове; знать, какой буквой какой звук обозначается; суметь выстроить из букв слово; а затем его надо записать. Здесь нет смысловых трудностей: когда мы пишем, мы заранее знаем, что именно мы хотим написать. Всем перечисленным операциям можно ребенка последовательно обучить с помощью специальных материалов. И только последняя – моторная – часть акта письма оказывается традиционно сложной для детей. Но в Монтессори-группе очень много делается для подготовки руки к письму. Кроме того, есть такой материал, как подвижный алфавит, который позволяет на первых порах в обучении письму обойтись без механического записывания.

К третьей группе относятся материалы по обучению чтению. Чтение – процесс сложный с интеллектуальной точки зрения. Ведь здесь происходит обратный процесс: озвучить написанные буквы, собрать их вместе, а потом – наполнить смыслом, понять получившееся слово(а потом предложение, текст). Именно это оказывается очень сложным для детей. И очень сложно этому обучать. Не случайно дети, когда научаются писать, пишут сами. А те дети, которые начинают читать, еще долго просят: «Почитай!»

К четвертой группе относятся материалы по введению в грамматику. Очень часто педагоги сами не готовы к тому, чтобы предлагать детям эти материалы. Для того, чтобы их разработать, изготовить, придумать способы работы с ними дейст-

вительно необходимы знания грамматики в рамках программы средней школы, а зачастую и за этими рамками. Поэтому педагогам кажется, что детям это все еще рано. Но с готовыми материалами дошкольники вполне в состоянии работать, они соответствуют их возможностям и потребностям. [4]

Подводя итог вышесказанному, необходимо сказать, что свободное воспитание в рамках педагогической системы Монтессори представляет собой духовное взаимодействие взрослого и ребенка, в основе которого лежит свободная работа и признание ведущей роли самопроизвольного развития человека. В нашем исследовании у дошкольников заметно повышается уровень концентрации внимания за счет свободного творческого развития в Монтессори-среде.

### **Литература**

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Просвещение, 1996. С. 154.
2. Лазаренко О. И. Артикуляционно-пальчиковая гимнастика. Комплекс упражнений М. : АЙРИС-ПРЕСС, 2011. С. 32.
3. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие. М. : Сфера, 2002. С. 510.
4. Хилтунен Е. Упражнения с Монтессори-материалом. М. : Педагогический центр Эксперимент, 1998. С. 175.

# ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА ОБУЧАТЬСЯ СОВМЕСТНО С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Витковская О. И., Дроздова Т. А.,**

*ГБПОУ ИО «Иркутский техникум речного и автомобильного  
транспорта», Иркутск, Россия  
E-mail: fominatanya1@mail.ru*

Принятый 29 декабря 2012 г. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вводит в российское образовательное пространство понятие «инклюзивное образование». Пункт 27 статьи 2 этого закона звучит так: «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»[2].

Это важная веха в истории развития прав человека в России: политика включения лиц с ограниченными возможностями здоровья и трудностями в обучении в систему общего образования теперь закреплена на государственном уровне и гарантирует создание необходимых условий для получения качественного образования.

Принято считать, что учащиеся с ограниченными возможностями здоровья часто испытывают эмоции, связанные с неудачей. Как показывает практика, нередко эти дети отталкивались другими и встречали враждебность. Многие научились не доверять учебному окружению или своей способности в ней выжить. Педагоги должны понимать, что у таких учеников существует риск возникновения заниженной самооценки, депрессии, гнева, тревожности и страха. Можно разорвать этот порочный круг, если научиться понимать настроение, эмоции учащихся, окружить таких ребят теплотой, эмоциональной поддержкой, уверенностью, чувством причастности, справедливостью и спокойствием, развивать такие отношения в ученическом коллективе, в котором дети с ОВЗ могут получить заботу, уважение и теплоту, а при необходимости и сострадание.



Существует множество исследований межличностных отношений в учебных группах, классах и того, как они влияют на успеваемость и процесс обучения[1]. К сожалению, сегодня практически нет исследований, которые концентрируются на учащихся с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим нами была сделана попытка с помощью метода социологического опроса обратить внимание участников образовательного процесса на детей с особыми образовательными потребностями и определить уровень готовности учащихся обычных учебных заведений обучаться совместно с детьми с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья.

### **Результаты исследования**

Нами был проведен социологический опрос с целью определения готовности студентов обучаться совместно с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Социологический опрос осуществлялся в сентябре – октябре 2014 г. на базе Иркутского техникума речного и автомобильного транспорта. Для проведения опроса был использован метод анкеты. Анкетный опрос носил анонимный характер. В анкетировании приняло участие 249 студентов в возрасте 16–17 лет.

### **Анализ результатов, полученных в ходе опроса**

На вопрос «Сталкивались ли Вы в своей повседневной жизни с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья?» положительно ответили 79 % обучающихся.

На вопрос «Где, с Вашей точки зрения, должны обучаться дети с ограниченными возможностями здоровья?» ответы распределились следующим образом:

- в обычном учебном заведении – 25 % ;
- в специальном учебном заведении – 43 %;
- в специальной группе учебного заведения – 18 % ;
- дома – 14 %;

На вопрос «Как Вы отнесетесь к тому, если в Вашей группе будет учиться подросток с ограниченными возможностями здоровья?» ответили:

- положительно -36 %
- отрицательно-10 %

затруднились ответить-54 %

Ответы на вопрос: «Какие проблемы Вы видите при совместном обучении с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в Вашей группе?» распределились следующим образом:

36 % считает, что такие подростки могут быть мишенью насмешек;

11 % полагают, что у таких студентов не будет друзей;

11 % опасаются, что они не справятся с учебной программой;

6 % считают, что такие учащиеся будут тормозить обучение всей группы;

36 % студентов считают, что проблем в совместном обучении не будет.

На вопрос «Как Вы считаете, совместное обучение с учащимися с ограниченными возможностями здоровья будет развивать у однокурсников желание помочь слабым?» ответы распределились следующим образом:

Да-36 %

Нет-7 %

Затрудняюсь ответить-57 %

Большинство респондентов считают, что детям с ограниченными возможностями здоровья необходимо находиться среди здоровых детей (64 %).

На вопрос «Вы могли бы стать другом подростку с ограниченными возможностями здоровья?» ответы распределились следующим образом:

Да-46 %

Нет-11 %

43 %-затрудняются ответить.

Большинство из обучающихся (43 %) считают, что дети с ОВЗ должны обучаться в специальном учебном заведении. Всего 36 % респондентов уверены в том, что проблем в совместном обучении с детьми с ОВЗ не будет. 11 % полагают, что у таких ребят не будет друзей; 6 % считают, что такие учащиеся будут тормозить обучение всей группы. 11 % подростков опасаются, что такие студенты не справятся с учебной программой. Кроме того, многие учащиеся (54 %) затрудняются сказать, как они

отнесутся к тому, если у них в группе будет учиться подросток с ограниченными возможностями здоровья.

Данные анкетирования показали, всего 36 % студентов положительно относятся к тому, если у них в группе будет учиться подросток с ограниченными возможностями здоровья. В основном ребята опасаются, что такие учащиеся могут быть мишенью насмешек (36 %), не будут иметь друзей (11 %) и не справятся с учебной программой (11 %).

Таким образом, проведенное обследование студентов с целью анализа их готовности к совместному обучению с учащимися с ограниченными возможностями здоровья показало, что в целом большинство обучающихся нашего техникума (64 %) считают, что детям с ограниченными возможностями здоровья необходимо находиться среди здоровых детей. 79 % обучающихся сталкиваются в своей повседневной жизни с такими детьми.

Таким образом, пока не все студенты нашего учебного заведения готовы обучаться со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья в одной группе, так как у них не было такого опыта и глубины данной проблемы они не представляют.

## **Литература**

1. Федеральный закон от 29.12. 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», пункт 27
2. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве) (гл. из книги) / пер. Анিকেев И. С., Борисова Н. В. М. : Перспектива, 2009.

# **ВЫСОКАЯ СКЛОННОСТЬ К РИСКУ, КАК СЛЕДСТВИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

**Выборова А. В., Перевалова В. А., Стадник А. С.**

*ГУСО КСРЦ «Доброта», Краснокаменск, Забайкальский край, Россия*

*E-mail: VyborovaAV@yandex.ru*

Современное общество часто ставит человека в ситуацию выбора, иногда такой выбор может быть ограничен только двумя вариантами: действовать «здесь и сейчас», или обдумать решение и оценить возможные последствия. Операясь на результаты научных исследований, можно заметить, что выбор на много чаще падает в сторону ситуации «здесь и сейчас», т. е. люди чаще склонны к повышенному риску. Особенно высок уровень склонности к риску в подростковом возрасте, подростки чаще действуют на удачу, в принятии каких-либо решений и не задумываются о последствиях.

На базе ГУСО КСРЦ «Доброта» было проведено исследование, с целью выявления склонности к риску в повседневной жизни, как причины проявления девиантного поведения у подростков. На основании результатов исследования была разработана коррекционная программа, в рамках которой подростков научили корректировать стиль поведения для успешной адаптации в социуме, достижения большего успеха с меньшими затратами.

В исследовании приняли участие несовершеннолетние, находящиеся в трудной жизненной ситуации от 12 до 17 лет и несовершеннолетние, находящиеся в конфликте с законом. Всего 20 человек.

В своей работе, мы будем определять девиантное поведение, как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся социальной дезадаптацией. [1, с. 12]

Обобщая разные типологии поведенческих девиаций Е. В. Змановская [2, с. 30] определяет основными критериями

классификации нарушаемой нормы и негативные последствия отклоняющегося поведения:

1. Антисоциальное (делинквентное) поведение (противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей);

2. Асоциальное (аморальное) поведение (уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, угрожающее благополучию межличностных отношений);

3. Аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение (суицидальное, фанатическое, аутическое, виктимное, рискованное поведение, пищевая зависимость и т. д.).

Склонность к риску – это психологическое свойство личности, обуславливающее преимущественные реакции человека в деятельности и поведении. Склонность к действию на удачу, в надежде на счастливый исход, к действию, совершаемому в условиях неопределенности или возможной опасности. Склонность к риску выражает готовность человека выбирать ситуации неопределенности, тем самым подвергая себя опасности и желание испытывать острые ощущения. [3, с. 19]

Диагностика склонности к риску у подростков проводилась нами с помощью АПК «Активациометр». Для осуществления диагностики склонности к риску необходимо только программное обеспечение, прилагаемое к прибору «Активациометр». На мониторе перед спытуемым обозначена окружность с делением посредине, испытуемый по команде запускает движение шарика на мониторе нажатием клавиши «пробел» и останавливает его в момент достижения шариком заданного деления. Стремясь к минимизации ошибки при остановке движущегося шарика на заданном делении, испытуемый имеет право на преждевременные реакции и не имеет права на запаздывающие.

В процессе первичной диагностики было выявлено: у 1 испытуемого – средний уровень, у 2 – высокий и у 17- очень высокий уровень склонности к риску. При качественной оценке полученных результатов средний показатель склонности к риску у испытуемых был оценен как высокий и требующий коррекции. Для коррекционной работы был разработан цикл тренинговых занятий, которые проводились с подростками на

протяжении месяца по одному разу в неделю, после каждого занятия проводилась повторная диагностика склонности к риску.

Цикл тренинговых занятий, направленных на коррекцию поведения у подростков

<i>№ п/ п</i>	<i>Кол-во часов</i>	<i>Задачи</i>	<i>Приёмы</i>	<i>Упражнения, методики</i>
1	1 час	Развитие коммуникативных способностей, навыков, культуры общения и поведения. Сплочения группы.	Беседа, групповая игра, индивидуальная работа каждого из участников	«Самопрезентация», «Шеренга», «Покажи пальцем», «Подарок»
2	2 часа 30 минут	Развитие интеллектуальных способностей, навыков конструктивного выхода из сложившейся ситуации	Кинотерапия, групповая дискуссия	Просмотр художественного фильма «Жизнь Пи»
3	1 час	Коррекция и профилактика нарушений поведения, развитие навыков конструктивного выхода из сложившейся ситуации	Индивидуальная работа каждого из участников, групповая дискуссия, обратная связь	«Поиск решения в ситуации выбора», упражнение «Джеффа»
4	1 час	Подведение итога прошедших занятий, обсуждение стратегий поведения.	Групповая дискуссия, рефлексия опыта, обратная связь. Психорелаксация.	Мозговой штурм «Вредные советы», анкетирование участников

В коррекционных мероприятиях принимали участие все диагностируемые подростки, так как у 95 % испытуемых был выявлен высокий и очень высокий уровень склонности к риску. Подростки были распределены на 2 группы по 10 человек. Цикл коррекционных занятий (всего 4 занятия) был построен в виде тренинга, каждое занятие включало в себя ряд упражнений, направленных на снижение уровня склонности к риску, формирование стилей поведения для успешной адаптации в социуме и умение принимать обдуманные и самостоятельные решения, с учетом прогнозирования исхода ситуации. Частота проводимых групповых занятий, а также проведение диагностики, составляет 2 встречи в неделю.

Коррекционные занятия позволили подросткам, при помощи коллективного обсуждения рассмотреть ситуации с разных сторон. В результате испытуемые получили навык прогнозировать исход ситуации и принимать решение, аргументируя свой выбор.

После завершения прохождения коррекционной программы с подростками была проведена повторная диагностика. По результатам диагностики можно сказать, что у 4 человек уровень склонности к риску ниже среднего, у 5 – средний, у 9 – высокий и у 2 – очень высокий уровень склонности к риску. То есть у 90 процентов испытуемых наблюдается положительная динамика, что свидетельствует о эффективности проведенной коррекционной работы.

По результатам проведенного исследования, можно сделать следующий вывод: склонность к чрезмерному риску в повседневной жизни, может являться причиной проявления девиантного поведения у подростков. Для успешной адаптации в социуме и достижения большего успеха с меньшими затратами, необходимо уметь видеть ситуацию с разных сторон, прогнозировать исход и принимать решение, с учетом благоприятной перспективы.

## **Литература**

1. Громов И. А., Мацкевич И. А., Семёнов В. А. Западная социология. СПб. : Изд-во ДНК, 2003. С. 532.
2. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. СПб. : Академия, 2004. С. 288.

3. Ильин Е. П. Психология риска. СПб. : Питер, 2012. С. 267.
4. Цагарелли Ю. А. Системная диагностика человека и развитие психических функций : учеб. пособие. Казань : Познание, 2009. С. 492.



# ОТНОШЕНИЯ СО ЗНАЧИМЫМИ ЛЮДЬМИ У ОНКОЛОГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ

**Гаврилина П. П., Щеголева Т. М.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: P. Gavrilina@yandex.ru*

Несмотря на то, что современная медицина достигла больших успехов в лечении онкологических заболеваний, рак занимает второе место среди причин смертности. С постановкой данного диагноза кардинально меняет жизнь человека и его ближайшего окружения, семьи, значимых для него людей. Характер межличностных отношений больного с близкими людьми является одним из важнейших факторов, определяющих его адаптацию к трудной жизненной ситуации.

К сожалению, проблема отношений со значимыми людьми у онкологических больных не получила должного внимания в психологических исследованиях, не изучены их особенности, динамика и их роль в успешном лечении. Вместе с тем, анализ научных работ по данной проблеме показал, что в возникновении онкологического заболевания большое значение имеют психологические факторы – длительный стресс, пережитое горе и другие потрясения, многие из которых связаны с отношениями со значимыми людьми. [3] Кроме того, сам факт обращения к онкологу вырывает личность из системы сложившихся межличностных отношений и приводит к возникновению социальной позиции «онкологического больного». [1, с. 557]

Онкологический диагноз является во многом переломным моментом в жизни не только самого больного, но и его ближайшего окружения. В этой ситуации одни дистанцируются от близких, замыкаются в себе, другие же, напротив, начинают ждать от них большего внимания, становятся требовательными, эгоцентричными, нетерпимыми. Чем сильнее выражены психологические изменения у больного, тем больше вероятность возникновения проблем в его отношениях со значимыми людьми. В связи с этим, родственники больного вынуждены менять свой привычный образ жизни, ориентируясь на его болезнь. Им предстоит выработать такую линию поведения, что-

бы быть больному надежной опорой, и помогать активизировать все силы на борьбу с недугом, что не всегда удается.

Как показывают исследования, отношения со значимыми людьми у онкологических больных могут развиваться по-разному. У большинства больных возникает установка на завершение личных дел и отношений. В случае, если они наталкиваются на препятствия со стороны родственников, возникает негативная реакция с тенденцией разрыва отношений с близкими людьми. С одной стороны, может наблюдаться умножение усилий ближайшего окружения, направленных на сохранение благоприятных отношений, и возрастание сопротивления трудностям; с другой, – нарастание конфликтности отношений, снижение удовлетворенности ими, рост напряжения и состояния дискомфорта. [2, 3]

Поскольку онкологическое заболевание, как правило, носит длительный характер, у родственников больного могут возникнуть проблемы эмоционального и психологического характера, обусловленные переживаниями за близкого человека. Родные зачастую начинают осознавать собственную беспомощность перед заболеванием, что способствует развитию чувства вины. В совокупности это может привести к состоянию хронического стресса у всех членов семьи. Таким образом, отношения со значимыми людьми у онкологических больных часто выступают не только источником эмоциональной поддержки, но и источником стресса для больного. Исходя из этого, важным условием выздоровления являются благоприятные отношения с близкими, способствующие правильному настрою больного и положительно влияющие на его психическое состояние.

В трудной жизненной ситуации, в которую, помимо больного, вовлечены его близкие люди, не всегда удается создать необходимые условия для формирования установки на выздоровление. Чрезмерная эмоциональная вовлеченность родных в сложившуюся ситуацию, полное отстранение больного от домашних дел, гиперопека, лишь усугубляют его психическое состояние и могут проявиться в чувстве собственной неполноценности, изолированности, формировании эгоцентрической установки, склонности к манипулированию и доминированию.

Поскольку отношения со значимыми людьми онкологических больных являются важным фактором их лечения, считаем необходимым выявить особенности этих отношений. Мы предполагаем, что отношения со значимыми людьми у онкологических больных характеризуются дисгармонией, которая проявляется в социальной изолированности, эгоистических и манипулятивных тенденциях, в склонности к доминированию.

В исследовании приняли участие 40 человек, 20 из них – находились на стационарном лечении в ГБУЗ «Областной онкологический диспансер», 20 человек – здоровые люди. Возраст испытуемых от 40 до 60 лет. Для проверки гипотезы нами были использованы следующие психодиагностические методики: Экспресс-диагностика социальной изолированности личности (Д. Рассел, М. Фергюссон), которая позволяет выявить уровень социальной изолированности онкологического больного; Диагностика личностной установки «альтруизм – эгоизм», позволяющая изучить социально-психологические установки личности (альтруистические или эгоистические). Диагностика манипулятивного отношения (по шкале Банта), с помощью которой можно выявить выраженность манипулятивного отношения; Методика «Субъективная оценка межличностных отношений» (С. В. Духновского), использование которой позволит нам определить характеристики дисгармонии отношений онкологических больных со значимыми людьми; Шкала дифференциальной оценки отношений (А. Н. Волкова), позволяющая выявить эмоциональную оценку отношений со значимыми людьми; Анкета «Причины неудовлетворенности отношениями» (С. В. Духновского).

В настоящее время исследование находится на стадии обработки эмпирического материала. Полученные результаты могут быть использованы в практической работе психолога с онкобольными, в психологическом консультировании и оказании психологической помощи близкому окружению онкологических больных.

## Литература

1. Асмолов А. Г., Марилова Т. Ю. Роль смены социальной позиции в перестройке мотивационно-смысловой сферы у онкологических больных //

Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Ин-т практ. психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. С. 557.

2. Ивашкина М. Г. Психологические особенности личности онкологических больных : автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1998. 24 с.

3. Чулкова В. А., Моисеенко В. М. Психологические проблемы в онкологии // Практик. онкология. 2009. Т. 10, №3. С. 151–157.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ

**Горлова Г. А.**

*Филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский Государственный университет» в г.  
Ишиме, Ишим, Россия  
E-mail: gorlova.galyuska@mail.ru*

Профилактика жестокого обращения с детьми понимается как комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, направленных на формирование у родителей и детей семейных ценностей, ориентацию на внутренние ресурсы семьи, а также профилактических мер, центрированных на ребенке и ориентированных на семью [2, с. 8].

Целью профилактики жестокого обращения в семье является разработка и создание специальных педагогических условий, направленных на минимизацию случаев жестокого обращения с детьми.

Как указывает Е. Н. Волкова, одним из важных условий профилактики жестокого обращения с детьми является взаимодействие школы и семьи.

Доказали свою эффективность следующие формы взаимодействия школы и семьи: родительские собрания, тематические конференции «Нет жестокому обращению с детьми», «Скажи насилию нет», «Право на детство без насилия» и др. ; консультации, лекции, бинарные семинары, презентации, просмотр видеофильмов о семейных традициях, дни открытых дверей, педагогические советы, совместные праздники и досуги, спортивные праздники, выставки, кружки, семейные клубы, выпуск газет, конкурсы и т. п.).

Кроме названных, возможно использование брошюр и пособий под общим названием «Педагогика ненасилия», бюллетеней, еженедельных записок, личных блокнотов, досок объявлений, ящика для предложений и т. п.

Н. К. Асанова и И. Н. Григорович подчеркивают, что кроме традиционных методов взаимодействия, включающих методы активизации родителей, организацию общения и рефлексии,

важно активно использовать и интерактивные: метод «модерации», метод презентации, метод проектов [1, с. 26].

К совместным мероприятиям в рамках названной проблемы можно отнести следующие:

- мини-лекторий для родителей «Семейные традиции» («Традиции в современной жизни общества и семьи», «Функции традиций», «Методы исследования семьи и семейных традиций», «Семейный праздник как традиция семьи» и т. п.);

- мастер-классы («Творящих рук – мастерство», «Моя родословная», «Кем я могу гордиться в своей семье», «Загляните в семейный альбом», «Семейные чтения: возрождая традиции», «Развивающие возможности коллекционирования в семье», «Рождественские забавы» и др. «.

- создание детско-родительских проектов («Традиции моей семьи», «Семейный круг», «Древо жизни», «Цепочка поколений», «Семейные законы», «Семейная хроника», «Домашний музей», «Семейные реликвии» и др. ; семейной родословной; тематических выставок в музее «Семейных историй»; семейных коллекций и т. п.).

М. И. Либоракина предлагает следующие направления профилактической работы:

- правовая просвещенность несовершеннолетних;

- вовлечение детей, подвергшихся жестокому обращению, во внеурочную деятельность, в творческую жизнь класса, школы, в спортивные секции, кружки; охват организационным отдыхом подростков в каникулярное время и в течение всего года; оказание помощи в трудоустройстве в летний период и т. п. ;

- организация консультаций специалистами [3, с. 58].

По мнению Т. Сафроновой, целью профилактической работы с детьми является разработка и реализация специальных программ с использованием метода тренинговой работы [4, с. 12].

К числу таких программ автор относит программу «Открой себя», включающую следующие темы: «Здоровый выбор», «Личные границы», «Общение», «Чувства», «Защита чувств», «Управление гневом», «Дружба», «Собственная уникальность» и др.

Подобного рода тренинговые программы снижают уровень страха, ненависти, отвращения, агрессивности и других переживаний у детей, повышают уверенность в себе; актуализируют стремление к познанию и самопознанию, формируют способность оценивать собственные личностные качества и качества других людей; расширяют знания детей и подростков о чувствах и эмоциях, формируют умения отреагировать на эмоции, управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций, аргументировать и отстаивать свою позицию, отстаивать свои интересы, помогают получить позитивный опыт безопасного взаимодействия со взрослым, навыки в разрешении трудных ситуаций, в том числе, ситуаций домашнего насилия и др.

Другим важным условием профилактики является распространение информации о недопустимости проявления жестокого обращения с детьми:

- оформление информационных стендов для разных целевых групп (родителей, детей, подростков);
- распространение информационных листовок с контактными данными учреждений, оказывающих помощь детям и подросткам в случаях семейного и иного насилия;
- разработка, выпуск и распространение тематических профилактических плакатов, памяток, буклетов, листовок, ориентированных на разные целевые группы.
- разработка, издание и распространение методических пособий для родителей, включающих информацию о формах, видах, последствиях жестокого обращения с детьми и т. п.
- подбор и показ видеороликов;
- изготовление и размещение баннеров на тему ответственного родительства.

Распространение такой информации может осуществляться через проведение:

- акций, направленных на противодействие жестокому обращению в семье;
- правового всеобуча для родителей и детей;
- конкурсов под общим названием «Нет насилию!»;

- мероприятий с семьями, посвященных: Международному женскому дню; Международному Дню семьи; Международному Дню пожилого человека; Всемирному дню ребенка и др. ;

- круглых столов с участием родителей;
- родительских собраний;
- психологических консультаций и тренингов;
- On-line-консультирования на сайте СОШ;
- мероприятий на базе школьной библиотеки;
- создание в школах открытых общественных приемных для беспрепятственного обращения детей;

- создание Интернет-сайта, информирующего родителей и детей о жестоком обращении и содержащего следующую информацию:

- актуальность проблемы;
- виды, уровни и признаки жесткого обращения с детьми и подростками;

- причины жестокого обращения;
- влияние жестокого обращения на психическое и физическое здоровье ребенка;

- профилактика жестокого обращения в семье;
- виды ответственности лиц, допускающих жестокое обращение с детьми в соответствии с Российским законодательством;

- видеоматериалы о фактах жестокого обращения с детьми в семье;

- рекомендации родителям, узнавшим о фактах насилия над ребенком;

- уроки здоровья и др.

Важно подчеркнуть, что дети и взрослые должны иметь одинаковый доступ к информации о том, какое поведение является жестоким обращением, и каким образом и кого нужно уведомлять в этих случаях.

На основании вышеизложенного мы пришли к выводу о том, что наиболее эффективными условиями профилактики жестокого обращения с детьми могут выступать:

- профилактическая работа с родителями;
- психокоррекционная работа с детьми;



- разработка и распространение информации о недопустимости проявления жестокого обращения с детьми для разных целевых групп.

### **Литература**

1. Григорович И. Н. Синдром жестокого обращения с ребенком: общие вопросы и физическое насилие. Петрозаводск : Слово, 2000. 304 с.
2. Программа «Профилактика насилия и жестокого обращения с детьми» / Служба психологического сопровождения Управления образования Ленинского района г. Челябинска. 2003 г.
3. Социальные работники за безопасность в семье : учеб. пособие / под ред. М. И. Либоракиной. М. : Слово, 1999. 200 с.
4. Сафронова, Т., Цымбал Е., Ярославцева Н. Плата за жестокость: Проблемы профилактики жестокого обращения с детьми в семье // Народное образование. 2000. № 4. С. 12–15.

# АРТ-ТЕРАПИЯ В СТРУКТУРЕ МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ С ОНМК

**Гребенцова В. В.**

*ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого», Красноярск, Россия  
E-mail: grebentsova.valentina@yandex.ru*

В современном мире человек испытывает большие нагрузки, что зачастую приводит к усталости, искажениям работы организма. Это проявляется в сбоях психоэмоциональной сферы человека, заболеваниях жизненно важных систем организма, в том числе и сердечно – сосудистой системы.

Инсульт является важной медико – социально – психологической проблемой, это одна из наиболее тяжелых форм сосудистых поражений головного мозга. Заболеваемость инсультом составляет 2,5–3 случая на 1000 населения в год, а смертность в остром периоде инсульта в России достигает 35 %, увеличиваясь на 12–15 % к концу первого года после перенесенного инсульта; в течение 5 лет после инсульта умирают 44 % пациентов.

Постинсультная инвалидизация занимает первое место среди всех причин инвалидности. К труду возвращается 20 % лиц, перенесших инсульт, причём одна треть заболевающих инсультом – люди работоспособного возраста. В России инсульт ежегодно развивается у 400–450 тыс. человек, примерно 200 тыс. из них погибают. [1]

Одной из наиболее серьезных психологических проблем больных, перенесших тяжелое заболевание головного мозга, считается потеря веры в себя и в будущее, изменение привычных представлений человека о себе. Отсутствие заметного и быстрого улучшения у пациентов, изначально преисполненных нереальными ожиданиями, приводит к ощущению безнадежности, беспомощности.

Таким образом, нарушения в психоэмоциональной сфере являются значительным препятствием для реабилитационной работы с пациентами, перенёвшими острое нарушение мозго-

вого кровообращения (ОНМК), и приводят к наиболее тяжелым последствиям в отдаленные периоды, что и делает этот вопрос достаточно актуальным.

В настоящее время привлекает к себе все большее внимание во всем мире в реабилитации больных после инсульта арт-терапия – метод лечения, основанный на применении художественного творчества. Можно выделить несколько направлений, которые используются в арт-терапии в качестве коррекционной работы: музыкотерапия, фототерапия, изотерапия, драматерапия, танцедвигательная терапия и т. д.

Работа психолога в арт-терапевтическом методе не имеет директивный характер, основная задача заключается в оказании помощи человеку в преодолении болезни, решении определенных проблем, разрешении конфликтов, улучшении эмоционального состояния. Работа с клиентом в арт-терапии это «движение от бессмысленности к смыслу, от слабости – к силе, от фрагментарности – к единству, от неуверенности в себе – к самодостаточности». [4]

В России арт-терапия используется недостаточно широко, я решила попробовать отдельные её направления в реабилитационной работе с больными после инсульта.

С целью проверки эффективности влияния комплексной психологической реабилитации на эмоционально-поведенческую сферу больных в остром периоде инсульта, была проведена работа с группой пациентов на базе регионального нейрососудистого центра КГБУЗ Краевой клинической больницы №1 в г. Красноярске. В исследовании принимали участие 15 больных после инсульта: 12 женщин (80 %) и 3-ое мужчин (20 %), в возрасте от 30 до 73 лет, с диагнозом ОНМК в остром периоде. Для исследования эмоциональной сферы больных использовала госпитальную шкалу тревоги и депрессии (HADS) [5], методику САН [3].

В ходе исследования было выявлено, что у 2 человек (13,3 %) имелись клинические проявления тревоги и депрессии, у 7 (46,7 %) – субклинические проявления тревоги и депрессии, что негативно влияло на общее состояние пациентов. Субклинические проявления тревоги были выявлены у 3 чело-

век (20 %); у остальных (20 %) – присутствие субклинической тревоги и клинической депрессии.

Используемые мною тренинги были направлены на восстановление двигательной активности больных с помощью ритмичной музыки, в сочетании с движениями в такт, повторением различных ритмических структур, на улучшение эмоционального и психологического состояния. За время участия в тренинге больные инсультом получали новые способы снятия психоэмоционального напряжения, способы преодоления тревоги и депрессии. Использование музыки широко применяют во многих странах для лечения, реабилитации и профилактики различных нарушений: эмоциональную нестабильность, соматические нарушения и т. д. Поэтому в реабилитационной работе с больными предпочтение было отдано использованию специально подобранных музыкальных произведений для улучшения эмоционального фона и мотивации, а также снижения чувствительности к боли. Использовались музыкальные произведения Бетховена, Вивальди, Чайковского, Моцарта и Фрица.

Вместе с тем структура тренинговых занятий составлялась с учетом личностных особенностей больного и его заболевания. Так, больные с нарушением речи выполняли упражнения на проговаривание, пропевание отдельных звуков и их сочетание, отбивание ритма под различные музыкальные произведения для восстановления ритмических структур, создание мотивации на активность. Для придания большей энергии телу, улучшения самочувствия, снижения психического и физического напряжения, все больные делали упражнения на двигательную активность: корригирующие гимнастические упражнения по методу профессора Ю. А. Афанасьева [2] вместе с динамическим музыкальным сопровождением, использовалась пальцевая гимнастика.

Для регулирования собственных эмоциональных состояний больным были предложены дыхательные техники, упражнения на визуализацию, прослушивание композиций классической музыки, фототерапия. Пациентам, у которых не было грубых нарушений двигательной активности, были предложены упражнения изотерапии. При проведении занятий с больными после инсульта я фиксировала, что больные с нарушением чув-

ствительности начинали чувствовать тело покалывания, импульсы в руке, подрагивания.

У пациентов с нарушением двигательной активности после проведения тренинга (сочетания ритмичной музыки и гимнастики) наблюдались заметные улучшения в динамике двигательной активности на пораженной части тела. Чтобы улучшить речь и коммуникативные способности человека, перенесшего инсульт, использовала отбивание ритма под музыку. Пациентам предлагались действия, которые тренируют мимические мышцы и мышцы рта, это рифмовка и пение, а также распевчатое произнесение слов.

Больные после тренингов становились более активны в эмоциональном плане, жизнерадостны, ориентированы на выздоровление.

Параллельно проводила с ними беседы на тему о том, чтобы хотели пациенты осуществить в дальнейшем, делала акценты на ценностно – смысловые ориентации больного: желание пациента больше не попадать в больницу, заботу о своих родных.

После проведенной работы (тренинги) с больными в экспериментальной группе результаты диагностики показали, что у всех пациентов, с которыми проводились занятия с использованием комплексной программы психологической реабилитации, имеется положительная динамика в эмоциональной сфере. А именно, у 10 пациентов с проявлениями субклинической тревоги и депрессии были намечены значительные улучшения в психоэмоциональном состоянии, с субклинических показателей (8–9 баллов) они снизились до нормальных значений (от 5 до 7 баллов). У остальных 4 пациентов с проявлением клинической тревоги и депрессии показатели снизились до субклинических проявлений (варьировали от 6 до 8 баллов), с проявлением субклинической тревоги и клинической депрессии (оставшийся 1 пациент) показатели снизились до нормальных.

Эмоциональное состояние пациентов с ОНМК улучшилось после проведения тренинговых занятий. Снизились показатели клинической депрессии и тревоги до субклинических (26,7 %), субклинические показатели тревоги депрессии по шкале HADS достигли нормальных значений (73,3 %).

Оценка психического состояния и психоэмоциональной реакции больных (опросник САН) показала, что у 100 % исследуемых улучшилось самочувствие, у 93 % повысилась активность, у 87 % наступило улучшение настроения.

Таким образом, результаты проведенного тренинга показали, что использование методов арт-терапии воздействуют положительно на психоэмоциональное состояние больного. Изменения, которые отмечают пациенты, существенно повышает эффективность реабилитационных мероприятий в острый период инсульта, увеличивая вероятность более полноценной интеграции пациента в свою среду.

Считаю, что проблема психологического сопровождения личности в период болезни, которая приводит зачастую к инвалидности, социальной дезадаптации, нуждается в дальнейшем исследовании и разработке.

### **Литература**

1. Гусев Е. И., Скворцова В. И. Ишемия головного мозга. 2001.
2. Грёнлюд Э., Огнесян Н. Ю. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. СПб. : Речь, 2004. 288 с.
3. Доскин В. А., Лаврентьева Н. А., Шарай В. Б, Мирошников М. П. Опросник САН. 1973.
4. Копытин А. И. Практикум по арт-терапии. СПб. : Питер, 2001. 448с.
5. Zigmond A. C., Snaith R. P. The Hospital Anxiety and Depression scale // Acta Psychiatr. Scand. 1983. Vol. 67. P. 361–370.

# ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

**Дем А. А.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им.  
Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: sanya\_zakharova@mail.ru*

Подростковый возраст – это период максимально активно-го общения за всю жизнь. Это время, когда подростки познают самих себя и взрослеют. Поэтому подростки с нарушением слуха в этот период их жизни часто оказываются в стрессовых ситуациях. В силу этих обстоятельств, проблема изучения профессионального самоопределения подростков с нарушением слуха приобретает особую актуальную и практическую значимость. [4, с. 57]

Проблема формирования профессиональной направленности учащихся в теории профессиональной ориентации рассматривается в трудах А. Е. Голомштока, Л. А. Йовайши, Е. А. Климова, Е. М. Павлютенкова, К. К. Платонова, В. А. Полякова, Н. Н. Чистякова, с. Н. Чистяковой, определяющих концептуальные положения, условия и педагогические технологии подготовки обучающихся к жизни и выбору профессии. Разработка теоретических и методологических основ профориентации представлена в работах П. П. Блонского, с. И. Вершинина, В. И. Журавлева, Е. А. Климова, Н. Н. Чистякова, с. Т. Шацкого и др. Однако теоретическая разработанность этой сложнейшей многоаспектной проблемы пока еще остается недостаточной. [1, с. 30]

Исследование проводилось в ГОУ ТО «Тульская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья». Выборка составила: 8 подростков с диагнозом сенсоневральная тугоухость 1 степени, из них 5 мальчиков и 3 девочки.

Диагностическая программа по изучению профессионального самоопределения учащихся с нарушением слуха подросткового возраста включала в себя следующие методики: мето-

дика «Дифференциально – Диагностический опросник» (ДДО), методика «Карта интересов», опросник профессиональных интересов Л. А. Йовайши, методика «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчарова. В ходе реализации этой программы проводилось изучение отбора на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е. А. Климова, выявление индивидуальных особенностей профессиональных интересов, определение склонностей личности к различным сферам профессиональной деятельности, определение ведущего типа мотивации при выборе профессии.

В соответствии с результатами диагностического обследования была составлена и проведена коррекционно – развивающая программа. Цель этой программы состояла в укреплении профессиональных склонностей подростков с нарушением слуха, повышении уверенности в своих профессиональных возможностях.

В ходе коррекционной работы использовались специально подобранные игры и упражнения. Программа состояла из 13 занятий. Ее разделами стали:

1. Отбор на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е. А. Климова
2. Направленность интересов в 29 сферах деятельности
3. Профессиональные склонности
4. Ведущий тип мотивации при выборе профессии

После проведения коррекционно – развивающей программы было проведено повторное исследование профессионального самоопределения старшеклассников с нарушением слуха.

При сравнении результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования, были выявлены следующие изменения:

Произошли некоторые изменения в предпочитаемых сферах деятельности. У 2 испытуемых повысился интерес к биологии и медицине.

Повысился уровень профессиональных склонностей к различным сферам профессиональной деятельности.

Повысились внутренние индивидуально значимые мотивы при выборе профессии.



В целом можно сказать, что проведенная коррекционно – развивающая работа дала положительные результаты, способствующие выбору профессии соответствующей своим желаниям и возможностям, повышению уверенности старшеклассников с нарушением слуха в своих профессиональных возможностях. Поэтому апробированные в исследовании диагностическая и коррекционно – развивающая программы могут быть полезны педагогам, работающим со старшеклассниками с нарушением слуха, классным руководителям, родителям, школьному специальному психологу, а также самим выпускникам коррекционной школы.

### **Литература**

1. Блонский П. П. Психология. М., 2010.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения молодежи. Ростов н/Д, 2009.
3. Пряхникова, Е. Ю. Игры и методики для профессионального самоопределения старшеклассников. М. : Первое Сентября, 2008.
4. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в юности. М. : Педагогика, 2010.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА ВИКТИМНЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дуда И. В.<sup>1</sup>, Сидоренко О. А.<sup>2</sup>,

<sup>1</sup> Красноярский государственный педагогический университет им.  
В. П. Астафьева, Красноярск, Россия

<sup>2</sup> Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессио-  
нальной переподготовки работников образования, Красноярск, Россия  
E-mail: irinaduda@yandex.ru, sidorenko@kipk.ru

Проблема психолого-педагогического сопровождения виктимных школьников является одной из актуальных на современном этапе развития системы образования. В настоящее время в России действительность содержит немало угроз и опасностей, требующих от человека бдительности, осмотрительности, разумной осторожности, возросла криминальная опасность, угроза стать объектом обмана, мошенничества, нападения преступника.

Виктимность характеризует предрасположенность человека стать жертвой тех или иных неблагоприятных обстоятельств. Буквально виктимность означает жертвенность, что традиционно понимается как синоним самоотверженности. Поскольку в нашем случае речь идет о людях объективно или субъективно могущих стать жертвами чего-либо, а не принести себя в жертву кому-либо или чему-либо, постольку виктимность правильнее трактовать с помощью неологизма жертвопригодность [1].

Особенно актуальной является проблема виктимности подростков (12–14 лет). Известно, что подростковый возраст является переходным в биологическом и социальном смысле. Повышенная виктимность несовершеннолетних определяется не только их психофизическими качествами, но и их социальными ролями, местом в системе социальных отношений, положением, которое они занимают в семье.

Психофизические особенности детского и подросткового возраста – любопытство, жажда приключений, доверчивость, внушаемость, неумение приспособиться к условиям, в которых

возникает необходимость находиться, беспомощность в конфликтных жизненных ситуациях, а в ряде случаев и просто физическая слабость, обуславливают повышенную виктимность этой возрастной группы.

Анализ развития учения о жертве показал, что нет однозначной теоретической и операционной трактовки основных категорий и понятий виктимности.

Например, Д. В. Ривман выделяет «нормальную», «среднюю», «потенциальную» виктимность всех членов социума, обусловленную существованием в обществе преступности [4].

Л. В. Франк рассматривает «виктимное поведение» через категорию виктимности, констатируя, что все типы виктимности существуют в двух формах: потенциальной и реализованной. Он дает следующее определение: «Виктимность – это потенциальная или актуальная способность лица индивидуально или коллективно становится жертвой социально – опасного поведения»[5].

«Реализованная виктимность» по словам Л. В. Франка «реализованная преступным актом личная «предрасположенность», вернее, способность стать при определенных обстоятельствах жертвой преступления»[5].

Л. В. Франк выделяет следующие виды виктимности:

1. Личностную, как совокупность социально-психологических свойств личности, определяющих способность стать жертвой преступлений.

2. Ролевую, или профессиональную, как «безличное» свойство, обусловленное выполнением человеком определенных социальных функций;

3. Социальную, определяемую существованием в обществе преступности, которая объективно ставит любого человека в положение потенциальной жертвы.

Проанализировав основные подходы к определению виктимного поведения, можно сделать вывод о том, что виктимность – это биологическое, социальное, психологическое и педагогическое отклонение, закрепленное как в привычках, так и в самом поведении. Процесс виктимизации подростков необходимо рассматривать на нескольких уровнях: на личностном и

на уровне реализованной виктимности в виде виктимного поведения различных типов.

К факторам возникновения виктимного поведения относятся: индивидуальный опыт переживания или наблюдения факта насилия, ранее сформированный комплекс психологических качеств (эмоциональная неустойчивость, тревожность, неадекватная самооценка), отсутствие ощущения социальной поддержки и определенные стратегии семейного воспитания отца и матери.

Понимание сущности и структуры виктимности определило выбор методов и методик проведенного нами эмпирического исследования: Методика исследования склонности к виктимному поведению О. О. Андронниковой, Опросник «Проявление виктимности в Вашем поведении» М. А. Одинцовой, Тест – опросник субъективной локализации контроля (СЛК) С. Р. Пантелеева и В. В. Столина.

Данные изучения виктимного поведения у подростков по методике исследования склонности к виктимному поведению О. О. Андронниковой показали, что у 25 % подростков уровень реализованной виктимности ниже нормы, этот уровень характеризуется нечастым попаданием испытуемых в критические ситуации или же у подростков успел выработаться защитный способ поведения, позволяющий избегать опасных ситуаций. Однако внутренняя готовность к виктимному способу поведения присутствует. Скорее всего, ощущая внутренний уровень напряжения, испытуемые стремятся вообще избегать ситуации конфликта. У 35 % подростков уровень реализованной виктимности выше нормы, это означает, что испытуемые достаточно часто попадают в неприятные или даже опасные для здоровья и жизни ситуации. Причиной этого является внутренняя предрасположенность и готовность личности действовать определенными, ведущими в индивидуальном профиле способами. Чаще всего это – стремление к агрессивному, необдуманному действию спонтанного характера.

Опросник «Проявление виктимности в Вашем поведении» М. А. Одинцовой позволил выявить такие типы ролевой виктимности, как: игровая роль «жертвы», социальная роль «жертвы», позиция «жертвы», статус «жертвы».

Игровая роль «жертвы» преобладает у 20 % подростков. У таких подростков одной из характеристик игровой роли жертвы – это ее добровольный характер и ситуативность. Для ситуативного поведения жертвы характерна устойчивая зависимость от воспринимаемой обстановки, в которой находится подросток. Наиболее ярко ситуативность проявляется в инфантильном поведении. Важными и значимыми признаками инфантильности являются зависимость от других, пассивность, инертность, астеничность, в целом отсутствие навыков социально-компетентного поведения. Социальная роль «жертвы» выявлена у 30 % подростков. Пребывая в социальной, навязанной социумом роли жертвы, поначалу подростку хочется поскорее освободиться от тягостного ярлыка. Такая роль не приносит выгоды, она не комфортна, побуждает к защите, что в итоге способствует развитию конформности, меланхоличности, склонности одиночеству, к депрессивности, тревожности и самостигматизации.

Позиция «жертвы» определена у 25 % подростков. Позиция жертвы у таких подростков – динамическое выражение игровой роли жертвы, более прочное и ригидное образование, это совокупность закрепившихся установок в поведении подростка. Кроме этого, позиция жертвы по своей сути постоянная, более целостная характеристика всего образа жизни подростка, который полностью принял игровую роль жертвы, и другому жить не умеет, и не желает. У таких подростков с течением времени отмечается рост иждивенческих тенденций, формируется позиция: «Я – пострадавший, мне должны».

Статус «жертвы» был выявлен у 30 % подростков. Это группа подростков с негативной коллективной идентичностью, являющаяся результатом социального исключения. Их общие черты: нежелание что-либо менять в жизни, презрение к общественным нормам, моральная деградация, неспособность к адаптации, экстернальный локус контроля, и т. п.

Тест – опросник субъективной локализации контроля (СЛК) С. Р. Пантелеева и В. В. Столина позволил выявить, что у 35 % испытуемых склонность к внешнему локусу контроля, это проявляется наряду с такими чертами характера, как неуверенность в своих способностях, неуравновешенность, стремле-

ние отложить реализацию своих намерений на неопределенный срок, тревожность, подозрительность, конфликтность и агрессивность. Организаторские возможности у таких лиц минимальны, способность к общению с людьми понижена. У 15 % подростков высокий уровень внутреннего локуса контроля, такие люди более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленных целей, склонны к самоанализу, уравновешенны, общительны, доброжелательны и независимы. Организаторские и коммуникативные качества у них развиты в достаточной степени. Внутренний локус контроля социально одобряем.

Опираясь на полученные эмпирические данные, представления о феномене виктимного поведения, понимание сущности стратегии сопровождения, мы разработали программу комплексного (психолого-педагогического) сопровождения подростков с виктимным поведением.

Сопровождение связывают с понятием поддержки, понимают его как обеспечение условий для развития ребенка, помощь ему в процессе вхождения в «зону ближайшего развития». Важнейшим аспектом сопровождения являются отношения. Позитивные отношения педагогов и учащегося влияют на реализацию возможностей ребенка, поэтому необходимо формирование или восстановление особого типа отношений «взрослый – ребенок», которые гарантируют ребенку доброжелательное принятие, поддержку и помощь [3]. Это особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач его обучения и развития. Анализ литературных источников показал, что психолого-педагогическое сопровождение (ППС) можно рассматривать в нескольких аспектах:

- как профессиональную деятельность педагога-психолога, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном развитии и образовании ребенка;

- как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ученику сделать нравственный самостоятельный выбор при решении ребенком образовательных задач;

- как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;

– как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности педагога, психолога и др. специалистов по обеспечению продвижения учащихся.

Предложенная нами программа психолого-педагогического сопровождения виктимных подростков предусматривает реализацию ее педагогом-психологом в целях обеспечения помощи и поддержки виктимному подростку в развитии его личностных ресурсов, основанную на взаимодействии педагога-психолога и подростка, сопровождающего и сопровождаемого. В то же время, учитывая, что часто факторами повышенной виктимности подростков являются взаимодействующие с ним взрослые, в связи с чем программа включает три содержательных блока: 1. Работа с подростками; 2. Работа с педагогами; 3. Работа с родителями.

Цель первого блока – развитие личностных и социальных ресурсов подростка, обучение способам восстанавливать уверенность в себе и адекватную самооценку после перенесенных неудач, развитие ответственности, формирование у подростков навыков безопасного поведения.

Цель второго блока – расширение представлений педагогов об особенностях и факторах виктимного поведения подростков, «расшатывание» представлений о школьнике как пассивном объекте научения, понимание самостоятельности, самоценности и самоуверенности ребенка в педагогическом процессе как субъекта развития; снятие эмоционального напряжения и обучение приемам расслабления в целях гармонизации психологического состояния педагогов

Цель третьего блока программы – просвещение родителей об особенностях виктимного поведения, получение сведений об отношениях между детьми и родителями в семье учащихся класса, методах воспитания и способах поощрения и наказания, используемых в семье; повышение воспитательного потенциала и авторитета родителей.

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение виктимных подростков, предусматривающее развивающий, коррекционный и профилактический аспекты работы с подростками, работа с родителями и педагогами ориентирована на

снижение виктимизации школьников, повышение их социальной и способности к безопасному поведению.

### **Литература**

1. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, М. 2005.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка . М., 1995. 619 с.
3. Практическая психология образования : учеб. пособие для вузов / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. М. : Просвещение, 2003. 592 с.
4. Ривман Д. В. Криминальная виктимология. СПб. : Питер, 2002. 304 с.
5. Франк Л. В. Виктимология и виктимность. Душанбе : Кафкак, 1972. 577 с.
6. Холыст Б. Факторы, формирующие виктимность // Вопр/ борьбы с преступностью. 1984. Вып. 41. С. 73–74.



# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, ПОСТРАДАВШИХ ОТ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ

**Егорова А. Н., Цуранова В. О.**

*ОГБУСО «Территориальный центр социальной помощи семье и детям»,  
Иркутск, Россия  
E-mail: egorova.anna.nik@gmail.ru*

Жестокое обращение с ребенком – это все многообразие действий и бездействий со стороны взрослых, обязанных заботиться и опекать его, которые наносят вред физическому и психическому здоровью ребенка и его развитию. [1, с. 19]

К видам жестокого обращения относят: физическое насилие, эмоциональное (психологическое) насилие, сексуальное насилие, пренебрежение нуждами ребенка.

Насилие в семье является одной из самых острых и распространенных социальных проблем и традиционно «закрытым» и «неудобным» вопросом, относящимся к сфере интересов специалистов по изучению семейно-бытовых преступлений. Каждый год около двух миллионов детей избиваются родителями. Для 10 % этих детей побои заканчиваются смертью, и две тысячи детей кончают жизнь самоубийством. Более 50 тысяч детей в течение года уходят из дома, спасаясь от родителей.

Насилие может быть определено как крайняя степень нарушения взаимоотношений в семье. Насильственные отношения в родительской семье неизбежно усваиваются ребенком в качестве эталона поведения. Последствием насилия может стать низкий уровень самооценки, неуверенность, ощущение малоценности, болезненно высокая значимость теплых эмоциональных связей, искренних взаимоотношений; нарушения речи, чувства вины, самообвинения, трудности в самостоятельном принятии решений, пассивная позиция; иррациональные и противоречивые верования и убеждения; расстройства эмоциональной регуляции, включая алекситимию, депрессию, ярость и другие, а также снижение способности оценивать степень риска, приводящее к саморазрушительному поведению. Следовательно, одно из важнейших направлений работы –

профилактика подобных форм взаимодействия в системах всех уровней: семье, школе, обществе в целом.

На современном этапе развития общества актуальными остаются факторы, обуславливающие жестокое обращение. Среди них значимы социально-экономические факторы риска насилия в семье и факторы риска, обусловленные структурой семьи и моделью общения (Browne, Finkelhor, 1986)[Цит. по 2].

Исследования выявили целый ряд особенностей ребенка, вызывающих в родителе недовольство, раздражение и следующее за этим насилие. Высокий риск стать жертвами насилия имеют нежеланные дети, а также те, которые были рождены после потери родителями предыдущего ребенка; недоношенные дети, имеющие при рождении низкий вес; живущие в многодетной семье погодки; с врожденными или с приобретенными увечьями, низким интеллектом, с нарушениями здоровья; с расстройствами и нетипичными вариантами поведения; с определенными свойствами личности; с низкими социальными навыками; с внешностью, отличающейся от других, или с неприемлемыми для родителей особенностями (например, «не того» пола). Результатом совместного действия этих факторов становится физическое, психологическое, сексуальное насилие и пренебрежение нуждами несовершеннолетних.

Цель работы специалистов отделения психолого-педагогической помощи нашего центра: комплексное психолого-педагогическое сопровождение несовершеннолетних, подвергшихся жестокому обращению.

В процессе психологического сопровождения детей, пострадавших от жестокого обращения, важно:

1. Стимулировать клиента в отреагировании чувств.
2. Обеспечить эмоциональную поддержку, сочувствие, симпатию семье.
3. Облегчить психологические удары социальных факторов по членам семьи.
4. Оказать помощь в обучении планированию и способности удовлетворять требования ребенка (поддерживающая работа).
5. Уменьшить внутренние психологические конфликты клиентов.

## 6. Помочь осознать и оценить ресурсы клиента.

В работе с клиентами условно выделяются этап диагностики и этап коррекции, профилактические мероприятия носят сквозной характер. Консультирование и психокоррекционные занятия лучше проводить в игровой или релаксационной комнате, нежели в кабинете или классе. Это способствует снятию напряжения, появлению ощущения большей безопасности и контроля над ситуацией.

Этап диагностики включает:

### 1. Установление контакта при обследовании

Беседа должна преследовать две цели: добиться доверия со стороны ребенка и получить как можно больше нужной информации. Специалист должен ориентироваться на каждый конкретный случай, на возраст и на особенности интеллектуального развития ребенка.

2. Клиническое интервью с ребенком, пострадавшим от насилия, анамнез жизни. Исследование соматического состояния.

3. Психологическое тестирование с помощью проективных и стандартизированных методик, например: тест фрустрационной толерантности Розенцвейга; ИТО Собчик; МЦВ Люшера; Опросник Леонгарда-Шмишека; «Опосредствованная ретроспективная диагностика состояний» (ОРДС); «Рисуночный апперцептивный тест» (РАТ); Рисуночные методики (ДДЧ, рисунок несуществующего животного, рисунок человека и т. д.).

### 4. Постановка прямых конкретных вопросов о насилии

С подростками прямой опрос – главный метод диагностики. Беседу можно начать с общих вопросов, при этом коснувшись темы насилия: «Как складываются твои отношения с отцом?», «Твой учитель мне сказал, что ты в школе говорила о своей тайне. Как ты считаешь, ты можешь мне ее рассказать?». Если ребенок не отказывается отвечать и насилие было совершено не один раз, необходимо попросить ребенка рассказать о последнем случае насилия.

Если ребенок не хочет говорить о насилии, следует заверить ребенка, что он будет защищен от дальнейшего насилия, а также от гнева насильника или других членов семьи, объяснить, что он будет защищен в том случае, если расскажет, что произошло.

По результатам диагностики: оформляется заключение, в котором отражено, какова вероятность того, что насилие совершено, кто выступал в роли агрессора, как оно отразилось на состоянии ребенка, и формулируются цели психокоррекции и психотерапии, определяются «мишени» психологического воздействия.

Цель этапа психокоррекции: уменьшение и ликвидация травматических переживаний.

Психопрофилактическая работа включает в себя:

- организация и проведение мероприятий в рамках клуба общения «ДОМ: дети-отец-мать»;

- мероприятия, посвященные профилактике суицидального поведения в детском возрасте во взаимодействии с образовательными учреждениями: круглые столы для родителей учеников, лекции и обсуждение фильма с подростками;

- круглый стол по проблеме насилия в рамках акции «Синяя лента» для учащихся старших классов. Собрание-беседа для родителей «Портрет жертвы насилия»; «Шоковая травма как последствие насилия». Собрание для воспитателей дошкольных образовательных учреждений «Портрет дошкольника, ставшего жертвой насилия».

Формы работы, применяемые специалистами: индивидуальные консультации, индивидуальные и семейные коррекционные занятия с использованием приемов арт-терапии, рационально-эмоциональной терапии, телесно-ориентированной терапии, психосинтеза, нарративной практики в зависимости от особенностей клиента; групповые коррекционные занятия и профилактические мероприятия: тренинги с элементами куклотерапии, семинары, беседы, дискуссии, круглые столы, родительский клуб общения. Наиболее эффективным считается эклектический подход, вбирающий в себя различные техники.

Психолого-педагогическое сопровождение одного клиента осуществляется в течение 6 месяцев со дня обращения клиента в отделение и включает еженедельные консультации (не менее 1 раз в неделю) и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия (не менее 1 раз в неделю). По мере наполнения групп организовываются и проводятся тренинги для детей и подростков с элементами арт-терапии (1 раз в неделю).

Ежемесячно функционирует клуб общения родителей «ДОМ: дети-отец-мать».

В результате психологического сопровождения детей, пострадавших от жестокого обращения, ожидается: преодоление посттравматического стресса и усвоение эффективных копинг-стратегий. Принятие ответственности за свою жизнь и осознание сложившихся паттернов поведения жертвы. Стабилизация и гармонизация отношений в семье. Поиск личностных ресурсов, освоение техник самопомощи. Выработка умения у детей определять, какое поведение взрослых является неподобающим и навыков реагирования в соответствующих ситуациях. Знание того, что в случае возможного или уже случившегося насилия следует немедленно обращаться за помощью, несмотря на то что взрослые-насилыники убеждают их все держать в секрете. Дифференцирование того, какая информация должна быть конфиденциальной, а что следует сообщить окружающим; с кем им стоит поделиться своими проблемами и что делать в случае, если взрослый им не поверит.

### **Литература**

1. Алексеева И. А., Новосельский И. Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Нац. фонд защиты детей от жестокого обращения, 2010. 460 с.
2. Елисеев Д. Жестокое обращение с детьми как проблема современного общества. М. : Свобода, 2001. 386 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Кудзилов Д. Б. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. СПб. : Речь, 2003. 144 с.
4. Зиновьева Н. О., Михайлова Н. Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. СПб. : Речь, 2003. 248 с.
5. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб. : Речь, 2012. 160 с.
6. Конт Р. Сексуальное насилие над детьми // Энциклопедия социальной работы. В 3 т. Т. 3. М., 1994.
7. Лелеков В. А. Влияние семьи на преступность несовершеннолетних // Социол. исслед. 2006. №1. С. 1–113.
8. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. М. : Эксмо, 2005. 960 с. (Справочник практического психолога)
9. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации: учеб. пособие / под ред. Н. М. Платоновой и Ю. П. Платонова. СПб. : Речь, 2004. -153 с.
10. Обыкновенное зло: исследования насилия в семье / сост. и ред. О. М. Здравомыслова. М. : Эдиториал УРСС, 2003. 198 с.

11. Семья в современном мире / С.-Петербург. гос. ун-т ; сост., науч. ред. В. Н. Куницына. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2010. 232 с.

12. Социальному работнику о проблеме домашнего насилия / под ред. Синельникова А. М. М. : Университ. кн., 2001. 128 с.

# ОТНОШЕНИЕ К БОЛЕЗНИ ДЕТЕЙ С ХРОНИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ РАЗНОГО УРОВНЯ ВИТАЛЬНОЙ УГРОЗЫ

**Зайцева А. Э.**

*ФГАОУ ВПО «Национальный исследовательский  
Томский государственный университет», Томск, Россия  
E-mail: zayceva\_asja@mail.ru*

Проблема сохранения здоровья детей с каждым годом приобретает все большую актуальность. Проблемы экологии, высокий уровень стрессогенности современного мира обуславливают рост числа хронических заболеваний среди детей. В связи с неуклонным ростом заболеваемости среди детей становится актуальным вопрос о повышении качества жизни этой категории детей. Для разработки наиболее эффективных методов психологической помощи необходимо целостное понимание особенностей жизнедеятельности детей в условиях хронической болезни. Один из наиболее важных аспектов течения заболевания является отношение ребёнка к собственной болезни. Такие важные феномены как уровень совладания с болезнью, уровень приверженности к лечению – все это, так или иначе, зависит от особенностей отношения ребёнка к заболеванию.

Соматическая болезнь, появляясь в жизни ребёнка, существенно изменяет социальную ситуацию развития ребёнка: меняется возможность осуществления разного рода деятельности как качественно, так и количественно; уменьшается возможность общения за счет ограничения круга контактов; меняется вся жизнедеятельность ребёнка как за счет биологических, так и за счет психических причин и т. д. [4, 5] Для ребёнка болезнь, начавшаяся в раннем возрасте, оказывая влияние на все сферы жизни, становится фактором, задающим тенденции его отношения к жизни, представления о будущем, также становится фактором, определяющим его жизненные тенденции. В этой связи его отношение к заболеванию будет обуславливать его позитивное или негативное отношение к будущему, к его воз-

возможностям и ограничениям, а также к процессу течения заболевания.

Уровень витальной угрозы, по нашему мнению, является феноменом, определяющим отношение ребёнка к заболеванию, становясь фактором формирования установок относительно имеющегося заболевания. Контроль над уровнем выраженности витальной угрозы, как мы предполагаем, будет осуществляться за счет формирования психологических оснований приверженности к лечению. Приверженность к лечению является новообразованием личности и рассматривается как базовое условие достижения устойчивой компенсации жизненного значимого дефекта функциональных систем.

Целью данной статьи является изучения особенностей и различий отношения к заболеванию у детей с хроническими заболеваниями разного уровня витальной угрозы.

В качестве теоретико-методологических оснований в данном исследовании использованы возможности ряда подходов. Основным является подход к рассмотрению человека как интегральной индивидуальности. [2] Ситуация заболевания рассматривается как сложное явление биопсихосоционозитической природы, [1] задающее специфическую ситуацию развития ребёнка. [3]

В данном исследовании осуществлен сравнительный анализ. Выборки сравнения составили подростки в возрасте от 13 до 16 лет находящиеся на стационарном лечении отделений гастроэнтерологии и эндокринологии в ОГАУЗ «Детской больнице №1 г. Томска» в период с 17. 02. 2014 по 25. 04. 2014. Группу детей с заболеванием высокой степени витальной угрозы составили подростки, страдающие сахарным диабетом (СД). Группу детей с заболеваниями низкой степени витальной угрозы составили дети с заболеваниями желудочно-кишечного тракта (ЗЖКТ). Всего в исследовании приняли участие 30 детей, по 15 человек в каждой группе. Группы выборки выравнены по возрасту и социодемографическим показателям семей.

Систематизация данных и статистический анализ осуществлены в программе обработки статистических данных IMBSPSSStatistics 19.



Исследование проводилось с применением методики «Тип отношения к заболеванию (ТОБОЛ)», разработанная авторами: Вассерман Л. И., Вукс А. Я., Иовлев Б. В., Карпова Э. Б.

Также в исследовании применялся клинико-биографический метод исследования (изучение медицинских карт) в рамках которого изучалось время начала и давность заболевания, надежность компенсаций (наличие обострений), наличие витального риска (тяжесть заболевания).

Частотный анализ методики «Тип отношения к заболеванию (ТОБОЛ)» показал некоторые различия. Так у детей с СД наиболее часто проявляется анозогнозический тип отношения к заболеванию (6 = 40 %), в то время как у детей с заболеваниями ЖКТ данный тип не представлен как наиболее часто проявляющийся (2 = 13,3 %). Анозогнозический тип отношения к заболеванию характеризуется отбрасыванием мыслей о болезни, возможных последствиях, легкомысленное отношение к болезни, к лечению. Второй по встречаемости в группе детей с СД сенситивный тип отношения к заболеванию (3 = 20 %), в то время как у детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта данный тип представлен лишь у одного ребёнка (1 = 6,7 %). Сенситивный тип отношения к заболеванию характеризуется чрезмерной ранимостью, уязвимостью больного. Наблюдаются опасения, что окружающие станут жалеть, считать неполноценным. Неврастенический тип отношения к заболеванию в группе детей с СД представлен у двух человек (2 = 13,3 %). Тревожный (1 = 6,7 %) и ипохондрический (1 = 6,7 %) типы отношения к заболеванию в группе детей с СД представлены лишь у двух респондентов соответственно. Гармонический и меланхолический типы отношения к заболеванию в группе детей с СД не представлены.

В группе детей с ЖКТ наиболее часто проявляется эргопатический тип отношения к заболеванию (6 = 40 %), в то время как у детей с СД данный тип встречается реже (2 = 13,3 %). Эргопатический тип отношения к заболеванию характеризуется уходом от болезни в учёбу, хобби. Ребёнок старается делать всё также, как его сверстники, как было до болезни. Второй по частоте встречаемости в группе детей с ЖКТ тракта тревожный тип отношения к заболеванию (3 = 20 %), при этом у детей

с сахарным диабетом данный тип представлен лишь у одного представителя (1 = 6,7 %). Тревожный тип отношения к заболеванию характеризуется беспокойством и мнительности в отношении заболевания и его течения. Меланхолический (1 = 6,7 %), неврастенический (1 = 6,7 %) и ипохондрический (1 = 6,7 %) типы отношения к заболеванию в группе детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта представлены лишь у трех человек соответственно. Гармонический тип отношения к заболеванию в группе детей с ЗЖКТ не представлен.

При проведении статистического анализа между типом заболевания и методикой «ТОБОЛ» не было обнаружено статистически достоверных отличий ( $\varphi^* = 7,622$ ,  $p = 0,384$ ). При анализе с помощью точного критерия Фишера было выявлена зависимость на уровне статистической тенденции типа заболевания с анозогнозическим и эргопатическим типами отношения к заболеванию ( $\varphi^* = 1.703$ ,  $p = 0,04$ ). Так у дети СД чаще встречается анозогнозический тип, а у детей с ЗЖКТ эргопатический тип. Анозогнозический тип отношения к болезни характеризуется активным отбрасыванием мыслей по поводу болезни, при принятии болезни отбрасывание мыслей по поводу её возможных последствий, вплоть до игнорирования лечения. Рассматривая результаты предыдущих методик, мы уже сделали вывод о высоком уровне сформированности таких качеств как самостоятельность, самоконтроль, высоком уровне приверженности к лечению. Учитывая тяжесть заболевания детей с СД, мы предполагаем, что анозогнозический тип отношения к заболеванию проявляет себя преимущественно как адаптивный процесс. Сама по себе ситуация болезни тяжела для ребёнка, поэтому он старается отойти от неё, не думать постоянно о ней. Поэтому анозогнозический тип в ситуации тяжелого соматического заболевания необходимо рассматривать системно с другими показателями жизни респондентов. При этом средний возраст дебюта заболеваемости детей с анозогнозическим типом отношения к заболеванию 6 лет. Что подтверждает предположение об адаптивном характере проявления анозогнозического типа отношения к заболеванию.

Эргопатический тип отношения к заболеванию у детей с ЗЖКТ характеризует стремление не замечать болезнь, уходя

при этом в деятельность в школе, или же занятием хобби, общением с друзьями. Что негативно складывается на качестве приверженности к лечению, а следовательно приводит к новым обострениям заболевания.

Также обнаружена связь между началом заболевания и типом отношения к заболеванию ( $\chi^2 = 13,405$ ,  $p = 0,063$ ). При этом, средний возраст начала заболевания у детей с тревожным, неврастеническим, гармоническим и меланхолическим типами отношения к болезни 12 лет, а средний возраст начала заболевания у детей с анозогнозическим, эргопатическим, сенситивным и ипохондрическим типами отношения к болезни 7–8 лет.

Тип отношения к заболеванию у детей с разным уровнем витальной является феноменом определяющим течение заболевания.

## Литература

1. Авксентьева М. В. Медико-социальная характеристика семей, имеющих детей с хроническими заболеваниями: автореф. дис. ... д-ра наук. М., 1997.
2. Антропов Ю. Ф., Шевченко Ю. С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 1999. 297с.;
3. Билецкая М. П. Психологические особенности семей детей с психосоматическими расстройствами и семейная психотерапия [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 5 (16). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 11. 04. 2014);
4. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина: крат. учеб. / пер. с нем. Г. А. Обухова, А. В. Бруенка; предисл. В. Г. Остроглазова. М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999. С. 83–86.
5. Брызгунов И. П. Психосоматика у детей. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2009. 480 с.

# МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Кальмова С. Е. <sup>1</sup>, Птахина Ю. А. <sup>2</sup>

*<sup>1</sup>ГОО «Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», Кемерово, Россия*

*<sup>2</sup>ГОО ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», Кемерово, Россия  
E-mail: kalmova-ula@mail.ru, yuliya.kemerovo@mail.ru*

В исследовании рассматриваются содержание понятий «социально-профессиональная адаптация», «успешность самоопределения», «профессиональное и трудовое самоопределение», «умственная отсталость легкой степени». Представлен метод социального проектирования посредством межведомственного взаимодействия для решения проблемы профессиональной и трудовой самореализации выпускников школ-интернатов с умственной отсталостью в Кемеровской области, подходы к проектированию содержания, механизмов реализации, оценки результатов и эффективности взаимодействия организаций и учреждений, внедренные в городе Кемерово.

В настоящее время остро стоит проблема подбора профессионального маршрута для выпускников специальных коррекционных школ VIII вида, их последующего трудоустройства. Доля детей с умственной отсталостью среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ежегодно возрастает.

По данным областной психолого-медико-педагогической комиссии в 2013 г. среди 20 276 детей, освидетельствованных первично, 10 % имеют диагноз «умственная отсталость», в 2009 г. доля таких школьников составляла 6,3 %.

Актуальность проблем социализации и трудоустройства выпускников, управления развитием и качеством системы сопровождения постинтернатной адаптации лиц с умственной отсталостью, очевидна и требует поиска инновационных подходов для их решения. Одним из таких подходов мы рассматри-

ваем метод социального проектирования на основе взаимодействия всех ведомств, которые так или иначе обеспечивают жизнеустройство, образование и трудоустройство лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Основные векторы системы мероприятий, позволяющие решать задачи социализации выпускников специальных коррекционных школ посредством межведомственной работы в городе Кемерово:

- меры профориентации и содействия выпускникам в жизненном и профессиональном самоопределении в школе;
- меры профориентации и содействия выпускникам специальных (коррекционных) учреждений в жизненном, профессиональном и трудовом самоопределении в учреждении профессионального образования;
- меры содействия в социально-профессиональной адаптации и первичном трудоустройстве;
- меры содействия в закреплении на рабочем месте;
- разработка, модификация и внедрение программ медико-социального и психологического сопровождения в период обучения в учреждениях НПО и СПО (единое коррекционно-развивающее пространство);
- разработка и внедрение системы мониторинга качества сопровождения социализации в постинтернатный период жизни выпускников до 23 лет;
- разработка и внедрение муниципальной модели управления развитием и качеством системы постинтернатного сопровождения выпускников до 23 лет в г. Кемерово как сетевой межведомственной организации комплексного сопровождения.

В исследовании принимают участие 5 школ-интернатов VIII вида города Кемерово, Кемеровского и Крапивинского районов, 8 учреждений профессионального образования в г. Кемерово и Кемеровского района, в которых могут получить профессиональное образование лица с умственной отсталостью, управления образования, охраны здоровья населения, социальной защиты населения, молодежной политики администрации города Кемерово, студенческая поликлиника, городской профпатологический центр, служба занятости населения, некоммерческие общественные организации, имеющие программы под-

держки людей с инвалидностью, обусловленной нарушениями интеллекта.

Исследование взаимосвязи процессов социально-профессиональной адаптации, профессионального становления выпускников школ VIII вида и эффектов от внедренных механизмов межведомственного взаимодействия проведено на основе методов качественного и количественного анализа, сравнительного анализа с показателями социально-профессиональной адаптации и трудоустройства выпускников школ VIII вида других территорий Кемеровской области.

Статистические расчеты проведены на основании данных за последние 5 лет в сравнении с показателями 2009 г.

Всего в исследовании приняли участие 490 подростков и молодежи из числа выпускников школ VIII вида 2009–2014 гг. выпуска, имеющие **легкую степень умственной отсталости** независимо от степени выраженности психических функций, типа олигофренического дефекта, степени недоразвития организма и личности в целом, критичности, клинического и социального прогноза, уровня адаптации в основных сферах жизнедеятельности (производственной, семейной, бытовой, социально-средовой).

Рассмотрены организмические переменные (пол, возраст, особенности течения интеллектуальных нарушений и другие), факторы жизнеспособности, способствующие социальной адаптации, которые позволяют осуществлять прогноз профессионально-трудовой успешности выпускников школ VIII вида, а также относительно постоянные аспекты условий социально-трудовой самореализации, профессионального самоопределения и профессионально-трудового становления лиц с умственной отсталостью, сложившиеся в Кемеровской области.

Под **социально-профессиональной адаптацией** мы понимаем процесс, «в ходе которого личность использует приобретенные на предыдущих этапах своего развития и социализации навыки и механизмы поведения или открывает новые способы поведения и решения задач, новые программы и планы психических процессов» [3, с. 26].

В таком контексте неоспорима значительная роль непрерывной системы профориентации и допрофессиональной под-

готовки, комплексной системы психолого-педагогического сопровождения развития обучающихся в школах VIII вида, охватывающей период непосредственного обучения в школе, и время профессионального обучения.

Формирование единого коррекционно-развивающего пространства экспериментально апробировано в инновационной практике специальной коррекционной школы-интерната № 27 г. Кемерово совместно с организациями профессионального обучения, в которых продолжают профессиональную подготовку выпускники этой школы, имеющие легкую степень умственной отсталости. Исследование показало, что единое социальное пространство коррекционной направленности является одним из ведущих социально-педагогических условий успешного самоопределения лиц с умственной отсталостью и эффективной мерой профилактики неудачной социализации и дезадаптивных форм их поведения.

**Успешность самоопределения**, согласно концепции А. Л. Журавлева, Л. Г. Дикая, понимается как «степень удовлетворенности различными сферами жизнедеятельности и жизнью в целом, а также субъективное благополучие и субъективное качество жизни» [1, с. 83].

В психологическом плане **профессиональное самоопределение** означает, что «человек осознает, чего он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (личностные и физические свойства), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что от него хочет или ждет коллектив, общество» [2, с. 472].

Неспособность лиц с умственной отсталостью в полной мере осуществлять процесс осознания, недостаточность критики сказываются во всех аспектах жизнедеятельности и требуют от специалистов сопровождения постинтернатного периода своевременной оценки учебно-трудовых возможностей учащихся и подбора трудовой деятельности.

Исследуя трудности социально-профессиональной адаптации выпускников учреждений интернатного типа при первичном трудоустройстве, Г. В. Семья, Н. В. Владимирова, Н. Г. Зайцева (2006) в число социально-педагогических техно-

логий включают «выстраивание системы посреднических организаций» [4, с. 54].

Трудовое самоопределение рассматривается нами в связи с тем, что с каждым годом возрастает число выпускников школ VIII вида, которые не способны к самостоятельной продуктивной и целенаправленной трудовой деятельности, и поэтому не могут продолжить образование в организации профессионального образования. Доля таких выпускников в 2009 г. составила 14,3 %, в 2013–2014 г. 25,6 %. Иными словами, каждый четвертый выпускник школы 8 вида, оказавшись на рынке труда в 17–19 лет, способен выполнять несложные трудовые операции очень узкого круга рабочих профессий из перечня профессий для лиц с умственной отсталостью. Современный, быстро меняющийся рынок труда, ориентированный на мобильных работников, способных к быстрому обучению, к овладению новыми компетенциями, не принимает таких людей.

Среди выпускников, неспособных к профессиональному обучению, получить необходимые знания и навыки полуквалифицированного труда в форме обучения на рабочем месте, могут также не все: в 2009 г. 87,5 %, в 2013–2014 г. г. 64,8 %.

Возрастает доля выпускников, которые не способны освоить навыки неквалифицированного ручного труда. Если таких выпускников в 2009 г. было 2–3 %, то в 2013–2014 гг. 12–24 %.

Выделенные и экспериментально исследованные психологические конструкторы, социально-педагогические условия для профессионально-трудового самоопределения и профессионального становления выпускников с умственной отсталостью, а также условия реальной жизнедеятельности, указывают на необходимость тщательного анализа как рынка труда, направлений, способов профессионального обучения, условий для трудоустройства лиц с умственной отсталостью легкой степени, так и пересмотра перечня профессий, доступных для лиц с умственной отсталостью, и профилей их допрофессиональной подготовки в школах-интернатах.

Межведомственное взаимодействие для решения данных проблем выступает в современной ситуации на рынке труда одним из ключевых социальных условий.



## Литература

1. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы : коллективная монография / отв. Ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М. : Ин-т психологии РАН, 2007. 624 с.
2. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности : словарь /под ред. Б. А. Душкова. М. : Академ. проект: Фонд «Мир», 2005. 848 с.
3. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2007. 365 с.
4. Семья Г. В. Социально-профессиональная адаптация выпускников интернатных учреждений при первичном трудоустройстве : метод. рекомендации для специальных центров, предоставляющих рабочие места выпускникам учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. М. : Столичная фин.-гуманит. акад., БФРГТЗ «Слово». 2006. 104 с.

# РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЯХ

**Кокорева О. И., Королева А. Г.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет*

*им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия*

*E-mail: oxiko@list.ru*

Особая роль внимания заключается в том, что оно не имеет своего отдельного и специфического продукта, присуще любому познавательному процессу (восприятию, мышлению, памяти) и выступает как способность к организации этого процесса. Его результатом является улучшение всякой деятельности, которой оно сопутствует. При наличии внимания мыслительные процессы протекают быстрее и правильнее, движения выполняются более аккуратно и четко.

Внимание дошкольника отражает его интересы по отношению к окружающим предметам и выполняемым с ними действиями. Ребенок сосредоточен на предмете или действии только до тех пор, пока не угасает его интерес к этому предмету или действию. Внимание является одним из феноменов ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка [1, с. 7].

К сожалению, в настоящее время широкое распространение получил синдром дефицита внимания, что определяет актуальность проблемы организации коррекционно-развивающей работы с детьми, в том числе, с имеющими задержку психического развития.

Для решения задачи развития внимания детей с задержкой психического развития большое значение имеют специальные упражнения, носящие игровой характер, позволяющий поддерживать у детей интерес к заключенной в них деятельности. Игровое упражнение – это эмоциональная деятельность, а эмоции влияют на умственную активность ребёнка [4, с. 11].

В общественной практике последних лет понятие игровых приёмов обучения осмысливается по-новому, они воспринимаются как общенаучная, серьёзная категория. Возможно, поэто-

му игровые приёмы обучения начинают входить в дидактику более активно.

В России дидактическое значение игровых приёмов доказывал ещё К. Д. Ушинский. Педагогический феномен игровых приёмов истолкован в трудах А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского [5, С. 23].

Игровые упражнения позволяют взрослому опосредовать познавательную деятельность дошкольника игровым мотивом, сделать ее привлекательной для ребёнка, поставить близкую и понятную дошкольнику цель, непосредственно связанную с игровым мотивом; стимулировать активность детей, что особенно важно в отношении детей с ЗПР.

Центральным компонентом упражнений выступает дидактическая задача, вторым являются игровые действия, третьим – игровой результат. Его достижение выступает показателем эффективности упражнений [6, с. 33].

Использование игровых упражнений особенно актуально в коррекционно-развивающей работе с детьми с ЗПР, поскольку целиком отвечает требованиям, определяемым спецификой дефекта. В упражнениях отсутствует развитие игрового сюжета, а есть лишь сюжетная заставка, подчинённая конкретной «учебной цели». Здесь инициатива почти целиком принадлежит взрослому: условная игровая ситуация, конкретный набор дидактических средств, форма выполнения задания – всё это определяется ведущим, ребёнку остаётся лишь исполнительская часть учебно-игрового действия. Упражнения не требуют длительной подготовки, легко включаются в любые занятия.

Игровые упражнения в наибольшей степени подойдут детям, которые склонны к импульсивным, случайным реакциям, испытывают трудности в усвоении инструкций и правил, часто отвлекаются и не удерживают внимание, «застревают» и не могут переключиться с неправильного способа выполнения задания на правильный.

Один из важных способов борьбы с такими проблемами – развитие у ребенка речевой регуляции своих действий. С помощью проговаривания вслух дети лучше справляются с импульсивностью, удерживают задачу, легче замечают и контролируют свои ошибки. В большинство игровых упражнений мо-

жет быть включен элемент речевой регуляции своих действий, соответствующий игровому образу [2, С. 26].

В нашем экспериментальном исследовании для диагностики внимания были выделены следующие критерии: концентрация (количество отвлечений), распределение (количество выполняемых действий), объем (количество воспринимаемых объектов), переключение (перенос внимания с одного объекта на другой), устойчивость (длительность концентрации).

Для выявления уровня развития внимания детей 6 лет с ЗПР были использованы следующие методики: «Запомни и расставь точки», «Треугольники» (К. В. Гаврикова, О. С. Глазачёва, Т. К. Бердникова), «Треугольники-2» (Р. В. Овчарова, Т. Б. Жданова, Н. Э. Перервус), «Найди и вычеркни» (Бурдон), «Шпион» (модификация метода Пьерона – Рузера).

Анализ результатов их проведения показал, что у детей по сравнению с нормой значительно снижен объем внимания, имеются выраженные нарушения переключаемости, «застревание» на предыдущем действии, низкий уровень распределения внимания, выражающийся в большом количестве ошибок при выполнении соответствующего задания, низкие показатели продуктивности и устойчивости внимания.

Экспериментальная программа строилась в соответствии с выделенными нами условиями использования игровых упражнений для развития внимания детей 6 лет с ЗПР.

1. Подбор игровых упражнений на основе данных диагностики. Для реализации данного условия упражнения были сгруппированы в соответствии со свойствами внимания и проводились по подгруппам на основании схожей несформированности того или иного свойства.

2. Использование в игровых упражнениях стимулов разной модальности (слухо-речевой, тактильной, двигательной, зрительной). Каждое упражнение предполагало возможность перевода действий из одной модальности в другую.

3. Усложнение содержания заданий за счёт ускорения темпа, увеличения количества запоминаемых предметов, изменения направления расчёта участников, расчёта нечетными числами, изменения порядка запоминаемых предметов.

4. Использование игровых приёмов и введение в упражнения игрового образа и простейшего сюжета для повышения интереса и создания у детей положительного эмоционального состояния.

Анализ результатов экспериментальной работы выявил положительную динамику в развитии внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

### **Литература**

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М. : Академия, 2011. 672 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 398 с.
3. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 2009. 103 с.
4. Забрамная С. Д. От диагностики к развитию: материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях. М. : Новая школа, 2008. 144 с.
5. Мухина В. С. Возрастная психология. 9-е изд. М. : Академия, 2009. 456 с.
6. Осипова А. А., Малашинская Л. И. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5–9 лет. М. : ТЦ Сфера, 2013. 104 с.

# ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Кокорева О. И., Соломатова А. А.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им.*

*Л. Н. Толстого», Тула, Россия*

*E-mail: oxiko@list.ru*

Проблема взаимодействия людей имеет важное и непреходящее значение. Среди составляющих ее вопросов центральное место занимает коммуникация в процессе диалогического общения. Развитие коммуникативных умений начинается в раннем детстве, способы речевого общения усваиваются в дошкольном возрасте, а отклонения в психическом развитии отрицательно влияют на эти процессы. Поэтому необходима специальная коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития, построенная на диагностической основе [1, с. 10].

Для успешного планирования и организации такой работы необходимо принимать во внимание особенности индивидуального речевого развития ребенка, полученные в ходе мониторинга развития детской речи, включающего, во-первых, диагностику коммуникативных навыков, а во-вторых, анализ условий их развития, коммуникативно-речевой среды [2, С. 13].

Мониторинг развития коммуникативных навыков детей с ЗПР должен выполнять следующие функции: оценочную (выявление эффективности коррекционно-развивающих воздействий), проективно-конструктивную (определение перспективных направлений работы, обоснованный отбора адекватного содержания, форм и методов обучения и коррекции), рефлексивную (осознание условий влияния на ребенка окружающей его коммуникативно-речевой среды), коррекционную (коррекция развития коммуникативных умений детей и психолого-педагогических воздействий на него), мотивационную (мотивация с помощью поощрения ребенка за достигнутые ус-

пехи, которое играет особую роль в обучении и воспитании детей с ЗПР) [4, с. 20].

Организация и проведение мониторинга развития коммуникативных умений детей с ЗПР определяются одним из основных принципом психолого-педагогической диагностики – регулярного и динамического изучения развития ребенка. Специфика его реализации в данном случае вытекает из особенностей речевого развития в целом и коммуникативных умений в частности и указывает на необходимость постоянного внимания дефектологов и специальных психологов педагогов к изменениям, происходящим в речи отдельного ребенка и всех детей группы.

Мониторинг развития коммуникативных навыков детей с ЗПР позволит осуществлять диагностику регулярно и планомерно, с применением диагностических методик, подобранных с учетом индивидуальных особенностей и результатов предыдущего обследования ребенка. Опираясь на знание закономерностей и особенностей развития речи детей в норме и при задержанном развитии, сравнительные результаты диагностики, дефектолог и специальный психолог смогут выявить потенциальные возможности и определить зоны актуального и ближайшего развития коммуникативных умений ребенка с ЗПР.

При проведении мониторинга важно обеспечить соблюдение принципа комплексного изучения данных, полученных в результате диагностики. С этой целью необходимо сочетание количественного и качественного анализа эмпирического материала, применение комплекса взаимодополняющих методик, определение диапазона количественных различий и введение балльного шкалирования результатов. обстоятельный и объективный качественный анализ полученных данных даст возможность выявить причины и взаимосвязи между отдельными проявлениями развития коммуникативных умений ребенка, условиями его коммуникативно-речевой среды, коррекционно-развивающими воздействиями [5, С. 6].

Программа мониторинга коммуникативных умений детей с ЗПР должна включать следующие компоненты:

1. Изучение общих анамнестических сведений о ребенке с целью выявления того, что оказывает негативное влияние, на

развитие его речи в целом и коммуникативных умений в частности.

2. Обследование коммуникативных умений.

3. Анализ данных обследования и заключение по его итогам.

4. Составление психолого-педагогических рекомендаций.

Для оценки развития коммуникативных умений могут быть использованы следующие критерии и показатели: умение вступать в диалог (владение речевыми оборотами для установления контакта; умение своевременно вступать в диалог; возможности контактирования со сверстниками и взрослыми); умение поддерживать и завершать диалог (использование речевых оборотов для завершения разговора; умение отвечать на вопросы; умение задавать вопросы в ходе диалога; умение слушать собеседника; умение завершать диалог)[3, С. 15].

На основе выделенных критериев и показателей можно охарактеризовать условные уровни развития коммуникативных умений у детей.

Высокий уровень – ребёнок активен в общении, использует речевые обороты для установления контакта, легко контактирует со сверстниками и взрослыми, не имея при этом никаких затруднений и скованности. Ребёнок отвечает на поставленные вопросы внятно, слушает собеседника, практически не перебивая и не отвлекаясь, умеет задавать интересующие его вопросы. Умеет завершать диалог, используя формулы речевого этикета.

Средний уровень – ребенок испытывает некоторые затруднения при вступлении в контакт с детьми и взрослыми, затрудняется в использовании речевых оборотов для установления контакта, умеет отвечать на вопросы, но не всегда правильно и внятно. Затрудняется в формулировке собственных вопросов в ходе диалога, иногда задает вопросы, не относящиеся к теме. Дети не всегда могут завершить диалог, не дослушав собеседника или переключившись на другие виды деятельности.

Низкий уровень – ребенок малоактивен в общении, практически не владеет речевыми оборотами для установления контакта. Ему трудно входить в контакт с детьми и взрослыми, он не проявляет стремления к общению. Ребёнок не всегда мо-



жет отвечать на вопросы, самостоятельно задаёт очень мало вопросов. Вопросы ребёнка несодержательны. Он часто не завершает диалог, переключаясь на другие виды деятельности.

Результаты диагностики коммуникативных умений должны быть соотнесены с анамнестическими данными о ребёнке. Их следует тактично обсудить с его родителями, согласовать оптимальные пути индивидуального подхода к построению коррекционно-педагогической системы развития его потенциальных речевых возможностей.

### **Литература**

1. Бавыкина Г. Н., Навыкина Г. Н., Тулейкина М. М. Речевое развитие дошкольников. Комсомольск-на-Амуре: Комсом. н/А гос. пед. ун-т, 2006. 160 с.
2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. 472 с.
3. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С. Г. Шевченко. М. : Аркти, 2001. 224 с.
4. Лубовский В. И., Переслени Л. И. Дети с задержкой психического развития. М. : Просвещение, 2003. 164 с.
5. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР. М. : Сфера, 2003. 253 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОНКОЛОГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ В ТЕРМИНАЛЬНОМ СОСТОЯНИИ

**Кукина М. В.**

*ФГБОУ ВПО «Педагогический институт Иркутского  
государственного университета», Иркутск, Россия  
E-mail: s-margarita@mail.ru*

В настоящее время нам всё чаще приходится слышать о кризисах – об экономическом, духовном, политическом и многих других. На всё это каждый из нас реагирует индивидуально: одни события можно не принимать близко к сердцу, другие, возможно, лишают жизненных перспектив. Бывает, что затяжной кризис приводит к развитию неизлечимого заболевания. К примеру, у истоков развития онкологических заболеваний, сахарного диабета, бронхиальной астмы и других зачастую имеется переживание кризиса. Если обратить внимание на сопровождение онкологических больных, находящихся в терминальной стадии, то стоит помнить ещё и об их близких, переживания которых не менее интенсивны, чем у больных. Более того, опыт показывает, что те родственники, которые ухаживая за больными, не получали психологической помощи, в 70 % случаев сами заболели после смерти онкобольных. Это были и обострения хронических заболеваний, и новые психосоматические патологии, и даже онкология.

Работа с онкологическими больными в терминальной стадии в течение пятнадцати лет показывает, что пациенты, получающие психологическую помощь, имеют большие шансы на выживание или продление жизни на несколько лет. Отношения личности – ее потребности, интересы, склонности – являются не продуктом каких-то абстрактных исторических условий, а, прежде всего, результатом того, как человеку удастся взаимодействовать с совершенно конкретной для него окружающей средой. Истинные отношения человека к действительности, не раз подчеркивал в своих работах В. Н. Мясищев, до определенного момента являются его потенциальными характеристиками и проявляются в полной мере тогда, когда человек начинает

действовать в субъективно очень значимых для него ситуациях. В связи с этим источником нарушений в личности, многих форм её патологии являются опять же совершенно конкретные общественные, производственные, социально-бытовые, семейные, личные и другие коллизии, которые человек переживает в своей жизни и которые грубо ломают дорогие его сердцу планы, встают неодолимым препятствием к достижению субъективно значимых для него целей и т. д. [3, С. 35].

При онкологическом заболевании в терминальной стадии больной переживает страдания, состоящие из следующих частей: физической, психологической, социальной и духовной. Физическую боль можно купировать с помощью медикаментов. Социальные переживания связаны с потерей интегративного социального статуса, деформацией значимых социальных связей, которые провоцируют сильные эмоциональные переживания. Психологические переживания связаны потерей смысла жизни, состоянием тревоги и беспокойства, которое усиливается невозможностью контролировать процесс лечения и влиять на развитие заболевания. Психологические страдания усиливаются ещё и чувством ответственности, а вместе с ним тяжёлым чувством вины и раскаяния. Иногда человеку кажется, что единственным логическим завершением его внутреннего кризиса и прекращения физических страданий может быть только физическое уничтожение.

Духовные страдания усиливаются переживанием оторванности от своей глубинной сущности, от высшей силы, от Бога. Чувство одиночества может проявляться и в широком диапазоне – от смутного ощущения своей изолированности от людей до полного поглощения экзистенциальным отчуждением. Значимость отношений с другими людьми может угасать, и тогда человек чувствует нарушение связи с привычными для него идентификациями. У некоторых может пробудиться интерес к духовным проблемам, молитве, медитации, но, как показывает практика, ослабевающие физические силы не позволяют глубоко и серьезно погрузиться в это. В то же время роль логического ума значительно ослабевает и человек сталкивается с внутренними реалиями, лежащими за пределами обыденной рациональности [1, С. 147]. Следует отметить чрезвычайные пе-

репады настроения и отсутствие самоконтроля. Возможен частичный паралич произвольного внимания и личность может почувствовать, что почти совершенно потеряла контроль над собой, своими мыслями и чувствами.

Эти переживания усиливаются конфронтацией со смертью, с которой приходится встречаться в больничных палатах. Развитие кризиса подводит человека к максимально полному осознанию его смертности, чаще всего он начинает испытывать колоссальное сопротивление. Осознание своей смертности может истощить человека, не готового столкнуться с подобным аспектом реальности, но оно же, может стать освобождающим для тех, кто в силу собственной зрелости или с помощью эмпирической терапии готов принять факт своей смертности [1, с. 156].

Проведенное нами исследование смысложизненных ориентаций онкологических больных, находящихся в терминальном состоянии и родственников, которые за ними ухаживают, показало, что значительная часть онкологических больных жили проблемами сегодняшнего или вчерашнего дня, они не удовлетворены своей жизнью в настоящем. Однако прошлое способно придать смысл остатку жизни. Многие больные уверены в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно, что-либо загадывать на будущее. Больные, ожидающие операции или курса специальной терапии верили в то, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их, но их было немного [2, с. 128].

Родственники, ухаживающие за онкологическими больными в течение длительного времени очень сильно присоединяются к переживаниям своих близких, из проведенного анализа смысложизненных ориентаций можно сделать следующие выводы: значительная часть родственников больных, ухаживая за ними в течение длительного времени, живет их интересами и проблемами, при этом они неудовлетворены своей жизнью в настоящем. Они убеждены в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее, их цели в жизни зависят от состояния здоровья их близких [2, с. 137].

Работая с онкологическими больными и их родственниками, мы учитываем психологические особенности их состояния. Самое лучшее, если обращаются к психологу сразу после установления диагноза. Именно в это время и больные, и их близкие принимают неправильные решения. Родственники не сообщают больному о результатах обследования, чтобы не напугать. «А то перепугается и умрёт от страха», – объясняют они своё решение. Больной же, в свою очередь, ничего не сообщает о заболевании, чтобы не расстраивать, ведь у всех сейчас множество проблем. В данном случае психологу архиважно помочь ликвидировать эту стену лжи, так как в противном случае, позднее она будет изолировать пациента не только от близких, но и от всего мира. Больному с помощью психолога важно открыть для себя ресурсные состояния, чтобы при получении необходимой терапии участвовали и тело, и душа. Ещё Ницше писал: «Если есть зачем, можно выдержать любое как». Онкобольной нуждается в помощи поиска своего «Зачем». Это для него и мотивация борьбы с заболеванием, и цель, и смысл жизни. В своё время В. Франкл описывал поиск «Зачем» узниками Освенцима, многие из которых, благодаря этому остались в живых [4, с. 157]. наших пациентов воодушевляют примеры тех, кто, имея IV стадию развития рака, прожил 10–15 лет, потому, что была мотивация бороться за жизнь.

Если пациент переживает последние стадии развития онкопатологии, то чаще всего из-за низкой витальности, кахексии он не в состоянии самостоятельно даже работать с образом. В этом случае наиболее эффективны беседы, целью которых является помощь в осознании смысла прожитой жизни, понимании важности своего присутствия в жизни других людей. Большинство пациентов не верят, что их можно любить бескорыстно; родственники больных очень часто впадают в бессмысленный активизм, разыскивая новые препараты, специалистов и клиники, хотя нужно лишь найти время на неторопливый разговор о главном, о любви.

Ещё древние врачи говорили: «Если нет лекарств, то нужно лечить собой». В случае душевной боли, одиночества среди людей, нет смысла искать какие-то особенные методы и психотехники для оказания помощи тем, кто ожидает встречи со смер-

тью, своей или близкого человека. Здесь важно только слушать, слушать и ещё раз слушать, возможно, даже повторяющиеся истории, потому, что твой клиент ищет смысл во всём произошедшем. Слушать, любить и принимать всё безусловно и терпеливо.

### **Литература**

1. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью : метод. пособие. 2-е изд., доп. М. : Психотерапия, 2007, 336 с.
2. Кукина М. В. Социально-психологические установки к смерти личности в малой контактной группе в условиях хосписа : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Ярославль, 20. 203 с.
3. Мясищев В. Н. Журавель В. А. На пути создания психологической теории личности. (К 100-летию со дня рождения А. Ф. Лазурского) // Вопросы психологии. 1974. №2. С. 32–42.
4. Франкл В. Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере : пер. с нем. М. : Альпина нон-фикшн, 2009. 239 с.

# ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У ЖЕНЩИН, СТРАДАЮЩИХ БЕСПЛОДИЕМ

**Лосева Н. В., Ярославцева И. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: mirt-17@mail.ru*

В системе регулирующих механизмов психики велика роль психологических защит, направленных на освобождение или ослабление травмирующей личность негативных переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта.

Для женщин, страдающих бесплодием, характерны такие эмоциональные переживания как высокий уровень личностной и ситуативной тревожности, склонность к депрессии, высокий уровень фрустрированности, тревожный и амбивалентный стиль переживания возможной беременности и будущего материнства [4]. В современной науке и практике не достаточно исследований психологических защит у женщин, страдающих бесплодием. Раскрытие данного вопроса позволит повысить эффективность психологической помощи женщинам.

С целью выявления ведущих психологических защит женщин, страдающих бесплодием, в 2013–2014 гг. нами было проведено исследование на базе проектно-ориентированного научно-образовательного центра психофизиологии ИГУ 67 женщин в возрасте от 25 до 42 лет с выраженными негативными переживаниями. Женщины имели следующие нарушения репродуктивной функции: 28 % женщин нарушения гормонального происхождения, 12 % женщин нарушения функции маточных труб, 21 % женщин невынашивание беременности, 14 % женщин нарушение внутриутробного развития ребёнка, 25 % женщин гинекологические заболевания соматического характера: эндометриоз, миомы, кисты. Диагноз был выставлен в ходе обследования врачом по месту обращения всвязи с не наступлением планируемой беременности в течение 6–12 месяцев. Все женщины не имели детей, более года находились в стабильных отношениях с партнёром (официальном браке), из них 85,6 %

женщин состояли в первом браке, 14,4 % – в повторном. Исследование психологических защит у женщин, страдающих бесплодием, было проведено с использованием методики диагностики типологий психологической защиты Р. Плутчика в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева и др. (таблица 1).

Таблица 1  
Типы психологических защит женщин, страдающих бесплодием, %

<i>Психологические защиты</i>	<i>Выше нормы</i>	<i>Среднее значение</i>	<i>Ниже нормы</i>
Отрицание	71,40	28,60	-
Вытеснение	-	14,30	85,70
Регрессия	71,40	28,60	-
Компенсация	71,40	28,60	-
Проекция	42,90	42,90	14,10
Замещение	28,60	28,60	42,80
Интеллектуализация	-	100,00	-
Реактивное образование	14,30	85,70	-

Большинство исследованных женщин отрицает наличие диагноза «бесплодие», не озвучивая его в ходе психологического консультирования. Они говорят о том, что этот диагноз как приговор, что «это их не касается», что они стараются отгонять мысли об этом. При просьбе описать свои эмоциональные переживания по поводу проблем в деторождении большинство женщин отказывается отвечать или ограничивается повторением одного-двух

ответных слов. Исходя из чего можно предположить наличие аффективных переживаний, которые женщины сознательно или бессознательно не желают обнаруживать [6, с. 414.]. Это выражается и в специфическом поведении, а так же в замешательстве, в специфических движениях (мимике, пантомимике – закрытая поза; речевых конструктах-простые предложения, речь с перерывами). Из таблицы видно, что 71,4 % женщин имеют высокие показатели по шкалам «отрицание» и «регресс-



сия». Субъекты, применяющие данные виды защиты, как правило избегают сильных переживаний и потрясений. Л. Р. Фахрутдинова говорит, что для лиц, демонстрирующих такие защитные механизмы характерны поверхностные, незначительные, невыраженные флуктуации в сфере, связанной с выработкой отношений к тем или иным ситуационным факторам, что приводит к низкой осознанности субъектом ситуации, и как следствие – к низкой адаптивности поведения.

Р. Плутчик относит «отрицание» и «регрессию» к наиболее примитивным психологическим защитам, связанных с перцептивными процессами и характеризующими «злоупотребляющую» ими личность как эмоционально и личностно менее зрелую. Так отрицание – это стремление избежать новой информации, не совместимой со сложившимися положительными представлениями о себе, снижение тревоги достигается путем изменения восприятия внешней среды. Внимание блокируется на стадии восприятия. Информация, противоречащая установкам личности, не принимается. Защита проявляется в игнорировании, уклонении потенциально тревожной информации. Отрицание рассматривается как прием самосохранения, выстраивающий психологический барьер на пути разрушительного проникновения трагедии во внутренний мир человека, в его ценностно-смысловую систему. Оно позволяет человеку перерабатывать трагические ситуации постепенно, поэтапно. Примитивное отрицание – один из главных механизмов подавления страха, с помощью которого опасность как бы отодвигается и прекращает свое существование. Защитный механизм «регрессия» в ходе психологических консультаций проявляется как несдержанность в высказываниях, неуверенности в принятии собственных решений, женщины часто плачут.

У 42,9 % исследованных женщин отмечаются высокие показатели по шкале «проекция». Психоаналитическое понимание проекции как защитного механизма начинается с работ З. Фрейда, впервые обнаружившего проекцию в паранойе и ревности, когда у человека вытесненные чувства, тревога и страх коренятся в нем самом и бессознательно переносятся на окружающих. Именно этот защитный механизм вызывает чувство одиночества, изолированности, зависти, агрессивности.

Проекция основывается на том, что личность бессознательно приписывает другим людям качества, которые присущи самому проецирующему и которые он не хочет иметь, не хочет осознавать. Механизм защиты «проекция» тесно связан с другими защитными реакциями, так как сначала некоторый материал человек вытесняет, отрицает и только после этого он начинает четко замечать его в других людях, тем самым избавляясь от тревоги, внутренних конфликтов и укрепляет образ Я, свое самоотношение, трактуя поведение других людей, исходя из собственных мотивов. В консультативных беседах женщины говорят о том, что родственники, коллеги постоянно «за спиной» обсуждают их проблемы в репродуктивной сфере, в своих неудачах обвиняют врачей, родственников. Могут предъявлять претензии к консультанту в том, что он агрессивен, что он «давит» на них.

Одной из эффективных психологических защит, выявленных у женщин является компенсация (71,4 %). Данная защита онтологически самый поздний и когнитивно сложный защитный механизм, направленный на снижение негативных эмоциональных переживаний за счёт переключения внимания человека с оценок и анализа травмирующих фактов на другие, более нейтральные или потенциально позитивные. Согласно исследованиям Л. Р. Фахрутдиновой компенсация оказывает влияние на переживания человека, производя временный положительный эффект, снижая острые негативные переживания. Применение данной защиты снижает интенсивность эмоциональных переживаний и вызывает ощущение суженного пространства, ограничения, отступления и торможения, барьеров в межличностном общении. Чем, возможно мы и можем объяснить высокий уровень фрустрированности женщин [4]. Большинство женщин, страдающих бесплодием, испытывает переживание неудачи, разочарования, тревоги, раздражительность, отчаянье, что тесно связано с невозможностью удовлетворить свои репродуктивные потребности. При этом женщины достаточно часто успешны в карьере.

Психологические защиты «замещение», «интеллектуализация», «реактивное образование» у исследуемых женщин в пределах нормы, поэтому мы не будем на них останавливаться.

Резюмируя приведённые выше данные исследования необходимо подчеркнуть, что самыми характерными психологическими защитами женщин, страдающих бесплодием, являются: «отрицание», «регрессия», «компенсация» (71,4 % женщин) и «проекция» (42,9 %). Эти женщины, не принимают или отрицают болезнь, высоко компенсируют это чувство неполноценности, из-за неспособности забеременеть, какой-либо другой деятельностью, они проецируют или перемещают источники своих проблем на других, что будет проявляться в поведении «все кругом виноваты» и при этом высоко рационализируют, т. е. оправдывают себя во всех ситуациях. Всё это снижает качество жизни женщин и тормозит процесс жизнедеятельности.

### **Литература**

1. Абрамченко В. В. Психосоматическое акушерство. СПб. : Сотис, 2001. 320 с.
2. Киршбаум, Э. Психологическая защита. М. : Смысл, 2000. 181 с.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Академ. проект: Триста, 1999. 240 с.
4. Лосева Н. В., Ярославцева И. В. Изменение эмоциональных переживаний у женщин с нарушением репродуктивной функции в процессе психологического консультирования // Проблемы теории и практики современной психологии: XII ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и мол. учёных, посвящ. 20-летию фак. психологии ИГУ : тез. докл. / ФГБОУ ВПО «ИГУ»; [редкол.: И. А. Конопак [ и др. ]]. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2013. С. 345–348.
5. Набиуллина, Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом : учеб. пособие. Казань, 2003. 98 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 528 с.
7. Филиппова Г. Г. Психосоматический подход к нарушению репродуктивной сферы человека // Репродуктивные технологии сегодня и завтра: материалы XV междунар. конф. РАРЧ. 8–10 сент. 2005. Чебоксары, 2005. С. 94–95.
8. Фрейд А. Эго и механизмы защиты. М. : Изд-во Эксмо, 2003. 256 с.
9. Штроо В. А. Защитные механизмы. От личности к группе // Вопросы психологии. 1998. №4. С. 54–58.

# **ДИНАМИКА ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У МУЖЧИН С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

**Михалева Н. В., Ярославцева И. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: Sokta73@mail.ru*

Временная перспектива – это «динамическое базовое свойство человеческого существования, это жизненное пространство включающее прошлое, настоящее и будущее. Прошлое и будущее – два аспекта поведения. Будущее детерминируется настоящим, настоящее контролируется прошлым, но прошлое создает то, что будущее накладывает его ценности на настоящее» [3, С. 3].

В контексте исследований проблемы человека в трудной жизненной ситуации, среди личностных проблем можно выделить проблему временной перспективы. Клинико-психологические исследования показывают, что в ситуации переживания кризиса или травматического стресса у человека происходит нарушение или деструкция временной перспективы [2]. Нарушение опорно-двигательной функции, всегда является для человека чрезвычайным событием и влечет за собой нарушение временной перспективы личности. Трудности во временной перспективе у мужчин с нарушением опорно-двигательной функции, представляют собой сферу, в которой психологическое консультирование направленное на помощь человеку в разрешении проблем и принятии решений относительно профессиональной карьеры, брака, семьи, совершенствования личности и межличностных отношений, является одним из эффективных методов воздействия [1].

Несмотря на достаточное количество исследований, посвященных временной перспективе личности практически не разработана проблема динамики временной перспективы у мужчин с нарушением опорно-двигательной функции в процессе психологического консультирования.

На базе центра восстановительной медицины «Элитэ» было проведено экспериментальное исследование временной перспективы у мужчин получивших травму опорно-двигательной системы. К исследованию было привлечено 100 мужчин, из которых была сформирована экспериментальная группа из 23 человек. Возраст мужчин составил 25–40 лет. Девятнадцать мужчин имели нормальное течение болезни, а четверо мужчин, осложненное. Для проведения эксперимента были отобраны следующие психодиагностические методики: опросник временной перспективы Ф. Зимбардо под ред. П. В. Зарубиной, А. В. Сырцовой., метод мотивационной индукции ММИ Жозефа Нюттена., проективная методика «Линия жизни» Е. А. Иванова-Кружкова.

Результаты диагностики проявлений временной перспективы в группе мужчин с нарушением функции опорно-двигательной системы, выявили следующее: видение прошлого имеет негативный оттенок, настоящее воспринимается фаталистически, отсутствуют планы на отдаленное будущее, сформирована направленность на сохранение физического здоровья, приобретение материальных ценностей, социальных контактов. Мужчины характеризовались тревожностью, страхом, бессилием, низкой самооценкой, депрессивностью. По результатам диагностики было рекомендовано психологическое консультирование. Психологическое консультирование шло поэтапно, было направлено на восстановление временной перспективы, а так же параллельно решало задачи снижения агрессивности, депрессивности, тревожности, страха, повышения самооценки, выступающих проявлениями психологического состояния мужчин с травмой опорно-двигательной системы. Работа была организована в форме индивидуальных и групповых занятий. Для развития временной перспективы, были использованы следующие технологии: техника «Чудесный вопрос», техника Эриксоновского гипноза «Приятные воспоминания», проективная методика «Линия жизни».

Результаты промежуточной и итоговой диагностики показали, что временная перспектива у мужчин с нарушением опорно-двигательной функции стала насыщенной, непрерывной, изменилась акцентуация временных зон. Произошли из-

менения в восприятии прошлого, настоящего и будущего. Прошлое стало восприниматься позитивно, настоящее гедонистически, развернулась перспектива будущего.

Значимость исследования временной перспективы у мужчин с нарушением опорно-двигательной функции заключается в том, что его результаты используются в центре восстановительной медицины «Элитэ», а так же могут быть использованы психологами, работающими с мужчинами с нарушением опорно-двигательной функции. Программа консультирования и комплекс психодиагностических методик, могут быть использованы в работе с людьми попавших в трудную жизненную ситуацию.

### **Литература**

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1999. 208 с.
2. Арестова О. Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности // Вопросы психологии. 2000. №4.
3. Сырцова А. В. Возрастная динамика временной перспективы личности : дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 317 с.

# НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА «Я» ОСУЖДЕННЫХ, НАХОДЯЩИХСЯ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УСЛОВИЯХ

**Пашкевич О. Б.**

*ФКУ «Исправительная колония №14», Ангарск, Россия*

*E-mail: su\_88@mail.ru*

В современных условиях трудно переоценить значение образа «Я» в жизни каждого человека. В общепринятом значении образ «Я» раскрывает самооценку, самоотношение и представления о себе каждой личности в отдельности. Важно то, что образ «Я», как адекватное, целостное и гармоничное образование, способствует успешной адаптации личности в социуме. Используя различную терминологию для обозначения феномена образа «Я», авторы указывают на значительность влияния данного психологического конструкта на особенности настроения, поведения и деятельности человека. Целостность психики человека определяет невозможность существования образа «Я» в отрыве от его эмоционального переживания. Эмоциональный компонент Я-концепции определяют как самоотношение. Самоотношение может выражаться в самоуважении или неуважении себя, в принятии или непринятии себя, в самоинтересе или неинтересе по отношению к себе и т. д. [1; 3].

В отечественной психологии широко известно исследование В. В. Столина, где выделены три измерения самоотношения – симпатия, уважение, близость [5]. В дальнейшем С. Р. Пантелеевым, в том числе – на основании работ В. В. Столина, самоотношение было определено как целостное и обобщенное выражение смысла «Я» для субъекта [2].

Известно, что образ «Я» осужденных, находящихся в пенитенциарных условиях отличается нестабильностью. Образ «Я» осужденных зачастую характеризуется неадекватностью, внутриличностной конфликтностью и деструктивностью. В частности, выявлен ряд работ, в которых исследуются представления осужденных о себе, уровень их самооценки и самоотношения. В этой связи, следует сделать ссылки на исследования Б. Л. Данто, Б. Б. Казака, В. А. Комлева, Д. Лестера, В. П. Прядеина, Д. В. Со-

чивко, А. М. Сысоева, О. А. Тоболевича, А. И. Ушатикова, Е. В. Чернышева и мн. др.

Так например, В. П. Прядеин и Е. В. Чернышева отмечают следующие особенности Я-концепции осужденных. В попытках осужденных охарактеризовать себя присутствует сильный личностный, оценочный компонент. Они негативно оценивают прожитую жизнь, повседневные дела и жизненные перспективы, характеризуются сниженной потребностью в самореализации и планированием пассивного существования в будущем. Кроме того, осужденные отличаются недостаточной сформированностью ответственности. В целом образ «Я» осужденных характеризуется поверхностностью, закрытостью, неготовностью к изменениям, ригидностью [6].

В другом исследовании Д. В. Сочивко и О. А. Тоболевич в своей работе освещают такой компонент образа «Я» осужденных, как гендерная самоидентификация. Как указывают авторы, формирование гендерной самоидентификации происходит под влиянием особенностей самоотношения личности осужденного [4]. Гендерная самоидентификация осужденного, по мнению ученых, базируется на осознании индивидуально своеобразного соотношения маскулинных и фемининных черт. Д. В. Сочивко и О. А. Тоболевич считают, что индивидуальные особенности их осознания являются основой детерминации поведения осужденного и процесса его исправления в местах лишения свободы [4].

В процессе своего исследования Е. А. Щелкушкина установила следующие особенности образа «Я» осужденных за убийство: осужденные за умышленное убийство склонны к интрапунитивности, самообвинению, готовы поставить себе в вину свои неудачи, собственные недостатки, кроме того, у них наблюдается отсутствие симпатии по отношению к себе, сопровождающейся негативными эмоциями в свой адрес, несмотря на высокую самооценку собственных качеств. Для осужденных за неумышленное убийство, напротив, характерно наличие уверенности в том, что их индивидуальные особенности способны вызвать у окружающих уважение, симпатию, одобрение и понимание [7].



На основе проведенного анализа литературы мы хотим отметить некоторые особенности образа «Я» осужденных. К ним необходимо отнести: преувеличивающие значение собственных негативных качеств, неудовлетворенные собой и сомневающиеся в собственной способности вызывать уважение, неспособные к эффективной саморегуляции, подвластные обстоятельствам, обладающие размытым локусом контроля и не желающие искать причины поступков и их результатов в самих себе. Кроме того, имеет место повышенная внутренняя конфликтность, свидетельствующая о наличии сомнений, несогласии с собой, переживании чувства вины. Так же отличительной особенностью у осужденных является наличие ролевого внутриличностного конфликта, переживаемого из-за несоответствия привычной социальной роли мужчины – независимого, лидирующего, агрессивно себя ведущего – и роли заключенного во взаимодействии с сотрудниками колонии, где данные особенности поведения неприемлемы, неодобряемы и могут в крайних случаях вести к применению различных мер пресечения. Осужденные с проявлением дезадаптивного поведения в учреждении характеризуются недифференцированным образом «Я», неразвитым самосознанием и отсутствием склонности к рефлексии. Также у осужденных проявляются признаки недовольства невозможностью воплотить свои желания в жизнь, а также наличия выраженных негативных эмоций в адрес сотрудников колонии и других заключенных. Имеет место также повышенная внутренняя конфликтность, негативное отношение к себе, высокий уровень выраженности депрессивных симптомов, неблагоприятная временная идентичность, тенденция к сведению характеристик собственной личности к ситуативному состоянию.

Учитывая вышеописанные характеристики образа «Я» осужденных, содержащихся в пенитенциарных учреждениях нами были разработаны следующие практические рекомендации по психологическому сопровождению осужденных, для успешной коррекции образа «Я».

1. Преобладание в структуре образа «Я» осужденного, ценностей и установок, не соответствующих окружающей действительности и способствующих усугублению социальной деза-

даптации, предполагает необходимость коррекции мотивационно-потребностной сферы осужденного. Целью данной коррекции должно являться повышение реалистичности представления об актуальной жизненной ситуации и её требованиях к личности и поведению осужденного.

2. Отсутствие стремления к рефлексии, недифференцированность и размытость образа «Я» осужденного, неразвитость самосознания, предполагают необходимость психологической работы по повышению объема знаний осужденного о самом себе, а также по стимулированию стремления к самопознанию и саморазвитию. Важным аспектом данного направления психотерапии является библиотерапия, не только способствующая умственному развитию, но и дающая повод для размышлений осужденного о самом себе, своем поведении и поступках.

3. Неудовлетворенность собой и негативное самоотношение, свойственные осужденному, в особенности в период адаптации в пенитенциарном учреждении, обуславливают необходимость психологической работы с чувством вины по поводу совершенного преступления. Важным аспектом данного направления психологической коррекции является выполнение некой социально одобряемой деятельности (трудовой, учебной), что позволит осужденному не только получить реальные основания для становления адекватного позитивного самоотношения, но и сформировать благоприятную временную перспективу.

4. Подвластность обстоятельствам и неопределенность в правильности своих действий, обуславливает необходимость проведения психологических мероприятий по формированию осознания ответственности осужденного за происходящее в собственной жизни. Работа по данному направлению в дальнейшем способна обеспечить благополучную ресоциализацию после завершения срока отбывания наказания.

Среди методов психологического сопровождения осужденных, склонных к суицидальному поведению, в процессе формирования адекватного непротиворечивого образа «Я», способствующего адаптации к условиям исправительного учреждения и исправлению, мы можем указать следующие: арт-терапия, направленная на перестройку системы ценностей, когнитивная

психотерапия, способствующая осознанию своих действий с определенными неадаптивными установками, аутогенная тренировка, ролевой тренинг, гештальт-терапия, эмоционально-образная терапия, телесно-ориентированная терапия.

Резюмируя вышесказанное мы можем отметить разнообразие психологических методов и способов воздействий, направленных на восстановление оптимального уровня жизнедеятельности осужденного. Эффективность коррекционных мероприятий так же обеспечивается активным участием в жизни осужденного родных и близких, с которыми также следует проводить психологическую и просветительскую работу на базе исправительного учреждения.

### **Литература**

1. Богатырева М. Б. Психологические аспекты проблемы «образа Я» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Педагогика и психология. Вып. пер. 2005. №5. С. 145–149.
2. Пантелеев С. Р. Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993. 30 с.
3. Петрулите А. Р. Когнитивные и эмоциональные компоненты в структуре «Я» у студентов // Психологические проблемы индивидуальности : науч. сообщ. к семинару-совещанию молодых ученых (14–17 мая 1984 г., Ленинград). Вып. 2. М., 1984. С. 177–180.
4. Сочивко Д. В., Тоболевич О. А. Психологические особенности гендерной самоидентификации в структуре самоотношения личности осужденных // Вестн. Волог. ин-та права и экономики ФСИН: Преступление, наказание, исправление. 2010. №11. С. 41–46.
5. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 288 с.
6. Чернышева Е. В., Прядеин В. П. Психологический портрет осужденного : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2005. 108 с.
7. Щелкушкина Е. А. Особенности социально-психологической деформации личности осужденного // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2010. № 2 (92). С. 139–145.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ С ДЕТЬМИ, БОЛЬНЫМИ ТУБЕРКУЛЕЗОМ

**Полугрудова А. Ю.**

*МБДОУ «Детский сад пресмотра и оздоровления № 39»,*

*Усолье-Сибирское, Россия*

*E-mail: polugrudova\_a@mail.ru*

Детский сад пресмотра и оздоровления № 39 г. Усолье-Сибирское функционирует с акцентом на санитарно-гигиенические, профилактические и оздоровительные мероприятия и процедуры. Наш детский сад принимает детей от 2 до 7 лет, больных туберкулезом, на срок пребывания от 6 месяцев и более в зависимости от состояния здоровья и врачебных показаний.

Больные туберкулезом дети нуждаются в целенаправленной психологической и социальной коррекции, повышении адаптации, которые должны проводиться с учетом психологических и социальных аспектов заболевания [4, 6].

Психологические исследования раскрывают негативное влияние болезни на психоэмоциональное состояние тубинфицированных детей [2, 3]. Среди этой группы детей увеличена встречаемость негативных психоэмоциональных состояний, резко повышен уровень личностной и ситуативной тревожности, отмечается высокая подверженность действию стрессовых факторов, что создает условия для срыва адаптационных механизмов. Таким образом, процессы физиологической, психологической и социальной адаптации детей с туберкулезной интоксикацией оказываются затруднены в образовательном учреждении.

В связи с этим актуальной проблемой дошкольного учреждения, работающего с тубинфицированными детьми, является поиск и совершенствование психолого-педагогических средств, обеспечивающих безопасность образовательного пространства.

Туберкулезной интоксикацией называют клиническую форму туберкулеза, при которой у ребенка диагностируют первичное инфицирование МБТ и выявляют симптомы интоксика-

ции без локальных проявлений туберкулеза; при условии, что эти симптомы не удастся объяснить другими причинами [7, с. 58]. Основной причиной развития туберкулеза является постоянный контакт с источником инфекции, т. е. суперинфекция, а именно больной туберкулезом человек или больное туберкулезом животное.

Первичное инфицирование выявляют у детей и подростков при ежегодной диагностике с использованием пробы Манту. Дети и подростки, у которых выявлена туберкулезная интоксикация, наблюдаются в I группе учета противотуберкулезного диспансера.

Дети с туберкулезной интоксикацией относятся к группе риска, как трудно адаптирующиеся к режиму ДОУ, что связано с рядом их физиологических и психологических особенностей.

В качестве основных физиологических особенностей детей с туберкулезной интоксикацией можно выделить: ухудшение общего самочувствия ребенка, повышенная утомляемость и истощаемость, замедленное нарастание массы тела, часто встречаются нейровегетативные расстройства (повышенная нервная возбудимость или заторможенность, головные боли), часто развиваются простудные заболевания и острые вирусные инфекции [7, с. 59].

Заболевание оказывает негативное влияние на психическое состояние детей [2, 3]. К основным психологическим особенностям детей с туберкулезной интоксикацией можно отнести следующие: снижение адаптационных возможностей психики, повышенная тревожность, трудности концентрации внимания, снижение объема памяти, повышенная утомляемость и истощаемость психических процессов, более позднее формирование произвольной регуляции эмоциональной и волевой сферы.

Данные психологические особенности нашли свое подтверждение в ходе психологической диагностики детей старшего дошкольного возраста в МБДОУ «Детский сад пристра и оздоровления № 39».

В результате диагностики с помощью проективного теста тревожности (Тэммл Р., Дорки М., Амен В.) был выявлен повышенный уровень тревожности у детей старшей и подготовительной групп.

Полученные в результате социометрии данные свидетельствуют о неблагоприятном психологическом климате в группах и могут говорить о трудностях детей в установлении контактов со сверстниками.

Особенности формирования познавательной сферы детей можно по результатам диагностики психологической готовности к обучению в школе. Изучение психологической готовности к обучению в школе проводилось с помощью методик Семаго. Обобщив полученные данные, можно сделать вывод о том, что для детей подготовительной к школе группы характерен недостаточный уровень сформированности мелкой моторики и общих графических навыков, произвольного внимания и саморегуляции поведения.

С учетом психологических особенностей детей с туберкулезной интоксикацией основной целью работы педагога-психолога была поставлена профилактика социальной дезадаптации детей.

Для достижения цели необходимо решить ряд задач: стимулирование развития свойственных возрасту психологических новообразований, а также предпосылок тех психических функций и видов деятельности, которые будут развиваться в дошкольном возрасте; обеспечение формирования психических функций, определяющих в данном возрасте продуктивное взаимодействие с окружающим; содействие становлению адаптивного поведения в разнообразных социальных ситуациях.

Направлениями работы педагога-психолога в МБДОУ «Детский сад прсмотра и оздоровления № 39» являются:

1. Психологическая профилактика: адаптационные занятия с детьми раннего возраста, профилактика явлений социальной дезадаптации детей при подготовке к обучению в школе.

2. Психологическая диагностика: сбор психологического анамнеза детей при поступлении в ДОУ (анкетирование, изучение медицинских карт, беседы с родителями), наблюдение за процессом адаптации детей к детскому саду, диагностика психологической готовности детей к обучению в школе, индивидуальная диагностика по запросу, сбор катамнеза – изучение особенностей адаптации выпускников к школе (в сотрудничестве со школьными психологами и учителями).

3. Психологическая коррекция – адаптационные коррекционно-развивающие занятия с детьми, индивидуальные коррекционно-развивающие занятия.

Важной составляющей психологического сопровождения являются адаптационные занятия с детьми раннего возраста. Их целью является помощь детям раннего возраста в адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения. Задачи – это преодоление стрессовых состояний у детей, развитие навыков взаимодействия, игровых навыков, психических процессов. Основными средствами работы являются разнообразные подвижные игры и игры с речевым сопровождением, арт-терапевтические упражнения.

Занятия имеют определенную структуру. В первой части занятия используются игры и упражнения, требующие согласованных действия детей, способствующие формированию коммуникативных навыков. Во второй части применяются игры с высокой двигательной активностью, позволяющие детям выплеснуть эмоции. В завершении занятия проводятся малоподвижные игры и рисование, успокаивающие детей, гармонизирующие их эмоциональное состояние.

В рамках психологического сопровождения также осуществляется подготовка детей к обучению в школе. Основными задачами формирования психологической готовности являются: развитие у детей познавательных и психических процессов (восприятия, памяти, внимания, воображения); развитие коммуникативных умений, необходимых для успешного протекания процесса общения; развитие волевой сферы (произвольности и психических процессов, саморегуляции).

Работа с детьми, испытывающими трудности социальной адаптации, осуществляется в форме индивидуальных коррекционно-развивающих занятий. При их проведении используются различные методы арт-терапии: художественные упражнения, терапию музыкой и цветом, слайд терапию, терапевтические сказки.

Важной составляющей психологического сопровождения воспитательно-образовательного процесса является организация работы с родителями. В работе с родителями используются следующие формы работы с родителями: тематические кон-

сультации (групповые/индивидуальные), информационные стенды, консультации на сайте ДОУ, родительские собрания, родительский клуб, родительский тренинг, дискуссии, мастер-класс, анкетирование, индивидуальные консультации по запросу.

В результате повторной диагностики уровня тревожности, социальной структуры групп, готовности к школе наблюдается положительная динамика. На конец учебного года снизился уровень тревожности, социально-психологический климат стал более благоприятным, уровень психологической готовности к школе воспитанников значительно повысился, что свидетельствует о достаточной эффективности психологического сопровождения. Это подтверждают результаты адаптационного периода в группах раннего возраста.

Таким образом, дети с туберкулезной интоксикацией нуждаются в особой организации воспитательно-образовательного процесса и его психолого-педагогическом сопровождении. Только совместная продуманная деятельность всех участников образовательного процесса может обеспечить благополучное протекание дошкольного детства ребенка, больного туберкулезом.

## **Литература**

1. Александр Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. М. : ЭКСМО, 2006. С. 36–48.
2. Баранова Г. В., Золотова Н. В. Психологические особенности детей и подростков, больных туберкулезом органов дыхания // Туберкулез и болезни легких. 2010. № 1. С. 50–53
3. Дробот Н. Н. Некоторые аспекты психологической дезадаптации подростков, больных туберкулезом // Успехи современного естествознания. 2009. № 7. С. 115–116
4. Золотова Н. В., Стрельцов В. В. Психологическая реабилитация больных туберкулезом в фазе интенсивного лечения // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 10–19
5. Карачунский М. А. Туберкулез сегодня. М. : Карон-Пресс., 1996. 64 с.
6. Психологическое и нейропсихологическое сопровождение терапии туберкулеза легких : метод, пособие / Н. Н. Сиресина [и др.]. М., 2007
7. Туберкулез у детей и подростков. Руководство для врачей / под ред. Г. Н. Янченко, М. С. Греймер. Л. : Медицина, 1988. 288 с.



# КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЕЙНОГО ПРОСТРАНСТВА

**Прошкина А. В.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: proshkinaalena94@gmail.com*

В современной системе образования актуальным является вопрос обучения и воспитания детей с нарушением зрения, создания полноценной сенсорной среды как базы для развития и коррекции у детей с нарушениями зрения предметных представлений и способов обследования предметов через расширение и углубление знаний о предметах окружающего мира; формирования способов обследования предметов; системы основных умственных действий и операций; формирования обобщающих понятий; обогащения зрительных представлений детей о свойствах и качествах предметов окружающего мира, обучение их зрительному анализу частей предмета, способности видеть общее и отличное между предметами одного вида. [1]

Для решения вышеперечисленных задач наиболее эффективным средством коррекции, по нашему мнению, является музейное пространство. Под музейно – педагогической деятельностью традиционно понимается способ освоения музейного пространства и музейных коллекций, основанный на активной деятельности посетителей экспозиции музея. [6]

В 5–6 лет ребенок, рассматривая картины, которые мы использовали в ходе коррекционно – развивающих занятий, может оценить цвет, цветовое сочетание изображенных предметов и явлений, видит перспективу, знает холодные и теплые цвета, основные и составные, в собственно художественной деятельности умеет составлять цвета, видит и передает оттенки, создает относительно сложные графические произведения (рисунок простым карандашом). Рассматривая скульптуру и объекты архитектуры, получает представление о видах скульптуры как виде изобразительного искусства: садово-парковая,

станковая, монументальная, рельеф; знакомится с языком скульптуры; ребенок может видеть движение в скульптуре; получает представление о выразительных средствах скульптуры и их роли в создании художественного образа, обратив внимание на форму, линию силуэта, материал, фактуру, а также представления о различных скульптурных материалах и их свойствах. [4]

*Целью коррекционно-развивающей программы* является развитие зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством музейного пространства.

В соответствии с общепринятой программой специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) для реализации всей коррекционно-развивающей программы необходимо общее время – 7 недель. [5] Занятия проводились с частотой – 2 раза в неделю, в смешанной форме работы (индивидуальные, подгрупповые и фронтальные) при соблюдении дидактических требований соответствия и содержания обучения познавательным возможностям детей. В учебно-воспитательный процесс вводится дозированная зрительная нагрузка при обучении детей письму и чтению, просмотр видеоинформации и др. Тем самым коррекционная программа включает в себя 12 занятий: 4 фронтальных, 4 подгрупповых и 4 индивидуальных, каждое занятие длительностью 20–25 минут в соответствии с возрастными особенностями детей.

Коррекционно – развивающая программа составлена на основе методических пособий: Маслова С. Г., Соколова Н. Д. «Мы входим в мир прекрасного», Королева Т. В. «Занятия по рисованию с детьми 6–7 лет», Жукова Р. А. «Игра как средство развития культурно-нравственных ценностей детей». [4, 3, 2]

Всю коррекционную программу, направленную на развитие зрительного восприятия у детей, можно условно разделить на 4 этапа:

I. Закрепление и уточнение представлений ребенка о свойствах предметов: цвете, форме, величине; закрепить представление о значении цвета в окружающем мире; закрепить понятия «тон» и «оттенок»; закрепить у детей понятие линии.

II. Учить видеть и понимать движение и выразительность линий в изображении; развитие цветового и тонального видения; учить детей в рисунке находить определенные сочетания цветов, место заданных оттенков в сериационном ряду; активизировать работу по развитию прослеживающей функции зрения; дать представление о выразительных средствах скульптуры и их роли в создании художественного образа, обратив внимание на форму, линию силуэта, материал, фактуру.

III. Развитие способности эмоционально переживать пейзажный образ в жизни и в живописи, развитие эмоциональной памяти, развитие художественных способностей – чувства цвета, тона, знакомство с жизнью природы в ее различных состояниях; развитие цвета, тона, перспективы посредством изобразительного искусства.

IV. Итоговое гостиное занятие: подведение итогов коррекционной программы, включающее рассматривание картины Исаака Левитана «Золотая осень» с описанием картины под музыку П. И. Чайковского «Осенняя песня» из цикла «Времена года», обсуждение прослушанного материала и картины с точки зрения полученных в предыдущих этапах знаний.

*Содержание коррекционно – развивающей программы.*

*Первый этап:*

Тема 1 «Цвет в природе и изобразительном искусстве». Занятие 1 (состоит из 2 частей). Цели и задачи: закрепление и уточнение представлений ребенка о свойствах предметов: цвете, форме, величине. Дать представление о значении цвета в окружающем мире.

Тема 1 «Цвет в природе и изобразительном искусстве». Занятие 2. Цели и задачи: познакомить детей с понятиями «основной» и «составной» цвет, учить смешивать краски на палитре, добываясь нужного цвета, дать понятия «тон» и «оттенок».

Тема 2 «Линии и формы в природе» Занятие 1 (состоит из 2 частей). Цели и задачи: закрепить у детей понятие линии, подвести к пониманию формы, учить видеть красоту линий и форм в окружающем мире, в природе.

### *Второй этап:*

Тема 2 «Линия и форма в изобразительном искусстве» Занятие 2 (состоит из 2 частей). Цели и задачи: учить видеть и понимать движение и выразительность линий в изображении.

Тема 3 «Звук – форма – цвет». Цели и задачи: Познакомить с богатством и разнообразием народной игрушки, учить различать игрушки разных областей по цвету, форме, звуку.

Тема 4 «Пейзаж». Занятие 2. Цели и задачи: развитие зрительного восприятия – цветового и тонального видения.

Тема 6 «Натюрморт». Занятие 2. Цели и задачи: продолжать учить детей в рисунке находить определенные сочетания цветов, место заданных оттенков в сериационном ряду; закрепить знание цветов радуги и их последовательность, на ощупь различать плоские геометрические фигуры и объемные геометрические тела и размещать их в микропространстве по словесной инструкции; активизировать работу по развитию прослеживающей функции зрения.

Тема 7 «Скульптура». Занятие 1. Цели и задачи: развитие сенсорных способностей – пространственного видения, чувства ритма, фактуры, пластической формы, дать представление о выразительных средствах скульптуры и их роли в создании художественного образа, обратив внимание на форму, линию силуэта, материал, фактуру.

Тема 7 «Скульптура». Занятие 2 «Художественная мастерская». Цели и задачи: развитие сенсорных способностей – зрительного восприятия, пространственного видения, фактуры, пластической формы, дать представление о малых формах скульптуры, обратив внимание на форму, линию силуэта, материал, фактуру.

### *Третий этап:*

Тема 4 «Пейзаж». Занятие 1. Цели и задачи: развитие зрительного восприятия, развитие способности эмоционально переживать пейзажный образ в жизни и в живописи, развитие эмоциональной памяти, развитие художественных способностей – чувства цвета, тона, знакомство с жизнью природы в ее различных состояниях.

Тема 4 «Пейзаж». Занятие 3. Цели и задачи: развитие зрительного восприятия – цвета, тона, перспективы.

Тема 5 «Натюрморт». Занятие 1. Цели и задачи: развитие зрительного восприятия. Закрепление и уточнение представлений ребенка о свойствах предметов: цвете, форме, величине.

*Четвертый этап:*

Гостиное занятие. Рассмотрение картины Исаака Левитана «Золотая осень», прослушивание записи с описанием картины под музыку П. И. Чайковского «Осенняя песня» из цикла «Времена года». Цели и задачи: подведение итогов, проверка полученных в предыдущих этапах знаний, уточнение понятий «цвет – оттенок – тон», цветовое и тональное видение, форма, величина, линия в природе.

Каждое занятие составлено по следующей структуре:

1. Организационный момент (5 минут)
2. Гимнастика для глаз (2 минуты)
3. Основная часть (13 минут)
4. Физминутка (4 минуты)
5. Заключительная часть (1 минута)

Таким образом, использование данной коррекционно – развивающей программы, направленной не только на развитие зрительного восприятия, а также и на эстетическое развитие детей с нарушениями зрения, позволяет положительно влиять на динамику развития целостности, дифференцированности, константности восприятия и способствует формированию этапов цвета, формы, величины, а также развитию личности ребенка в целом.

## **Литература**

1. Развитие восприятия у ребенка / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, И. В. Блиникова, О. Г. Солнцева. М. : Школа-Пресс, 2001.
2. Жукова Р. А. «Игра как средство развития культурно-нравственных ценностей детей». Волгоград : Корифей, 2006.
3. Королева Т. В. Занятия по рисованию с детьми 6–7 лет : метод. пособие. М. : Сфера, 2009.
4. Маслова С. Г., Соколова Н. Д. Мы входим в мир прекрасного. СПб. : СпецЛит, 2000.
5. Плаксина Л. И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду. М. : Экзамен, 2003. 173 с.
6. Харитоновна А. А. Формирование музейной культуры у старших дошкольников // Начальная школа плюс до и после. 2011. №3. С. 73–77.

# **КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО- КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Сачко А. Н., Слюсарская Т. В.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический  
университет им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: annasachko@mail.ru*

Особенности психических процессов у детей с нарушением зрения не статичны. В познавательной деятельности, в компенсации и коррекции, нарушенных и недоразвитых функций огромную роль играет мышление, т. е. высшая форма обобщенного отражения действительности.

Физиологические механизмы мышления у слабовидящих и нормально видящих одни и те же. Мыслительные операции, логика, стадии мышления у слабовидящих подчиняются законам, которые являются общими для всех детей.

Важное место в развитии наглядно-образного мышления занимает техника оперирования образами, сущность которой в мыслительном перемещении предметов и их частей в пространстве. Дети со зрительным дефектом обладают большими потенциальными возможностями в развитии наглядно-образного и словесно-понятийного мышления при опоре на наглядно-действенное мышление и при использовании различных средств абстрагирования и обобщения. [3]

Актуальными и перспективными на сегодняшний день являются исследования педагогов и психологов, которые показали, что основой развития умственных способностей служит овладение ребенком действиями замещения и наглядного моделирования.

С помощью мультимедийных игр организуем учебно – игровую деятельность, в процессе которой, у ребенка повышается заинтересованность в самостоятельном решении проблемы. Развивается познавательная способность, определяющая готовность ребенка к усвоению и использованию знаний (готов-

ность к обучению в школе). В отличие от обычных технических средств обучения информационно-коммуникационные технологии позволяют не только насытить ребенка большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень актуально в раннем детстве – умение самостоятельно приобретать новые знания. [4]

Цель коррекционно-развивающей программы: развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством наглядного моделирования с использованием ИКТ.

На основе программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения), коррекционно-развивающая программа была рассчитана на 5 недель. [5] Программа включает в себя 10 занятий: 5 индивидуальных и 5 подгрупповых. Предназначена для индивидуальной и подгрупповой работы с детьми 5–6 лет; продолжительностью 25–30 минут.

Занятия проводились с периодичностью 2 раза в неделю, так как один раз в неделю занятие индивидуальное, а второй раз – подгрупповое, где закрепляются уже приобретенные навыки и осваивались новые знания.

Всю коррекционную программу, направленную на развитие наглядно-образного мышления детей, можно условно разделить на 3 этапа:

1. Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках. На начальном этапе важно сформировать у детей умение воспринимать изображенную на картинке ситуацию как целостную, умение воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами-представлениями, опираясь на свой реальный практический опыт. Важно научить детей устанавливать связь между предметами, изображенными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, с помощью которого можно преобразовать ситуацию соответственно условиям задачи. Сначала детям необходимо определить внутренние взаимоотношения между

предметами, осмыслить внутреннюю логику действий, а затем найти недостающее звено.

Данный этап включает в себя 3 занятия.

Алгоритм построения занятия:

- Организационный момент – приветствие, создание положительного эмоционального фона.
- Основная часть: гимнастика для глаз(с помощью презентации или разминка со стихотворением); развитие установления закономерностей; развитие зрительного восприятия, пространственного мышления; физминутка.
- Подведение итогов.

2. Развитие обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования. Данный этап коррекционно-развивающей работы включает 4 занятия. Основной акцент на данном этапе направлен на овладение моделями, умение пользоваться обобщенными представлениями о свойствах предметах, форме, цвете, размере.

Алгоритм построения занятия

- Организационный момент – приветствие, создание положительного эмоционального фона.
- Основная часть: гимнастика для глаз(с помощью презентации или разминка со стихотворением); развитие обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов; развитие умения владеть действиями замещения; развитие зрительное восприятие (целостность, константность, избирательность); развитие устойчивости, объем внимания; физминутка.
- Подведение итогов.

3. Развитие соотношения между словом и образом. Данный этап включает 3 занятия. Умение правильно представить ситуацию по ее словесному описанию является необходимой предпосылкой развития образных форм мышления и речи ребенка. Оно лежит в основе формирования механизма мысленного оперирования образами воссоздающего воображения. В дальнейшем это позволяет совершать адекватные действия по инструкции, решать интеллектуальные задачи, планировать.



Таким образом, это умение составляет фундамент качественной, целенаправленной произвольной деятельности.

Алгоритм построения занятия

- Организационный момент – приветствие, создание положительного эмоционального фона.
- Основная часть: гимнастика для глаз(с помощью презентации или разминка со стихотворением); развивать умение ориентироваться в пространстве по словесному описанию; развитие внимания, памяти, связной монологической речи; развитие фонематического слуха; физминутка.
- Подведение итогов.

На подгрупповых занятиях каждого из этапов коррекционно-развивающей работы было использовано наглядное моделирование с применением мультимедийных презентаций.

При составлении коррекционно-развивающей программы были использованы задания из книг «Мышление»; Афанасьевой Н. В. Дубиненковой Е. Н. [1]; Катаевой А. А., Стребелевой Е. А. [2]

Можно сказать о том, что при использовании наглядного моделирования с применением мультимедийных презентаций можно развивать наглядно-образное мышление у старших дошкольников. Так как презентация помогает донести детям с нарушением зрения все те наглядные образы и картинки, на которые они могут опираться и оперировать ими в ходе выполнения заданий различного рода.

## Литература

1. Афанасьева Н. В. Дубиненкова Е. Н. Программа психологической диагностики готовности к обучению в школе. Вологда, 2000.
2. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников : кн. для учителя. М.: БУК-МАСТЕР, 1993
3. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. М., 2006.
4. Новоселова С. Л., Петку Г. П. Компьютерный мир дошкольника. М.: Новая школа, 1997.
5. Плаксина Л. И Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду. М.: Экзамен», 2003.

# КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

**Харитонов О. А.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический  
университет им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: Ksusha\_ksusha308@mail.ru*

Цель коррекционно-развивающей программы: развитие произвольного внимания у дошкольников с нарушением зрения в процессе изобразительной деятельности.

Задачи:

1. Способствовать развитию свойств внимания.
2. Формировать слуховое и зрительное внимание в процессе изобразительной деятельности с использованием рисования.
3. Формировать способы организации внимания и элементы контроля.

Работа по развитию произвольного внимания у детей среднего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе изобразительной деятельности построена в соответствии со следующими принципами:

Принцип от простого к сложному. Коррекционно-развивающая программа построена при помощи усложнения заданий по изобразительной деятельности на устойчивость, распределение, переключение и объем внимания от одного занятия к другому. Осуществляется связь последующего материала с предыдущим.

Принцип наглядности. Так как мышление детей носит наглядно-образный характер, то в ходе коррекционно-развивающей деятельности используются различные дидактические пособия (мягкие игрушки, предметные картинки и т. д.), которые обеспечивают детям эффективное восприятие материала.

Принцип доступности. Материал излагается детям доступным языком. При построении коррекционно-развивающей деятельности учтен уровень подготовленности и развития каждо-

го ребенка, а также их интересы и возрастные особенности, потребности.

Принцип использования игровой деятельности. Поскольку сюжетно-ролевая игра – это ведущая деятельность в дошкольном возрасте, то коррекционно-развивающая деятельность будет осуществляться в игровой форме, при помощи различных наглядных материалов и игрушек дети будут гораздо активнее включаться в коррекционный, обучающий и творческий процессы, продемонстрируют свои умственные, физические и эмоциональные качества. Также дети будут легче закреплять и усваивать обучающую программу [1, с. 87].

Коррекционно-развивающая деятельность строилась в соответствии со следующими условиями:

1) использовать эмоциональные факторы: возбудить интерес, ввести эмоциональную насыщенность. Заинтересованность должна быть связана с самим предметом занятия;

2) разнообразие сообщаемого материала, соединяющееся с последовательностью и связанностью его раскрытия и изложения;

3) предоставление детям инициативы в выполнении полученного задания;

4) воздействия, направленные на развитие внимания, должны подаваться в игровой и эмоционально насыщенной форме.

Все занятия в коррекционно-развивающей программе построены по следующему принципу:

1. Мотивация детей к деятельности (организовывание деятельности так, чтобы она была принята детьми, внесение эмоциональной насыщенности при помощи различных стихов, коротких рассказов).

2. Вызов интереса к занятию (привлечение внимания при помощи наглядных пособий, мягких игрушек).

3. Четкая организация выполняемой детьми работы (сопровождение всех действий словесной инструкцией, оказание помощи наводящими вопросами, последовательность и систематичность требований взрослого) [2, с. 132].

Сводная характеристика коррекционно-развивающей программы представлена ниже:

Занятие №1 «Недорисованные картинки». Цель: Способствовать развитию таких свойств внимания, как объем и концентрация; Формировать способы организации внимания и элементы контроля;

Занятие №2 «Нарисуй кисть рябинки». Цель: Способствовать развитию таких свойств внимания, как концентрация и распределение;

Занятие №3 «Раскрась по образцу». Цель: Способствовать развитию таких свойств внимания, как объем, распределение, концентрация;

Занятие №4 «Рисуем снегиря». Цель: Способствовать развитию таких свойств внимания, как концентрация, распределение;

Занятие №5 «Геометрические фигуры в предметах». Цель: Способствовать развитию таких свойств внимания, как объем, концентрация, переключение;

Занятие №6 «Гирлянда для елки». Цель: Способствовать развитию таких свойств внимания, как объем и концентрация;

Занятие №7 «Скатерть для мамы». Цель: Способствовать развитию таких свойств внимания, как распределение и объем;

Занятие №8 «Фартук для Матрешки». Цель: Способствовать развитию таких свойств внимания, как распределение, объем и переключение;

Занятие №9 «Хоровод снеговиков». Цель: Способствовать развитию таких свойств внимания, как объем и концентрация; Развитие умения выделять заданные признаки;

Занятие №10 «Следы на снегу». Цель: Способствовать развитию таких свойств внимания, как концентрация, переключение и объем; Закрепление умения работать по образцу и согласно полученным инструкциям;

Таким образом, коррекционная программа с детьми среднего дошкольного возраста с нарушением зрения способствует развитию свойств внимания, формированию зрительного и слухового внимания детей, формированию способов организации внимания и элементов контроля. Усовершенствуется умение детьми работать согласно инструкции или по заданному образцу. У детей разовьется интерес к изобразительной деятельности с использованием нетрадиционных технологий.

## **Литература**

1. Осипова А. А. Диагностика и коррекция внимания. М. : ТЦ Сфера, 2004. 87 с.
2. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. М., 2008. 132 с.

# ПРОБЛЕМА КОРРЕКЦИИ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИИ У АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

**Челнокова М. С.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: margarita\_tspu@rambler.ru*

В настоящее время проблема агрессии и агрессивного поведения является чрезвычайно актуальной. Отмечается всплеск агрессии во всем мире. Наибольшие проявления агрессивных тенденций наблюдаются у подростков.

Агрессивность сочетается с другими чертами характера, которые могут способствовать ее сохранению и закреплению в структуре личности, а также актуализации в определенных ситуациях. Подростковый возраст является периодом формирования характера, и именно в этот период некоторые черты характера заостряются и приближаются к крайней границе между нормой и патологическим состоянием.

Термин «акцентуированная личность» впервые предложен немецким психиатром К. Леонгардом. Он описал особенности лиц с акцентуациями, показал динамику акцентуаций личности и провел анализ характеров множества героев классических произведений мировой литературы [1]. В отечественной науке Е. А. Личко, опираясь на концепцию К. Леонгарда, разработал собственную типологию личностей и описал проблемы акцентуаций у подростков. Он указал на то, что применительно к подросткам корректнее использовать термин «акцентуация характера» [2].

Агрессия, не связанная с акцентуацией характера, корригируется, вплоть до полного исчезновения ее проявлений. Агрессия, являющаяся следствием акцентуаций характера, не поддается полному устранению, возможно лишь сглаживание ее проявлений.

У подростков, имеющих нарушенный слух, больше, чем у слышащих, проблем, связанных с приспособлением к окружающему миру, и, следовательно, их личности присуще боль-

шее количество негативных черт. У них может проявляться более высокий или, наоборот, крайне сниженный уровень агрессивности в поведении, эмоциональная незрелость. Проявления агрессии у подростков с нарушениями слуха имеют свою специфику.

Различные типы акцентуаций могут оказать влияние на возникновение различных видов агрессии. Для подростков с нарушенным слухом наиболее характерны гипертимный, эмотивный, тревожно-боязливый типы акцентуаций, по К. Леонгарду [1]. При эмотивном типе уровень агрессии, как правило, снижен в значительной степени, что обуславливает наличие у данной категории подростков пассивности и конформности. При гипертимном типе уровень агрессии может быть в пределах нормы, но не исключает жесткого отстаивания собственных позиций.

Акцентуированным подросткам с нарушениями слуха необходима своевременная и правильно организованная помощь в преодолении проявлений агрессии. Следует вовремя выявлять акцентуации для учета особенностей подростка, а также выявить присущие подростку виды агрессивных реакций.

В связи с этим нами проводилось исследование, направленное на изучение особенностей акцентуаций характера как причин проявления агрессии у подростков с нарушениями слуха. Целью нашего исследования является изучение проявлений агрессии у акцентуированных подростков с нарушениями слуха, разработка и апробация коррекционной программы, направленной на сглаживание агрессивных проявлений у подростков с нарушениями слуха, оценка эффективности коррекционной программы.

В соответствии с целью исследования нами разработана диагностическая программа, в которую вошли следующие методики: опросник диагностики акцентуаций характера Леонгарда-Шмишека; опросник Басса-Дарки; методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев); «Тест агрессивности» (Опросник Л. Г. Почебут); анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка» (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко).

Исследование проводилось на базе Государственного образовательного учреждения Тульской области «Тульская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья». В нем приняли участие подростки с нарушениями слуха.

По результатам констатирующего этапа выявлено, что:

1. Наиболее часто у подростков с нарушениями слуха встречаются такие типы акцентуаций, как эмотивный (40 %) и гипертимный (30 %).

2. У данного контингента подростков чаще всего встречаются такие виды агрессивных реакций, как чувство вины (40 %), подозрительность (50 %), обида (20 %), вспыльчивость (20 %), вербальная агрессия (30 %). В целом, для подростков с нарушениями слуха характерен сниженный уровень агрессивности (80 %), но высокий уровень конфликтности (враждебности) (30 %).

3. Установлена зависимость между выявленными типами акцентуаций и наиболее характерными видами агрессивных реакций. Она проявляется в том, что у гипертимных подростков наблюдается вспыльчивость, вербальная агрессия; у эмотивных – чувство вины (самоагрессия) и подозрительность; для тревожно-боязливых и циклотимных характерны подозрительность и обидчивость.

4. Выявлена зависимость общего уровня агрессивности от типа акцентуации. Для гипертимного, эмотивного и тревожно-боязливого типов характерен низкий уровень агрессивности.

5. Зависимости высокого уровня враждебности от типа акцентуации не выявлено. Следовательно, можно предположить, что он обусловлен другими факторами, поэтому может поддаваться коррекции.

6. На основании сравнения данных субъективных опросников и объективных оценок, данных педагогами, выявлено несоответствие представлений учащихся о собственной агрессивности и оценок, полученных в результате анкетирования педагогов, работающих с подростками. На основании этого, можно сделать вывод, что подростки с нарушениями слуха имеют неадекватные представления о собственной агрессивности.



Принимая во внимание выявленные особенности, нами разработана коррекционная программа, направленная на сглаживание агрессивных проявлений у акцентуированных подростков с нарушениями слуха. В основу программы легли игры и упражнения, разработанные Е. В. Федосенко [4], К. Фопелем [5], И. А. Фурмановым [6], которые нами адаптированы с учетом имеющихся у данной категории подростков нарушений слуха.

Задачи программы:

- 1) стабилизация уровня агрессивности;
- 2) снижение уровня конфликтности (враждебности);
- 3) уточнение представлений подростков об агрессивности и ее проявлениях.

В результате реализации описанной коррекционной программы получены следующие результаты.

1. Результаты контрольного этапа выявили те же типы акцентуаций характера подростков, что и на констатирующем этапе. Это еще раз подтверждает, что акцентуации являются устойчивыми характеристиками, мало поддающимися изменению.

2. Выявленные на констатирующем этапе виды агрессивных реакций у части подростков были сглажены. Так, после реализации коррекционной программы чувство вины было выявлено у 20 % (прежний показатель – 40 %), подозрительность – у 20 % (прежний показатель – 50 %), вспыльчивость – у 10 % (прежний показатель – 20 %). Показатели обиды и вербальной агрессии остались на прежнем уровне. Эти результаты подтверждают сказанное ранее о том, что связанные с акцентуациями проявления агрессии входят в структуру личности, они могут быть только частично сглажены и не поддаются полной коррекции.

3. Общий уровень агрессивности у части подростков изменился в сторону нормальных показателей. Так, низкий уровень агрессивности был отмечен у 40 % подростков (по сравнению с 80 % на констатирующем этапе); нормальные показатели выявлены у 60 % учащихся (прежний показатель – 20 %). Такое повышение уровня позитивной агрессивности до нормальных значений говорит о большей адаптированности подростков к окружающей среде, снижении их пассивности и конфликтности.

4. Уровень конфликтности у всех исследуемых подростков достиг средних значений (до проведения коррекционной работы высокий уровень отмечался у 30 %). Эти показатели отмечают, что уровень конфликтности не связан с акцентуациями и не является устойчивой личностной чертой.

5. После реализации коррекционной программы результаты анкетирования педагогов в большинстве случаев совпали с данными субъективных опросников. Что отмечает что адекватность восприятия подростками собственного агрессивного поведения.

В целом, составленная нами коррекционная программа показала положительные результаты. Агрессивные проявления, связанные с теми или иными акцентуациями, удалось частично сгладить. Те же проявления агрессии, которые не имеют отношения к акцентуациям, были полностью скорректированы.

## **Литература**

1. Леонгард К. Акцентуированные личности. М. : Эксмо-Пресс, 2001. 358 с.
2. Личко Е. А. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб. : Речь, 2013. 256 с.
3. Степанова Н. А. Подготовка специального психолога к коррекционно-реабилитационной работе // Материалы общерос. науч.-практ. конф. «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации». Тамбов : Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2008. С. 459–461
4. Федосенко Е. В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги : монография. СПб. : Речь, 2008. 192 с.
5. Фопель К. В. Как научить детей сотрудничать. М. : Генезис, 2010. 544 с.
6. Фурманов И. А. Агрессия и насилие. Диагностика, профилактика и коррекция. СПб. : Речь, 2007. 480 с.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПМСС

**Шабалина Т. В.**

*Бюджетное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи Вологодской области «Областной центр психолого-медико-социального сопровождения»,  
Вологда, Россия  
E-mail: tanyashabalina@mail.ru*

Наиболее известным, традиционно главным институтом воспитания является семья. На ней лежит основная доля ответственности за развитие личности ребенка. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания (общественные организации и структуры) не может сравниться с семьей [2, с. 315].

Кардинальные изменения, происходящие в политической и экономической обстановке страны в настоящее время, становятся причиной снижения уровня и качества жизни прежде всего семей с детьми. Многие семьи в современных условиях оказываются в трудной жизненной ситуации, объективно нарушающей жизнедеятельность членов семьи.

В трудные жизненные условия попадают неполные семьи, семьи беженцев, вынужденных переселенцев, малообеспеченные семьи, безработные, семьи с детьми-инвалидами, многодетные семьи, неблагополучные семьи. Для этих семей характерны проблемы: финансовые, проблемы трудоустройства, ограничения жизнедеятельности, медицинские, психологические и др.

Семьи, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, обладают разным потенциалом решения возникающих проблем; разным оказывается объем моральных, интеллектуальных и финансовых ресурсов таких семей для выхода из кризиса.

В настоящее время одним из актуальных вопросов является необходимость взаимодействия образовательных организаций, учреждений и семьи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации. Воспитание, обучение и развитие детей в таких семьях не представляется без поддержки и сопровождения специалистов разного профиля.

Одним из видов помощи семьям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, является психолого-педагогическое сопровождение семьи.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи – это система психолого-педагогических мер, направленных на предотвращение семейного неблагополучия, преодоление трудностей воспитания в семье и обеспечивающих такие психолого-педагогические и социально-психологические условия жизнедеятельности родителей и ребёнка, которые способствуют полноценному развитию и социализации личности ребёнка, повышению психолого-педагогической компетентности родителей [1,8,9].

Целью психолого-педагогического сопровождения семей является создание психолого-педагогических условий, предотвращающих семейное неблагополучие, помощь и поддержка в преодолении различного рода трудностей. Результаты психолого-педагогического сопровождения семей должны проявиться в гармонизации внутрисемейных отношений, в повышении психолого-педагогической компетентности и культуры родителей, в повышении уровня психического и личностного развития детей, в укреплении социальных связей семьи.

В БОУ «Областной центр психолого-медико-социального сопровождения» г. Вологды родители (законные представители) могут получить квалифицированную помощь и поддержку в воспитании, развитии и обучении детей благодаря комплексному сопровождению специалистов различного профиля (педагога-психолога, социального педагога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, врача-психиатра, врача-невролога и др.), а также общению с другими родителями и семьями, оказавшимися в похожих жизненных обстоятельствах.

Психолого-педагогическое сопровождение в Центре предполагает реализацию системы мероприятий, форм и методов работы, адресованных различным категориям семей.

Психолого-педагогическая поддержка оказывается семьям, переживающим разные периоды развития: семьям, имеющим ребенка раннего возраста, не посещающего дошкольное учреждение и посещающего дошкольное учреждение; семьям, имеющим детей-дошкольников; родителям младших школьников; родителям подростков и старшекласников.

Повышенного внимания и особой помощи требуют такие категории семей, как многодетные, малоимущие, неполные семьи; семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья (детей-инвалидов); замещающие семьи (усыновившие (удочерившие) ребенка, взявшие ребенка под опеку и приемные семьи); неблагополучные, асоциальные семьи, а также семьи беженцев, вынужденных переселенцев.

Психолого-педагогическое сопровождение семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, осуществляется через реализацию основных направлений работы педагогов-психологов Центра.

Важная роль отводится индивидуальному и групповому консультированию родителей по вопросам воспитания, развития и обучения детей, гармонизации детско-родительских и супружеских отношений. Во время консультативного приема психологом выявляются все основные проблемы и трудности семьи и ребенка, осуществляется диагностика детско-родительских отношений.

Актуальной и востребованной является консультационная помощь родителям по телефону социально-психологической поддержки «Перекресток», функционирующем на базе Центра.

Педагоги-психологи Центра ПМСС активно применяют различные формы психологического просвещения родителей. В течение учебного года на базе Центра и в образовательных учреждениях города Вологды и Вологодской области проводится лекторий для родителей «Помоги своему ребенку». Целью лектория является повышение психолого-педагогической компетентности родителей.

В рамках психолого-педагогического просвещения осуществляется сотрудничество специалистов Центра со Службой содействия устройству воспитанников детского дома в семью в проведении Школы кандидатов в приемные родители.

На базе Центра ПМСС организована деятельность Школы приемных родителей. Просветительская работа затрагивает актуальные проблемы воспитания, развития и обучения детей в замещающих семьях.

Педагоги-психологи постоянно разрабатывают для родителей и законных представителей методические памятки, буклеты, оформляют стенды, пополняют раздел «Родителям» на официальном сайте учреждения, выступают в средствах массовой информации.

В рамках коррекционно-развивающего направления проводятся занятия с ребенком и семьей в целом. Педагоги-психологи Центра используют в своей работе коррекционно-развивающие авторские программы «Экстрим», «Миссия выполняю», которые стали лауреатами IV и VI Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы». Программам присвоен гриф «Рекомендовано Федерацией психологов образования России».

С целью организации совместной деятельности семей, оказания взаимопомощи друг другу

психологами проводятся групповые детско-родительских занятия с семьями, имеющих детей раннего возраста (группа «Песочница»), а также занятия с семьями, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (семейный клуб «Умка»). Психическое развитие таких детей, как правило, нарушено в связи с вынужденной обособленностью, ограниченностью жизненного пространства, отсутствием вхождения в среду сверстников.

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях Центра ПМСС включает в себя организацию социокультурных мероприятий для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов («Мамин праздник», «Новый год», «Вся Россия рада – у нас олимпиада!», кукольные спектакли, выпускные для групп различного возраста и др.). В Центре функционирует Клуб выходного дня для замещающих семей. Цель клу-

ба – организация досуга детей и родителей из замещающих семей. Занятия Клуба проводятся педагогами-психологами, социальными педагогами и педагогами дополнительного образования, направлены на развитие творческих способностей, формирование коммуникативных навыков детей, коррекцию эмоционально-волевых нарушений.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, в условиях Центра ПМСС включает в себя взаимодействие с другими специалистами и учреждениями (дошкольными учреждениями, школами, детскими домами, учреждениями здравоохранения и др.). Выбор форм и методов психологической помощи родителям и ребенку основывается на реальных проблемах каждой конкретной семьи, обращающейся в Центр.

Опыт работы специалистов Центра с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации, постоянно транслируется на городском и муниципальном уровнях (участие в педагогических конкурсах, выставках, чтениях и др.).

Таким образом, организация работы по психолого-педагогическому сопровождению семей в трудной жизненной ситуации в настоящее время необходима и востребована.

## **Литература**

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1997. 298 с. (Практическая психология в образовании)
2. Немов Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 2. Психология образования. М. : Просвещение : Владос, 1994. 496с.
3. Основы социально-психологической теории : учеб. пособие для социологов, психологов, преподавателей и студентов / Н. Н. Богомолова [и др.] 4 под общ. ред. А. А. Бодалева и А. Н. Сухова. М. : Междунар. пед. акад., 1995. 421с.
4. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова [и др.] ; под. ред. Е. Г. Силаевой. М. : Академия, 2002. 192с.
5. Психолого-медико-педагогическая консультация : метод. рекомендации / науч. ред. Л. М. Шипицина. 2-е изд., доп. СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2002. 352 с.
6. Семья и дети в антинаркотических программах профилактики, коррекции, реабилитации. Руководство для школьных и клинических психологов, специалистов образовательных учреждений, социальных работников. М., 2003. 239 с.

7. Силяева Е. Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. Г. Силяевой; сост. Е. И. Артамонова [и др.]. М. : Академия, 2002. 192с.

8. Технология социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И. Г. Зайнышева. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 240 с.

9. Учебное пособие для социологов, психологов, преподавателей и студентов / Н. Н. Богомолова [и др.] ; под общ. ред. А. А. Бодалева и А. Н. Сухова. М. : Междунар. пед. акад., 1995. 421 с.



# ПРИЧИНЫ И МОТИВЫ ЛЖИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

**Шепилова Ю. А.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: shepilova.yuliaa@gmail.com*

Одной из типичных проблем детства является ложь. Разрешение ситуаций обмана часто способствует личностному росту человека. Существует много причин, по которым дети лгут. И не всегда они связаны с желанием обмануть. Поэтому необходимо знать мотивы детской лжи.

Отечественные и зарубежные ученые занимались проблемами детской лжи. Среди них: Адам А., Алешинцев И. А., Гартьер К., Дубровский Б. И., Знаков В. В., Ильин И. А., Каптерев П. О., Мелитан Л., Мэй М., Преображенский С. А., Секацкий А. К., Сосновский А., Х. Хартшорн, Шеталова А., Штерн В., Щербатых Ю. К., Экман П. и другие.

Однако, отношение к этому феномену, возникающему в жизни людей, у философов и психологов разных эпох было неоднозначным. Одни считали ложь благом, необходимым для достижения определенных целей (Гегель, Платон и пр.), для других она была моральным грехом (Августин, Аврелий, Кант И. и пр.).

На рубеже XX века изучение проблемы лжи было актуально как в отечественной, так и мировой психологии. В зарубежной психологии проблема лживости продолжала интенсивно разрабатываться в основном в направлении изучения психологических особенностей детей, склонных ко лжи, причин возникновения лжи, определения способов профилактики и приемов педагогического воздействия для устранения лживости из общения, проблем распознавания лжи.

Б. Г. Мещеряков и В. П. Зинченко определяют лживость как форму поведения, направленную на введение других в заблуждение ради достижения личных целей. У человека подобные действия, совершаемые в детском возрасте, достаточно часто

приобретают стабильный характер и становятся качеством личности [3, с. 315].

Ложь является симптомом неблагополучия в жизни ребенка. Когда ребенок лжет, он часто верит себе. Он сопровождает фантазией поведение, приемлемое для себя. Фантазия становится способом выражения того, что в реальности вызывает у него беспокойство [2, с. 6].

Среди мотивов детской лжи Экман П. выделяет следующие [5, с. 146]:

- избегание наказания;
- стремление добыть нечто, чего иначе не получишь;
- защита друзей от неприятностей;
- самозащита или защита другого человека;
- стремление завоевать признание и интерес со стороны окружающих;
- желание не создавать неловкую ситуацию, избегание стыда;
- охрана личной жизни, защита своей приватности;
- стремление доказать свое превосходство над тем, в чьих руках власть.

Следует отметить, что особую значимость имеют исследования по проблеме возникновения лжи у детей младшего школьного возраста, поскольку именно данная возрастная группа через несколько лет будет определять морально-нравственный и психологический облик граждан своей страны, а в ближайшем будущем составит основной слой людей, от которых в значительной мере будет зависеть ее развитие.

Целью нашего исследования является изучение социально-психологических причин, влияющих на появление лжи у детей с нарушением зрения в младшем школьном возрасте и разработка примерной программы коррекции поведения детей.

Мы предполагаем, что знание причин возникновения детской лжи у младших школьников с нарушением зрения будет способствовать ее устранению и более оптимальной организации работы по личностно-нравственному развитию, а также, лучшего взаимопонимания между взрослыми и детьми младшего школьного возраста.

В исследовании применялись методы:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме проявления детской лжи у детей младшего школьного возраста.

2. Констатирующий эксперимент.

3. Методы обработки данных: количественный и качественный анализ полученных результатов.

Диагностическая программа содержит следующие методики: тест школьной тревожности Филиппса, методика «Скульптура», диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, «Социометрия» Дж. Морено (в адаптации Я. Л. Коломинского).

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 51 г. Тула. В исследовании принимали участие младшие школьники с нарушением зрения.

Для выявления детской лжи у младших школьников нами выделены следующие параметры:

- уровень школьной тревожности (так как учебная деятельность является ведущей в этом возрасте);

- уровень развития фантазии, воображения (высокий уровень воображения может послужить критерием выявления детской лжи);

- уровень самооценки и уровень притязаний (поскольку заниженный уровень самооценки и значительный разрыв между уровнем самооценки и уровнем притязаний, говорит о конфликте между тем, к чему стремится школьник, и тем, что он считает для себя возможным, это также может свидетельствовать о склонности ребенка ко лжи);

- социометрические позиции (необходимо выявить, какую позицию ребенок занимает в классе, чтобы понять, может ли неблагоприятный статус повлиять на стремление приукрасить, солгать).

Результаты исследования показали следующее:

1. Общий уровень тревожности, преобладающий в данной выборке – низкий, он наблюдается у 70 % класса. Однако наиболее значимыми показателями тревожности в классе являются страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих и страх самовыражения.

2. У школьников преобладает высокий и средний уровни фантазии. Это говорит о наличии склонностей ко лжи.

3. Самооценка не всегда адекватная. При этом, разрыв уровня самооценки и уровня притязаний говорит о конфликте между тем, к чему стремится школьник, и тем, что он считает для себя возможным.

4. В исследуемой группе большинство детей (60 %) имеет благоприятный статус. Однако есть и изолированные члены группы (20 %). Это говорит о не принятии одних и стремлении других оказаться в кругу лидеров и привлечении к себе внимания различными способами, в том числе и ложью.

Таким образом, эмпирическим путем установлено, что склонность ко лжи обусловлена возрастными, средовыми и интеллектуальными особенностями. Выявлена взаимосвязь некоторых из причин лжи с повышенной школьной тревожностью. Вместе с тем, несмотря на очевидность различий поведенческих проявлений лживости учащихся, эмпирическим путем установлено, что в их основе лежит единый синдром – школьная тревожность, которую не всегда бывает просто распознать.

На основании выявленных нами особенностей разработана примерная коррекционная программа, направленная на устранение причин возникновения лжи у детей с нарушением зрения младшего школьного возраста. В основу программы легли игры и упражнения, разработанные Т. А. Аржакаевой, И. В. Вачковой [1], О. В. Хухлаевой [4], которые были адаптированы с учетом имеющейся у данной категории детей нарушений зрения.

## **Литература**

1. Аржакаева Т. А., Вачков И. В. Психологическая азбука. Программа развивающих занятий в 3-м классе. М., 2014.
2. Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология. М. : Модэк, 2009
3. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь, 4-е изд. М. : Прайм-Еврознак, 2003.
4. Хухлаева О. В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. М., 2013.
5. Экман П. Психология лжи. СПб., Питер, 2011. 272 с.

# ТЕЛЕФОН ДОВЕРИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ И ДЕТЯМ

**Шишкина С. В.**

*ОГКУ СО «Социально-реабилитационный центр  
для несовершеннолетних г. Иркутска», Иркутск, Россия  
E-mail: cpd91@mail.ru*

С 16.06.2010 в составе ОГКУ СО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» открылось отделение Экстренной психологической помощи по телефону, с региональным номером 8-800-350-40-50, а с 06.12.2010, региональный телефон доверия был подключен к единому общероссийскому номеру 8-800-2000-122, с сохранением действующего регионального номера.

Работа специалистов телефона доверия ведется в круглосуточном режиме, без выходных и праздничных дней.

«Телефон доверия», являясь службой экстренной психологической помощи, занимает также важное место в системе защиты детства.

Общероссийский ДТД введен Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, совместно с субъектами РФ в рамках общенациональной информационной кампании по противодействию жестокому обращению с детьми с целью:

- оказания бесплатной анонимной экстренной и консультативно-психологической помощи по телефону детям и их родителям (лицам их заменяющим);

- внедрения нового эффективного механизма раннего выявления семейного и детского неблагополучия и своевременной помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации;

- укрепления семьи, профилактики детского и семейного неблагополучия стрессовых и суицидальных настроений детей и подростков, защиты прав детей;

- профилактики детского неблагополучия и жестокого обращения с детьми;

- помощи родителям в воспитании детей без применения насилия.

В первую очередь, в рамках деятельности по раннему выявлению семейного неблагополучия и нарушения, прав ребенка «Телефон доверия» может служить местом получения и сбора информации (т. е. работать на первом этапе – приеме информации). При этом специалисты «Телефонов доверия» могут выступать в роли диспетчера, принимая сообщения о жестоком обращении с детьми и нарушении их прав, передавая эти сигналы дальше в службы, ответственные за проверку сигналов и принятие решения об открытии случая. Консультанты «Телефона доверия» обладают необходимыми навыками – консультирование по телефону, оказание помощи и поддержки, умение работать со сложными кризисными обращениями.

Пример выявления семейного неблагополучия отделением экстренной психологической помощи по телефону (далее ЭППТ): в отделение ЭППТ поступило сообщение от пожилой женщины (соседки) о том, что в течение двух дней она видит, как ребенок четырех лет гуляет по улице весь день один, одетым не по сезону (резиновые сапоги в ноябре). Такие факты, как продолжительная безнадзорность маленького ребенка, высокий риск заболевания (мальчик мог серьезно простудиться) заставили консультантов действовать быстро. Консультанты передали эту информацию в отдел по опеке и попечительству, и специалисты немедленно отреагировали. Когда специалисты выехали на место, они выяснили, что мама уже несколько дней в запое, и дома нет еды. Мальчик был временно помещен в детское отделение районной больницы, а в дальнейшем переведен в Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних г. Иркутска, что обеспечило безопасность ребенка, в это время могла проводиться реабилитационная работа с матерью.

При поступлении таких особенно сложных звонков, когда психолог понимает, что ситуация содержит в себе угрозу для жизни человека и собеседник соглашается раскрыть информацию о себе и сообщить свое местонахождение, консультант направляет данную информацию в службу межведомственного взаимодействия. При необходимости устанавливается контроль над развитием ситуации до момента её разрешения.

В среднем за год на телефон доверия поступает около 15 тысяч звонков. В сутки поступает от 35 до 50 звонков, а в пери-

од проведения рекламных акций их количество возрастает до 70–80.

Так за период работы с 2010–2014 гг. консультанты отделения ЭППТ приняли 103 звонка содержащих информацию о фактах жестокого обращения по отношению к несовершеннолетним и нарушении их прав, и при проверке данной информации, 39 фактов были подтверждены, соответственно были приняты меры по защите прав и законных интересов несовершеннолетних.

Специалисты отделения могут оказывать непосредственную психологическую помощь различным категориям детей и взрослых, в том числе детям с ограниченными возможностями и их семьям. Телефон доверия для этой категории граждан доступен и позволяет получить психологическую поддержку.

Телефон доверия довольно популярен среди школьников 6–12 лет, когда проблемы взаимоотношений со сверстниками стоят для них на первом месте, и вопросы касаются в основном дружбы и ссор с одноклассниками, влюбленностей, нередко звучат вопросы о несправедливом отношении со стороны учителей в школе.

А невинные детские розыгрыши по телефону иногда скрывают под собой факты жестокого обращения – от психологического давления до жестокого физического и сексуального насилия, что может привести к суициду. Конечно, в таких звонках от детей звучат очень серьезные проблемы – сексуальное и физическое насилие. Равнодушие и непонимание взрослых, разводы родителей, острое переживание горя, несчастная любовь. Помощь психолога, принявшего кризисный звонок, бывает просто неоценимой.

Когда дети становятся чуть старше и вступают в подростковый период, им начинает казаться, что их проблемы не волнуют даже родителей – близких взрослых, а что уж говорить о каком-то телефоне доверия? И тогда начинаются звонки-розыгрыши, проверочные звонки: а как отреагирует незнакомый психолог на непростой вопрос, а непростой характер, можно ли доверить более серьезные вопросы? В такие моменты от психолога требуется особенное внимание, так как практически всегда за такими звонками стоят невыносимая боль и разоча-

рование, жить с которыми и терпеть которые ребенок просто не может. Задача взрослого – освободить ребенка от такого непосильного груза, попытаться восстановить доверие ребенка к близким людям.

Звонки от взрослого населения – это, в основном, запросы информационного характера: о деятельности социальных служб и центров, о соблюдении прав ребенка, о предоставляемых мерах социальной поддержки. Также от взрослого населения немало поступает и кризисных звонков, которые касаются острых проблем, связанных с семейными взаимоотношениями, проблем с зависимостями, внутриличностных конфликтов. Родителей и законных представителей детей часто волнует тема воспитания и взаимоотношений с детьми, особенно в так называемые кризисные периоды развития ребенка. Очень часто невинные информационные запросы от взрослых содержат в себе целые комплексы психологических проблем, накопленные годами.

Рекламируя телефон доверия, и просвещая возможных абонентов, мы делаем акцент на возможность получения бесплатной анонимной помощи психолога в удобное для клиента время. У вас всегда есть возможность получения помощи и поддержки в тех случаях, когда очная помощь психолога недоступна, или когда обсудить свою личную проблему с близкими людьми и друзьями особенно тяжело.



# ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

**Щеголькова Т. И.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: tantosik93@mail.ru*

Проблема социального интеллекта в последнее время привлекает все большее внимание исследователей. На этот счет существует несколько причин. Он является важнейшим практическим качеством, причем с развитием исследований выясняются новые области его применения.

Проблематикой развития социального интеллекта в свое время занимались такие зарубежные ученые как Э. Торндайк, Г. Оллпорт, Дж. Гилфорд, и представители отечественной психологии: М. И. Бобнева, А. Л. Южанинов, Ю. Н. Емельянов.

Понятие социального интеллекта сравнительно новое для современной психологической науки. Социальный интеллект – способность правильно понимать поведение людей. Это необходимо для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации. Термин «социальный интеллект» был введен в психологию Э. Торндайком в 1920 г. для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях».

Социальный опыт приобретает в общении и зависит от разнообразия социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением. Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов); является фактором социальной адаптации личности, а успешная адаптация ведет к росту личностных достижений; позволяет самому человеку оценивать собственные достоинства и недостатки, а так же является необходимым условием эффективного межличностного взаимодействия.

В отечественной психологии понятием «социального интеллекта» занимались различные исследователи. Одной из первых этот термин описала М. И. Бобнева. Она определяла его

в системе социального развития личности. Социально-психологическое развитие личности предполагает формирование способностей и свойств, обеспечивающих ее социальную адекватность. Этими важнейшими способностями выступают социальное воображение и социальный интеллект. Под первым понимается способность человека помещать себя в реальный социальный контекст и намечать свою линию поведения в соответствии с таким «воображением». Социальный интеллект – это способность усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере. Бобнева М. И. считает, что социальный интеллект следует расценивать как особую способность человека, формирующуюся в сфере общения и социальных взаимодействий. Важно, что уровень «общего» интеллектуального развития не связан с уровнем социального интеллекта. Высокий интеллект является необходимым, но не достаточным условием социального развития личности. Он может благоприятствовать социальному развитию, но не замечать и не обуславливать его. Более того, высокий интеллект может полностью обесцениваться социальной слепотой человека, социальной неадекватностью его поведения, его установок и т. д. [1, С. 15]

Роль социального интеллекта у учащихся старших классов проявляется не только в области мыслительных процессов, но опосредует установление динамического равновесия между интеллектуальной и эмоциональной сферами личности. Социальный интеллект сдерживает отрицательные эмоции, помогает выйти из стресса, позволяет определить механизмы психологической самозащиты, направленной на сохранение самоуважения личности. В результате этого определяется поведение школьника.

Умственно отсталые подростки имеют больше проблем общения, чем их нормально развивающиеся, поскольку все сложности подросткового возраста усугубляются в этом случае отклонениями психического развития.

Коммуникация подростков с умственной отсталостью развития недостаточно, и это затрудняет их общение со сверстниками и взрослыми, приводит к трудностям социализации, к одиночеству и чувству отверженности, но развитие их комму-

никативных умений поддается корректировке при профессиональной психологической помощи. [2, С. 47]

*Целью нашего исследования является изучение особенностей развития социального интеллекта у старшеклассников с легкой степенью умственной отсталостью и на основе результатов диагностического исследования разработка коррекционно-развивающей программы по развитию социального интеллекта у лиц данной категории.*

*Мы предполагаем, что: социальный интеллект у умственно отсталых старшеклассников обеспечивает понимание поступков других людей, является фактором социальной адаптации личности и условием эффективного межличностного взаимодействия.*

*В соответствии с целью исследования нами разработана диагностическая программа в которую вошли следующие методики: тест Томаса – типы поведения в конфликте; методики «Диагностика принятия других» В. Фей; методики «Неоконченные предложения» (Ж . Нюттен в модификации А. Б. Орлова); методики «Лесенка» (В. Щур, с. Якобсона); методики «Дом – Дерево – Человек» (Дж. Бука)*

Исследование проводилось на базе государственного образовательного учреждения Тульской области «Тульская школа VIII № 1». В нем приняли участие подростки с нарушениями интеллекта.

*По результатам исследования выявлено следующее:*

1. Наиболее распространенными стратегиями поведения в конфликтных ситуациях у старших школьников с умственной отсталостью является приспособление (у 60 %).

2. В целом, для большинства школьников с нарушениями интеллекта (у 80 %) характерен низкий показатель понимания поступков других людей. Это зависит от ограниченного круга их общения.

3. Для данной выборки характерна низкая самооценка (у 100 %), это говорит о том, что они не могут адекватно оценивать себя как личность, свои достоинства и недостатки.

4. У старших школьников в равной степени наблюдается и положительное и нейтральное отношение к учебе, это говорит о том, что необходимо повысить интерес к учебной деятельности.

На основании этого, можно сделать вывод, что старшие школьники с умственной отсталостью имеют низкие показатели в развитии понимания поступков других людей, заниженной самооценке, это говорит о том, что социальный интеллект как образование необходимый для социальной адаптации, которая у них сформирована на низком уровне, нуждается в формировании.

Принимая во внимание, выявленные особенности разработана примерная коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие социального интеллекта у старших школьников с умственной отсталостью. В основу программы легли игры и упражнения, разработанные Хухлаевой О. В., Хухлаевым О. Е., которые были адаптированы с учетом имеющихся у данной категории старших школьников с умственной отсталостью. Данная коррекционно-развивающая программа рассчитана на 10 занятий, её целью является формирование социального интеллекта у старших школьников с умственной отсталостью. [3,С. 42] ,[4,С. 27]

### **Литература**

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект пресс, 2006. 162с.
2. Лебединский, В. В. и др. Эмоциональные нарушения в детском возрасте. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2006. 169с.
3. Хухлаева О. В., Хухлаев О. Е. Лабиринт души: терапевтические сказки. М. : Академ. проект, 2007. 60с.
4. Хухлаева О. В. Психология подростка. М. : Академия, 2004. 160 с

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПОДРОСТКОВОГО СУИЦИДА

**Юрченко И. В.**

*ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», Курск, Россия*

*E-mail: irinapost46@rambler.ru*

В последние годы в нашей стране наблюдается тенденция к массовым самоубийствам в подростковой среде. Отчасти такое поведение современных подростков обусловлено их неумением поддерживать дружеские взаимоотношения, общаться активно в реальности, а не в социальных сетях, гармонично сосуществовать в коллективе. Психологи считают, что душевное здоровье человека зависит не столько от событий, происходящих в его жизни (даже самых неблагоприятных), сколько от его реакции на них.

Психологический смысл подросткового суицида – это часто крик о помощи, стремление привлечь внимание к своему страданию. Настоящего желания покончить с собой у подростков нет, представление о смерти крайне неотчетливо и инфантильно. Смерть представляется им в виде желательного длительного сна, отдыха от невзгод, способа попасть в иной мир, также она почти всегда видится средством наказать обидчиков. Только к концу подросткового возраста формируется правильное представление о смерти как о необратимом прекращении жизни [2, с. 121].

У подростков причины суицидального поведения равномерно распределяются между любовными конфликтами, конфликтами с родителями и неприятностями в школе. Причиной суицида подростка, чаще всего, является длительная конфликтная ситуация в семье, давящий стиль воспитания, требования безапелляционного выполнения указаний, что препятствует формированию у подростков самостоятельности в принятии решений.

Школьные причины суицидального поведения обычно связаны с отношениями с учителями, администрацией. Именно в школе формируются такие важные социальные запросы подростка, как: потребность в самоуважении (так как низкая оцен-

ка успеваемости связывается с недостаточным развитием способностей и интеллекта); потребность в положительной оценке значимых для него взрослых (следствием негативной оценки педагога обычно бывает отрицательная оценка родителей); потребность в общении (мнение учителя может определять мнение коллектива сверстников, низкие оценки не способствуют улучшению отношений ученика в классе).

Отношения со сверстниками (особенно противоположного пола) являются весьма значимым фактором суицидального поведения подростков. Одним из объяснений важности этих отношений служит чрезмерная зависимость от другого человека, возникающая обычно в качестве компенсации плохих отношений со своими родителями, из-за постоянных конфликтов и отсутствия контакта с ними. Бывает, что отношения с другом или подругой становятся столь значимыми, что любое охлаждение привязанности, а тем более, измена, уход к другому, воспринимается как невосполнимая утрата, лишаящая смысла дальнейшую жизнь. Принятие личности коллективом не менее значимо для подростков [1, с. 54].

В детском и подростковом возрасте возникновению суицидального поведения способствуют депрессивные состояния, которые проявляются иначе, чем у взрослых: печальное настроение, чувство скуки, чувство усталости, нарушение сна, соматические жалобы, неусидчивость, беспокойство, фиксация внимания на мелочах, чрезмерная эмоциональность, замкнутость, рассеянное внимание, агрессивное поведение, непослушание, злоупотребление алкоголем или наркотиками, плохая успеваемость, прогулы школы [3, с. 168].

Анализ результатов опроса подростков – суицидентов позволил установить, что часть из них, совершая суицид, хотели дать понять другим, в каком они отчаянии; другие думали заставить раскаться человека, который плохо с ними обращался; третьи – своим поступком решили показать, как они любят другого; некоторые надеялись повлиять на другого, чтобы он изменил решение; часть расценивали свою попытку как призыв, чтобы пришла помощь от другого.

Родителям и педагогам сложно распознать суицидальное поведение подростков, установить симптомы, которые могли

бы свидетельствовать о нем, этим объясняется необходимость организации системы психолого-педагогической профилактики суицидального поведения в подростковой среде, направленной на формирование личности с учетом ее интересов, способностей, склонностей и потребностей.

Мы предлагаем программу по профилактике подросткового суицида, которая может проводиться в рамках психологической службы в школе, включающую в себя: лекционно-ознакомительные занятия для подростков, их родителей и педагогов; тренинговые занятия для подростков; индивидуальное консультирование для подростков и родителей.

Для профилактики суицидальных мыслей, намерений и попыток целесообразно выделить следующие основные принципы деятельности: формировать «позитивное восприятие» окружающего мира. Принципиальный подход к «позитивному мышлению» заключается в переориентации восприятия окружающего мира, формировании оптимистичных тенденций в характере подростка.

В разработке профилактической программы необходимо учитывать возрастные особенности подростков, в этот период они наиболее подвержены влиянию и стрессам, и решать ряд задач:

- укрепление социальной защищенности учащихся;
- выявление причин, способствующих проявлению суицидального поведения;
- совершенствование организации профилактических мероприятий по предупреждению суицидов;
- развитие социальной активности учащихся;
- вовлечение учащихся в социально полезную деятельность;
- активное привлечение учащихся в деятельность органов ученического самоуправления;
- организация работы информационных групп из числа юношей и девушек по принципу «равный обучает равного»;
- активное привлечение учащихся для участия в волонтерской деятельности.

Можно выделить основные направления работы с подростками в рамках данной программы:

1. Оптимизация условий обучения и воспитания, способствующих полноценному развитию личности ребенка посредством воздействия на основные сферы межличностного взаимодействия учащихся (в первую очередь, семью, учебную группу – класс и педагогический коллектив) с целью оказания психолого-педагогической и социальной поддержки в плане предотвращения, устранения или ограничения негативных влияний ближайшего окружения на личность ребенка, процесс его развития;

2. Предупреждение, ранняя диагностика и коррекция нервно-психических расстройств, психосоматических заболеваний, аномалий психического и личностного развития учащихся.

3. Оздоровление психосоциальной среды развития подростка, начинающееся с профилактической работы с родителями и педагогами. Она включает в себя психопросветительские лекции, семинары, круглые столы, тренинговые занятия, специализированную помощь (родителям – в плане коррекции воспитательских установок, нарушений в семейном общении; педагогам – относительно проблем профессионального, личностного порядка, предупреждения психоэмоциональных перегрузок).

4. Проведение групповых социотренингов, направленных на снятие синдрома тревожности, агрессивности, затруднений в общении, коррекции неадекватной самооценки, низкого социального статуса и других нарушений взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

В самом общем виде, главная цель профилактической работы, на наш взгляд, состоит в устранении факторов, оказывающих патогенное влияние на психику, и использование факторов, обладающих положительным воздействием на психику подростка.

Эти направления работы в сочетании с индивидуализированными программами аутотренинга, аутогенных тренировок, суггестивных программ по преодолению дурных привычек, коррекции негативных социальных установок, могут, на наш взгляд, оказать эффективную помощь в профилактике суици-



дальнего поведения подростков. Профилактика суицидального поведения способствует развитию самосознания подростка, формированию чувства собственного достоинства и уверенности в себе, укреплению чувства взрослости, а также формированию интересов и мотивации учения у подростков. Профилактика суицида это долгий разноплановый процесс, предполагающий психопросвещение, не только подростков, но родителей и педагогов.

### **Литература**

1. Амбрумова А. Г. Суицидальное поведение как объект комплексного изучения. М. : Атланта, 2006. 114 с.
2. Зотов М. В. Суицидальное поведение, механизмы развития, диагностика, коррекция. М., 2006. 179 с.
3. Литвинцев С. В. Суицидальные попытки и состояние самосознания у лиц с патохарактерологическими реакциями // Современные подходы к диагностике и лечению нервных и психических заболеваний. СПб., 2000. 315 с.

**РАЗДЕЛ 5**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
ПРОБЛЕМЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

**Анучина И. А.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: anuchina-inga@mail.ru*

В современном обществе возрастает число психотравмирующих и стрессогенных факторов, негативно влияющих на человека, его профессиональное благополучие и здоровье. Одним из таких факторов можно отметить большой набор требований, который на современном этапе развития общество предъявляет к профессионалу. Педагогическая профессия относится к категории профессий особо уязвимых перед стрессом, так как педагогу приходится решать разнообразные профессиональные задачи в условиях недостатка времени и информации, постоянного открытого контакта с людьми, предполагающего значительные эмоциональные и энергетические затраты. Профессиональная деятельность современного педагога требует постоянной и максимальной мобилизации его собственных ресурсов.

Педагогическая профессия требует большой выдержки и самообладания. Многочисленные контакты с другими людьми способствуют развитию у педагога эмоционального истощения и повышения уровня тревоги и тревожности. Проблема повышенной тревожности у педагогов дошкольного образования могут быть обусловлены не только внешними воздействиями, но и внутренними возмущениями – плохое настроение, страх, психоэмоциональное напряжение и т. Д. Проблему повышенной тревожности у педагогов дошкольного образования можно избежать, при своевременной оказании своевременной помощи. Одним из эффективных видов оказания психологической помощи педагогу дошкольного образования является психологическое консультирование.

Это обусловило проблему исследовательской работы, суть которой заключается в противоречии между потребностью в

новых и эффективных методах диагностики тревожности у педагогов дошкольного образования, разработки программы психологического консультирования педагогов дошкольного образования с высоким уровнем тревожности. В теоретическом плане – это проблема исследования причин возникновения тревожности у педагогов. В практическом плане – это проблема психологического консультирования педагогов дошкольного образования с высоким уровнем тревожности.

Целью нашего исследования является разработать и апробировать программу психологического консультирования педагогов дошкольного образования с высоким уровнем тревожности.

В статье мы рассмотрим: понятия тревожности с позиции зарубежных и отечественных исследований, основы психологического консультирования педагогов дошкольного образования с высоким уровнем тревожности, основные подходы и методы психологического консультирования, психологической коррекции и психотерапии

Феномен тревожности рассматривается в разных направлениях психологии: в первую очередь психоанализ, во-вторых, экзистенциальная психология и в третьих, отечественная психология.

Рассмотрим понятие тревожности с позиции зарубежных авторов. Термин тревожности был внесен в психологию психоаналитиками и рассматривается как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а так же в низком пороге ее возникновения. Тревожность рассматривается как личностное образование или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов.

О феномене тревожности говорили в разных подходах, так в психоанализе З. Фрейд утверждал, что человек имеет несколько врожденных влечений – инстинктов, которые являются движущей силой поведения человека, определяют его настроение.

В индивидуальной психологии А. Адлер предлагает новый взгляд на происхождение неврозов. По мнению Адлера, в основе невроза лежат такие механизмы, как страх, боязнь жизни,

боязнь трудностей, а также стремление к определенной позиции в группе людей, которую индивид в силу каких-либо индивидуальных особенностей или социальных условий не мог добиться. То есть отчетливо видно, что в основе невроза лежат ситуации, в которых человек в силу тех или иных обстоятельств, в той или иной мере испытывает чувство тревоги.

Проблема тревожности стала предметом специального исследования у неопрейдистов и, прежде всего в теории К. Хорни главные источники тревоги и беспокойства личности коренятся не в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами, а являются результатом неправильных человеческих отношений.

Феномен тревожности в экзистенциальном направлении, имеет следующие особенности: выделяют тревогу нормальную – когда ценностям человека что-то угрожает, и патологическую тревогу, которая несоизмерима по поводу; экзистенциальная тревога возникает вследствие осознания собственного существования смерти, смыслоутраты, вины.

Рассмотрим проблему тревожности в отечественной психологии. В психологической литературе можно встретить разные определения понятия тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

По определению А. В. Петровского: «Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности».

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку мето-

дов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения.

Под психологическим консультированием понимается оказание психологической помощи людям, основанная на убежденности в том, что каждый физически и психически здоровый человек в состоянии справиться почти со всеми возникающими в его жизни психологическими проблемами.

В рамках исследования за основу берется модель психологического консультирования по Алешиной Ю. Е., которая проходит в четыре этапа:

1. Знакомство с клиентом. Начало беседы.
2. Расспрос клиента
3. Оказание воздействия
4. Завершение консультативной беседы

В консультировании тревожных педагогов – тревожность определяется как аффект, возникающий в ожидании определенной опасности, в ожидании большой вероятности неблагоприятного развития событий (тревожность отличается от страха тем, что лишена конкретного содержания; страх же конкретен и понятен). Возникновение тревожности кроется в подсознании человека, повод для тревоги часто не осознаваем.

Исследование проводилось в 2014 – 2015 г. на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Иркутска центра развития ребенка детского сада № 151.

В исследовании приняли участие 30 педагогов в возрасте от 30 до 40 лет – 15 и от 40 до 50 лет – 15 человек.

Исследование проходило в четыре этапа.

На первом этапе на основе анализа литературы осуществлялся выбор теоретико-методологических основ проблемы

Этапы программы психологического консультирования:

1. Диагностический. На данном этапе происходила диагностика тревожности у педагогов дошкольного образования, выявление самооценки.

2. Вступительный: знакомство, установление контакта с клиентом

3. Коррекционный этап. Проведение консультирования. Так же на этапе проводилась диагностика тревожности для вы-

явление динамики изменения тревожности у педагогов дошкольного образования.

#### 4. Завершающий: Оценка результатов,

На четвертом этапе осуществлялся контроль эффективности программы психологического консультирования педагогов дошкольного образования с высоким уровнем тревожности и проводилась контрольная диагностика тревожности педагогов дошкольного образования.

На данном этапе реализации программы психологического консультирования педагогов дошкольного образования с высоким уровнем тревожности осуществляется контроль динамики изменения тревожности, у большинства педагогов прослеживается положительная динамика.

### **Литература**

1. Немов Р. С. Психология : учеб. Пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Гуманит. Центр ВЛАДОС, 2001. 651 с.
2. Левитов Н. Д. Психологическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии. 1969. № 1.
3. Личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлор, адаптация // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. СПб., 2002. С. 126–128.
4. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М. : Эксмо, 2007. С. 32–34.

# ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ГРУППОВОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

**Бичевина Т. Г. <sup>1</sup>, Чернецкая Н. И. <sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>ОГБУЗ «Ангарская психиатрическая больница», Ангарск, Россия*

*E-mail: btg80@mail.ru*

*<sup>2</sup>ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: cherna@ya.ru*

Во всех образовательных учреждениях одним из основных пунктов деятельности психолога является работа с родителями. При беседе с психологами образовательных учреждений Ангарска нами были выявлены типичные трудности этого вида работы: в общении с родителями специалисты уделяют большее внимание разъяснению психологических особенностей возраста ребёнка, чем работе по решению конкретной проблемы конкретной семьи; большинство родителей не готовы к изменениям, ищут виноватых в своей ситуации и пытаются переложить вину на учебное заведение; часто неясна суть системы работы с родителями и приоритеты в отношениях «родитель – образовательное учреждение».

Учитывая вышеперечисленное была разработана программа занятий для психологов образовательных учреждений (6 занятий продолжительность по 3 часа). Задачи: 1) расширить профессиональный репертуар специалистов, адаптированный к образовательному учреждению, за счёт освоения методов практической работы с родителем, используя гештальт-подход, символическое моделирование, эмоционально-образную и интегративную психотерапию; 2) предоставить возможность участникам группы поделиться с коллегами своими проблемами, взглядами для получения обратной связи с возможностью коллективного поиска решения задач; 3) способствовать укреплению у психологов отношения к себе и друг другу как к специалистам, имеющим и развивающим свой профессиональный и личностный ресурс для оказания реальной помощи родителям.

Для занятий была приглашена группа психологов образовательных учреждений Ангарска в количестве 12 человек.



«Круг» в начале первой встречи показал, что основная проблема в работе с родителями – их формальное отношение к встрече с психологом: «пришел потому, что сказал учитель», «если я не приду к вам, нас отправят на комиссию» и т. д. При этом большинство родителей, говоря о необходимости изменений, не нацелены на психологическую работу.

Психологам была предложена схема работы с родителями по активизации энергии изменения позиции родителя из раздражительного в искренне настроенного на ребёнка. Работа проводилась с использованием методов символического моделирования.

Клиенту предлагалось найти в помещении место, где есть энергия для изменения родительской позиции, далее велась работа по актуализации этой энергии: Какая это энергия, опишите. Что меняется в вас, когда она есть? Что вы можете сделать, как измениться? Изменитесь ли вы? Когда?

Важно, чтобы работа шла в рамках возможностей конкретного родителя, например, не настаивать, чтобы человек, затрудняющийся говорить о своих чувствах, говорил о них в обязательном порядке.

Участникам группы было предложено поработать с ведущим со своей родительской энергией и возможными личными проблемами. Затем – взаимодействие в «двойках» по отработке предложенного метода.

В группе специалистам предлагались разные варианты их будущего контакта с родителями, гештальт-подход – один из них. Что происходит с вашим ребёнком? Когда это началось? Как долго продолжается? В связи с чем усиливается? О чём ребёнок хочет «рассказать» своим поведением? Как «это» для вас? Как и чем вы можете помочь своему ребёнку? Представьте, что вы в возрасте ребёнка... Что могло бы происходить с вами в «сегодняшней» ситуации вашей семьи? У вас есть возможность откровенного разговора с ребёнком... Расскажите ему о своих переживаниях, о том, как на самом деле вы за него волнуетесь и думаете о нём... (техника пустого стула).

В завершении контакта клиент (родитель) говорит о новых чувствах, появившихся после работы с психологом и возможных перспективах общения в семье.

Важно, чтобы взрослый понимал и осознанно брал на себя ответственность за происходящее с ребёнком и понимал, что в консультативном контакте он получает информацию, расширяет представление о своих возможностях, а изменения его отношения за пределами консультативного контакта, зависит от него самого.

В течение всех 6 дней у психологов была возможность применения и отработки методов гештальт-подхода в решении проблем человека, под наблюдением ведущего, при участии коллег. В обязательном порядке озвучивалась и разбиралась эмоциональная и техническая сторона сессий.

В процессе работы у клиентов (родителей) могут возникать образы, связанные с их актуальными переживаниями, например, образ вины, обиды, страха за ребёнка и др. Эмоционально-образная терапия даёт возможность проработать возникший симптом.

Учитывая, что приходящие на приём к психологу образовательного учреждения родители могут испытывать разные чувства по отношению к своему ребёнку (раздражение, неприятие, досаду), во время занятий было уделено внимание работе с полярностями с целью «выделить» и проработать негативное отношение к ребёнку и осознать его возможные результаты в ситуациях семейного взаимодействия. Очень важно, что психологи прежде чем использовать методы работы с родителями «на месте» испытали, что может ощущать клиент во время контакта.

В конце 6 дня работы группы участникам было предложено отозваться по следующим вопросам: Что ценного они получили, работая в группе? Будут ли применять полученное в своём учреждении? Изменилось ли что-то в их восприятии себя как психолога? Считают ли они целесообразным проводить подобные занятия в системе?

Психологи отметили безусловную практическую ценность занятий. Большинство участников уже выбрали то, что они будут использовать в своей работе. Психологи говорили: одно дело смотреть, как работает ведущий и работать под его наблюдением, и другое – использовать полученные навыки самостоятельно.

Через месяц после проведённых вместе занятий участники группы поделились тем, как использовали умения и навыки на своих рабочих местах.

Оксана, педагог-психолог средней школы: «Я использую экспресс-сессию (символическое моделирование) в общении с отцами наших детей. Обычно к психологу приходят матери, многих мужчин раздражает долгий разговор, им кажется, что они и так всё знают, а экспресс-сессия позволяет вести диалог в конкретных рамках: Что вы хотите, чтобы произошло (относительно ребёнка)? Что нужно с вашей стороны, чтобы «это» могло произойти (условия)? Можете ли вы это сделать (выполнить)? Сделаете ли вы это (готовность)? Когда? И что тогда произойдёт (желательность, образ результата)?».

Вероника, педагог-психолог детского учреждения: «Возбуждение на новизну и зависимость от взрослого – одни из основных характеристик детей раннего возраста. Проводя практические занятия для родителей, я использую методы эмоционально-образной терапии. В каком образе я представляю своего ребёнка, себя во взаимодействии с ним? В работе с образами родители осознают степень и качество их влияния на детей. В отзывах взрослые пишут, что раньше даже не задумывались, что от некоторых особенностей их поведения так много зависит в психическом состоянии ребёнка».

Светлана, педагог-психолог 2-го лицея г. Ангарска: «После занятий в группе я стала гораздо увереннее, теперь, когда родители приходят на консультацию, я не читаю им лекцию, как правильно воспитывать детей, подхожу индивидуально, активизирую ресурс конкретного человека, подвожу человека к тому, чтобы он осознал, как общаться со своим ребёнком для изменения ситуации».

Проведённые для психологов занятия позволили психологам расширить профессиональный репертуар в работе с родителями. Личные сессии, по отзывам психологов, придали им уверенность и активизировали личностный ресурс.

## Литература

1. Дубровина И. В. Психолог в обществе, семье и школе // Вестн. практ. психологии образования. 2008. №4. С. 3–5.

2. Метелькова Е. И. Эффективность работы психолога в образовательном учреждении // Вестн. практ. психологии образования. 2007. №1. С. 64–69.

3. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. 2-е изд. М. : Просвещение : Учеб. лит., 1996. 352 с.

4. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : в 2 кн. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 480 с.

# ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К СОТРУДНИЧЕСТВУ В СОВМЕСТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Бульц А. В.**

*ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический  
университет им. М. Акмуллы», Уфа, Россия  
E-mail: anastasiya. bultz@mail.ru*

Успех человека в профессиональной деятельности зависит от способности личности управлять собственной активностью, направлять ее в конструктивное русло. Успех достигается за счет своевременной реализации профессиональных возможностей. К профессиональным возможностям можно отнести способности личности, ее профессионально важные качества, профессиональные знания, умения, навыки.

Идея изучения психологической готовности к сотрудничеству в совместной профессиональной деятельности основывается на том утверждении, что личность не просто адаптируется к выполнению профессиональных требований, а скорее, наоборот, стремится к развитию и преодолению заданных условий.

Проблеме сотрудничество как предмета научного знания посвящено большое количество трудов известных философов и психологов (К. А. Абульханова-Славская, А. Адлер, М. М. Бахтин, В. С. Библер, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, М. С. Каган, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, М. Мамардашвили, А. Перре-Клермон, А. В. Петровский, Р. Х. Шакуров, Б. Д. Эльконин и др.), а также педагогов, развивающих идеи сотрудничества, как в теории, так и практике воспитания (Ю. П. Азаров, Ш. А. Амонашвили, И. П. Иванов, М. Г. Казакина, Т. Е. Конникова, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова и др.).

Психологическую готовность к сотрудничеству развивали Ф. Генов, А. Г. Ковалев, А. Й. Пуни, Н. Д. Левитова, А. Кандыбович, М. И. Дьяченко, В. Чичикин и др.

Несмотря на достаточно углубленное изучение проблемы сотрудничества, и психологической готовности в науке, существует недостаток исследований по проблеме психологической

готовности к сотрудничеству в совместной профессиональной деятельности.

Целью нашей работы является изучение психологической готовности к сотрудничеству в совместной профессиональной деятельности.

Для эмпирического исследования психологической готовности к сотрудничеству в совместной профессиональной деятельности было отобрано несколько методик: тест описания поведения в конфликтной ситуации К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной), диагностика интерактивной направленности личности (Н. Е. Щуркова в модификации Н. П. Фетискина), опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросанова, методика определения ориентации субъективного контроля (А. К. Осницкий, Ю. С. Жуйков).

В исследовании участвовало 61 человек. Профессиональная область опрошенных сотрудников: инженерная, техническая сферы. Возрастной контингент: от 22 до 62 лет.

Диагностика теста описания поведения в конфликтной ситуации К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной) показала, что для большей части сотрудников характерна выраженность тенденции к проявлению компромиссной формы поведения в конфликте (52 %). Форма компромисс – одна из самых популярных форм стиля поведения в конфликтной ситуации. Почти не уступая своих позиций, но в то же время, находя общие точки соприкосновения с оппонентом, человек владеющий стилем поведения «компромисс» вполне способен находить конструктивные решения поставленных задач. Тенденции к проявлению формы избегание составляет – 31 %, к форме сотрудничество – 21 %, к форме соперничество – 15 %, и к форме приспособления – 11 %.

Данные по методике «Диагностика интерактивной направленности личности» (Н. Е. Щуркова в модификации Н. П. Фетискина) свидетельствуют о значительном преобладании у испытуемых личностной ориентации на взаимодействие и сотрудничество (74 %). Для них характерна потребность в поддержании конструктивных отношений с членами группы, эмпатия и интерес к совместной деятельности. Сюда так же можно отнести заинтересованность в решении деловых про-

блем, ориентацию на деловое сотрудничество. Как правило, высокий уровень данной шкалы соответствует оптимальной социализации и адаптации.

Маргинальную ориентацию проявляют 18 % испытуемых. Маргинальная ориентация выражается в склонности подчиняться обстоятельствам и импульсивности поведения. Данной группе людей свойственны проявления инфантилизма, неконтролируемости поступков, подражания.

Лишь небольшая часть испытуемых имеет ориентацию на личные (эгоистические) интересы (11 %). Данная ориентация связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия. Во взаимодействии с другими людьми преследуются цели удовлетворения личных потребностей и притязаний. Интересы и ценности других людей, групп чаще всего игнорируются или рассматриваются исключительно в практическом контексте, что и обуславливает конфликтность и затруднения в межличностной адаптации.

Исследование респондентом по методике «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросанова показало что, что 52 % испытуемым характерен высокий показатель общего уровня *сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции. Испытуемые с высокими показателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно.* Средний уровень присутствует у 41 % испытуемых, а низкий – у 7 %.

По шкале «Планирование» мы обнаружили что, 54 % респондентов характеризуют свой уровень осознанного планирования деятельности как высокий. *Высокие показатели по этой шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.* Средним уровнем планирования деятельности обладают 43 % испытуемых, и лишь 3 % находится на низком уровне.

По шкале «Моделирование» мы обнаружили что, 48 % респондентов характеризуют свой уровень моделирования значимых условий как высокий. *Испытуемые с высокими показате-*

лями по этой шкале способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. Средним уровнем моделирования обладают 39 % испытуемых, и лишь 13 % находится на низком уровне.

Анализируя данные по шкале «Программирование» можно отметить, что большая часть опрошенных (66 %) характеризуют свой уровень программирования как средний. Часть испытуемых (29 %) считают, что их развитость осознанного программирования своих действий на высоком уровне. И лишь 5 % находится на низком уровне.

Полученные данные по шкале «Оценивание результатов» свидетельствуют о том, что большая часть опрошенных (61 %) характеризуют свой уровень развитости и адекватности оценки себя и результатов своей деятельности и поведения как средний. Часть испытуемых (36 %) считают, что их показатель оценивания себя и результатов своей деятельности на высоком уровне. И лишь 3 % находится на низком уровне.

По шкале «Гибкость» мы обнаружили что, 46 % респондентов характеризуют свой уровень сформированности регуляторной гибкости, т. е. способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий как средний. Низким уровнем регуляторной гибкости обладают 28 % испытуемых, и лишь 26 % находится на высоком уровне сформированности регуляторной гибкости.

Результаты по методике «Определение ориентации субъективного контроля» (А. К. Осницкий, Ю. С. Жуйков) говорят нам о том, что у 54 %, 51 % и 63 % респондентов по трем шкалам наблюдается интернальная ориентация субъектного контроля. Наибольший показатель интернальности (63 %) мы видим по шкале ОСК в решении личных проблем. Согласно взглядам Дж. Роттера интерналы ставят происходящее с ними в зависимость от собственных усилий, активно вмешиваются в происходящее и в соответствии с собственными планами строят ожидания.



Часть испытуемых, а это – 44 % по шкале ОСК в решении деловых проблем, 46 % по шкале ОСК в решении проблем взаимоотношений и 34 % по шкале ОСК в решении личных проблем оценивают ориентацию субъектного контроля на уровне сбалансированности между экстренальной и интернальной ориентации.

Экстернальной ориентацией субъектного контроля обладают 2 % по шкале ОСК в решении деловых проблем, 3 % по шкале ОСК в решении проблем взаимоотношений и 3 % по шкале ОСК в решении личных проблем. Экстерналы более склонны считать, что все происходящее с ними – результат влияния не зависящих от них обстоятельств, и в своих действиях они более зависимы от ожидаемых изменений.

Таким образом, исследование показало, у испытуемых сформирована психологическая готовность к сотрудничеству в совместной деятельности, *которая рассматривается как определенный уровень развития личности, предполагающий сформированность целостной системы ценностно-ориентационных и коммуникативных качеств, обеспечивающих оптимальное функционирование личности в трудовом коллективе.*

## **Литература**

1. Журавлев, А. Л. Психология совместной деятельности. М.: Ин-т психологии РАН, 2005.
2. Осницкий А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. М.; Нальчик: Эль-Фа, 1996. 126 с;
3. Совместная деятельность: Методология, теория, практика / К. А. Абулханова-Славская [и др.]. М.: Наука, 1988. С. 8–11;
4. Чичикин В. Профессиональная готовность и ее измерение // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы: тез. докл. Междунар. конгр. М., 1998. Т. 2. С. 491–492.

# МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД ИХ АДАПТАЦИИ К ДЕТСКОМУ САДУ

**Варавин В. Г.**

*МБ ДОУ «Детский сад комбинированного вида № 98», Братск, Россия*  
E-mail: [vitaliy.varavin@mail.ru](mailto:vitaliy.varavin@mail.ru)

Раннее детство – период интенсивного развития. Опыт, приобретенный ребенком в это время, во многом определяет его будущую взрослую жизнь. И в этом вопросе немаловажную роль играет детский сад. Поступление в детский сад сопровождается изменением окружающей ребенка среды, режима дня, характера питания, системы поведенческих реакций, приводит к необходимости устанавливать социальные связи, адаптироваться к новым условиям жизни.

Учеными установлено, что организованная деятельность в период адаптации в раннем возрасте должна представлять собой целостную модель, в которую включены все участники этого процесса: и дети, и родители, и педагоги, так как адаптация не односторонний процесс, адаптируется каждая из сторон [3, С. 37].

Успешность реализации модели организации адаптационного периода подразумевает комплексный подход к решению проблемы адаптации. Исходя из этого, работа педагога-психолога строится в нескольких направлениях.

*1. Работа с родителями.* Условно ее можно разделить на несколько этапов. Первый этап – предварительный. Работа начинается весной, до начала нового учебного года. Педагог-психолог знакомится с родителями будущих воспитанников и самими малышами. Собирает первичную информацию о ребенке, семье, условиях воспитания ребенка. С родителями проводится анкетирование, в ходе которого они анализируют «Готов ли ребенок к посещению детского сада?». Данные анкетирования позволяют грамотно построить профилактическую и консультативную работу с родителями. Основная задача здесь – не просто проинформировать родителей об особенностях проте-

кания периода адаптации их ребенка, но и дать рекомендации, как общаться с ним в этот период [2, С. 35].

Часто взрослые, отдавая ребенка в детский сад, испытывают тревогу за своего малыша. Задача педагога-психолога – успокоить их, подчеркнуть важность организации подготовительного периода.

Второй этап – ознакомительный. На первый план выступает взаимодействие с родителями на основе диалога. Педагог-психолог встречается с ними на индивидуальных консультациях (сентябрь-октябрь). В ходе беседы собираются данные анамнеза, родители делятся впечатлениями о первых днях посещения детского сада. В это же время, педагог-психолог фиксирует, как проходит период адаптации, и повлияло ли посещение детского сада на поведение ребенка. Он также консультирует родителей по вопросам формирования у детей навыков самообслуживания, по созданию условий, в которых самостоятельность и автономность малышей в детском саду будет развиваться. Для родителей готовится информация в родительский уголок и информационные стенды в форме выставки.

На третьем этапе – практическом, взрослых необходимо включать в деятельность образовательного учреждения. Они должны быть не сторонними наблюдателями, а участниками педагогического процесса. Первое знакомство с воспитателями и детьми проходит в благоприятной, насыщенной положительными эмоциями обстановке. При этом присутствуют оба воспитателя группы и родители детей, проводится «День знакомства». В приёмной, родителей и детей встречает сказочный герой. Он знакомит их с раздевалкой и шкафчиком, групповым помещением и игрушками, с детьми, которые уже ходят в детский сад и с интересной и разнообразной жизнью, которую они там проводят [5, С. 53].

С целью обеспечения успешной адаптации детей к дошкольному учреждению организован клуб для родителей «Ясельки». Клуб работает на протяжении всего учебного года. Основные задачи работы клуба: обучение родителей практическим приемам воспитания, обучения и оздоровления детей; а также установление положительного и доверительного отношения между всеми участниками образовательного процесса.

Также, в рамках клуба проводятся совместные интегрированные занятия, в которых принимают участие дети, родители, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель и инструктор по физической культуре. **Реализация целей и задач таких занятий проходит посредством следующих методов взаимодействия:** физические игры и упражнения; подвижные игры; познавательные игры; танцевальные упражнения; релаксационные упражнения; пальчиковую гимнастику; дыхательную гимнастику; самомассаж; словесные игры; продуктивную деятельность. *И все это происходит под музыкальное сопровождение.*

Родители с удовольствием посещают такие мероприятия, ведь для ребенка важно, что мамы и папы участвуют в этом процессе.

*2. Работа с педагогами группы, принимающих малышей.* В первые дни сентября педагог-психолог проводит консультацию с ними. Он напоминает воспитателям, особенности возраста детей 2–3 лет, адаптации, обращает внимание на моменты, которые могут оказаться важными при знакомстве с родителями и их ребенком.

В дальнейшей работе, консультации с педагогами группы, носят практический характер. На них, специалист знакомит воспитателей с индивидуальными особенностями детей и родителей группы, сообща решаются возникающие в ходе адаптации вопросы и возможные проблемы. В течение учебного года, таких консультаций может быть несколько: «Привычки ребенка», «Питание ребенка в период адаптации», «Адаптация и круг общения», «Мальчики и девочки идут в детский сад».

Три раза в год, участники образовательного процесса, принимают участие в медико-педагогическом совещании. На этих встречах, педагоги и специалисты ДОО, делятся планами предстоящей в учебном году работы, подводят промежуточные и окончательные итоги, ставят цели на ближайшее время.

Кроме того, в период адаптации специалист проводит наблюдение за детьми адаптационных групп. Ежедневно, совместно с воспитателями групп производится заполнение «Листов адаптации». В протоколе наблюдения фиксируются особенности контактов детей с взрослыми, с другими детьми, поведение

ребенка на занятиях, в играх. А один раз в неделю происходит совместный анализ протекания адаптации каждого ребёнка, выбор линии дальнейшего поведения, изменения времени пребывания детей в ДОУ [1, С. 46].

3. *Работа с детьми.* Организация игровой деятельности в адаптационный период, направлена на формирование эмоциональных контактов «ребенок-взрослый» и «ребенок-ребенок», доверия к другим взрослым и детям.

Игры-занятия, педагог-психолог проводит с сентября месяца и по апрель. Проходят они еженедельно, продолжительностью до 15 минут. Первые игры должны быть фронтальными, чтобы ни один ребенок не чувствовал себя обделенным вниманием. Инициатором игр всегда выступает взрослый. Игры выбираются с учетом игровых возможностей детей, места проведения.

Также, в процессе адаптации, приветствуется, когда дети приносят с собой из дома любимые игрушки, иногда чашку и тарелочку, которой пользовались они дома. В группе имеются фотоальбомы детей и их родителей, чтобы малыш мог в любой момент увидеть своих близких и не тосковал по дому.

В групповой комнате размещается мягкая мебель: диванчик, кресла, где ребенок мог побыть один или поиграть с любимой игрушкой, просто отдохнуть. Рядом с «Уголком тишины» располагается «Живой уголок». В организацию адаптационного периода включаются элементы театрализованной деятельности: показ настольного театра «Теремок», игра инсценировка «Сварим из овощей вкусный суп».

Психологом в работе активно используются приемы, которые позволяют затормаживать отрицательные эмоции малышей: игры с песком и водой («Ловись рыбка» и т. п.); монотонные движения руками (нализывание колец или бусин на шнур); сжимание кистей рук с помощью резиновых игрушек-пищалок; занятия «Смехотерапией» и т. д. Наиболее эффективным, а иногда и единственным методом коррекционной работы с детьми является игровая, телесная терапия «Обнималки», релаксационные упражнения «Солнечный зайчик», «Улыбка», «Бабочка», проводимые как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Кроме того, в работе с детьми, под пристальным наблюдением медицинской сестры ДОУ, введена система оздоровительных мероприятий, направленных на укрепление иммунных сил организма малышей: закаливание воздухом (утренний прием; солнечные ванны); закаливание водой (умывание холодной водой); дополнительные закаливающие процедуры (сон без майки) [4, С. 61].

Критериями оценки эффективности технологии психологического сопровождения детей на всех этапах адаптационного периода служат следующие показатели: наблюдение и анализ за изменениями нервно-психического развития и психоэмоционального состояния детей в период привыкания к детскому саду; анкетирование родителей по итогам адаптационного периода.

Таким образом, используя в практике данную систему организации работы педагога-психолога и педагогов ДОУ, адаптационный период малышей проходит легче, меньше волнуются и родители.

### **Литература**

1. Грановская Р. М. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ : учеб. пособие. М. : Учитель, 2004.
2. Костина В. Новые подходы к адаптации детей раннего возраста // Дошкольное воспитание. 2006. №1 с. 34.
3. Костяк Т. В. «Психологическая адаптация ребенка в детском саду». М. : 2008. 176 с.
4. Лапина И. В. Адаптация детей при поступлении в детский сад. Волгоград: «Учитель», 2012.
5. Теплюк С. Улыбка малыша в период адаптации // Дошкольное воспитание. 2006. №4. С. 51.

# О ЗНАЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

**Васина Ю. М., Лукина В. Е., Пазухина С. В.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический  
университет им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия*

*E-mail: j\_m\_vasina@mail.ru*

Выявление, развитие и поддержка одаренных детей является неотъемлемой частью единого процесса формирования интеллектуального потенциала современного общества. Разносторонние процессы социального переустройства, обновления гуманитарной практики, реформирование образования требуют от педагога концентрации интеллектуальных ресурсов для удовлетворения социальных запросов. Именно педагоги, способные к продуктивной творческой деятельности, управлению развитием учебно-воспитательного процесса, собственной профессиональной компетентности, способны удовлетворить потребности общества в личности одаренного ребенка.

В последние годы в науке (преимущественно в педагогике и психологии) значительно возрос интерес к феномену одаренности, поскольку социальный заказ на разработку проблем одаренности во многом определяет перспективу экономического, социального и культурного процветания, совершенствования и развития нашего общества. Это, в свою очередь, актуализирует проблему разработки специальных программ и методик для одаренных детей, а также формирования уже в условиях вуза профессиональной готовности будущего педагога к работе с одаренными детьми. Решение данной проблемы невозможно без анализа теоретических подходов к ее раскрытию, среди которых можно выделить два наиболее значимых направления. Первое – изучение и анализ феномена одаренности личности ребенка, а второе – формирование в системе высшего профессионального образования профессиональной компетентности будущего педагога в области психолого-педагогического сопровождения одаренных детей [1, с. 128].

Одаренность как научный феномен подвергался философскому осмыслению в трудах Аристотеля, Платона, И. Канта, Д. Локка и др. Огромный вклад в осмысление сущности, природы, структуры, типов одаренности внесли психолого-педагогические работы Ю. Д. Бабаевой, Д. Б. Богоявленской, Л. А. Венгера, Н. С. Лейтеса; Б. М. Теплова, В. Д. Шадрикова, М. А. Холодной; активно изучаются вопросы диагностики одаренности (И. С. Аверина, Г. Ю. Айзенк, Н. В. Дружинин и др.); большое внимание уделяется исследованию особенностей развития одаренных детей (Т. И. Воронова, О. М. Дьяченко, В. Э. Чудновский, В. С. Юревич и др.). Достаточно значимыми в контексте проблематики исследования представляются работы, затрагивающие подготовку будущего педагога к профессиональной деятельности как целостному личностно-ориентированному педагогическому процессу в единстве его теоретического, технологического, коммуникативного и нравственного компонентов (В. И. Андреев, Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, В. В. Сериков, И. С. Якиманская).

Будущий педагог должен ставить четкие задачи психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. Среди таких можно выделить:

- 1) разработка индивидуальных образовательных маршрутов;
- 2) формирование адекватной самооценки ребенка;
- 3) охрана и укрепление физического и психологического здоровья;
- 4) профилактика неврозов;
- 5) предупреждение изоляции одаренных детей в группе сверстников.

Одаренность рассматривается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Целью психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в целом является обеспечение оптимальных условий для адаптации, обу-



чения, воспитания и развития исходя из его особенностей. Эта цель может быть достигнута лишь общими усилиями педагогов, педагогов-психологов и родителей одаренных детей [2, с. 29].

В связи с этим для организации системы стимулирования развития профессиональной компетентности будущего педагога необходимо учесть:

1) самоопределение педагогов на развитие собственной деятельности;

2) опосредованное стимулирование через ссылки на авторитеты в области педагогики и инновационной практики образования.

3) стиль общения в детском коллективе;

4) характер совместной деятельности в профессионально-педагогических и в детско-взрослых группах;

5) уровень педагогического мастерства;

6) чутье педагогов к новому, способность к анализу инновационных процессов;

7) наличие разнообразных форм творческой профессионально-педагогической деятельности.

В рамках выделенного, нами было проведено исследование на группах студентов второго и третьего курса, обучающихся в ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» на факультете психологии по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования». Общая численность принявших в исследовании студентов – 30 человек. В ходе исследования студентам была предложена диагностика, разработанная на основе Приложения «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» к приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14 августа 2009 г. №593 (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»). С ее помощью мы смогли выявить профессиональную компетентность как качество действий работника, обеспечивающих эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуа-

циях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей. Данная диагностика позволила увидеть уровень владения базовыми умениями и навыками, которые приобрели студенты в ходе педагогической деятельности. В заключении диагностики была проведена беседа о том, знакомы ли студенты с понятием одаренности, приходилось ли им сталкиваться с такими детьми. Два студента сообщили, что в группах среднего возраста, где они работают в должности воспитателя, имеется по одному ребенку с проявлением одаренности (данные получены от психолога данных дошкольных организаций). Но особого подхода к этим детям не соблюдается. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения работы по формированию профессиональной компетентности будущих педагогов, особенно в области психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что процесс формирования профессиональной компетентности будущих педагогов будет направлен на успешное психолого-педагогическое сопровождение детской одаренности и стабильное функционирование образовательного учреждения в целом.

## **Литература**

1. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : избр. тр. М-Воронеж : Ин-т практ. психологии, МОДЭК, 1997. 448 с.
2. Пазухина С. В. Управленческие компетенции будущего педагога: существенные характеристики и методы оценки // Инновационные процессы в современной школе: методология, теория и практика : сб. ст. II Междунар. заоч. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Митрохина. Тула : Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2014. С. 27–32.

# РОЛЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ

Гаманец А. А. <sup>1</sup>, Удова О. В. <sup>2</sup>

<sup>1</sup> МБДОУ г. Иркутска детский сад №179, Иркутск, Россия

<sup>2</sup> ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: udovao@yandex.ru

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155) в современных условиях особое внимание уделяется индивидуализации образования. Этот подход обозначен в принципах дошкольного образования: построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования; содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; поддержка инициативы детей в различных видах деятельности (п. 1. 4.) [1].

Индивидуализация – процесс создания и осознания индивидом *собственного опыта*, в котором он проявляет себя в качестве *субъекта собственной деятельности*, свободно определяющего и реализующего *собственные цели*, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты своей деятельности.

Индивидуализация – обучение, при организации которого учитывается вклад каждого ребенка в процесс обучения. Индивидуализация образования основана на поддержке детей в развитии их потенциальных возможностей, стимулировании стремления детей самостоятельно ставить цели и достигать их в процессе познания [2].

Воспитателям детского сада, даже привыкшим строить взаимоотношения с дошкольниками «на равных», достаточно сложно разработать индивидуальный маршрут развития каждого ребенка, ежеминутно перестраиваться, учитывая интересы и потребности каждого ребенка или подгруппы детей. Педа-

гоги, усвоившие традиционную модель организации образования, затрудняются в создании благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений. Для взрослых участников образовательных отношений свойственно требовать от детей повторения действий, речевых высказываний вслед за педагогом, не допуская проявления детьми инициативы, самостоятельности и свободы выбора вида активности, материалов и участников совместной деятельности

В пункте 3.2.1. ФГОС ДО определены психолого-педагогические условия успешной реализации основной образовательной программы в группах для детей дошкольного возраста. Среди них:

- уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

- использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

- поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;

- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

- возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

- защита детей от всех форм физического и психического насилия;

- поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность [1].

В реализации перечисленных условий обязательно участвует педагог-психолог детского сада. Выше сказанное позволяет определить роль педагога-психолога в организации образовательного процесса.

Среди должностных обязанностей педагога-психолога обозначены: сохранение психического и социального благополучия воспитанников, определение факторов, препятствующих развитию детей, оказание помощи детям, родителям, педагогическому коллективу в решении конкретных проблем, консультирование педагогов по вопросам практического применения психологии, повышение социально-психологической компетентности педагогов, родителей и т. д. [3].

Основными направлениями деятельности педагога-психолога в обновлении образовательного процесса в детском саду являются:

- повышение профессиональной компетентности педагогов в организации индивидуализации образования;
- просвещение и индивидуальная поддержка родителей в вопросах воспитания и обучения детей дошкольного возраста и формирование готовности к взаимодействию с педагогическим коллективом;
- изучение индивидуальных особенностей детей и развитие социально-значимых качеств личности (самостоятельность, активность, инициативность);
- взаимодействие с администрацией дошкольного образовательного учреждения в обсуждении важных моментов построения образовательного процесса, расстановки и повышения квалификации педагогических кадров, организации сотрудничества с родителями.

Так в МБДОУ г. Иркутска детском саду №179 проводятся семинары и консультации для педагогов: «Индивидуализация образования: подходы, способы организации, оценка результатов», «Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей», «Развитие самостоятельности, инициативности и творческих способностей детей дошкольного возраста», «Строим взаимодействие с детьми по-новому» и другие. Особое внимание уделяется сотрудничеству с родителями воспитанников, которые активно привлекаются к обсуждению достижений в разви-

тии ребенка, определению наиболее актуальных вопросов, выбору перспектив.

Родители участвуют в проводимых педагогом-психологом круглых столах, консультациях, дискуссиях. Наиболее актуальные темы: «Прислушаемся к своему ребенку», «Наш ребенок – он какой?», «Сотрудничество с детским садом – обязательное условие полноценного развития ребенка», «Воспитываем вместе» и т. п.

Таким образом, педагог-психолог в ДОО непосредственно участвует в организации образовательного процесса в соответствии с современными требованиями, способствует полноценному проживанию ребенком дошкольного детства и доверительному общению всех участников образовательных отношений.

### **Литература**

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/)
2. Свирская, Л. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста. ФГОС. М. : Просвещение, 2014. 128 с.
3. Должностная инструкция педагога-психолога // Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих [Электронный ресурс]. URL: <http://irort.ru/files/EKSobrazovanie.doc>

# ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

**Гикаева Ю. О.**

*Филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет»  
в г. Ишиме, Ишим, Россия  
E-mail: 483500399@mail.ru*

На современном этапе развития общества очень остро встала проблема формирования стрессоустойчивости. Особенно остро она коснулась именно студентов. Ведь студенты – группа людей, находящихся в юношеском возрасте, которым присущи ряд особенностей, таких как: укрепление своей Я-концепции, формирование ценностных ориентаций, норм морали, самоопределение, поиск области приложения своего труда, осознание своего места в мире. Юношеский возраст – это период стремительного развития и быстрых изменений личности. Именно на этом этапе происходит становление юноши как будущего специалиста.

Студент неизбежно испытывает различные трудности, находясь в высшем учебном заведении. Эти трудности связаны с поступлением, с сессионным периодом, с нехваткой средств, и даже отсутствием места жительства. Очень часто студент переезжает из дома, где он жил с родителями в совершенно другой город, где нет таких людей, которые бы его оберегали. Они на многие жизненные обстоятельства не могут найти выхода. Неспособность решить подобные проблемы может привести к тяжелым последствиям, различным деструктивным состояниям, вплоть до осуществления суицида. Новые условия жизнедеятельности могут отражаться на состоянии здоровья будущих специалистов. Неоднократно отмечалось, что к заболеваниям, которыми чаще всего болеют студенты, относятся вегетососудистая дистония, гипертоническая болезнь, болезни органов пищеварения, нервно-психические расстройства. В то время как этому возрасту присуще активная интеллектуальная, познавательная деятельность и наиболее активное нравственное и эстетическое становление.

Невозможность найти пути решения этих трудностей приводит к различным стрессам. У человека на различные возникает естественная психологическая ситуация-стресс. Помочь вывести студента из стресса должны психологи.

Наша жизнь далека от идеальных условий, поэтому современному человеку необходимо оценивать и повышать психологическую устойчивость, развивать способность контролировать эмоциональные и интеллектуальные перегрузки, снимать их разрушительные последствия.

Интерес к изучению стрессоустойчивости приобретает особую значимость в связи со все возрастающим стрессогенным характером учебной деятельности (А. К. Маркова, 1993, Л. М. Митина, 1994, А. И. Щербаков, 1980), обусловленным ломкой социальных стереотипов, социальным заказом на воспитание молодого поколения с учетом новых стратегий развития общества, возрастающей конкуренцией и т. п. [2]

Между тем на сегодняшний день насчитывается ограниченное количество работ, посвященных изучению стрессоустойчивости личности (М. В. Журавкова, 1995; Л. М. Митина, 1993; С. В. Субботин, 1993), что явно свидетельствует о недостаточном внимании, уделяемом исследователями педагогического труда разработке данной проблемы. [2]

В качестве различных факторов, влияющих на устойчивость человека к психическому стрессу, исследователи называют различные явления: значимость события для личности (Л. И. Ермолаева, 1993; Н. Д. Левитов, 1964; Ю. Е. Сосновикова, 1975), субъективная оценка личностью ситуации (Н. И. Наенко, 1975; Ю. Б. Некрасова, 1994; Т. А. Немчин, 1979; М. Тышкова, 1987), ценности человека (К. А. Абульханова-Славская, 1991; Л. И. Анцыферова, 1994), личностный смысл (М. Ю. Денисов, 1992; А. О. Прохоров, 1991), психологическая переработка (Л. И. Анцыферова, 1994, и др., что в совокупности можно назвать теми внутренними субъективными условиями, которые определяют психологическую сущность личности.

Другого рода факторы, от которых зависит быстрота возникновения того или иного вида стрессового состояния, сила переживаний, особенности поведенческих реакций личности и



т. п., характеризуются как физиологические, психические, нейродинамические.

К ним относят эмоциональную устойчивость человека (Л. М. Аболин, 1987; Л. А. Китаев-Смык, 1983), индивидуальную выносливость и диапазон функциональных возможностей отдельных систем организма (В. Д. Небылицын, 1976), барьер психической адаптации (Л. П. Гримак, 1989), силу—слабость нервной системы (В. Д. Небылицын, 1976), толерантность личности (Н. Д. Левитов, 1964; Б. М. Теплов, 1985), имеющийся опыт личности в переживании напряженных ситуаций (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко, 1985; Г. К. Ушаков, 1987).

Во многих исследованиях отмечается, что люди по-разному реагируют на одну и ту же стрессогенную ситуацию. В большинстве случаев им удается сохранить или быстро восстановить работоспособность и функциональную надежность, хотя каждый человек в большей или меньшей степени испытывает в этих условиях негативные переживания, эмоциональное возбуждение и психическое напряжение. Наличие индивидуальных различий в реагировании на стресс и формировании стрессоустойчивости определяет нарастающий интерес к изучению механизмов регуляции этого состояния, обоснованию путей и способов его преодоления.

Вообще термин стрессоустойчивости обозначает способность человека адекватно переносить напряженную или нестандартную ситуацию, не погружаясь в состояние стресса.

Стрессоустойчивые люди готовы относительно спокойно принимать любые перемены, какой бы характер – длительный или мгновенный – они ни носили. Наоборот, все стабильное и заранее predetermined им чуждо и вызывает иронию по причине всеобщей неустойчивости. Они обычно сами начинают процессы преобразований или даже революций, возглавляют их, при этом в самый острый момент могут отойти в сторону, так как при всей любви к переменам вовсе не в восторге от возможности нанесения ущерба себе. Умеют эффективно действовать в нестабильных, кризисных условиях, но плохо приспособлены для работы в организациях с устоявшимися традициями. Стрессом для них являются только самые тяжелые со-

бытия, касающиеся их самих или близких. Нередко «стрессоустойчивые» выбирают себе профессии, связанные с риском и постоянным нахождением в экстремальных ситуациях. [4]

Исследование психологических защитных механизмов выявило особенности их использования студентами с разным уровнем стрессоустойчивости. Низкоустойчивые к стрессу студенты используют значительно большее количество психологических защит, предпочитая защиты, которые относятся к категории пассивных, примитивных: отрицание, проекцию, регрессию.

Высокоустойчивые к стрессу студенты используют в качестве психологических защитных механизмов их зрелые формы: компенсацию, замещение, интеллектуализацию, реактивное образование. [1]

Психологическая коррекция и помощь студентам, подверженным стрессовым состояниям должны включать в себя психологическую поддержку с упором на сильные стороны личности, формирование адекватной самооценки, обучение приемам саморегуляции и релаксации, конструктивного выражения негативных переживаний. [3]

## **Литература**

1. Визитова С. Ю. Особенности стрессоустойчивости педагога и способы ее повышения // Сахалинское образование – XXI век. 2010. № 3.
2. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб., 2002. 352 с.
3. Чайка Е. психолого-педагогическая поддержка старшеклассников в стрессовой ситуации // Воспитание шольников. М., 2003. №8.
4. <http://www.poranarabotu.ru/articleRubrik/article/1544/>

# ВЛИЯНИЕ РЕФЛЕКСИИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Гольменко А. Д., Тирикова Е. Н.**

*ФГБОУ ВПО «Педагогический институт Иркутского государственного университета», Иркутск, Россия  
E-mail: tirikova.elena@yandex.ru*

На данном этапе развития человечества резко возросли в последнее время требования к профессионализму специалистов со специальным образованием, они стимулируют поиски новых подходов в оказании помощи и поддержки студентам, находящимся на этапе профессионального обучения. Это обусловлено тем, что именно в ходе этапа первичного освоения профессии, который как раз и приходится на время обучения, осуществляется процесс как жизненного, так и профессионального самоопределения молодого человека, формируются его жизненная и мировоззренческая позиции, осваиваются индивидуализированные способы и приемы деятельности, поведения и общения.

Инновационные профессионально-образовательные технологии способствуют активизации формирования у будущих специалистов необходимых профессиональных компетенций: знаний, умений, навыков, креативного мышления, потребностей в творческой самореализации и достижении высокого уровня профессионализма. В связи с этим особое значение в процессе подготовки современного профессионала приобретает организация рефлексивной образовательной среды, способствующая «запуску» рефлексивных механизмов профессионального самоопределения и профессиональной самореализации.

В работах В. В. Барцалкиной [1] рассматривается взаимосвязь развития рефлексивных процессов и самосознания. Она характеризует разные этапы возрастного развития, выделяя процессы обособления и отождествления, и соответственно содержание самосознания ребенка.

Нам же интересен юношеский возраст, так как без преувеличения этот период называют вторым рождением личности. Важнейшей духовной задачей юности становится личностное и

профессиональное самоопределение. Юноша стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе (Кто Я?, Во имя чего живу?, Кем я могу стать в жизни?), по отношению к другим людям.

В юности остро переживается проблема выбора жизненных ценностей.

Данный возраст имеет специфические возрастные особенности, так например, по мнению В. И. Слободчикова, юность – завершающая стадия психологического этапа «персонализации», периода нахождения самоидентичности [4; 5].

Рефлексия в юности выполняет большую духовную работу, именно с её помощью совершается самое главное открытие юности – открытие внутреннего мира. Она помогает определить собственную позицию по отношению к внешнему миру. В этом возрасте человек сознательно делает выбор своего дальнейшего развития: либо по направлению своего духовного и личностного роста, либо с ориентацией на приоритет материального благополучия.

Изучая проблему самоопределения в психологии, авторы рассматривают его на границе взаимодействия внешнего и внутреннего, в рамках взаимоотношений человека с окружающим миром. С одной стороны, самоопределение связано с глубинными структурами человека, его смыслами, ценностями, личностной направленностью, а с другой – с воздействием внешней «среды, адаптацией, социализацией».

Самоопределение – это выбор позиции, самоограничение, уменьшение степени неопределенности в многообразных проявлениях реальности. Оно не является кратковременным процессом, сопровождается рефлексией ситуации, активным поиском принятия решения. Профессиональное самоопределение неразрывно связано с личностным самоопределением. Поэтому каждый этап профессионального самоопределения, как и личностная сопровождается рефлексией (См. Рис 1.).



Рис. 1. Стадия профессионального самоопределения

Так же следует указать что, развитие рефлексивных способностей субъекта в процессе самоопределения связано с научением произвольно изменять позицию по отношению к ситуации с тем, чтобы создать более полное представление о ней [2].

Рефлексия образует целостное представление личности о себе, своих качествах, физических и интеллектуальных перспективах, значимых социальных ролях и функциях, ценностных ориентациях и целях, профессиональных способностях [3].

Таким образом, рассмотрев рефлексия как важнейший фактор развития профессионального самоопределения, обеспечивающее успешное одновременное осознание выполняемой профессиональной деятельности (ее структуры) и средств регуляции этой деятельности с точки зрения их эффективности, включающее умения выявлять индивидуальные особенности собственной деятельности, анализировать ее результаты, позволяет определять условия и средства формирования этой способности.

## Литература

1. Барцалкина В. В. О взаимосвязи самосознания и рефлексивности в онтогенезе // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986.
2. Краснов С. И. Управление развитием образовательных систем на основе самоопределения неформальных групп // Новые ценности образования: образование и сообщество. М. : Инноватор, 1996. С. 49.
3. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2 изд., расш., испр. и доп. Ростов н/Д : Феникс, 1999. С. 512.
4. Кулагина, И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Сфера, 2005. 176 с.
5. Слободчиков, В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. М. : Высш. шк., 2000. 416 с.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

**Дараева Т. Н.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: Tat.daraewa@yandex.ru*

Успешность развития России в современных условиях во многом зависит от качества подготовки высококвалифицированных кадров по всему спектру актуальных профессий. К этому спектру безусловно относится подготовка кадров для отечественной системы здравоохранения, обеспечивающей здоровье кадрового ресурса для всех других профессиональных сфер.

За последние десятилетия в рамках основных направлений Федеральной программы модернизации профессионального образования были реализованы существенные концептуальные, организационные, содержательные и социально-экономические преобразования, обеспечивающие в целом повышение качества подготовки кадров в образовательных учреждениях. Однако в системе профессионального образования сохраняется ряд противоречий и направлений работы, требующих дальнейшего совершенствования. Одной из таких перспективных сфер модернизации, на наш взгляд, является учебно-производственная практика студентов.

Под учебно-производственной практикой понимается вид учебной деятельности, направленной на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ). В психолого-педагогической литературе достаточно исследована ведущая роль учебно-производственной практики студентов в формировании их компетентности и готовности к самостоятельной профессиональной деятельности и установлено, что учебно-производственная практика является одной из главных состав-

ляющих в формировании профессиональных навыков у студентов в сфере здравоохранения.

В рамках анализа качества подготовки выпускников учреждений среднего профессионального образования г. Иркутска, занимающихся подготовкой кадров для системы здравоохранения, было в частности установлено, что существующая в настоящее время система учебно-производственной практики не обеспечивает в полной мере решения задач освоения студентами практических умений медицинского работника в соответствии с программой.

Было установлено, что на этапе учебно-производственной практики у студентов возникает ряд препятствий, мешающих усвоению и совершенствованию навыков, необходимых в дальнейшей карьере. В наибольшей степени на учебно-ознакомительную практику оказывают негативное влияние следующие факторы: недостаточная готовность студента к изменяющемуся социальному статусу, к принятию и реализации социальных ролей, соответствующих должности практиканта; сложности в адаптации в новой социальной среде (особенно у студентов, поступивших в колледж после 9-х классов). На фоне этих неблагоприятных факторов и соответствующих личностных переживаний практиканта формируется ряд психологических проблем: страх ответственности за свои действия (осознание того, что от них нередко зависит человеческая жизнь), страх и не умение вести себя в конфликтных ситуациях с пациентами, со своими наставниками на рабочих местах (врачами, медицинскими сестрами, младшим медицинским персоналом), неуверенность в своих силах, тревожность. В совокупности эти негативные факторы приводят иногда к противоположным результатам: вместо успешного освоения профессиональной позиции, роли и базовых компетенций медицинского работника у практиканта возникает неуверенность в себе, внутриличностные конфликты, дискомфорт, связанный с тревожностью и страхами, критически низкое освоение практических умений профессионала. Все это может выступать в качестве психологического «барьера» в освоении профессии.

Соответственно, для повышения эффективности учебно-производственной практики студентов необходима гибкая сис-



тема помощи по перечисленным выше направлениям. Как показала практика, наиболее эффективна помощь студентам-практикантам в рамках специализированного психолого-педагогического сопровождения учебно-производственной практики. Актуальность нашей работы обусловлена также тем, что на сегодняшний день программы психологического сопровождения у данной группы студентов нет, а необходимость введения и использования данной программы высока.

Понятие «психологическое сопровождение становления профессионала» рассматривается в трудах Э. Ф. Зеер [1], которое он определяет, как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности. М. И. Рожков [3], используя термин «социально-педагогическое сопровождение человека», рассматривает его как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных психолого-педагогических действий, помогающих человеку понять возникающую жизненную ситуацию и обеспечивающую его саморазвитие на основе рефлексии происходящего. В связи с этим, мы понимаем психологическое сопровождение учебно-производственной практики как целостный процесс, содержащий комплекс психолого-педагогических действий, обеспечивающий адресную, своевременную психолого-педагогическую помощь студенту на наиболее сложном этапе профессиональной подготовки – на этапе учебно-производственной практики.

С учетом выделенных выше негативных факторов, полученных нами в процессе проблемного анализа эффективности практики студентов, с опорой на идеи Э. Ф. Зеер [1], Л. М. Насретдиновой [2], М. И. Рожкова [3] нами была разработана программа сопровождения учебно-производственной практики студентов медицинского колледжа, которая проходит пилотную апробацию.

Данная программа психологического сопровождения состоит из нескольких блоков:

Блок А – проведение анкетирования среди студентов для выявления отношения к организации, психологическим аспектам прохождения практики;

Блок Б – проведение тестирования для определения приоритетных, не редко скрытых проблем (страхи, тревожность, конфликтность);

Блок В – проведение тренингов, индивидуальных бесед по данным проблемам, приглашение квалифицированных специалистов (медицинских работников) для не формальных встреч, создание «телефона горячей линии».

Блок Д – подведение итогов, анкетирование, анализ проведения программы, изучение проявлений.

На данном этапе программа находится в стадии апробации, однако по предварительным диагностическим данным можно уже сделать вывод о ее положительном эффекте. В частности, значительно снизились признаки дезадаптации практиканта на рабочем месте, было получено снижение тревожности студентов в процессе прохождения практики. Окончательные результаты апробации программы психолого-педагогического сопровождения учебно-производственной практики будут представлены позднее.

### **Литература**

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М., 2003. 336 с.
2. Насретдинова Л. М. Формирование продуктивного клинического опыта студентов медицинского колледжа в условиях учебно-производственной практики в лечебно-профилактическом учреждении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2006. 171 с.
3. Рожков М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика. 2008. 264 с.

# РАЗВИТИЕ УВЕРЕННОСТИ У МУЗЫКАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОКАЗАНИЯ ИМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

**Доманина Е. П.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: elenad-888@yandex.ru*

Уверенность – это одно из важнейших личностных качеств музыканта, наличие которого определяет эффективность деятельности музыканта и способствует его самореализации. Мы рассматриваем уверенность как многоуровневую проблему, включающую: онтологическую уверенность 2) адекватную и позитивную оценку результатов своей деятельности 3) когнитивную уверенность 4) поведенческую уверенность 5) сенсорную (уверенность в психофизических профессиональных ощущениях и навыках).

В нашей работе сделан акцент на развитии онтологической уверенности, потому что именно она запускает все остальные механизмы уверенного поведения. Онтологическая уверенность заключается в уверенности человека в своем бытии, воплощенности и целостности. Единство когнитивного, эмоционального компонентов и саморегуляции характеризует здоровую, онтологически уверенную в себе личность. [1,2]

Мы рассматриваем уверенность как экзистенциальную проблему существования человека в мире, как «воплощенного», единого с собой и со всем миром. Ощущая себя в единстве, целостности (разум-чувства-тело) и равенстве с другими людьми, человек чувствует себя уверенным в своем бытии, он осознает свою реальность и воплощенность. Наша позиция – развивать уверенность в первую очередь меня мировоззрение человека, его точку зрения на себя как на личность, имеющую право жить, реализовываться, бесконечно развиваться, имеющую право чувствовать и самовыражаться посредством тела. [2]

Нашу выборку представляют вокалисты нескольких православных храмов города Иркутска. Профессиональная деятельность певчего в храме проходит в стрессовой ситуации. Специфика пения в церковном хоре предполагает наличие у

певчего не только вокальных навыков, но и владение специальным музыкальным материалом, умением читать на церковнославянском языке в определенной манере, быстро переключаясь с пения на чтение. Помимо профессиональных требований певчому предъявляются особые личностные требования. Певчий клироса должен быть скромным, необидчивым, дружелюбным, коммуникабельным, быть частью целого, а не солистом, уметь подчиняться, а при необходимости брать на себя инициативу (при отсутствии регента), должен обладать внутренней мобильностью, здоровой самокритичностью, высокой самооценкой, должен адекватно реагировать на замечания регента, и при этом научиться не замыкаться в себе, не саботировать процесс, и не делать никому замечания. Распространенные психологические проблемы на клиросе: повышенная критичность по отношению к другим и себе, обидчивость, ранимость, чувство превосходства над другими, комплексы собственной ничтожности, индивидуализм, неумение слушать себя и одновременно другого во время пения (это очень серьезная проблема «мне все мешают петь правильно»). Все эти психологические проблемы влияют на профессиональную деятельность.

Мы формируем уверенность в процессе консультативной и психокоррекционной работы, которая проводится в рамках индивидуальных консультаций, индивидуальных и групповых тренингов, а также учебных занятий. В нашем эксперименте мы решаем проблему формирования уверенности как проблему целостности. Комплекс неуверенности должен рассматриваться не только на поведенческом уровне как причина чего-либо, а как симптом нарушенного единства: думаю-чувствую-адекватно действую. Мы ставим перед собой цель поколебать убежденность в представлении о себе как об ограниченной личности с неким пределом сил и способностей, а значит с пределом веры в свои силы. [3]

Методы коррекции у музыкантов основываются на гуманистических экзистенциальных принципах самопознания, самоосознания, самонаблюдения, развития, свободы выбора, целостности. Помимо таких форм работы как беседа, диалог, использование интерактивных техник, мы активно используем методы саморегуляции состояний. К их числу относятся такие

классические техники как нервно-мышечная релаксация, идеомоторная тренировка, аутогенная тренировка, специализированные методы гимнастики (прежде всего дыхательной) приемы самомассажа, суггестивная релаксация, аффирмации, танцевально-двигательные техники, совмещенные с дыхательными. В развитии уверенности помогают телесно-ориентированные техники, направленные на раскрепощение исполнительского аппарата музыканта. Телесные зажимы являются следствием онтологической неуверенности музыканта в себе и проявляются в расколе между разумом-эмоциями-телом. [3]

Развитие уверенности помогает вокалисту овладеть вокальной техникой. Если технику исполнителя понимать как чувство, выраженное звуками посредством тела, то уверенная техника – это следствие освобождения тела от всех блоков и зажимов. Проекция этих зажимов носит эмоциональную психофизическую природу, таким образом, учась эмоциональному самовыражению мы освобождаем тело, а расслабляя тело высвобождаем эмоции. Этот принцип единства между телом и эмоциями является одним из основных в нашей программе по развитию и формированию уверенности у музыкантов. Упражнения на самовыражение включают в себя элементы актерских психотехник, гештальт-терапии, психодраммы, танцевально-двигательной терапии, арттерапии, музыкотерапии.

Для музыканта культура тела неотделима от культуры эмоций. Техника, не имеющая цель выразить чувство – мертва, это показатель разобщенности, музыкант в этом случае издает звуки (пусть даже те которые нужно) совершенно бессмысленные и ничего не дающие слушателю. Культура владения телом для музыканта – это проявление уверенности в действии. Когда музыкант поет на клиресе он должен петь не о своих комплексах, не о своих насущных эмоциональных состояниях – он проводник духовности. Единственная правильная позиция поющего – это позиция не думающего, а действующего. На занятиях мы добиваемся состояния единства задачи и действия, освобождаемся от ненужной рефлексии во время исполнения.

Все используемые методы психологического консультирования, музыкотерапии, танцевально-двигательной терапии, телесно-ориентированной терапии, экзистенциальной тера-

пии помогают музыкантам обрести единство между телом, разумом, чувствами, что является основой формирования онтологической уверенности в своем бытии. Уже на данном этапе нашего эксперимента его участники развивают веру в свои силы, обретают внутреннее спокойствие, способность к самовыражению, осознанность, адекватную самооценку, сенсорную и когнитивную уверенность, что оказывает позитивное влияние на техническую вокальную свободу, улучшает навыки интонирования и чтения. Возникло больше принятия себя и других, повысилась стрессоустойчивость. Музыканты перестали заикливаться на неудачах, сравнивать себя с другими, зависеть от чужих и собственных оценок, обрели большую внутреннюю свободу. Ушла ненужная самокритика во время исполнения, что сказалось на таком важном качестве как умении слышать себя и других в ансамбле, ощущать себя частью целого и одновременно индивидуальностью. Возникла ориентация на исполнительский процесс, что повлияло на точность исполнения и передачу смысла музыкального материала. Благодаря изменениям в мировоззрении, восприятия себя как целостной личности происходит более быстрое и качественное овладение профессиональными навыками, что сказывается на качестве пения в храме и профессиональной деятельности в целом.

## Литература

1. Головина Е. В. «Когнитивно-стилевые детерминанты уверенности при решении сенсорной задачи» // «Методы исследования психологических структур и их динамики» / под ред. Савченко Т. Н. М.: ИПРАН, 2002 Вып. 2. С. 114–120.
2. Коптева Н. В. Онтологическая уверенность и ее типология (эмпирическое исследование) // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2009. №5. С. 84–96.
3. Лучинина О. А., Винокурова Е. С. Практическая психология для музыкантов : учеб.-метод. пособие. Астрахань : Изд-во Астрах. гос. консерватории, 2008. 144 с.

# ОБРАЗ УЧЕНИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СОЗНАНИИ ПЕДАГОГА

**Жихарева Ю. А.**

*ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный технический университет*

*им. Гагарина Ю. А.», Саратов, Россия*

*E-mail: ag\_finaeva@mail.ru*

*Научный руководитель: Финаева А. Г., канд. соц. н, ассистент*

В процессе профессионального становления в сознании педагога формируются стереотипные представления об учениках. Формирование правильного образа ученика является одним из важнейших средств эффективной регуляции педагогического взаимодействия.

Изучение образа ученика в сознании учителя даст понимание механизмов регулирования и коррекции педагогического взаимодействия, так как образ является главным регулятором деятельности и отношения личности, особенно в педагогической деятельности [2].

В отечественной психологии достаточно широко представлены исследования, посвященные педагогической деятельности, изучению взаимодействия между учителем и учеником: Г. В. Акопов, Б. Г. Ананьев, Н. П. Аникеева, с. В. Кондратьева, Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев, А. А. Реан, Л. А. Редуш, Д. В. Ронзин, М. М. Рыбаков, А. И. Щербаков и др.

Изучению отражения образа ученика в сознании педагога посвящены работы Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалёва, с. И. Гусевой, В. Л. Ситникова, Ю. И. Шилова. Так, с. И. Гусева анализирует образ математически одаренного ученика [2]. В. А. Деминский рассматривает гендерные особенности образа ученика в сознании педагога, а также зависимость между предметной направленностью учителя и образом ученика [3].

Взаимоотношения учителей и учеников является одним из важных путей воспитательного влияния взрослых на детей. Учитель достаточно подготовлен к организации и поддержанию таких взаимоотношений, он видит ученика в основной сфере его деятельности – в школе, он знает его товарищей и друзей. Это дает большой материал для общения и способству-

ет достижению педагогом его воспитательных целей, так как, общаясь с учеником, он может учитывать многие факторы его жизни и, соответственно, воздействовать на школьника, помогая ему решать проблемы, которые возникают в обыденной жизни.

Воспитание направленно на формирование положительных и преодоление отрицательных качеств в характере и поведении ребенка. При отсутствии сплоченности в коллективе воспитателю приходится прибегать к личному воздействию на отдельных детей – в виде индивидуальной беседы, наказания, поощрения или индивидуального поручения [8]. В основе индивидуально-ориентированной системы обучения лежит дифференцированный подход, он позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка и создавать условия для преодоления и развития его потенциальных возможностей [4].

Под прямым воздействием подразумевается непосредственное обращение к ученику, предъявление ему определенных требований или предложений. Специфика деятельности педагога обуславливает необходимость использования именно этого вида взаимодействия. При взаимодействии педагогу важно учитывать психологические особенности каждого ученика. Необходимо помнить, что постоянное вмешательство в мир ученика может привести к конфликтным ситуациям, осложняя тем самым взаимоотношения педагога и учащихся [5].

Педагогическое взаимодействие включает в себя две стороны – функционально-ролевую и личностную. Это значит, что учитель и ученики воспринимают в процессе взаимодействия с одной стороны функции и роли друг друга, а с другой – индивидуальные и личностные качества. Совместные дела учителя и ученика позволяют узнать лучше друг друга и способствуют усилению их влияния друг на друга.

Важным психологическим условием возникновения доверительных взаимоотношений у учащихся с учителем является уважение воспитателем личности школьника. В противном случае возникают конфликты учащихся с учителями. В средних классах конфликты возникают в результате невыполнения учениками дисциплинарных и учебных требований учителя. В старших классах встречаются так называемые ценностные



конфликты, они возникают из-за несовпадения взглядов или из-за противоречий в ценностных ориентациях учителя и ученика [6].

В ходе развития ученика меняется и структура его взаимодействия с учителем, а это значит, что из пассивного объекта педагогического воздействия ученик постепенно «превращается» в творческую личность, не только способную осуществлять регламентируемые действия, но и готовую задавать направленные собственного развития [1].

Нами было проведено эмпирическое исследование представлений педагога о типичном и идеальном ученике. В данном исследовании принимали участие педагоги средних образовательных учреждений города Саратова и области в количестве 52 человек, из них 4 мужчины и 48 женщин. Средний возраст респондентов – 42 года.

В ходе исследования использовалась методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. [7]. Респондентам была дана следующая инструкция: «Вам будут представлены суждения, касающиеся характера человека, его взаимоотношений с окружающими людьми. Внимательно прочтите каждое суждение и оцените, соответствует ли оно Вашему представлению о типичном ученике. Поставьте на бланке ответов знак «+» против номеров тех определений, которые соответствуют Вашему представлению о типичном ученике. Затем вновь прочтите все суждения и отметьте те из них, которые соответствуют Вашему представлению об идеальном ученике».

На основании полученных в исследовании результатов мы можем сделать следующие выводы:

1. При оценке образа идеального ученика наибольшие значения были получены по шкалам «доминирование» и «дружелюбие». Это значит, что идеальный ученик в представлении педагога должен стремиться к лидерству в общении, а также к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими его людьми. Низкие значения по шкале «подозрительность» указывают на то, что идеальный ученик должен быть критичным по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям.

2. В представлении педагога для типичного ученика не свойственны ответственность по отношению к окружающим людям, деликатность, мягкость, доброта. Эмоциональное отношение к людям типичный ученик не может проявлять в сострадании, заботе, не умеет подбодрить и успокоить окружающих.

3. Выявлено, что на оценку педагогом образа ученика влияет наличие собственных детей у педагога, а также самочувствие и уровень профессионального выгорания.

## **Литература**

1. Волков Г. Н. Система воспитательной работы или воспитательная система? // Педагогика. 1995. №5. С. 117–118.

2. Гусева Светлана Игоревна. Образ математически одаренного ученика в сознании педагога : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. СПб., 2000. 181 с.

3. Дёминский В. А. Образ учащегося в сознании педагога: гендерный аспект // Психол. наука и образование. 2008. №1. С. 38–44.

4. Зайцева Ж. А. Современный учитель: модели социальных ориентаций // Вестн. Новгород. гос. ун-та им. Ярослава Мудрого. Сер. Педагогика. Психология. Социология. 1997. № 6. С. 96–100.

5. Иванова Е. Ю. Межличностное восприятие в педагогическом общении // Психология учителя: материалы VII съезда Общества психологов в СССР. М., 1989. С. 56–57

6. Максакова В. И. О влиянии восприятия педагогом своего воспитанника на развитие индивидуальности школьника // Теоретические и прикладные проблемы психологии понимания людьми друг друга : тез. докл. Краснодар : КубГУ, 1975. С. 256–257

7. Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири : метод. руководство. М., 1990.

8. Сухомлинский В. А. О воспитании. М. : Политиздат, 1982. 270 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Клименко И. В.**

*ГОУ ВПО «Приднестровский государственный университет  
им. Т. Г. Шевченко», Тирасполь, Приднестровье  
E-mail: ilo-klimenko@yandex.ru*

Сегодня все чаще говорится о том, что современный выпускник вуза должен быть конкурентоспособным на рынке труда, так как данная характеристика личности в условиях рыночной экономики имеет важное значение.

Л. М. Митина понимает под конкурентоспособностью личности совокупность интегральных характеристик личности – направленность, компетентность и гибкость. [2, с. 34]. По мнению автора, «развитие конкурентоспособной личности – это развитие рефлексивной личности, способной организовывать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях, обладающей новым стилем мышления, нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных ситуациях» [2, с. 115].

Конкурентоспособность выпускника вуза, по нашему мнению проявляется в том, что помимо знаний, умений и навыков, которые приобретены в процессе профессионального обучения, он должен быть целеустремленным, трудолюбивым, независимым. Должны быть развиты коммуникативные способности и лидерские качества. Молодой специалист должен стремиться к непрерывному развитию и профессиональному росту. Также важна и стрессоустойчивость в нашем сложном профессиональном мире.

Значимо это потому, что только конкурентоспособный, компетентный, гибкий, профессионально направленный специалист может построить себе карьеру, основанную на профессиональном развитии.

Современные ученые выделяют две модели профессионального труда: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития [2, с. 10].

При адаптивном поведении (1 модель) в самосознании человека преобладает стремление к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм.

В модели профессионального развития (2 модель) человек способен увидеть свой труд в целом, он является полноправным автором, конструирующим свое профессиональное настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов.

Эта модель и является, на наш взгляд, наиболее продуктивной для конкурентоспособной личности. Творческая работа, когда действия человека строятся без прототипа, требует для своей успешной реализации сильной, зрелой, гибкой личности, и, главное, – умения самостоятельно продуцировать цели и задачи, зачастую идущие вразрез с общепринятыми взглядами, и добиваться их достижения. Вот это и есть конкурентоспособность.

В формировании профессионально значимых и социально необходимых личностных качеств (компетенций) будущих специалистов важную роль, на наш взгляд, может сыграть психологическое сопровождение их профессионального становления.

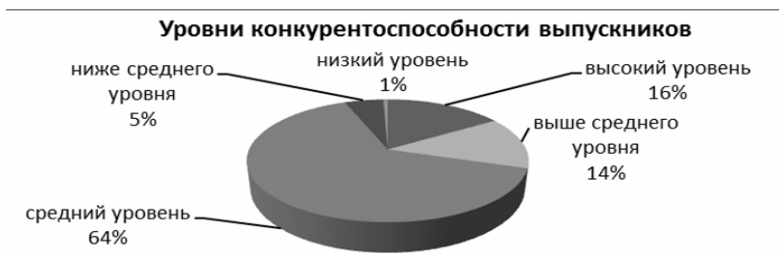
Психологическое сопровождение в настоящее время рассматривается как одна из наиболее эффективных парадигм оказания психологической помощи [1]. Это система мероприятий направленных на создание психологических условий для эффективной деятельности сопровождаемого субъекта. В нашем случае, под психологическим сопровождением следует понимать систему мероприятий, направленных на создание психологических условий способствующих успешному профессиональному становлению студентов.

С 2011г. Психологической службой Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко реализуется «Программа психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов ПГУ». Данная програм-

ма, основанная на системно-деятельностном подходе, является средством психолого-педагогического воздействия на профессиональное развитие студентов на всех этапах обучения в вузе.

Ежегодно, в рамках реализации указанной программы, Отделом психологического сопровождения проводится мониторинг процесса профессионального становления студентов (1,3,5 курс обучения). В 2014–15 учебном году проведено изучение уровня конкурентоспособности студентов-выпускников ПГУ (методика В. И. Андреева «Оценка уровня конкурентоспособности личности») [4, с. 59]. Из методики были выделены 9 основных характеристик, которые необходимы выпускнику вуза, так как конкурентоспособность личности характеризует синтез таких качеств, как четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность быть лидером, желание к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к непрерывному профессиональному росту, к высокому качеству конечного продукта своего труда. Объектом исследования являлись студенты 5-го курса, общим количеством 426 человек.

Результаты исследования студентов Приднестровского государственного университета показали, что достаточно высоким уровнем конкурентоспособности обладают 30 % опрошенных выпускников, в пределах средней нормы – 64 %. То есть большинство выпускников вуза достаточно целеустремленные, понимают значимость непрерывного самообразования и стремятся к профессиональному росту. Всего 6 % респондентов выявили низкий уровень конкурентоспособности.



*Рис. 1. Уровни конкурентоспособности выпускников Приднестровского государственного университета (2014–15 уч. г.)*

Каков же обобщенный «психологический портрет» выпускника ПГУ? Большинство старшекурсников (81,9 %) имеют четкие профессиональные цели и ценностные ориентации. 84,1 % респондентов – достаточно трудолюбивы, умеют преодолевать внутреннюю лень, при достижении значимой ценности. Выпускники считают себя решительными, умеющими принять обдуманное самостоятельное решение. Всего 4,7 % респондентов чрезмерно осторожны и не стремятся к преодолению трудностей. Молодые люди стремятся высказать свою точку зрения, ориентируются на мнение других, независимы от авторитетов (10,3 % внушаемы и не стремятся отстаивать свое мнение). Примерно половина (51,4 %) выпускников обладают выраженными лидерскими качествами, коммуникабельны и в период обучения в вузе смогли реализовать себя. Но при этом не все студенты систематически занимаются самообразованием, саморазвитием, анализируют свои успехи и промахи. Как отметили выпускники, они не всегда планируют свою жизнь и свое профессиональное развитие (низкий уровень стремления к профессиональному росту выявили 18,4 % респондентов; высокий уровень способности к непрерывному образованию выявили 14,3 %). Всего 37,2 % выпускников ПГУ считают, что они «перспективны» в плане профессионального роста, им нравится участвовать в семинарах, конференциях, дискуссиях. 59,2 % от опрошенных выпускников отмечают, что за последние годы повысили свой профессиональный уровень, занимаются самообразованием, стремятся к качественной деятельности.

Обращает на себя внимание то, что высокий уровень стрессоустойчивости выявили всего 26,5 % от опрошенных выпускников. Многие студенты подвержены стрессам, не в полной мере владеют навыками саморегуляции. Конфликты, сложные ситуации влияют на работоспособность, сон.

Таким образом, основываясь на утверждении Л. М. Митиной, что психологическим условием развития профессиональной направленности является «повышение уровня профессионального самосознания» [3], т. е. осознание специалистом системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовывать в своей деятельности, поведении, общении, мы выделили следующие пути повышения конкурентоспособности выпускников вуза и формирования их мотивационно-ценностной направленности на будущую профессиональную деятельность:

- организация всех видов деятельности студентов с учетом требований их будущей профессии (в рамках учебно-воспитательного процесса);

- проведение просветительских, развивающих и организационных мероприятий, направленных на осознание студентами целей и значимости выбранной профессии, а также требований, которые она предъявляет к человеку (в рамках психологического сопровождения, воспитательной работы на факультете);

- проведение развивающих мероприятий (тренингов, «Школ актива», деловых игр, «Психологических гостиных» и др.), направленных на развитие коммуникативных и организаторских способностей студентов, повышение навыков саморегуляции, самопрезентации и построения карьеры;

- активизация у студентов потребности в самопознании, самообразовании и самовоспитании (психологическое сопровождение, учебно-воспитательный процесс);

- включение студентов в практическую профессиональную деятельность (учебно-воспитательный процесс).

## **Литература**

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1998. 298 с.

2. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. - 2-е изд. Стер. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО Модэк, 2003. 400 с.

3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М. : Академия, 2004. 320с.

4. Соколова И. Ю., Гиль Л. Б. От самопознания к самореализации и здоровьесбережению : учеб.-метод. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, кураторов, педагогов (электронный вариант). Томск : ТПУ, 2010. 100 с.



# ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ И УРОВНЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СОТРУДНИКА

**Ланцова Н. Б.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия*

*E-mail: lancova2011@mail.ru*

Развитие современного общества неразрывно связано с формированием и мобилизацией человеческих ресурсов, воспитанием и подготовкой людей к выполнению общественно полезных и индивидуально необходимых трудовых функций. Преобладающая роль труда в жизни человека как средства, обеспечивающего существование и жизнедеятельность значительно снизилась. Труд стал способом познания, условием развития личности, потребностью и смыслом жизни, средством и пространством самоактуализации личности сотрудника. В связи с этим возникает потребность в исследовании взаимосвязей базовых, стартовых показателей, таких как профпригодность, и показателей, отражающих высшие смыслы труда, таких как самоактуализация в профессии.

В индивидуальной и коллективной деятельности человека роль труда, как формы и условий существования и развития человека заключается в том, что он выступает как средство и способ самореализации человека в общении, социальной среде, создания материальных и духовных благ.

Актуальность изучения различных аспектов трудовой деятельности с точки зрения психологии как науки в последнее время особенно выросла. Роль психологии в изучении труда, как процесса преобразования, окружающего мира, можно сформулировать в следующих положениях:

- стремление сделать труд человека (как личный, так и общественный) эффективным, надежным, приносящим удовлетворение, как от процесса, так и результата;

- необходимость учета индивидуальные различия, свойственные каждому человеку (проявляемые опосредованно в трудовом процессе), изменчивость состояния психики (особенно под влиянием факторов труда);

Развитие личности профессионала в значительной степени зависит от взаимодействия человека и труда, человека и техники, психическими особенностями и возможностями человека. Направления изучения и обеспечения трудовой деятельности человека определяются наличием и необходимостью учета критериев соответствия между собой характеристик субъекта и объекта труда, их пригодности для выполнения трудовых задач.

Таким образом, понятие «профессиональная пригодность» по своей сути отражает различные индивидуальные особенности человека, его пригодность для конкретной трудовой деятельности, соответствия задач возможностям человека. В данной работе профессиональная пригодность человека будет рассмотрена как его специфическое свойство, отражающее, в частности:

- полноту соответствия выбранного рода деятельности (профессии), склонностям и способностям конкретного человека;
- удовлетворенность процессом и результатами конкретного труда;
- степень самоопределения личности, самореализации и самосовершенствования в труде;

По существу профессиональная пригодность обуславливается совокупностью исходных (с точки зрения включения в деятельность) особенностей человека. Также она трансформируется на этапах профессионального пути в процессе деятельности. Существенную роль в развитии профессиональной пригодности оказывает влияние структурно-динамических свойств личности. Эта проблема является теоретическим основанием всех остальных аспектов психологии профессиональной пригодности.

Значимыми для конкретной деятельности являются качества, характеризующие особенности трудового воспитания и обучения, профессиональной подготовленности, психологической структуры личности, состояния здоровья и физиологических функций, физического развития.

Профессиональная пригодность определяется также уровнем удовлетворенности человека процессом и результатами

своего труда. Удовлетворённость зависит не только от непосредственно процесса труда, но и от внешних условий: социально-психологические особенности коллектива, уровень материального обеспечения, престиж профессии и т. д. Важное значение для формирования чувства удовлетворенности трудом имеют и возможности самоутверждения, самооценки и самосовершенствования человека. Таким образом, понятие профессиональной пригодности используется для характеристики человека с точки зрения его соответствия требованиям трудовой деятельности.

Что касается природы профессиональной пригодности человека, то по этому поводу можно говорить о взаимосвязи двух аспектов формирования данного свойства. Первый аспект – роль в этом процессе потенциальных, скрытых индивидуальных способностей конкретного человека, его предпосылок, качеств, определяющих формирование пригодности к конкретному труду.

Второй аспект – роль самой деятельности в формировании профессиональной пригодности. Случайно или осознанно выбранная деятельность через систему своих требований к субъекту актуализирует, активизирует соответствующие свойства и качества, которые и обеспечивают определенный уровень профессиональной пригодности.

Резюмируя, можно сказать, что профессиональная пригодность зависит не от простой совокупности профессионально важных качеств личности, но также от степени их выраженности и характера взаимосвязи. Одни и те же профессиональные задачи могут выполняться людьми с различным сочетанием, индивидуальным своеобразием психических свойств и качеств, с использованием разных способов достижения одного и того же результата.

В настоящее время осуществляется эмпирическое исследование взаимосвязи профессиональной пригодности и самоактуализации личности на репрезентативной выборке, включающей представителей профессий разного типа (по Е. А. Климову). Эта работа предполагает диагностику профпригодности на основе метода экспертных оценок и самоактуализации личности сотрудников (тест САМОАЛ), уточнение ре-

зультатов диагностики в форме индивидуальных выборочных бесед, математический анализ взаимосвязи показателей профессиональной пригодности и самоактуализации личности.

Эмпирическое исследование еще не завершено, результаты предполагается вынести на общественное обсуждение после сентября 2015 г.

# КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

**Муратова Н. В.**

*МКОУ «Начальная Школа – Детский Сад №14», Шелехов, Россия*

*E-mail: natalya.muratova@bk.ru*

Чешский педагог-гуманист Я. А. Каменский сравнивает педагога с садовником, любовно выращивающим растения в саду, с архитектором, который заботливо застраивает знаниями все уголки человеческого существа, со скульптором, тщательно обтёсывающим и шлифующим умы и души людей, с полководцем, энергично ведущим наступление против варварства и невежества.

Время идёт быстро, меняются ценности, приоритеты, мотивации, меняется общество, в котором мы живём. Лишь роль педагога даже в современном детском саду остаётся неизменной.

Кто он – педагог? Воспитатель человеческих душ? Каким он должен быть? Опытным, профессиональным, компетентным, творческим...

О том, каким должен быть педагог, размышляют все: дети, родители, сами педагоги. Нет на свете человека, который бы не был знаком с детским садом. Кто-то любит детский сад, кто-то – нет, одни критикуют его работу, другие дают советы, третьи сочувствуют педагогам, кто-то просто завидует. Только нет тех, кому детский сад безразличен.

Одним из наиболее важных качеств, которые необходимы педагогу, является коммуникативная компетентность. Хороший педагог всегда готов признать свои ошибки, понимая, как трудно бывает маленькому человеку понять нас взрослых. Каждый из нас иногда бывает излишне раздражительным и в результате может допустить несправедливость в отношении ребёнка и родителей. Если мы научимся признаваться в собственных ошибках, то и от детей не будем всегда ожидать безупречного поведения.

Важно, чтобы педагог не только владел внедряемыми технологиями и ориентировался в новой организации воспитательно-образовательного процесса, но и был открыт к общению. Построение воспитательно-образовательного процесса в соответствии с ФГОС предполагает изменение практически

всей системы деятельности педагога, пересмотр его взглядов на структуру коммуникации с детьми и родителями. Этот процесс требует больших эмоционально-личностных затрат и зачастую вызывает растерянность и неуверенность в своей компетентности у педагогов.

Быть компетентным – значит уметь мобилизовать имеющиеся знания, опыт, своё настроение и волю для решения проблемы в конкретных обстоятельствах. Одной из ключевых компетентностей педагога является коммуникативная компетентность – это профессионально значимое, личностное качество, формирующееся в процессе саморазвития.

Профессиональная компетентность педагога неразрывно связана с его коммуникативной компетентностью. По мнению Е. В. Филатова, коммуникативная компетентность – это ядро профессионализма педагога.

Сущность коммуникативной компетентности можно представить как способность и готовность вступать в различного рода контакты для решения коммуникативных задач.

От коммуникативной компетентности педагога зависит благоприятный морально-психологический климат, результативность установления контактов, эффективность общения с точки зрения решения проблем, удовлетворенность педагога своим трудом. Развитие коммуникативной компетентности педагога можно рассматривать и как один из способов развития и самореализации участников образовательного процесса, в том числе и повышения качества образования.

Опираясь на основные компоненты структуры, представленной Е. В. Филатовым, можно придерживаться следующей модели коммуникативной компетентности:

- мотивационно-ценностный компонент включает в себе готовность педагога к профессиональному совершенствованию, отражает устойчивый интерес к инновационной деятельности, потребность в профессиональном росте, стремление к саморазвитию и самореализации;

- когнитивный компонент содержит знание сути содержания коммуникативной компетентности, отражает знание сущности и роли коммуникативной компетентности, связан с по-

знанием другого человека, включает способность эффективно решать различные проблемы, возникающие в общении;

- операционно-деятельностный компонент содержит опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, способность педагога к личностно-ориентированному взаимодействию в ходе образовательного процесса, умение сохранять эмоциональное равновесие, предотвращать и разрешать конфликты конструктивным способом, владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором оптимальных форм и методов самопрезентации, в умение выработать стратегию, тактику и технику активного взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определённых социально значимых целей, умение объективно оценить ситуации взаимодействия субъектов образовательного процесса, умение прогнозировать и обосновывать результат эффективности взаимодействия.

Все три составляющих коммуникативной компетентности взаимосвязаны. Высокий уровень коммуникативной компетентности педагога предполагает всестороннее развитие всех ее компонентов, виртуозное владение и применение коммуникационных техник.

Психологи доказали, что уровень коммуникативной компетентности связан с чертами характера и свойствами личности человека. Конфликтность, агрессивность, эгоцентричность, неуверенность в себе, низкий уровень развития экспрессивно-речевых, социально-перцептивных умений и навыков недопустимы в работе педагога. Поэтому необходимо их как можно быстрее устранять и повышать уровень коммуникативной компетентности.

Итак, на современном этапе интерес к проблеме повышения коммуникативной компетентности педагогов не ослабевает. Это связано с тем, что основной составляющей профессионализма педагога дошкольного образовательного учреждения является коммуникативная компетентность.

## **Литература**

1. Головки Е. А. Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности. Ставрополь, 2004. 20 с.
2. Филатова Е. В. // Magister Dixit : науч.-пед. журн. Восточной Сибири 2012. №1 (03).



# МОТИВАЦИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Насырова Л. Ф.**

*ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», Уфа, Россия  
E-mail: lena-nasyrova@mail.ru*

Для успешной реализации трудовой деятельности важная роль отводится мотивации работника. Мотивация трудовой деятельности призвана заинтересовать работника в результате труда, повысить его эффективность в производственном процессе. Признание возрастающей роли человеческого фактора – это характерная черта современного менеджмента, поэтому главный потенциал современной организации заключается в его кадрах. Эффективность использования человеческих ресурсов в организации зависит как от компетенций, или потенциала сотрудника, так и от желания работать, т. е. от уровня трудовой мотивации.

Научному изучению причин активности человека и животных, их детерминации, положили начало еще великие мыслители древности – Аристотель, Гераклит, Демокрит, Сократ и другие, упоминавшие о «нужде» как учительнице жизни. Демокрит, например, рассматривал нужду как основную движущую силу. Сократ писал о том, что каждому человеку свойственны потребности, желания, стремления. Аристотель полагал, что стремления всегда связаны с целью, в которой в форме образа или мысли представлен объект, имеющий для организма полезное или вредное значение[1].

Взгляды на сущность мотива у психологов существенно расходятся. Но, несмотря на это, все они сходятся в одном: за мотив принимается какой-то один конкретный психологический феномен. В основном психологи группируются вокруг следующих точек зрения на мотив: как на побуждение, на потребность, на цель, на намерение, на свойства личности, на состояния.

В. Вундт (1897) понимает мотив как соединение представлений и чувств; первые являются основанием поступка, а вто-

рые – побудительной причиной его. Правда, приоритет В. Вундт отдавал все же потребностям и чувствам, а не представлениям.

Д. Н. Узнадзе (1969) понимает мотив как сложное психическое образование, возникающее в результате многоэтапного процесса мотивации.

О сложной многомерной структуре мотива говорили М. Ш. Магомед-Эминов (1987) и В. А. Терентьев (1970), но первый не раскрывает его структуру, а второй подходил к ее раскрытию с традиционных общепсихологических позиций, постулирующих трехкомпонентность всякого психического явления, т. е. наличие в мотиве интеллектуального, волевого и эмоционального компонентов.

В. Г. Леонтьев (1992) рассматривает мотив как системное образование личности, как системный способ организации активности человека. Внутренняя психологическая структура мотива состоит, пишет он, из двух подструктур: подструктуры свойств, образующих мотивационное ядро, и подструктуры функций, в которых проявляются его свойства. В свою очередь, в ядерной части мотива им выделяются такие свойства, как содержательные, установочные, волевые, а также направленность, значимость, динамичность, эмоциональность [1].

Однако в деятельности человек обычно опирается не на один мотив, а несколько. Д. Н. Узнадзе пишет; «. . . нет одного и того же поведения, которое могло бы иметь различные мотивы. Было бы правильнее говорить, что есть столько же поведений, сколько мотивов, дающих им смысл и значение». Среди многих отечественных психологов распространилась точка зрения, что деятельность и поведение человека обусловлены одновременно многими мотивами (Л. И. Божович, В. К. Вилюнас, И. В. Имедадзе, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, В. Ф. Петренко, М. М. Филиппов и др.).

В зависимости от подхода к определению понятия «мотив», разными авторами выделяются её структура, основные компоненты, строятся пути его формирования. Изучение данной проблемы началось еще в древнейшие времена. Наиболее общее определение мотива звучит следующим образом – это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребности субъекта. Под мотивом также часто понимают при-

чину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта [4].

Проблему трудовой мотивации принято рассматривать в связи с тремя основными этапами становления, формирования профессиональной личности человека: мотивы трудовой деятельности, мотивы выбора профессии и мотивы выбора места работы; конкретная деятельность определяется в конечном итоге всеми этими мотивами (мотивы трудовой деятельности ведут к формированию мотивов выбора профессии, а последние ведут к мотивам выбора места работы).

Рассматривая мотивы трудовой деятельности, обычно выделяют несколько групп мотивов, которые заставляют человека заниматься трудом. Это побуждения общественного характера (необходимости приносить пользу обществу), желание получить определенные материальные блага для себя и семьи, а также удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации [1].

Общие мотивы трудовой деятельности, реализуются в конкретных профессиях. Выбор профессии – довольно сложный и порой долгий мотивационный процесс: ведь от правильного выбора профессии во многом зависит удовлетворенность человека своей жизнью. Сознательный выбор профессии происходит с ориентацией человека на имеющиеся у него социальные ценности.

Если говорить о мотивах выбора места работы, то здесь речь должна идти о «внешних» и «внутренних» факторах, которые рассматриваются человеком в процессе принятия решения – куда лучше пойти работать. В основном это касается оценки внешней ситуации, своих возможностей и состояния, соответствия выбираемой работы профессии, своим интересам и склонностям.

Таким образом, понятие мотива и мотивации понимается, с одной стороны, как побуждение (Х. Хекхаузен), цель (С. Л. Рубинштейн), с другой – как состояние (Р. А. Пилоян). Мотивация человека к деятельности как бы аккумулирует в себе, все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия. Мотива-

ция к профессиональной деятельности является обязательным условием не только её начала, но и эффективного решения.

В основе мотивационного процесса работника к трудовой деятельности лежат потребность, мотив, стимул. Потребность выражает нужду, необходимость в определенных благах: материальных, социальных, духовных ценностях. Это своего рода состояние индивида, которое «толкает» его осуществлять определенные действия, необходимые для существования и развития человека как личности. Одна потребность может формировать различные ожидания работника и определить тип его поведения в той или иной ситуации. Чем сильнее та или иная потребность для работника, тем больше сил направлено на ее удовлетворение. Потребность – это мотив к действию.

### **Литература**

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000.
2. Ильясов Ф. Н. Методология ресурсного подхода к анализу трудовых мотивов и установок // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2013. Вып. 5. С. 13–25.
3. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Мол. ученый. 2011. Вып. 12. Т. 2. С. 60–62.
4. Леонтьев А. Д. Современная психология мотивации. М. : Смысл, 2002.
5. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб. : Питер, 2008.
6. Субботина Л. Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности // Ярослав. пед. вестн. 2011. Вып. 4 Т. 2. С. 295–298.
7. Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопр. психологии. 2004. Вып. 6. С. 72–83.

# ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАЗНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ

**Панкова А. О., Синёва О. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: aleksandra7779@mail.ru*

Проблема идентичности личности, которая имеет давние традиции изучения в различных областях гуманитарного знания, в настоящее время всё чаще и чаще становится предметом исследования в психологии профессиональной деятельности. В данной отрасли, наряду с другими психологическими фактами и явлениями, активно обсуждаются и проблемы профессиональной идентичности, её структуры и развития. Выступая в роли системообразующего свойства личности, профессиональная идентичность личности обеспечивает высокий уровень самопринятия себя как профессионала, быструю адаптацию к новым условиям деятельности. Сформированная профессиональная идентичность выступает в качестве внутреннего источника профессионального развития и личностного роста субъекта.

Одним из условий развития профессиональной идентичности личности является профессиональное обучение. В ходе обучения в вузе происходит качественный скачок в профессиональном развитии студента. Именно в студенческом возрасте начинают формироваться основные идентификационные характеристики, выражающие принадлежность человека к определенной профессии. Особую роль в развитии профессиональной идентичности студентов – будущих психологов играет высшее учебное заведение. Ввиду того, что такой предмет, как психология, в средней школе практически не преподается, развитие профессиональной идентичности психолога фактически начинается только в высшем учебном заведении.

Также стоит отметить, что довольно дискутируемой темой в современном образовании является переход от образовательных программ специалитета на двухуровневую систему, согласно которой, студенты обучаются по программам бака-

лавриата и магистратуры. Данные программы различаются в теоретическом и практическом плане, каждая из них имеет свои особенности. В связи с этим можно предположить, что профессиональная идентичность студентов-психологов, обучающихся по разным образовательным программам, будет иметь некоторые различия. Нам важно понять, насколько оправдан переход на двухуровневую систему высшего образования с точки зрения развития профессиональной идентичности студентов.

Анализ представлений о профессиональной идентичности личности позволяет заключить, что данный феномен изучался в двух направлениях. Первое направление представлено преимущественно авторами в области психологии труда (В. А. Толочек, Е. П. Ермолаева, У. С. Родыгина и др.). В рамках этого направления профессиональная идентичность рассматривается в большей степени как результат процессов профессионального самоопределения, продукт длительного личностного и профессионального развития, единство представлений профессиональных образов в ходе профессиональной деятельности [1; 2; 4–7]. Второе направление анализа феномена профессиональной идентичности личности связано с проблемой социальной и личностной идентичности. Представители данного направления (Н. Л. Иванова, Э. Эриксон и другие) рассматривают профессиональную идентичность личности через понятие личностной идентичности, а также как подвид социальной идентичности, обладающий всеми общими признаками и соответствующими закономерностями ее формирования (самоопределение, принятие группового членства, категоризация и сравнение, межгрупповая дискриминация и др.). Кроме того, профидентичность в рамках данного направления рассматривается как область самосознания личности (система ценностей и форм поведения), в которой в ходе взаимодействия конструируется индивидуальное эмоционально окрашенное знание своей принадлежности к отдельным социальным общностям. [3; 8].

В данном исследовании мы опираемся на позицию Л. Б. Шнейдер и рассматриваем профессиональную идентичность, как результат процессов профессионального самоопре-

деления, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии, и отражающийся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях. [7].

Согласно гипотезе исследования, мы предполагаем, что существуют особенности профессиональной идентичности студентов, обучающихся по разным образовательным программам. А именно: у студентов, обучающихся по программе бакалавриата, в сравнении со студентами, обучающимися по программе специалитета, менее выражены следующие компоненты профессиональной идентичности личности: осознание себя как профессионала, эмоционально-оценочное отношение к своей профессии и умение хорошо выполнять свои профессиональные функции. Основания для такого предположения следующие.

Как известно, программа бакалавриата – это полноценное высшее образование первой ступени, которое длится 4 года. Студент получает общие навыки по выбранному направлению, которые потом может применить на практике. К достоинствам бакалавриата относится то, что он обеспечивает мобильность студентов, т. е. с таким дипломом легко продолжить обучение в магистратуре не только российского, но и иностранного вуза. Помимо этого, бакалавры учатся менее продолжительный срок. Уже через четыре года они могут выбрать: заняться своей карьерой или продолжить образование в магистратуре. Кроме того, бакалавриат, как «общее» высшее образование, позволяет после окончания вуза быстро сменить профессию. К недостаткам обучающих программ бакалавриата относят сокращенные, в сравнении с программами специалитета, сроки обучения. Кроме того, поступить в магистратуру смогут только 20–25 % студентов от общего числа, окончивших первую ступень образования. Таким образом, складывается мнение, что выпуск бакалавров – «недоученных специалистов» – может привести к общему падению уровня высшего образования в России.

По программе специалитета обучение длится 5 лет – это традиционная форма российского высшего образования. Будущему дипломированному специалисту дается и базовое образование, и углубленная подготовка в рамках выбранного направления. Всё, что принято считать недостатками бакалавриата,

закономерно становится достоинствами специалитета. Более длительный, пятилетний срок обучения положительно влияет на качество подготовки выпускников вуза. В связи с этим мы предполагаем, что у студентов, обучающихся по образовательным программам бакалавриата, будут менее, чем у студентов-специалистов выражены такие компоненты профессиональной идентичности, как когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный компонент выражается в осознании себя как профессионала; эмоциональный проявляется в эмоционально-оценочном отношении к своей профессии; поведенческий предполагает умение хорошо выполнять свои профессиональные функции.

В соответствии с выдвинутой нами гипотезой мы планируем провести эмпирическое исследование. В качестве испытуемых предполагается привлечь студентов факультета психологии Иркутского государственного университета, из которых 15 человек обучаются по образовательным программам бакалавриата, 15 – по образовательным программам специалитета. Поскольку мы ориентируемся на уже сформированные компоненты профессиональной идентичности личности, в исследовании будут задействованы студенты старших курсов (4 и 5). Для исследования когнитивного компонента профессиональной идентичности будет использоваться методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Маркпатленд). Эмоциональный компонент будет раскрыт посредством шкалы «оценка» методики «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда. Поведенческий компонент мы будем исследовать с помощью методики Е. А. Климова «Личный профессиональный план».

## **Литература**

1. Ермолаева Е. П. Психология реализации профессионала в условиях социально-экономических изменений. М., 2009. 450 с.
2. Завалишена Д. Н. Способы идентификации человека с профессией. // Психология субъекта профессиональной деятельности. Ярославль, 2001. 150 с.
3. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях. М., 2007.
4. Поваренков Ю. П. Психология становления профессионала. Ярославль, 2000. 214 с.
5. Пряжников Н. С. Психология труда. М., 2009. 480 с.



6. Толочек В. А. Современная психология труда : учеб. пособие. СПб., 2005. 479 с.

7. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия. М., 2001. 327 с.

8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. 344 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕЛИРОВАНИЯ СИТУАЦИЙ

**Попова Н. Б.**

ГБОУ СПО ИО «Ангарский промышленно-экономический техникум»,  
Ангарск, Россия  
E-mail: natabor4@mail.ru

*Жизнь – не проблема, которую требуется решить.  
Жизнь – это то, что надо прожить...  
настолько разумно, умело и хорошо, насколько  
нам удастся жить изо дня в день.  
Жизнь надо вынести. Решения у жизни нет.  
Профессор Томас Зац*

Реализация требований стандарта нового поколения предполагает активное использование в учебно-воспитательном процессе современных образовательных технологий. Компетенции это динамическое, критериальное, деятельностное образование. Формирование общих компетенций у обучающихся затрагивает все сферы личности и имеет длительный временной континуум. Кроме общих компетенций необходимо говорить о формировании профессиональных компетенций. В соответствии с этим возникает ситуация выбора адекватных образовательных технологий, направленных на формирование и развитие компетенций. Анализ представленного педагогического опыта показывает, что «всё развивающих» технологий еще не разработано, но взять за основу и гибко использовать некоторые из них можно. Одной из таких технологий является психологическая игра на основе моделирования ситуаций.

Представляю Вам разработанную мною психологическую игру «Властители Тортуги» и проведенную со студентами первых, вторых курсов на Парламентской ночи. Цель игры – организация условий, способствующих развитию делового общения, личностной ответственности и самостоятельности, умению работать в команде и самопрезентации, рефлексивных умений. Для игры была составлена карта и инструкция. Участ-

ники – команда от 8 до 10 студентов (группы гетерогенные). Были включены задания, инициирующие студентов на создание ими определенных ситуаций, можно сказать учебных ситуаций, и в ходе выполнения которых, студенты совершали осознанные действия, выбирали средства, адекватные целям и задачам.

Психологическая игра включала в себя 11 учебных ситуаций, время игры 3–3,5 часа. Одновременно участвовало три команды, каждая работала самостоятельно со своим тренером. В течение игры, ребята зарабатывали деньги – торги. В конце всей большой игры подводились итоги: анализ ценностно-смысловых единиц, межличностных и внутриличностных состояний, ресурсные затраты (временные, экономические). Структура игры состояла из чередования учебных ситуаций на решение их в пространстве, с помощью активизации лидерства, инициативы, и групповой и индивидуальной работы через активизацию рефлексивных особенностей учебной ситуации.

Тренеру важно помнить, что одной из его обязанностей является помощь участникам в обучении работать в группе, а не в компании разрозненных индивидов. Группы же обучают сами себя. Основная роль ведущего – высвободить эту коллективную силу, которая уведет участников гораздо дальше, чем это сможет сделать взрослый в одиночку. Также тренеру необходимо не ограничивать временные рамки проведения ситуационной игры, и помнить, что инициация студенческой активности будет на прямую зависеть от адекватной постановки цели, мотивационного компонента. В заключение каждой ситуационной игры проводилось обсуждение, рефлексия. Как уже отмечалось выше, психологическая игра включала в себя 11 учебных ситуаций. Наполняемость упражнений, игр, ситуаций зависит от поставленных тренером макро целей. Для примера представлю несколько учебных ситуаций.

Ситуация «Круг и я».

Цели:

- дать возможность участникам тренинга проявить лидерские качества;
- обучить умению распознать характер ситуации, действовать адекватно существующим условиям;

- поупражняться в способности убеждать как в навыке, необходимом для лидера;
- изучить влияние соперничества на групповое взаимодействие. Задача участника: любым способом проникнуть в круг либо силой убеждения (уговорами, угрозами, обещаниями), ловкостью (пронырнуть, проскользнуть, прорваться, в конце концов), хитростью (посулы, комплименты), искренностью, а те, кто в круге препятствуют проникновению. Все члены команды принимают участие. В конце упражнения обязательно обсуждается стратегии поведения игроков. Как они вели себя здесь, а как – в обычных житейских условиях? Есть ли разница между смоделированным и реальным поведением? Если да или нет, то почему?

Ситуация «Город шести мыслеварительных шляп» на развитие логического, абстрактного, эмоционального мышления. «Я мыслю – значит, я существую!». От того, каким образом я мыслю, зависит успех моего дальнейшего дела. Мыслительный процесс состоит из шести частей: объективность, эмоциональность, критичность, оптимистичность, креативность и анализ. Задача каждого участника в течение обсуждения заданной темы вжиться и высказывать мысли с позиции цветной шляпы. Мыслить как белая шляпа, как красная или как желтая и т. д. Как только одевается на голову белая шляпа, ее владелец отвечает на вопрос «Что объективно происходит?», красная шляпа «Как к этому я отношусь? Какие чувства у меня возникают?», черная шляпа «Что негативного? Какая возможна опасность?», желтая шляпа «Что хорошего, положительного?», зеленая шляпа «Что нового? Необычного? Как ещё?», синяя шляпа «Что в результате получилось? К чему пришли?». Игра начинается с того, что команда делится на две части. Предлагается проблема для обсуждения – социальная реклама. Показывается пример социальной рекламы. Первая часть команды надевает белые шляпы и высказывает свои умозаключения. Каждый участник при точном высказывании зарабатывает 10 торгов. Мысли белых шляп не должны повторяться. Вторая половина команды надевает красные шляпы и тоже высказывает умозаключения. Далее первая часть надевает черные шляпы и высказывается по теме, вторая – желтые и тоже самое. Потом первая часть –

зеленые, а другие синие и продолжают высказывания. Таким образом, в конце игры команда может заработать 300 торгов. Рефлексия: какие мысли труднее всего было сформулировать? Какие быстро и легко? Чему вы научились? В чем разочарованы? Если выполнять такое упражнение, что может измениться?

В психологической игре планировалось проведение студентами мини – исследования на тему «Ценностно – смысловая сфера личности». В ходе исследования на протяжении всей игры студенты выдвигали предположения, доказывали их, используя аргументацию. В начале и в конце игры студенты ранжировали личностные ценности и совместно выбирали групповые ценности. Практика показала, что ценностно – смысловые единицы изменялись по ходу игры.

Анализ проведенной игры позволяет сделать вывод, что поставленные цели были реализованы. Моделирование ситуации способствовало формированию общих и профессиональных компетенций студентов и является одним из самых эффективных методов образовательного процесса. Нужно отметить, что умение работать в команде, умение строить деловую беседу, самопрезентация, умение эффективно аргументировать свою позицию – это необходимые профессиональные умения, которые отмечают современные работодатели.

## Литература

1. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для сплочения команды : учеб.-метод. пособие. СПб., СПбНИИ физической культуры, 2006.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. Я. Зимняя // [http://gs.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya\\_l\\_sod.pdf](http://gs.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_l_sod.pdf)
3. Кипнис М. Тренинг коммуникации. М. : Ось-89, 2004
4. Молчанов С. Г., Войниленко Н. В. Формирование социальных компетенций в образовательном учреждении. Инструментальное обеспечение воспитательной работы. Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2010.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2003.
6. 18 программ тренингов. Руководство для профессионалов / под ред. Чикер В. А. СПб. : Речь, 2011.
7. <http://nkozlov.ru/library/psychology/s434/>
8. <http://nkozlov.ru/library/psychology/d4051/#.UVvdQSiXiQ>
9. [http://www.orenedu.ru/files/internet/profilididakt/docs/2b/lek2\\_1.html](http://www.orenedu.ru/files/internet/profilididakt/docs/2b/lek2_1.html)

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МУЗЫКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

**Размахова О. С.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,  
Иркутск, Россия  
E-mail: raos12@mail.ru*

В современной школе, наряду с ослабленным физическим здоровьем, получило широкое распространение психологическое неблагополучие детей и, прежде всего, дезадаптационные нарушения. Данные нарушения, по мнению многих педагогов и психологов, обусловлены влиянием стрессогенной системы организации современного образовательного процесса. В связи с этим современная школа нуждается в соответствующей системе психолого-педагогической помощи детям, обеспечиваемой школьным практическим психологом.

В рабочем арсенале педагога-психолога находятся методы, способные вывести ребенка из стрессового состояния, снять внутреннее напряжение, выявить возможности появления более оптимистического взгляда на жизненную ситуацию, актуализировать творческие способности, корректируют способность к глубокому эмоциональному общению, развивают средства невербальной коммуникации, навыки чувствования себя и других.

Однако, как показывает опыт работы и взаимодействия с психологами школ г. Иркутска, используемые методы помощи детям с проблемами в психологической сфере не всегда эффективны и отличаются однообразием. При этом многие методы, потенциально эффективные в данной сфере, остаются вне практики школьного психолога. К таким методам относится музыкотерапия. В связи с этим возникла необходимость анализа перспектив и возможностей музыкотерапии как средства помощи школьникам, имеющим психологические проблемы различного типа.

Проведенный теоретический анализ показал следующее.

*Музыкотерапия* – метод, использующий музыку в качестве средства психотерапии, психологической помощи детям.

Использование метода музыкотерапии позволяет эффективно решать следующие задачи:

- предупреждение и коррекция поведенческих и эмоциональных расстройств (повышенная тревожность, замкнутость, агрессивность, страхи и др.);
- развитие у обучающихся комплекса психологических навыков, необходимых для успешной психосоциальной адаптации;
- актуализация творческих способностей;
- обучение навыкам саморегуляции, коммуникации и самовыражения, формирование гибкости сознания и мировосприятия;
- реабилитация/ресоциализация детей и подростков с «особыми потребностями», т. е. имеющими те или иные системные нарушения (речи, слуха, зрения, двигательных функций), отклонения в поведении [3].

В современной психологии выделен ряд преимуществ, которые позитивно отличают музыкотерапию от большинства других методов работы с детьми. К таким преимуществам традиционно относят следующие.

1. Отсутствие специальных требований к школьникам, или наличия у них каких-либо умений и способностей, независимо от возраста. Каждый обучающийся может участвовать в музыкотерапевтической работе.

2. Музыкотерапия – средство преимущественно невербального общения, она особенно эффективна для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний.

3. Музыкотерапевтическая деятельность – мощное средство сближения людей, это особенно значимо в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднениях в налаживании контактов.

4. Продукты музыкотерапевтического творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей ребенка, что позволяет использовать их для оценки его состояния.

5. Музыкотерапия – средство свободного самовыражения, она предполагает атмосферу доверия, терпимости, внимания к внутреннему миру человека.

6. Музыкально-терапевтическая работа в большинстве случаев вызывает у участников положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию.

7. Музыкальная терапия основана на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции и исцеления.

8. Музыкальная терапия помогает раскрыть широкий спектр возможностей человека и утвердиться в своем индивидуальном способе бытия в мире.

С психоаналитической точки зрения эмоциональное воздействие музыки объясняется с позиций теории катарсиса. Катарсис – специальный прием терапевтического воздействия, заключающийся в разрядке, «отреагировании» аффекта, ранее вытесненного в подсознание и являющегося причиной невротического конфликта. Музыкальное произведение, как и любое художественное произведение, призвано давать нам наслаждение. Наслаждение художественным творчеством достигает своего кульминационного пункта, когда мы переживаем ощущения, которые избегаем в реальной жизни (страх, слезы, страдания), но ищем в искусстве [5].

Исследователь музыкальной психотерапии Г. -Г. Декер-Фойгт вводит понятия эрготропной и трофотропной музыки. Он описывает эрготропную музыку, в которой преобладающим является пунктирный ритм, идет постоянное ускорение, основной лад – мажорный, имеют место диссонансы, наиболее распространенный динамический оттенок – форте. Такая музыка является возбуждающей и приводит к повышению сердечно-сосудистого давления, учащению пульса и дыхания, мышечному тону. Благодаря ее воздействию происходит стимуляция и активизация симпатической нервной системы, а мозг поддерживается в рабочем состоянии.

Трофотропная музыка – музыка, приводящая к состоянию расслабленности, раскованности. Для трофотропной музыки характерны менее подчеркнутые ритмы, преобладание минорного лада, множество консонансов, невысокая громкость. Особенностями трофотропной музыки является преобладание легато, нежность, кантиленность, напевность мелодии, гармо-



ничность. Трофотропная музыка способствует нормализации сердечно-сосудистого давления, выравниванию дыхания, стабилизации пульса, расслаблению мускулатуры, возникновению чувства успокоенности, связанным с ощущением удовольствия [2]. Соответственно, музыкотерапия может «работать» как с процессами возбуждения, так и с процессами торможения, что также повышает потенциалы использования этого метода в работе с детьми.

Таким образом, теоретический анализ показал, что содержательные свойства музыкотерапии делает целесообразным использование этот метода в работе школьного психолога. На следующем этапе работы предполагается эмпирическое подтверждение полученных данных, а также разработка эффективных приемов музыкотерапии для работы со школьниками.

### **Литература**

1. Блинова О. А. Процесс музыкальной психотерапии: систематизация и описание основных форм работы // Психол. журн. 1998. Т. 19. , №3. С. 106–117.
2. Декер-Фойгт Г. -Г. Введение в музыкотерапию. СПб. : Питер, 2003. 208с.
3. Копытин А. Терапия искусством в системе образования // Школьный психолог. 2011. №1.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. М., 2000. 197с.
5. Ранк О. Миф о рождении героя. М., 1997. С. 117–132.
6. Шушаржан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. М. : Антидор, 1998. -397с.
7. Шушаржан С. В. Музыкотерапия: история и перспективы // Клинич. медицина. 2000. №3. С. 72–79.

# РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ЗНАЧИМОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Сидоренко Д. Д.**

*ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», Красноярск, Россия*

*E-mail: dansid8@gmail.com*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Батура Т. Л.*

Характеристикой современной международной образовательной политики является обсуждение инклюзивного образования на ценностном, содержательном, технологическом, инфраструктурном и управленческом уровнях. Инклюзия – современный этап развития общего образования, связанного с приспособлением к различным потребностям всех детей, противостоящий дискриминации по любому признаку – национальному, политическому, религиозному, этническому, состоянию здоровья.

Инклюзивное образование содержательно и институционально представляет собой реализацию на практике идей разнообразия, диалога и развития. Инклюзия помогает реализовать потребности не только детей с особенностями в развитии, но и детей, которые отличаются от своих одноклассников языком, культурой, религией, социальной ситуацией, стилем жизни, способностями к обучению.

Вместе с тем, анализ компетенций выпускников педагогических университетов показывает, что они не готовы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, у них не сложился опыт его практической организации, не сформированы профессионально значимые установки и качества. Одним из таких качеств является толерантность, которая выступает как основа конструктивного педагогического взаимодействия с разными детьми.

Понятие «толерантность» многозначно. Оно характеризует и качество личности, и моральное правило, и принцип деятельности, и принцип отношений между индивидами.

В рамках аксиологического измерения толерантность выступает как принцип признания равноценности Я и Другого в качестве универсальной ценности. Как справедливо подчеркивает С. И. Голенков, именно ориентация на ценность чужого, иного, другого и составляет существо толерантности как ценности. Иначе говоря, толерантность имеет своим основанием интенцию Другого [1, с. 24–25] .

В основе толерантности как ценностного принципа центральное место занимают такие гуманистические ценности: уважение человека как личности, прав и свобод человека и равноправия людей по отношению к базовым вопросам, к выбору мировоззрения и жизненной позиции, ответственность за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком и другие ценности демократического гражданского общества.

Очевидно также, что толерантность является нравственной категорией поведения человека, поскольку содержит целый ряд признаков, которые составляют духовную культуру личности: способность осознавать принадлежность к своей национальной культуре и понимать чужую культуру; осуществлять нравственный выбор; уметь поставить себя на место другого; быть отзывчивым; избегать жестких категоризаций, стереотипов и суждений, препятствующих межличностному диалогу.

Обсуждение возможностей развития-формирования толерантности у студентов – будущих педагогов невозможно без обращения к анализу структуры названного феномена.

В структуре толерантности исследователи выделяют различные составляющие, которые раскрывают сущность названного феномена и выступают основой для определения путей и средств формирования толерантности будущих педагогов. К примеру, В. С. Чернявская, понимая толерантность как значимое личностное качество, которое заключается в самосохранении личности на основе оптимизации отношения в различных коммуникативных системах: «я-я», «я-другой», выделяет следующие компоненты толерантности: эмоционально-регулятивный, когнитивный, ценностно-смысловой [3].

О. Б. Скрябина в своем исследовании отмечает, что традиционно для описания сложных психологических процессов и

явлений используется триада компонентов – когнитивный, эмоциональный и поведенческий; в связи с чем предпринимает попытки применения этой схемы и для толерантности [2].

Понимание сущности и структуры феномена толерантности определило выбор методов и методик проведенного нами эмпирического исследования: «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), «Методика диагностики уровня сформированности толерантности» (Миронова М. С., Л. И. Григорьева), методика «Диагностика коммуникативной толерантности» (В. В. Бойко). В исследовании приняли участие студенты 2 курса факультета иностранных языков КГПУ им. В. П. Астафьева

Данные, полученные по методике «Индекс толерантности» показали, что низкий уровень толерантности наблюдается у 32 % исследуемых студентов, т. е. треть студентов имеет выраженные интолерантные установки по отношению к окружающему миру и людям, они не слишком терпимы к окружающим, и не слишком готовы принимать ценности и правила других людей. У более чем половины испытуемых у 60 % испытуемых выявлен средний уровень толерантности – т. е. сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. Высокий уровень толерантности был установлен у 8 % испытуемых, что может быть показателем того, что большая часть испытуемых выстраивают определенную защиту от размывания «границ толерантности». Высокая толерантность может быть связана с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию, тогда как в подростковом возрасте подростки обычно стремятся быть более похожими на взрослых, у которых эти черты не приветствуются.

По данным «Методики диагностики уровня сформированности толерантности» невысокий уровень толерантности выявлен у 60 % испытуемых. Эти студенты хотя и признают и относятся с уважением к самым разнообразным социокультурным группам, но при этом склонны разделять (зачастую неосознанно) некоторые культурные предрассудки, использовать стереотипы в отношении представителей тех или иных культур. Такие испытуемые не могут самостоятельно увидеть многие, особенно скрытые, проявления культурной дискримина-

ции в повседневной жизни. Им трудно представить, с какими проблемами могут сталкиваться культурные меньшинства, мигранты или инвалиды. Это объясняется непониманием других, неумением увидеть их изнутри, взглянуть на мир с их точки зрения. Невысокий уровень интолерантности выявлен у 16 % испытуемых, они на словах признают права других на культурные и другие отличия, но при этом испытывают личное неприятие отдельных социокультурных групп. Высокий уровень развития интолерантности выявлен у 12 % испытуемых. Такие студенты сознательно отказываются признавать, принимать и понимать представителей иных культур. Высокий уровень толерантности выявлен у 12 % испытуемых, признают иные культуры, права людей на иной образ жизни, свободное выражение своих взглядов и ценностей.

По данным методики «Диагностика коммуникативной толерантности» было выяснено, что большая часть студентов обладает преимущественно низким уровнем развития коммуникативной толерантности (56 %), средний уровень зафиксирован у 36 % студентов и высокий лишь у 8 %. Таким образом, довольно часто студенты проявляют неприятие или непонимание индивидуальности другого человека, категоричность или консерватизм в оценках других людей, стремление переделать, перевоспитать партнеров, подогнать их под себя. Им свойственно неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности, нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми, неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других и др.

Опираясь на данные эмпирического исследования и представления о структуре толерантности можно наметить аспекты реализации образовательного процесса, значимые с точки зрения ее развития-формирования у студентов – будущих педагогов: *ценностно-смысловой, личностный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий.*

Итак, толерантность в современном многокультурном мире представляет собой основополагающую социокультурную ценность. Проведенный анализ позволил наметить некоторые подходы в решении новой стратегической задачи в образова-

тельном процессе педагогического вуза – формирование толерантности студентов как профессионально значимой ценности и качества, стержневого компонента их личности, позволяющего работать с многообразием детства, принимать и создавать условия для образования и развития учеников, отличающихся от своих сверстников.

### **Литература**

1. Голенков С. И. Феномен толерантности и проблема онтологических оснований социального // Толерантность и полисубъектная социальность: материалы конференции. Екатеринбург, 2001.
2. Скрябина О. Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2000.
3. Чернявская В. С. Развитие педагогической толерантности. М, 2005.

# К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРАКТИК В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Сидоренко О. А**

*Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Красноярск, Россия*  
E-mail: sidorenko@kipk.ru

В России утвержден и введен в действие Профессиональный стандарт педагога – документ, в котором определяются основные требования к его квалификации. Профессиональный стандарт педагога впервые определил необходимость подготовки специалистов для обеспечения образования и психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях общего образования. В числе трудовых действий, составляющих готовность педагога к реализации инклюзивных подходов в образовании называются следующие: планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнение и модификация планирования; освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью; реализация педагогических рекомендаций специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями; определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представите-

лями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т. д.) зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся и др.

Достижение требований стандарта закономерно предполагает, что педагоги, и будущие, и настоящие, должны получить особую подготовку в области специальной (коррекционной) педагогики и психологии, быть готовыми и профессионально компетентными решать проблемы образования и социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Обеспечение определенной психолого-педагогической подготовки педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в условиях общего образования, возможно как через двухуровневое обучение в университете в рамках педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки (бакалавр – магистр) по профилю «Инклюзивное образование», так и через обучение уже работающих в инклюзивной практике педагогов в системе повышения квалификации.

Кроме того, для уже работающих в инклюзивной практике педагогов в системе повышения квалификации педагогов обеспечиваются возможности освоения программ повышения квалификации по организации обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Учитывая, что обеспечение включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс и в коллектив сверстников, его обучение и воспитание, не является задачей одного лишь учителя, а требует командной организованности специалистов школы, организации комплексного сопровождения, то представляется значимым реализация программ повышения квалификации, ориентированных не только на педагогов, но на специалистов сопровождения – педагогов-психологов, дефектологов, логопедов, тьюторов, социальных педагогов, которые призваны вырабатывать общую стратегию включения ребенка, проектировать целостный образовательный маршрут и специальные условия его реализации, направления и деятельности каждого из специалистов, намечать содержание коррекционных программ,



тактик, технологий работы и сопровождения, наиболее адекватных особенностям ребенка и всей ситуации его включения в среду.

КИПК реализует ряд образовательных программ, призванных сформировать и расширить профессиональные компетенции как учителей, так и специалистов сопровождения: «Инклюзивный образовательный процесс: организация, педагогическое обеспечение, сопровождение», «Психолого-педагогические основы обучения умственно отсталых детей в общеобразовательной организации», «Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования». Первоочередной задачей в обучении специалистов является создание условий для принятия ими идеологии инклюзивного образования. Педагоги и специалисты, для которых ценности инклюзивного обучения не стали лично значимыми, способны лишь формально выполнять организационные процедуры, разрушая своим профессиональным поведением сущность инклюзии. В процессе обучения специалистов важно обеспечить самые сложные изменения – изменения в профессиональном мышлении и сознании учителя, способного к принимающему отношению и образовательному взаимодействию с разными детьми – одаренными, плохо владеющими русским языком или инвалидами. Педагоги остаются одной из наиболее консервативных групп социума, негативно настроенных по отношению к инклюзии. Принять инклюзивное обучение педагогам мешают: имеющийся отрицательный субъективный опыт; высокая степень личностной тревожности перед нездоровьем, несчастьем; жесткая ориентация учителя на мнение родителей здоровых детей; неотработанная система финансирования сопровождения детей; невнятная система оценивания школьников с разным состоянием физического и психического здоровья. Основным психологическим «барьером» для учителя является страх перед неизвестным, опасение вреда инклюзии для субъектов образовательного процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность и нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Наиболее сложным для учителя является преодоление негативного стереотипа восприятия ребенка с ООП.

Инклюзивное образование будет иметь положительный резонанс только в том случае, если оно принято профессиональным сообществом на уровне личностных смыслов, а не только на уровне технологий и специальных техник. Только в этом случае подготовка и обучение педагогов поможет реализовать гуманитарную стратегию в образовании, ориентированном на индивидуальность каждого ребенка. Поэтому проектируя содержание, методы и способы работы в ходе реализации программ повышения квалификации, мы исходим из позиции, что психолого-педагогическая компетентность – это не только знания, умения, навыки, способы деятельности, но и субъективный опыт специалиста, его личностные качества, ценности, приоритеты, убеждения, модели поведения.

Для развития компетенций специалистов в части обеспечения инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья нами проведена модернизация целей, содержания, технологий, критериев и показателей эффективности освоения программ повышения квалификации.

В формировании инклюзивной психолого-педагогической компетентности специалистов определенное значение имеет когнитивный компонент. Психолого-педагогическое знание выступает основой развития мышления, профессиональной свободы, независимости, автономии специалистов. В программы курсов повышения квалификации включены следующие темы: «Сущность инклюзивного образования, история его становления»; «Нормативно-правовое обеспечение образования детей с ОВЗ в России и в Красноярском крае»; «Психологические особенности детей с ОВЗ, специфика образовательных потребностей детей с различными видами нарушений»; «Особенности проектирования инклюзивной образовательной среды». Специалисты знакомятся с идеологией и принципами инклюзивного образования, содержанием и принципами работы с детьми с проблемами в развитии, их спецификой в работе с детьми с различными видами дизонтогенеза, содержанием консилиумной деятельности в ОО, психологическими особенностями семей, имеющих детей с ООП, выявляют специфику

взаимодействия учителя с семьей ребенка, основы психолого-педагогического сопровождения детей.

Деятельностные составляющие инклюзивной компетентности связаны с формированием у специалистов и учителей умений в части проектирования инклюзивного образовательного процесса, его педагогического обеспечения (педагогической диагностики, адаптации содержания учебных дисциплин для всех обучающихся, использования индивидуализированных методов и средств обучения, разработки индивидуальных образовательных программ, создания образовательной среды), организации работы с детским и родительским сообществом, осуществления работы в команде специалистов сопровождения.

Подготовка специалистов образовательных организаций к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования – это длительный и многоэтапный процесс. В то же время уже достигнутые результаты дают нам повод для осторожного педагогического и социального оптимизма. Мы убеждены: если не осуществлять целенаправленную и адресную подготовку специалистов и педагогов к обучению детей в условиях инклюзии, то инклюзивное образование останется очередной плохо понимаемой декларацией, чуждой российскому менталитету. Только организовав специальную модернизацию учебного процесса в университетах, и реализуя актуальные программы повышения квалификации, отвечающие вызовам и рискам современной образовательной практики и общества, мы можем надеяться, что в перспективе оправдаются позитивные общественные ожидания от инклюзивного образования.

# ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗЛИЧНЫХ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

**Сковитина Д. П.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: d. skovitina@yandex.ru*

Актуальность исследования вербального творческого мышления обусловлена тем, что в современных условиях требования к будущим профессионалам различных отраслей возрастают благодаря активному развитию СМИ, усложнению социальных связей, расширению деловых контактов. Это, в свою очередь, затрудняет возможность свободно ориентироваться в различных областях наук и своевременно использовать этот опыт в своей деятельности, находить новые решения и предлагать всевозможные идеи. Подобного рода трудности мешают молодому поколению осваивать и приобретать новые знания, как в общеобразовательных учреждениях, так и в высших школах, поскольку возникают проблемы с синтезом, обобщением и структурированием вербального, знакового учебного материала. Обучающиеся привыкают употреблять слова в определенной ассоциативной связи с другими словами, подобного рода «привычка» может привести к снижению объема словарного запаса и, как следствие, падение культуры устной и письменной речи.

Исследование процесса вербального творческого мышления не нашло широкого распространения в исследованиях психологов. Анализ теоретического материала по данной теме как отечественных, так и зарубежных психологов показал, что четко сформированного понятия вербального творческого мышления нет. Упоминание о данном психическом процессе мы можем встретить, рассматривая подходы, направленные на создание тестовых методик по его измерению Е. Торренса и С. Медника.

Исходя из этимологического подхода к пониманию данного психического процесса, под «вербальным творческим мышлением» мы понимаем процесс познавательной деятельности, в

ходе которого индивид стремится создать субъективно нечто новое и оригинальное посредством слов. Необходимо обратить внимание на значимость данного вида мышления, поскольку слово является для человека мощным инструментом самовыражения, общения и взаимодействия, а творческое мышление выступает неким «двигателем» способным активировать человека на создание нечто нового, ранее не существовавшего.

Мы предполагаем, что с трудностями в создании и синтезе вербальной информации, вероятно, чаще всего сталкиваются школьники. Многим из них трудно оперировать понятиями, закрепленными в словах, суждениями, умозаключениями, анализировать и обобщать, строить гипотезы и теории, находить новые творческие идеи для решения какой-либо задачи.

Нами была сформулирована гипотеза о том, что вербальное творческое мышление у учащихся разных профильных классов имеет свои особенности, в частности существует значительная разница в таких показателях как «беглость», «гибкость» и «оригинальность», «уникальность».

В исследовании приняло участие 120 учащихся 8–11 классов, в возрасте 14–17 лет, физико-математического и гуманитарно-юридического профилей.

Для выявления особенностей данного типа мышления, был использован тест С. Медника, состоящий из двух серий, адаптированный в лаборатории психологии способностей Института РАН Л. Г. Алексеевой, Т. В. Галкиной и Л. Г. Хаснутдиновой. Также мы посчитали необходимым запустить вербальную батарею тестов Е. Торренса, а именно 1–3 субтест, поскольку именно они связаны с «научным» творческим мышлением, которое в значительной мере должно преобладать у школьников и студентов, помогая им в познании сущности явлений реального мира, соответствующих критериям доказательности, объективности, системности. Свой выбор по подбору диагностического материала мы сделали, основываясь на том, что данные тестовые методики являются стандартизированными, обладают высокой надежностью и эффективностью, позволяют ребятам проявить любознательность и заинтересованность, чувствительность к неизвестной информации, выдвигать гипотезы и прогнозировать события.

Результаты проведенного исследования показали, что представители гуманитарно-юридического направления сталкиваются с меньшими трудностями при выдвигании новых идей, которые отличаются от очевидных, банальных или твердо установленных. Для них характерно избегать стандартных и тривиальных ответов, о чем свидетельствуют результаты полученные методом выявления различий в уровне исследуемого признака «оригинальность» по тесту С. Медника – Q-критерий Розембаума ( $q = 12, p \leq 0.01$ ). Об учащихся данного профильного направления можно сказать, что они обладают расширенными ассоциативными связями, вследствие чего наблюдалось большее число уникальных ответов ( $q = 14, p \leq 0.01$ ). Возможно, им в большей степени свойственно одновременное схватывание большого числа противоречивых, с точки зрения формальной логики, связей и формирование за счет этого целостного и многозначного контекста. Мы считаем, что особенность вербального творческого мышления учащихся гуманитарно-юридического профиля заключается в интеллектуальной активности, которая проявляется в познавательной деятельности, выходящей за пределы требований данной проблемной ситуации и неконформностью, которая заключается в противостоянии человека реальному или воображаемому давлению группы.

Полученные данные по тесту Е. Торренса в группах гуманитарно-юридического и физико-математического классов показывают, что различия статистически не значимы: «беглость» ( $q = 1, p \leq 0.05; q = 4, p \leq 0.05; q = 6, p \leq 0.05$ ); «гибкость» ( $q = 8, p \leq 0.05; q = 5, p \leq 0.05; q = 8, p \leq 0.05$ ); «оригинальность» ( $q = 5, p \leq 0.05; q = 3, p \leq 0.05$ ).

Однако, по критерию «оригинальность» были выявлены статистически значимые результаты в третьем субтесте ( $q = 10; p \leq 0.01$ ), которые свидетельствуют о выраженности данной особенности у учащихся физико-математического профиля.

Мы считаем, что особый интерес представляет сравнение гуманитарно-юридического и физико-математического профилей в каждой параллели классов с использованием более чувствительного критерия, а именно U- критерий Манна-Уитни. В

настоящее время мы продолжаем исследование в этом направлении.

Предполагается, что представителям физико-математического профиля легче работать, опираясь на визуальный стимул в виде картинки, который предлагался при выполнении заданий в вербальной батарее теста Е. Торренса. Вероятно, у учащихся по данному направлению более развито образное мышление, что в значительной мере должно повлиять на полученные результаты.

Было проведено анкетирование среди учителей и студентов первых курсов. В результате были выявлены различия во мнениях учителей по поводу влияния профильного обучения на вербальное творческое мышление. Многие из учителей полагали, что данный тип образования никаким образом не влияет на формирование данного типа мышления, но при этом отмечали, что большая часть учеников не способна донести материал до аудитории, с трудом формулирует собственные мысли по поводу той или иной темы, не могут грамотно преподнести информацию на аудиторию.

В процессе анализа и обобщения ответов студентов первых курсов, нами также была выявлена проблема, связанная с трудностями донесения материала при выступлении на семинарских занятиях, с написанием всевозможных эссе и рефератов.

Полученные нами результаты показывают, что особенно сти вербального творческого мышления, во-первых, заключаются в том, что в решении известных или типичных задач такое мышление почти никогда не идет уже изведенными путями. Во-вторых, творчески мыслящий человек не ограничивается одним найденным результатом, а стремится рассмотреть всевозможные варианты решения. В-третьих, особенность вербального творческого мышления заключается в стремлении среди всех возможных, доступных способов решения задачи найти самое лучшее или максимально усовершенствовать известное решение. Также одной из особенностей данного вида мышления является умение творчески мыслящего человека искать, находить и эффективно использовать различного рода подсказки, опираясь на которые можно быстро решить задачу.

Вопрос исследования вербального творческого мышления остается открытым, поскольку его особенности мало изучены. В связи с этим возникают серьезные трудности в понимании данного явления, а также в признании его важной роли в процессе познания человеком действительности и преобразовании данного знания в словесной форме. Кроме того, исследования вербального творческого мышления имеет большое практическое значение для совершенствования образовательного процесса в школе и вузе, а также для активизации творческого потенциала обучающихся.

## Литература

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества под ред. Я. А. Пономарева. М. : Наука, 1983. С. 182–195.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества : учеб. пособие. Ростов н/Д, 1983. 173 с.
3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление : учеб. пособие / М. Вертгеймер. М. : Прогресс, 1987. 336 с.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей : учеб. пособие. 2-е изд., – СПб. : Питер, 2006. 249 с.
5. Дружинин В. Диагностика общих познавательных способностей // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. М. : Ин-т психологии РАН, 1997.
6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности : учеб. пособие . СПб. : Питер, 2012. 448 с.
7. Пономарев Я. А. Психология творчества : учеб. пособие. М. : Наука, 1976. 302 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие. СПб. : Питер, 1999. 720 с.
9. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления : психологический практикум. СПб. : Питер, 2013. 320 с.
10. Яковлева Е. Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста // Вопр. психологии. 1994. № 5. С. 37–42.
11. Шило Т. Б. Особенности развития вербальной креативности у школьников // Высш. образование сегодня. 2014. №7.



# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ С СИНДРОМОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

**Сунгаева А. С., Ярославцева И. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: Assungaeva@yandex.ru*

Профессиональная деятельность педагога характеризуется наличием эмоциональных и коммуникативных перегрузок. Развивающаяся в связи с этим психологическая напряженность оказывает существенное влияние на психологическое здоровье педагога. Так, к возникновению эмоционального выгорания педагогов детских домов приводит насыщенность труда функциональными обязанностями, как в рабочее, так и во вне рабочее время; высокий уровень неудовлетворенности профессиональной деятельностью.

По мнению В. В. Бойко, **эмоциональное выгорание** – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. Исследователь выделяет три фазы эмоционального выгорания – напряжение, резистентность, истощение.

Современная наука и практика рассматривает эмоциональное выгорание человека как результат трудностей приспособления личности, дисгармоний межличностных отношений и др. Широкий круг таких проблем составляет предмет психологического консультирования. Консультирование – суть которого состоит в том, что психолог, владеющий специальными профессиональными знаниями и умениями, создает условия для другого человека, в которых он приобретает новые возможности для разрешения проблем повседневной, в том числе и профессиональной, жизни. Существующие модели консультативного процесса, предложенные Ю. Е. Алешиной и Р. Кочунас, В. Е. Gilland и др., составили основу для разработки программы и содержания психологического консультирования педагогов детских домов с синдромом эмоционального выгорания [1;

2;3;4]. Работа шла по этапам: на констатирующем этапе осуществлялось выявление проявлений синдрома эмоционального выгорания; на формирующем этапе была организована консультационная работа с педагогами; на контрольном этапе отслеживалась динамика эмоционального состояния педагогов.

Исследование осуществлено в 2014–2015 гг. на базе санаторного семейного детского дома № 5. В эксперименте приняли участие 22 педагога женского пола в возрасте 43–48 лет. Педагоги имели высшее образование, стаж педагогической работы от 20 до 25 лет. Все педагоги работали с детьми сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Для выявления эмоционального выгорания педагогов применены следующие диагностические методики: «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко, «Методика диагностики профессионального выгорания» (МВИ) К. Маслач и С. Джексон (адаптированная Н. Е. Водопьяновой); проективная методика «Человек под дождём», разработанная Е. Романовой и Т. Сытько.

В ходе диагностического исследования выявлено у 19 % педагогов сформирована I фаза «Тревожное напряжение», у 59 % педагогов данная фаза находится в стадии формирования. II фаза «Резистенции или сопротивления» сформировалась у 33 % педагогов, в стадии формирования данная фаза находится у 39 % педагогов. III фаза «Истощение» выявлена у 23 % педагогов, у 28 % – фаза находится в стадии формирования.

У педагогов находящихся в фазе истощения, можно наблюдать невротоподобные или психопатологические проявления. Таким педагогам противопоказана профессиональная деятельность в образовательном учреждении, требующая высокого нервно-психического напряжения. Всем педагогам для преодоления выявлений негативного психического состояния (проявлений синдрома эмоционального выгорания) было рекомендовано психологическое консультирование, которое включало 10–12 встреч-бесед в индивидуальной или групповой форме. Индивидуальные встречи подразумевают проведение диагностики, консультативных бесед, рефлексивных упражнений, направленных на ослабление или преодоление проявлений эмоционального выгорания. Групповые обсуждения и дискуссии незаменимы для отработки практических упражнений, направ-

ленных на решение проблемных педагогических задач, на повышение мотивации к успеху, на эффективность профессиональной деятельности педагогов. Целесообразно в рамках работы с педагогами проведение исследований, направленных на выявление изменения эмоционального состояния.

Основными технологиями психологического консультирования, направленными на выявление проблем и обсуждение возможных альтернативных вариантов их решения, явились открытые вопросы; диалоговое общение с использованием приемов идентификации, когнитивной интерпретации, проясняющих вопросов, самораскрытия и эмоционального отклика. Коррекция личностных установок осуществлялась с использованием приема переформулирования, техники «я-сообщения»; упражнений, способствующих снижению или преодолению проявлений эмоционального выгорания. Педагогам с проявлениями эмоционального выгорания в фазе истощения рекомендовано пересмотреть график работы с целью уменьшения нагрузок, отдых на санаторно-курортное лечение и если это возможно, на смену профессиональной деятельности.

Программа психологического консультирования педагогов с синдромом эмоционального выгорания с одной стороны универсальна, т. е. применима для всех педагогов детских домов, а с другой стороны – построена с позиции индивидуально-дифференцированного подхода к каждому педагогу в отдельности.

## **Литература**

1. Алешина Ю. Е. индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М. : Независимая фирма «Класс», 1999. -208 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М. : Наука. 1997. С. 115–154.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2005. 212 с.
4. Р. Кочюнас. Основы психологического консультирования. М. : Академ. проект, 1999. 240 с.

# РОЛЬ И МОТИВАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ

**Теллин Д. А**

*МБОУ г. Иркутска «Средняя общеобразовательная школа № 49»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: vika.kancher@gmail.com*

Профессиональное самоопределение – длительный и многоступенчатый процесс выбора профессии личностью, отражающийся в ее профессиональных планах. Это один из главных компонентов социализации личности. Поэтому на уровне школы работа по изучению и формированию мотивационных факторов личности учащегося должна быть системной, т. е. в ней должны участвовать и администрация школ, и педагоги, и школьные психологи, и социальные педагоги, и, обязательно, сами учащиеся. Кроме того, в профориентационной работе активно должны участвовать и родители школьников.

**Актуальность проблемы:** учебно-профессиональное самоопределение – осознанный выбор путей профессионального образования и профессиональной подготовки. Часто выпускники не ставят основной задачей выбора профессии по своим внутренним убеждениям. Актуальность проблемы не вызывает сомнений, т. к в современном мире вопрос выбора профессии является основным в период окончания выпускниками школы.

Цель: сравнить мотивационные факторы выбора профессии выпускников 9х и 11х классов

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Рассмотреть понятие «мотивационные факторы» в психолого-педагогической литературе.
3. Выявить роль мотивационных факторов выбора профессии у школьников;
4. Проанализировать зависимость школьников от различных окружающих факторов

5. Провести сравнительный анализ результатов анкеты, проведенной в 9-х и 11-х классов.

Гипотеза: Мы считаем, что факторы выбора профессионального пути у выпускников 9х и 11х классов отличаются и изменяются от внешних к внутренним.

В современной отечественной и зарубежной науке имеется немало исследований по проблемам профессионального самоопределения. Изучив некоторые теории, мы решили остановиться на наиболее универсальной теории Е. А. Климова о существовании восьми углов ситуации выбора профессии [3]. Рассмотрены принципы мотивации принятия выбора. Разработана анкета, которая отражает факторы выбора профессионального пути, проведены исследования в соответствии с задачами. Рассмотрены мотивационные факторы школьников. Проведен анализ получившихся результатов анкетирования.

После проведения основной работы был сформулирован вывод основной работы

Вывод: Мы считаем, что наилучший выбор профессии складывается в процессе пути обучения и выявления сильных и слабых сторон в личности, наблюдение и проведение опытных экспериментов даст положительный результат в отличии от “навязанного” выбора школьнику. Основываясь на результатах исследования, мы подтверждаем ранее выдвинутую гипотезу. Изменение факторов выбора профессии идет от “внешнего” к “внутреннему”.

А также цели нашей работы были удовлетворены, мы провели сравнительный анализ мотивационных факторов в 9-х и 11-х классах школы №49.

## **Литература**

1. Человек и профессия. Образовательный курс профориентационной направленности /авт-сост.: Л. Н. Бобровская, О. Ю. Просихина, Е. А. Сапрыкина; под ред. Н. Н. Рождественской. 3-е изд. М. :Планета, 2011
2. Резапкина Г. В. Отбор в профильные классы. М. : Генезис, 2005.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2007.
4. Свободная онлайн – библиотека Wikipedia.ru.
5. Psyjournals.ru.

# ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ВОЖАТЫХ

**Третьякова Е. А.**

*ФГБОУ ВПО Евразийский лингвистический институт (филиал) Московского государственного лингвистического университета, Иркутск, Россия  
E-mail: ElizabethFox@bk.ru*

Эмоциональное выгорание – одна из самых часто встречающихся проблем на смене. Особенно часто с этой проблемой сталкиваются молодые неопытные водители, которые не компетентны в плане психологии.

Обычно данному синдрому не уделяется должного внимания при подготовке водителей к предстоящей смене. Считается, что ЭВ может проявляться только у педагогов с большим опытом работы. Именно не знание причин появления ЭВ и мер профилактики становится причиной «выхода из строя» многих водителей-новичков.

Эмоциональное выгорание даже одного водителя снижает работоспособность всего коллектива, что, безусловно, сказывается на эмоциональном настрое воспитанников и продуктивности работы.

Для того чтобы избежать негативных последствий следует заранее ознакомиться с данным феноменом, мерами профилактики, чтобы нивелировать риск его появления.

Под синдромом эмоционального выгорания (burn-out) понимается комплекс особых психических проблем, возникающих у человека в связи с его профессиональной деятельностью и впервые описанных Х. Фройденбергом в 1974 г. Он наблюдал эти проблемы у специалистов помогающих профессий, – людей, с полной самоотдачей и с большим воодушевлением работавших в общественных организациях. После нескольких месяцев такой добровольной деятельности у них наблюдается целый ряд характерных симптомов: истощение, раздражительность, цинизм и т. д. [3]

По определению В. В. Бойко эмоциональное выгорание (далее ЭВ) – это выработанный личностью психологической защиты в форме полного или частичного исключения

эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

Значит можно говорить о том, что «выгорание» позволяет экономно расходовать, до этого активно растрачивающиеся энергетические ресурсы, предотвращая полное психическое истощение [1, с. 27].

Но возникают дисфункциональные последствия, когда ЭВ отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и взаимоотношениях с коллегами.

Выделяют три ключевых признака синдрома ЭВ:

1. Предельное истощение.
2. Отстраненность от воспитанников и от работы.
3. Ощущение неэффективности и недостаточности своих достижений.

Следует отметить, что выделяют пять ключевых групп симптомов, характерных для синдрома выгорания:

1. Физические симптомы – усталость, физическое утомление, истощение, недостаточный сон, бессонница, плохое общее состояние здоровья (в том числе по ощущениям), затрудненное дыхание, отдышка, тошнота, головокружение, чрезмерная потливость, дрожание, гипертензия (повышенное давление).

2. Эмоциональные симптомы – недостаток эмоций, неэмоциональность, пессимизм, цинизм и черствость в работе, безразличие и усталость, ощущения фрустрации и беспомощности, безнадежность, раздражительность, агрессивность, тревога, усиление иррационального беспокойства, неспособность сосредоточиться.

3. Поведенческие симптомы – рабочее время больше 45 часов в неделю.

Во время рабочего дня появляется усталость и желание прерваться, отдохнуть.

4. Интеллектуальное состояние – уменьшение интереса к новым теориям и идеям в работе. Уменьшение интереса к альтернативным подходам в решении проблем (например, в работе). Увеличение скуки, тоски, апатии или недостаток куража, вкуса и интереса к жизни. Увеличение предпочтения стандартным шаблонам, рутине, нежели творческому подходу. Цинизм или безразличие к новшествам, нововведениям. Малое участие

или отказ от участия в развивающих экспериментах (тренингах, образовании). Формальное выполнение работы.

5. Социальные симптомы – отсутствие энергии для социальной активности. Уменьшение активности и интереса к досугу, хобби.

Опыт практической деятельности показывает, что эмоциональному выгоранию подвержены лица, предъявляющие высокие требования к себе [2].

Таким образом, нужно отметить, что большую роль в развитии выгорания играют и индивидуальные особенности. Есть люди, которым проще длительный срок выполнять рутинную работу (стайеры). Однако на них не приходится рассчитывать, если нужно мобилизовать силы и срочно сделать большой проект. Другой тип (спринтеры) на первых порах действуют активно и увлеченно, поражают работоспособностью, но быстро «выдыхаются». Обычно они очень чувствительны к оценкам их действий. Встречаются вожатые с низкой креативностью, но хорошей исполнительностью, которые нуждаются в прямых указаниях, руководстве. Их противоположность – творческие вожатые, предпочитающие свободу выбора для успешной деятельности. Очевидно, что если задачи, возложенные на человека, не соответствуют складу его личности, выгорание развивается быстрее и глубже.

Чтобы исключить появление синдрома эмоционального выгорания следует заранее подготовиться к предстоящей поездке в лагерь.

Для начала стоит ознакомиться с программой смены и попытаться рационально распределить свою деятельность на протяжении всего сезона. Обговорите с напарником все ключевые моменты, распределите обязанности и нагрузки между собой.

Посещайте тренинги, семинары и беседы, способствующие профилактике ЭВ, которые обычно проводит старший педагог. Не стоит пренебрегать данными способами подготовки к вожатской смене.

Во время смены также нужно помнить о мерах профилактики ЭВ:



1) Зарядка. Утренняя пробежка и ряд простых упражнений не только помогут взбодриться утром, но и снимут эмоциональное напряжение.

2) Хотя бы 2–3 раза в неделю нужно обговаривать выполненную работу со старшим педагогом или психологом (при наличии). Когда человек анализирует свои чувства и делится ими с другими, вероятность выгорания значительно снижается.

3) По возможности используйте время сон-часа, чтобы посвятить его себе и своему внутреннему «я».

### **Литература**

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999. 105 с.

2. Водопьянова Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Изд-во СПб ГУ, 2000. С. 443–463.

3. Herbert J. Freudenberger. Staff burn-out // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30, N 1. P. 159–165.

# ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

**Уварова М. Е.**

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет  
имени Л. Н. Толстого», Тула, Россия  
E-mail: mozza.17@mail.ru*

В современном обществе проблемы формирования успешной личности и достижения ею успеха в различных сферах деятельности занимают одну из ведущих ролей. В студенческом возрасте это особенно актуально, поскольку в этот период жизни происходит множество новообразований, к числу которых можно отнести развитие самопознания, осознание смысла жизни, появление и построение жизненных планов, в том числе в будущей профессии.

Исследователи выделяют лишь некоторые аспекты понятий «успех» и «успешность личности»: механизмы формирования установки на успех в больших и малых сообществах (Д. Мак-Клелланд), успех как форма проявления потребности в самоутверждении (Л. И. Дементий), зависимость уровня успеха личности от индивидуально-психологических особенностей (У. Джемс, К. Левин, Ф. Хоппе, М. Юкнат), основные формы успеха (Г. А. Тульчинский).

Л. И. Дементий отмечает, что успех – явление многоаспектное и полифакторное, которое включает в себя и ресурсы личности, т. е. ее способности, возможности, творческий потенциал, мотивационную направленность, самооценку, притязания, и ее социальные ориентиры [1, с. 98].

Исследования В. А. Лабунской, М. Л. Кубышкиной свидетельствуют о том, что установка на успех, чувство удовлетворенности от достижения поставленной цели, приобретение престижа и статуса являются значимыми элементами эмоциональной саморегуляции и самоотношения человека, которые непосредственно влияют на его психологическое состояние, способствуют профессиональной самореализации, являются стимулами для совершенствования личности [2, с. 38; 3, с. 286].

Многие зарубежные психологи занимались изучением зависимости уровня успеха личности от многих ее индивидуально-психологических особенностей. Так, У. Джемс показал взаимосвязь между самооценкой личности, степенью «уважения» ею самой себя, уровнем притязаний и успехом [5, с. 552]. Ф. Хоппе связывал успех и неуспех в конкретной деятельности с достижением или недостижением тех результатов, к которым стремится человек [5, с. 556]. М. Юкнат показала взаимосвязь успеха с притязаниями личности: наличие постоянного успеха в деятельности побуждает людей к деятельности более высокого порядка [5, с. 560].

Н. В. Самоукина утверждает, что «успех в профессиональной деятельности проявляется в достижении работником значимой цели и преодолении или преобразовании условий, препятствующих достижению этой цели» [4, с. 125].

Таким образом, профессионально-личностная успешность – это состояние, проявляющееся в результате или в предвкушении достижения успеха, которое включает в себя владение способами, обеспечивающими высокий результат, а также проявляется в достижении значимой цели и преодолении или преобразовании условий, препятствующих достижению этой цели. Формирование профессионально-личностной успешности должно начинаться в студенческом возрасте, так как с поступлением в высшие профессиональные учреждения, с началом трудовой деятельности начинается новая эпоха в жизни человека. В этот период перед студентами встают вопросы самоопределения, реализации себя в профессии, самопознания и саморазвития.

Существуют определенные личностные качества, которые являются показателями профессионально-личностной успешности. К их числу относятся: мотивация на достижение успеха, ценностные ориентации, локус контроля, самоуважение и коммуникативная компетентность. В связи с этим была составлена диагностическая программа, направленная на изучение качеств личности студентов, необходимых для формирования профессионально-личностной успешности, которая включает в себя методику диагностики направленности личности (Б. Басс); опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан); шка-

лу самоуважения (М. Розенберг); методику «Определение локуса контроля личности» (Дж. Роттер); тест «Оценка уровня общительности» (В. Ф. Ряховский).

На основе анализа результатов, полученных в ходе проведения диагностики, была составлена программа, направленная на развитие профессионально-личностной успешности будущих психологов. Для ее реализации предполагается использование рабочих тетрадей ведущему и участникам. Тетради содержат мини-лекции, тестовые материалы, а также анкеты и задания, соответствующие каждой теме и разделу программы.

Развивающая программа включает в себя девять занятий:

1. *«Жизненный путь личности. Моделирование своего будущего»*. Занятие включает анализ притчи «Путь к себе», анкету «Мое предназначение», упражнение «5 лет спустя».

2. *«Понятие успеха и факторы, определяющие успешность деятельности»*. Занятие состоит из мини-лекции, упражнения «Моя формула успеха», упражнения «Незаконченные предложения».

3. *«Препятствие на пути к моей цели»*. Занятие включает упражнение «Препятствие на пути к достижению цели», групповое упражнение «Опыт выхода из сложной ситуации», упражнение «Кто виноват в ситуации?»

4. *«Достижение жизненно важных целей»*. Занятие включает упражнение «Шаги для достижения цели», написание эссе «Что нужно сделать сегодня, чтобы стать успешной личностью через 5 лет?», задание «Моя жизненная стратегия».

5. *«Мой успех в профессиональной деятельности»*. Занятие состоит из упражнения «Первый, он всегда первый!», заданий «Моя профессия...» и «В настоящее время я...»

6. *«Ценности – наш жизненный компас»*. Занятие включает методику определения ценностных ориентаций М. Рокича и ее анализ, написание эссе «Я в будущей профессии».

7. *«Работа в команде. Работа с командой»*. Занятие состоит из группового упражнения-игры «Секрет Джованни», задания «Оценка эффективности работы команды».

8. *«Уважай текущий час»*. Занятие включает упражнение «Поглотители времени», обучающий мини-курс «Стратегия достижения успехов» («Органайзер шансов» Б. Шефер).

9. «Формула успеха». Занятие включает упражнение «Что для Вас успех?», задание «Модель успеха», анкету обратной связи.

Таким образом, основными особенностями формирования профессионально-личностной успешности является актуализация процессов самопознания и выстраивание индивидуального маршрута профессионального саморазвития.

### **Литература**

1. Дементий Л. И. Ответственность как ресурс личности. М., 2005. 189 с.
2. Кубышкина М. Л. Психологические особенности мотивации социального успеха : дис. канд. психол. наук : 19.00.05. СПб., 1997. 222 с.
3. Лабунская В. А. Социальная психология личности в вопросах и ответах. М., 2012. 397 с.
4. Самоукина Н. В. Психология профессиональной деятельности. СПб, 2010. 224 с.
5. Фрейдже Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. СПб., 2009. 608 с.

# ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

**Филиппова И. Н.**

*Филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет»*

*в г. Ишиме, Ишим, Россия*

*E-mail: irina92if@mail.ru*

В связи с расширением сферы услуг в области психологии актуальной является проблема особенностей представлений о профессионально-важных качествах (ПВК) психолога образования. Определяющим фактором в профессиональной деятельности психолога образования является сформированность у них необходимых ПВК. Традиционная профессиональная подготовка была направлена, в основном, на формирование знаний, умений и навыков, в то время как развитие личности будущих специалистов происходило «побочно», сопутствующе процессу обучения.

ФГОС ВПО по психолого-педагогическому направлению подготовки диктует необходимость формирования у будущих психологов образования совокупность общекультурных, общепрофессиональных компетенций и компетенций в области психолого-педагогического сопровождения дошкольного, общего школьного и профессионального образования [1]. Однако ФГОС ВПО по направлению подготовки бакалавров «Психолого-педагогическое образование» совершенно не рассматривает качества личности, необходимые для профессиональной деятельности психолога образования [2, с. 36; 3, с. 125].

Все вышеобозначенное выдвигает необходимость изучения актуальных ПВК психолога образования в представлениях субъектов образования и динамики сформированности ПВК у студентов – будущих психологов образования в процессе обучения в вузе.

В современном состоянии проблемы сложились противоречия:

– между необходимостью теоретико-методологического анализа проблемы сформированности ПВК у студентов – буду-

ших психологов образования и недостаточной изученностью названного феномена;

– между целесообразностью моделирования ПВК личности психолога образования и реализации модели профессиональных качеств в процессе обучения в вузе и отсутствием единой модели ПВК в теории и практике профессиональной подготовки.

Проблема исследования заключается в выявлении динамики ПВК психолога образования в процессе обучения в ВУЗе.

Темой исследования является «Динамика ПВК психолога образования в процессе обучения в ВУЗе».

Объект включает в себе ПВК психолога образования.

Предметом выступают динамика ПВК психолога образования у студентов – будущих психологов образования в процессе обучения в вузе.

Цель нашего исследования – теоретически и эмпирически выявить комплекс актуальных ПВК психолога образования и изучить их динамику у студентов – будущих психологов образования в процессе обучения в вузе.

Поставлены следующие задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ проблемы ПВК психологов образования.

2. Эмпирически выявить комплекс актуальных ПВК психолога образования на основе изучения представлений о них у субъектов образования.

3. Осуществить диагностику сформированности комплекса ПВК у студентов – будущих психологов образования на первом и выпускном курсах.

4. Описать выявленные особенности ПВК и на основе сравнения при помощи методов математической статистики выявить специфику изменений в их сформированности у студентов – будущих психологов образования.

Выявление представлений субъектов образования об актуальных ПВК психолога образования и динамики ПВК психолога образования в процессе обучения в ВУЗе представляет собой сложный исследовательский процесс, в котором были сформулированы следующие гипотезы:

- представления о ПВК психолога образования, возможно, едины у субъектов образования (учащихся старших классов, учителей, родителей, студентов вуза);

- актуальными ПВК психолога образования в представлениях субъектов образования (учащихся старших классов, учителей, родителей, студентов вуза), возможно, являются следующие: дружелюбие, жизнерадостность, мотивация и готовность взаимодействовать, работоспособность, коммуникативные навыки.

- сформированность ПВК у студентов – первокурсников и студентов выпускного курса не имеет значимых различий, так как отсутствует профессиональный отбор абитуриентов по ПВК и формирование ПВК у будущих психологов образования происходит скорее стихийно, чем организовано в процессе обучения в вузе.

Методологической основой исследования выступает: концепция профессиональной подготовки специалистов и профессионально-личностного развития Л. И. Анцыферовой; концептуальные представления о закономерностях развития субъекта трудовой деятельности В. Д. Шадрикова; положения системно-деятельностного подхода Б. Г. Ананьева; понимание профессиональной компетентности М. В. Фирсова; подходы к ПВК психолога образования А. Э. Пятинина, Р. В. Овчаровой, И. В. Дубровиной.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие методы и методики исследования:

– теоретические (аналитико-синтетический, сравнительно-сопоставительный, метод моделирования);

– эмпирические (эксперимент, опрос, тестирование, метод экспертных оценок);

– психодиагностические (опросник профессионально-важных качеств психолога образования; семантический дифференциал Ч. Осгуда; опросник для изучения мотивации к успеху и к избеганию неудач. (Т. Элерс); методика «потребность в общении» (Ю. М. Орлов); методика «КОС»; методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения



(САН); опросник для самооценки терпеливости (Е. П. Ильин, Е. К. Фешенко); методика «КОТ» (В. Н. Бузина, Э. Ф. Вандерлик); методика оценки логического мышления; тест «Долговременная память»; методика диагностики оперативной памяти; опросник «Отношение к жизни, смерти и кризисной ситуации» (автор А. А. Баканова); шкала самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С. Я. Рубинштейна, модификация А. М. Прихожан; методика «Состояние уверенности-неуверенности» Н. Н. Обозова; методика экспресс-диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям (теппинг-тест Е. П. Ильина).

– методы количественной обработки данных (коэффициент корреляции Пирсона, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U-критерий Манна – Уитни).

Опираясь на полученные данные в ходе проведения первого этапа исследования, что позволило проверить первую и вторую части гипотезы, стоит сделать вывод о том, значимых различий в представлениях о ПВК психолога образования у субъектов образования, согласно статистической обработки полученных данных, нет.

Наиважнейшими ПВК психолога образования в представлениях субъектов образования являются: работоспособность – 75 % респондентов, дружелюбие – 71 %, коммуникативные навыки – 67 %, практическое мышление – 65 %, адекватная своим профессиональным возможностям самооценка – 63 %, жизнерадостность – 62 %, мотивация и готовность к взаимодействию – 58 %, уверенность в себе, своих силах – 57 %, ответственность – 55 %, хорошая память – 52 %, терпеливость, упорство – 52 %, высокий общий интеллект – 50 %.

На втором этапе исследования проверялась третья часть гипотезы. В соответствии с выявленными на первом этапе исследования актуальными ПВК психолога образования были подобраны психодиагностические методики, перечисленные выше. Студенты первого и выпускного курса были продиагностированы. Первичные результаты по первому и выпускному курсам были обработаны при помощи U – критерия Манна-Уитни. Достоверных различий в сформированности актуальных ПВК психолога-образования не было выявлено.

Таким образом, в нашем исследовании выявлены актуальные ПВК психолога образования в представлениях субъектов образования – дружелюбие, жизнерадостность, мотивация и готовность взаимодействовать, работоспособность, коммуникативные навыки; доказано, что представления субъектов образования, в целом, едины; подтверждено, что ПВК у студентов – первокурсников и студентов выпускного курса не имеют значимых различий в уровнях развития, так как отсутствует профессиональный отбор абитуриентов по ПВК и формирование ПВК у будущих психологов образования происходит скорее стихийно, чем организовано в процессе обучения в вузе.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат) [Электронный ресурс]. URL:<http://www.garant.ru/products/ipo/prim/doc/98151/> (дата обращения 16.03.2014).
2. Еланцева С. А. Профессиональные компетенции педагога-психолога и проблемы их формирования в вузе // XX Ершовские чтения: межвузовский сборник научных статей. Ишим, 2010. 200 с.
3. Еланцева С. А. Психологические аспекты профессиональной подготовки будущего учителя // Высшее образование в России. 2013. №11

# УПРАВЛЕНИЕ ЭМОЦИЯМИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

**Хусаинова О. В.**

*ФГБОУ ВПО Евразийский лингвистический институт (филиал)  
Московского государственного лингвистического университета,  
Иркутск, Россия  
E-mail: olga.husainova.1995@mail.ru*

**Целью** данной работы является:

- Выявление умения студентов 1 курса управлять своими эмоциями, в основном негативными эмоциями
- Раскрыть способы управления эмоциями
- Дать рекомендации саморегуляции настроения

Начиная свое обучение в вузе, первокурсники сталкиваются с некоторыми трудностями, ведь система обучения в высшем заведении значительно отличается от школьного обучения. С одной стороны на первокурсников влияют факторы, как психофизиологические свойства личности, условия жизни и учебы, новое социальное окружение, психологический и эмоциональный климат студенческого коллектива. С другой стороны к числу проблем относят причины, связанные, в первую очередь с отсутствием общеучебных умений: вести конспект лекций, работать с учебной литературой, выступать перед аудиторией и т. д. Некоторые студенты, из-за большой нагрузки, могут не совладать со своими эмоциями. Они не могут себя контролировать, становятся агрессивными, замкнутыми, начинают пассивно относиться к учебе. Чтобы этого не происходило, нужно сразу выявлять проблемы и учить студентов управлять своими эмоциями, помогать адаптироваться к новой окружающей обстановке.

Адаптационный процесс необходимо рассматривать комплексно, на различных уровнях его протекания, т. е. на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, психофизиологической регуляции. Решающую роль в этом ряду имеет собственно психическая адаптация, которая в значительной мере оказывает влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях.

Т. И. Попова выделяет в адаптации личности студента-первокурсника и соответственно учебной группы, в которую он входит, к новой для него социокультурной среде вуза следующие стадии [2]:

1) начальная стадия, когда индивид или группа осознают, как они должны вести себя в новой для них социальной среде, но еще не готовы признать и принять систему ценностей новой среды вуза и стремятся придерживаться прежней системы ценностей;

2) стадия терпимости, когда индивид, группа и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга;

3) аккомодация, т. е. признание и принятие индивидом основных элементов системы ценностей новой среды при одновременном признании некоторых ценностей индивида, группы новой социокультурной средой;

4) ассимиляция, т. е. полное совпадение систем ценностей индивида, группы и среды.

Можно овладеть способами управления эмоциями, которые направлены не на безнадежную борьбу с разрушительными проявлениями эмоциональных крайностей, а на создание условий жизни и деятельности, позволяющих не доводить себя до крайних эмоциональных состояний. Речь идет об управлении экстенсивной составляющей общей эмоциональности – эмоциогенными ситуациями. [1]

Первый способ – распределение эмоций – заключается в расширении круга эмоциогенных ситуаций, что приводит к снижению интенсивности эмоций в каждой из них. Необходимость в сознательном распределении эмоций возникает при чрезмерной концентрации переживаний человека. Неспособность распределять эмоции может приводить к существенному ухудшению здоровья.

Распределение эмоций происходит в результате расширения информации и круга общения. Информация о новых для человека объектах необходима для формирования новых интересов, которые превращают нейтральные ситуации в эмоциональные. Расширение круга общения выполняет ту же функцию, поскольку новые социальные и психологические контак-

ты позволяют человеку найти более широкую сферу проявления своих чувств.

Второй способ управления эмоциями – сосредоточение – необходим в тех обстоятельствах, когда условия деятельности требуют полной концентрации эмоций на чем-то одном, имеющем решающее значение в определенный период жизни. В этом случае человек сознательно исключает из сферы своей активности ряд эмоциогенных ситуаций, чтобы повысить интенсивность эмоций в тех ситуациях, которые являются для него наиболее важными.

Третий способ управления эмоциями – переключение – связан с переносом переживаний с эмоциогенных ситуаций на нейтральные. При так называемых деструктивных эмоциях (гнев, ярость, агрессия) необходима временная замена реальных ситуаций иллюзорными или социально незначимыми. Если же конструктивные эмоции (прежде всего интересы) сконцентрированы на пустяках, иллюзорных объектах, то необходимо переключение на ситуации, имеющие повышенную социальную и культурную ценность. Применение этих способов управления эмоциями требует определенных усилий, изобретательности, выдумки. Поиск конкретных приемов зависит от личности, уровня ее зрелости.

Для выяснения насколько студенты 1 курса могут справиться со своими эмоциями, адаптацией, насколько они эмоционально гибкие на начальном этапе обучения в вузе, мы провели тестирование Диагностика «Эмоционального интеллекта» (Н. Холла) для 22 студентов 1 курса.

В тестировании были такие вопросы как:

- Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в своей жизни.
- Я спокоен, когда испытываю давление со стороны.
- Я слежу за тем, как я себя чувствую.
- После того, как меня что-то расстроило, я могу совладать со своими чувствами
- Я не заикливаюсь на отрицательных эмоциях и др.

По результатам тестирования мы выяснили что:

7 человек опрошенных из 22 больше стараются понимать эмоции других людей, чем свои, могут воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

12 человек совсем не могут управлять своими эмоциями, не могут справиться с возникшими трудностями в обучении.

И лишь 3 человека больше, чем другие осведомлены о своем внутреннем состоянии, имеют эмоциональную отходчивость, гибкость, т. е. могут произвольно управлять своими эмоциями и справиться с адаптацией на новом месте обучения.

Из этого следует, что не все студенты 1 курса могут контролировать свое эмоциональное состояние, и чтобы помочь им с этим справиться, нужно выполнять те приемы, способы управления эмоциями, о которых говорилось ранее.

Кроме данных способов мы даем следующие рекомендации [3]:

- **Познание самого себя** – чем больше вы будете узнавать себя, тем проще вам будет контролировать свои эмоции;
- **Самоконтроль** – следует лучше прислушиваться к своим внутренним чувствам, так как самоконтроль дает рациональной стороне привести в порядок ваше эмоциональное состояние;
- **Самомотивация** – является направлением силы ваших эмоций на то, что способно вдохновлять вас на различные дела, помогает четко видеть цели их осуществления;
- **Эффективные взаимоотношения** – это касается установления успешных контактов и способности управлять как своими эмоциями, так и эмоциями других людей.

## Литература

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 749 с.
2. Экман П. Психология эмоций. СПб. : Питер, 2010. 336 с.
3. <http://manprogress.com/ru/methods/managing-emotions.html>.

# ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

**Юдина Н. А.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: natashenka.yudina@mail.ru*

Современная ситуация требует от людей все большей творческой инициативы и активности для создания комфортных жизненных условий, пригодных для реализации их потенциала. Одним из основных инструментов, как для реализации этого потенциала, так и для преобразования окружающей социальной среды и жизненных условий является проектирование – в качестве повседневной социальной практики, что и означает ее влияние на социализационную траекторию личности [3].

Проектирование – это высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве педагога, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека. Педагогическое творчество рассматривается как состояние педагогической деятельности, при котором происходит создание принципиально нового в содержании, организации учебно-воспитательного процесса, в решении научно-практических проблем.

Взяв проектирование как условие социальной креативности – это, прежде всего проявление постоянного разностороннего творчества. Она предполагает наличие у педагога совокупности творческих способностей, качеств, исследовательских умений, среди которых важное место занимают инициативность и активность, глубокое внимание и наблюдательность, искусство нестандартно мыслить, богатое воображение и интуиция, исследовательский подход к анализу учебно-воспитательных ситуаций, решению педагогических задач, самостоятельность суждений и выводов.

Проект – это буквально «брошенный вперед», т. е. прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта. Одним

из наиболее распространенных видов исследовательского труда студентов в процессе учения сегодня является метод проектов. Метод проектов позволяет – формировать некоторые личностные качества, которые развиваются лишь в деятельности и не могут быть усвоены вербально. К таким качествам можно отнести:

1) умение работать в коллективе, брать ответственность за выбор, решение, разделять ответственность, анализировать результаты деятельности;

2) меняется и роль студентов в учении: они выступают активными участниками процесса, а не пассивными статистами [5].

Педагог, педагогическая деятельность которого, отличается высокой социальной значимостью и неповторимостью сформированности индивидуально своеобразной личности студента, отсутствием стандарта и шаблона во взаимодействии педагога и студента, решении творческих задач, в содержании, методах и формах обучения – это современный учитель. Он способен и готов к разному риску, социально креативен и предприимчив, умеет работать в команде.

Креативность как наиболее существенная и необходимая характеристика деятельности (В. И. Загвязинский, В. Г. Рындак, В. А. Слостенин и др.) выступает важным фактором профессионального развития, обуславливающим способность осознавать и преодолевать барьеры профессионального развития, находить конструктивные выходы из профессиональных кризисов, способствуя тем самым переходу на более высокие уровни профессионализма.

Следовательно, важнейшей задачей формирования у будущего педагога является развитие их творческого потенциала. Мы полагаем, что в структуре личностного потенциала и творческих возможностей особое значение принадлежит социальной креативности. Структуру социальной креативности составляют общая способность к самоактуализации, социальная мотивация, коммуникативная компетентность, социальное вооружение.

Основное предназначение проектирования состоит в предоставлении будущим педагогам возможности самостоятель-



ного приобретения знаний и умений в процессе решения поставленной проблемы, требующих интеграции знаний из различных предметных областей.

Педагог нового инновационного века должен отличаться способностью нестандартно, творчески подходить к решению сложных социальных проблем, способностью ставить и решать творческие задачи в сфере социальной реальности. Современный педагог способен к сотрудничеству и сотворчеству с обучающимися, умеет создать креативно ориентированный образовательный процесс. Он умеет также раскрыть в студенте способности творчески мыслить, самостоятельно искать и сознательно выбирать пути социальной креативности. Но для этого сам учитель должен стремиться к порождению нового, к творческому постижению и преобразованию социальной действительности. В связи с этим, подготовка будущего педагога должна быть ориентирована на выработку такой личностной характеристики как социальная креативность [1].

В процессе воспитания и развития будущих педагогов принимаются во внимание и такие свойства личности, как богатство эмоционально-чувственной сферы, уровень культуры, интеллектуальная развитость, логическое мышление, стремление к знаниям, интерес к профессиональным знаниям, ценностные ориентации, постоянное стремление к повышению уровня профессионализма, социальная активность, коммуникативная культура, потребность самовоспитания, личного совершенствования [6]. Педагоги являются, инициаторами создания условий для формирования творческой активности студентов. При использовании проектной деятельности изменяется роль преподавателя. Педагог выступает, прежде всего, организатором познавательной деятельности студентов. Его задача – научить студентов учиться самостоятельно.

Меняется и роль студента, который вместо пассивного слушателя становится личностью, способной использовать все средства информации, которые ему доступны, проявить свою индивидуальность, свое видение, свои эмоции, свой вкус. А помочь в этом будущим педагогам поможет развитие социальной креативности.

Суть проектирования как условие развития социальной креативности состоит в стимулирование интереса будущих педагогов к определенным проблемам, решение которых предполагает владение определенной суммой знаний и через студенческий проект предполагает практическое применение имеющихся и приобретенных знаний. Это позволяет реально соединить теоретические, творческие знания с практическим опытом их применения.

Для будущих педагогов проектирование – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала, средство самореализации. Это деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат[4].

Проектирование, которое выступает условием формирования социальной креативности, как правило, не имеют детально проработанной структуры, оно только намечается и далее развивается, подчиняясь логике и интересам участников проекта. Проектирование предполагает соответствующее оформление результатов. В данном случае следует договориться о планируемых результатах и форме их представления (совместной газете, сочинении, видеофильме, драматургической форме, празднике и т. п.). Оформление результатов проекта требует четко продуманной структуры в виде сценария видеофильма, программы праздника, плана сочинения, репортажа, дизайна и рубрик газет, альбома, спортивной игры, экспедиции и т. д. [2].

На основе всего выше сказанного, можно сделать следующие выводы: социальная креативность – интегральная способность к постановке и творческому решению сложных социальных задач в сфере социальной реальности, обеспечивает успешное межличностное взаимодействие, объединяющая в себе все личностные основания и компоненты.

Включение будущих педагогов в проектную деятельность позволяет преобразовывать теоретические знания в профессиональный опыт и создает условия для саморазвития личности, позволяет реализовывать творческий потенциал, помогает обучающимся самоопределиваться и самореализоваться, что, в

конечном счете, обеспечивает конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

### **Литература**

1. Еремина, Л. И. Формирование креативности студентов педагогического вуза в процессе социального воспитания (Педагогические и психологические исследования) // Человек и образование : научный журнал. 2010. № 2. С. 129–132.
2. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование. М.: Академия, 2007.
3. Миневиц Я. В. Социальное проектирование как технология стимулирования социализации студентов //Знание. Понимание. Умение . 2007. № 1. С. 31–37.
4. Ступницкая, М. А. Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся: лекции. М.: Изд-во Моск. пед. ун-та, 2009. 132с.
5. [http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00102900\\_0.html](http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00102900_0.html)
6. Ярмагов Р. Б. Психолого-педагогические особенности подготовки и развития личности будущего учителя // Молодой ученый. 2012. №12. С. 535–537.

**РАЗДЕЛ 6**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ  
СЛУЖЕБНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

# ОСОБЕННОСТИ САМОВОСПРИЯТИЯ ЖЕНЩИН-ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

**Диянова З. В., Киселёва Т. И**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: tanya\_kiseleva93@mail.ru*

Самовосприятие женщин-военнослужащих является важной проблемой, поскольку существуют определенные стереотипы в отношении тех, кто выбрал военную службу. Статус военнослужащей женщины в последние годы претерпел ряд изменений в обществе. Многие вполне нормально воспринимают сейчас ее желание нести службу и видят в ней перспективного работника. Женщина вносит в военную службу некий социально-нравственный аспект. Как правило, женщины – военнослужащие исполнительны, добросовестны и дисциплинированы. [2]

Исследования, посвященные изучению особенностей самовосприятия женщин-военнослужащих, не нашли своего широкого отражения в психологии. Психологическая литература в основном посвящена проблеме самосознания личности в целом, ее структуре. Тем не менее, анализ теоретического материала, собранного нами, показал, что особенностью женского самосознания является то, что в нем отражается широкий спектр социальных ролей женщины как жены, матери, профессионала.

Профессиональная направленность женщин – военнослужащих включает такие их характеристики, как профессиональное самовосприятие, понимание профессиональной цели, особенностей военной службы и ее требований к военному специалисту, наличие устойчивых профессиональных убеждений, интересов и потребностей, являющихся внутренними стимулами, побуждающими к совершенствованию своего профессионального «Я».

Кроме того, анализ литературы показал, что самовосприятие женщин, находящихся на службе в армии имеет сложную и противоречивую природу. С одной стороны, самовосприятие женщин-военнослужащих определяется такими особенностями

их личности, как собранность, справедливость, внимательность, умение оценивать себя в профессиональном плане, быстро адаптироваться к выполнению служебных обязанностей, не теряться в сложных ситуациях на работе и в жизни, принимать бескомпромиссные решения. С другой стороны, – негативными качествами: несдержанностью, бестактностью, грубостью, зависимостью, слабой стрессоустойчивостью. [1]

Восприятие себя как военной дает возможность женщине в условиях службы осознавать свой потенциал, свои возможности, которые раскрываются в процессе профессионального становления, получить положительный опыт к восприятию новой информации, научиться рефлексировать. Опыт показывает, что влияние женщины на военную среду имеет огромное значение. Будучи носителями нравственного потенциала, женщины-военнослужащие являются более исполнительными, дисциплинированными, настойчивыми и добросовестными.

Изучение самовосприятия женщин, находящихся на военной службе, становится актуальным в современных условиях. Предметом нашего исследования является самовосприятие женщин-военнослужащих, которое отличается рядом особенностей: близостью «Я» – идеального и «Я» – реального и тем, что они воспринимают себя более жесткими, требовательными, справедливыми, собранными, пунктуальными и следующими субординации.

В исследовании приняли участие 40 человек: 20 женщин-военнослужащих и 20 женщин гражданских профессий. Возраст испытуемых – от 30 до 40 лет. Выборка дифференцировалась по профессиональной принадлежности (военные – гражданские).

Для проверки наших гипотез были использованы следующие методики: опросник Сандры Бэм, позволяющий определить степень выраженности маскулинности, фемининности или андрогинности испытуемых; тест межличностных отношений Т. Лири, направленный на выявление представлений о реальном «Я» и идеальном «Я» женщин – военнослужащих; семантический дифференциал Ч. Осгуда для выявления специфики их самовосприятия. В настоящее время исследование находится на этапе сбора эмпирического материала.

## **Литература**

1. Ломов Б. Ф., Васильев А. А., Офицеров В. В., Рубахин В. Ф. Военная инженерная психология. М. : Воен. издат. 1970. 398с
2. Мартинович А. Женщина и армия (размышления военного психолога) // Ориентир. 2001. № 11. С. 25–27.

# ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РИСКУ ЛИЦ ОПАСНЫХ ПРОФЕССИЙ

**Домашенкина А. С., Ярославцева И. В.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: adomashenkina@mail.ru*

Проблема психологической готовности к риску представителей различных профессий является недостаточно изученной. В частности, открытым остается вопрос особенностей психологической готовности к риску лиц опасных профессий, профессиональная деятельность которых связана с повышенными, а часто и экстремальными психологическими и физическими нагрузками, а успешное ее выполнение во многом зависит от уровня развития моральных и волевых качеств, самообладания, мужества и мастерства.

Лица опасных профессий идут осмысленно на риск. В психологии, термин «рисковать» означает сознательно идти на опасность, решаться на поступок или действие, заведомо связанное с опасностью. В подобных случаях успешное завершение поступков часто зависит от уровня развития ответственности и долга перед коллективом.

Целью нашего исследования выступило изучение психологической готовности к риску военнослужащих. В исследовании приняли участие 20 мужчин, участвовавших в боевых действиях, в возрасте от 22 до 45 лет. Для изучения психологической готовности к риску военнослужащих были использованы методика диагностики степени готовности к риску («PSK») А. М. Шуберта и методика EPI (Eysenck Personality Inventory) Г. Айзенка.

В ходе исследования установлено, что уровень психологической готовности к риску напрямую связан с возрастом ( $r = 0.45$ ,  $p < 0.05$ ) и выслугой лет военнослужащего ( $r = 0.47$ ,  $p < 0.05$ ). Так, военнослужащие в возрасте 31–40 лет проявили более высокий уровень готовности к риску, чем военнослужащие в возрасте 20–30 лет. На наш взгляд, высокий уровень готовности к



рисуку прямо пропорционален возрасту и опыту военнослужащего, а последний, в свою очередь, зависит от выслуги лет.

Кроме того, прослежено влияние типа темперамента на уровень готовности к риску. Так, 40 % от общего числа обследованных лиц, являются интровертами и амбивертами. Их характеризует сдержанность, сосредоточенность, самоконтроль. Согласно полученным данным, военнослужащие в 75 % случаев характеризуются низкой выраженностью нейротизма, обладают нервно-психической устойчивостью, зрелостью и высоким уровнем адаптированности к экстремальным ситуациям. Согласно нашим результатам, значимых связей между готовностью к риску и темпераментом не обнаружено. Это, по-видимому, является косвенным подтверждением того, что: готовность к риску является личностной чертой, а рискованность профессии определяет развитие профессионально значимых личностных качеств и их сочетание.

Таким образом, военнослужащим с высоким уровнем психологической готовности к риску свойственны такие личностные проявления, как сдержанность, сосредоточенность, самоконтроль, они отличаются нервно-психической устойчивостью, зрелостью и высоким уровнем адаптированности к экстремальным ситуациям. При этом уровень психологической готовности к риску напрямую связан с возрастом и выслугой лет военнослужащих.

## **Литература**

1. Битехтина Л. Д. Готовность к действиям в экстремальных ситуациях среди военных // Вопросы психологии. 2005. №11. С. 41 – 47.
2. Дружинина В. Н. Общая психология / под ред. В. Н. Дружинина. СПб: Питер, 2001. 628 с.
3. Лебедев В. И. Личность человека в экстремальных условиях. М.: Наука, 2001. 402 с.
4. Смирнов В. Н. Психологические аспекты подготовки сотрудников спецподразделений органов внутренних дел к выполнению охранных функций в экстремальных условиях // Психологическая наука и образование. 2003. №1. С. 44–53.

# ВЛИЯНИЕ КРЕАТИВНОСТИ НА СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО

**Журавлева М. А.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: margarita.grudinina@yandex.ru*

Как известно, Вооруженные Силы и другие силовые структуры Российской Федерации в силу специфики решаемых ими задач имеют разветвленную иерархическую структуру. Однако в ее сложной организации особое место занимают небольшие группы военнослужащих и гражданского персонала, входящих в состав низовых подразделений – команд, расчетов, экипажей и т. д. Все они являются малыми социальными структурами и характеризуются тем, что составляющие их люди живут и действуют в сфере непосредственных военно-профессиональных и межличностных контактов. Такого рода социальные общности в отечественной общей и военной психологии принято называть малыми группами или коллективами.

В целом цикле общественных наук под группой понимается реально существующее образование, в котором люди собраны вместе, объединены каким-то общим признаком, разнообразностью совместной деятельности или помещены в какие-то идентичные условия, обстоятельства, определенным образом осознают свою принадлежность к этому образованию, хотя мера и степень осознания могут быть весьма различными [1, с. 47].

Военнослужащие представляют собой социальную группу, состоящую из индивидуальных субъектов права, осуществляющих определенные социально необходимые функции и выполняющих задачи в учрежденных и государственных органах и организациях, в которых законом предусмотрена военная служба. Военнослужащие являются своего рода персоналом, обеспечивающим исполнение функций указанных органов и организаций [2. С 89].

Специфические характеристики военизированных организаций определяют значительную дистанцию между ними и

гражданским обществом. Это своего рода диаметрально противоположные уровни социальной реальности, социального порядка, которые по большинству показателей противоречат друг другу. Следовательно, на личностном уровне возникает огромная разница в ориентационных конструктах личности, которые необходимы в гражданском обществе и военизированных организациях.

Взаимодействие военнослужащих различных периодов службы в первичных воинских коллективах – естественный процесс, развивающийся с учетом индивидуальных и групповых различий воинов. Межличностные взаимоотношения военнослужащих осуществляется в военно-профессиональной, общественной и бытовой сфере воинской деятельности. Уровень развития личностных качеств, степень адаптированности и сплоченности военнослужащих существенно их различает. Одни воины и группы военнослужащих занимает лидирующее, ведущее положение в воинских коллективах, другие – ведомое. Это существенное различие воинов приводит к формированию неофициальной структуры первичного коллектива, как правило, в рамках роты, батареи и им равных подразделений. Степень проявления действенности данной структуры различна. Наиболее эффективно ее воздействие на вновь прибывающих военнослужащих, а также тех воинов, которые противодействуют, «не вписываются» в принятые межличностные отношения конкретного воинского коллектива. В условиях армейской жизни отношения между военнослужащими регламентируется уставами, приказами, директивами, инструкциями командиров и начальников. Такие отношения принято называть официальными. Итак, в условиях жесткого административного порядка деятельности в военизированных организациях у личности ограничены возможности проявить свободу в выборе идентификационных ориентиров [3].

Боеспособность и функциональная эффективность деятельности военнослужащих непосредственно зависит от сплоченности подразделения. Сплоченность определяется социометрическими статусами входящих в подразделение военнослужащих.

Социометрический статус является одним из самых существенных параметров положения личности в группе и тесно связан с деятельностью, в которой она участвует.

Социометрический статус- это статус индивида в социальной группе, складывающийся на основе оценок его места и роли в данной группе и определяющийся при помощи социометрических методов.

В целом же при определении социометрического статуса используются социометрические индексы.

Выделяют два типа социометрических индексов:

1. Персональные социометрические индексы;
2. Групповые социометрические индексы.

Первые характеризуют индивидуальные социально-психологические свойства личности в роли члена группы. Вторые дают числовые характеристики целостной социометрической конфигурации выборов в группе. Они описывают свойства групповых структур общения.

Для повышения эффективности военизированного подразделения нужно искать способы влияния на социометрические статусы военнослужащих.

Одним из таких способов является возможность влиять на социометрический статус военнослужащего через развитие его креативности.

В отечественной психологии креативность рассматривается как «творческость», творческие возможности человека, как некоторое особое свойство (устойчивая особенность) человеческого индивидуума, обуславливающее способность проявлять социально значимую творческую активность. При этом для разведения понятий «творчество» и «креативность» пользуются двумя характеристиками: процессуально-результативной (для обозначения творчества) и субъективно-обуславливающей (для обозначения креативности).

Креативность (от англ. create – создавать, творить) – творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одарённости в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие

внутри статичных систем. Согласно американскому психологу Абрахаму Маслоу – это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики.

Дж. Гилфорд и его сотрудники, начиная с 1954 г., выделили 16 гипотетических интеллектуальных способностей, характеризующих креативность. Среди них такие: беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени), гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую), оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов), любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире), способность к разработке гипотезы, иррелевантность (логическая независимость реакции от стимула), фантастичность (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией) [4].

Сложность и неоднозначность социальных процессов, происходящих в воинских коллективах, требуют глубокой, разносторонней и оперативной оценки военнослужащих и взаимоотношений между ними. Большинство военнослужащих неверно оценивают отношение к себе своих сослуживцев. Многие не могут четко объяснить себе причину плохого отношения к ним.

Таким образом, для диагностики креативности и социометрического статуса военнослужащего мы будем использовать следующие методики:

1. Социометрия Морено.
2. Методика диагностики творческих способностей Торранса.

Социометрия показала следующие результаты: индекс групповой сплоченности 0,38, что свидетельствует о низкой групповой сплоченности так как, диапазон хорошей групповой сплоченности составляет 0,6–0,7.

Испытуемые разделились следующим образом:

Зона «звезд» – 0,25 % (5 человек), зона «предпочитаемых» – 0,35 % (7 человек), зона «пренебрегаемых» – 0,35 % (7 человек), зона «изолированных» – 0,05 % (1 человек).

Целью исследования является выявление влияния креативности на социометрический статус военнослужащего, разработка и апробация тренинга креативности, вызывающего позитивные изменения в социометрии группы военнослужащих.

В настоящее время исследование еще не завершено, но предварительные результаты уже дают основания для выводов о наличии связи между творчеством военнослужащего и его позицией в подразделении, его социальным статусом.

### **Литература**

1. Андреева Г. М. Социальная психология. 4-е изд. М. : Аспект Пресс, 2002. 367с.
2. Глоточкин А. Д. Формирование взаимоотношений в воинском коллективе (взвод, рота) на основе требований воинских уставов. М. : ВПА, 2004. 239с.
3. Перевалов В. Ф. Воинский коллектив. Динамика отношений. М. : Воениздат, 1990. 111 с.
4. Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии. М. 1997. 197с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР РОССИИ

**Игумнов А. В., Фролова О. П.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: frolga5@yandex.ru*

О важности специальной психологической подготовки сотрудников силовых структур, наряду с физической и технической, в последнее время стали все чаще говорить и осуществлять на практике. Однако, еще можно услышать недопонимание и даже возражения против «затрат» времени и усилий на включение в подготовку сотрудников психологической составляющей.

Как часто мы слышим, что на тренировках бойцы показывают выдающиеся результаты, а в ситуации выполнения боевых заданий не выдерживают повышенную стрессовую психологическую нагрузку. Тем более странным кажется игнорирование многими руководителями подразделений и служб системы огромными возможностями психологической саморегуляции (ПСР) вообще и аутогенной тренировки (АТ), как наиболее эффективным методом освоения навыков ПСР, в частности. Видимо, здесь играет роль не только консерватизм руководителей подразделений и служб, но и элементарная неосведомленность и отсутствие хороших специалистов по огневой и психологической подготовке. Замечено, да и есть ряд исследований, показывающих, что стабильно более успешны те сотрудники, чей уровень психологической подготовки выше, кто лучше научился управлять своими функциональными состояниями.

Психологическая подготовка сотрудника – это процесс, направленный на поддержание его оптимального психологического состояния и формирование постоянной внутренней готовности, которая способствует реализации наиболее совершенной техники стрельбы в условиях стрессовой ситуации.

В психологическую подготовку сотрудников обязательно входит обучение использованию элементов психологической

саморегуляции в огневой подготовке. Обучение осуществляется по таким направлениям:

1) тренировка и разучивание новых элементов движений, исправление ошибок, формирование оптимальных двигательных стереотипов и т. п. для ускорения и повышения качества технической подготовки;

2) развитие способности поддерживать оптимальное функциональное состояние перед выполнением задания, во время тренировок;

3) отбор и практика использования индивидуальных способов восстановления после интенсивных нагрузок;

4) развитие специальных навыков (скорость реакции, выносливость и т. п.).

5) коррекция характерологических особенностей;

6) повышение мотивации к достижению максимальных результатов.

Обучаемый должен быть психологически готов к уверенным действиям в случае возникновения критической ситуации, предусматривающей применение служебного оружия. Находясь в экстремальной ситуации, он в первую очередь должен научиться оперативно оценивать обстановку и принимать наиболее правильное решение. Кроме того, ему необходимо постоянно контролировать обстановку, предвидя ее возможные изменения, а также управлять своим поведением.

Существует связь между изменениями в технике стрельбы и психологическим состоянием сотрудника, которая в свою очередь обусловлена индивидуальными особенностями организма обучаемого, уровнем его подготовленности, а также внешними условиями, в которых выполняется задание. Так опытные сотрудники могут управлять своим психологическим и психофизическим состоянием и показывать стабильные и высокие результаты стрельбы независимо от внешних факторов. Эта способность вырабатывается в процессе учебно-тренировочных занятий, на которых одновременно совершенствуется и техника стрельбы.

Психологический аспект обучения стрельбе заключается в следующем:



- формирование и совершенствование у сотрудников волевых процессов, направленных на достижение поставленной задачи (выбор цели и поражение ее за короткий промежуток времени);

- выработка у сотрудников способности преодолевать волнение как на огневом рубеже в тире, так и при применении оружия в реальных условиях;

- адаптация к звуку выстрела;

- тренировка с целью исключения проявления негативных индивидуальных реакций (туннельное видение, отказ моторных реакций, частичная глухота ит. д.).

В процессе психологической подготовки у сотрудника развиваются следующие качества:

- умение воздействовать на себя, «брать себя в руки» и отключаться от различных посторонних факторов, мешающих производству меткого выстрела;

- способность концентрировать свое внимание, сосредоточиваясь на главном в стрельбе – устойчивом поражении цели;

- уверенность в своих силах, смелость и решительность, находчивость и инициатива;

- стрессоустойчивость, т. е. устойчивость центральной нервной системы к воздействию неблагоприятных факторов;

- способность использовать аутогенной и идеомоторной тренировки в затрудненных полевых условиях.

Необходимо особо выделить такое важное для сотрудника качество, как настойчивость, которое играет решающую роль в достижении желаемого результата. Кроме того, в процессе подготовки сотрудников важно создавать такие ситуации, которые способствовали бы формированию у них смелости, решительности и уверенности в своих силах.

Важными составными частями психологической подготовки сотрудника являются идеомоторная (ИТ) и аутогенная тренировки (АТ). Идеомоторная тренировка представляет собой мысленное воспроизведение ранее изученных приемов и действий. Она направлена на закрепление двигательных навыков и поддержание у обучаемого состояния постоянной готовности к выполнению упражнения. Сотрудник, владеющий приемами идеомоторики и ежедневно посвящающий ей несколько минут,

имеет возможность в любой обстановке поддерживать на должном уровне и постоянно совершенствовать свою технику стрельбы.

Мысленное представление движения человеком, как известно, сопровождается микросокращениями соответствующих мышц, что и носит название «идеомоторики». Данное явление изучали В. Б. Горский, О. В. Дехтяр, В. Алексеев и др. спортивные психологи. В их исследованиях изучались юные пловцы, которые освоили приемы аутогенной тренировки и научились вызывать у себя кратковременный самовнушенный сон-отдых даже в процессе заплыва, гимнасты, которые применяли методы ПСР для снятия условно-рефлекторных защитных реакций и др. Особую эффективность, подобная идеомоторная тренировка приобретает в состоянии аутогенного погружения.

Аутогенная тренировка – многократное повторение специальных словесных упражнений, направленных на овладение методикой самовнушения с целью предотвращения излишнего нервно-психологического напряжения и поддержания отличной спортивной формы или оптимального функционального состояния в процессе деятельности.

Использование аутогенной тренировки для отдыха и восстановления сил – самое очевидное применение этого метода. Ускорению восстановительных процессов в организме под действием аутотренинга посвящено множество исследований. В экспериментах В. Б. Горского была показана возможность краткосрочного самовнушенного сна-отдыха даже в период непосредственного выполнения монотонной работы.

Способность к самовнушению, которая вырабатывается в процессе освоения АТ, может решать задачи самовоспитания и саморазвития. Так коррекция личностных особенностей, как известно, – задача сложная, длительная и многоплановая, решаемая с помощью психолога или психотерапевта. Метод на базе аутогенной тренировки способствует эффективному решению этой задачи даже самостоятельно.

Таким образом, психологическая саморегуляция, как способность произвольно изменять свое функциональное состояние вырабатывается в процессе обучения. Освоив приемы ПСР с помощью аутогенной тренировки, сотрудники могут буквально

за несколько секунд, входить в свое оптимальное функциональное состояние (ОФС) именно тогда, когда это особенно важно.

Проведенное нами магистерское исследование также показывает, что высокий уровень психологической подготовки сотрудников силовых структур обеспечивает более адекватное поведение при ведении ими перестрелки и создает предпосылки для успешного поражения противника. Следовательно, наряду с аспектами физической подготовки сотрудника и умением применять личное оружие в критических ситуациях не последнее место занимает и его психологическая подготовка.

# ВЗАИМОСВЯЗЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СЛУЖБОЙ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СОТРУДНИКОВ МВД

**Кондратенко М. А., Харитоновна Е. В.**

*АНОО ВПО «Институт экономики и управления в медицине и социальной сфере», Краснодар, Россия  
E-mail: kondratenko\_m. a@mail.ru*

Не вызывает споров тот факт, что благоприятная психоэмоциональная обстановка на работе, где бы человек не трудился, положительно влияет как на отношение сотрудника к труду, так и на результаты его деятельности. В силовой структуре это является крайне важным условием обеспечения успешного функционирования всех подразделений, так как в отличие от гражданских организаций, служба в МВД имеет целый ряд дополнительных стрессогенных факторов (высокие психологические и физические нагрузки, строгая юридическая регламентация труда и т. д.). К тому же повседневная деятельность сотрудников отличается интенсивностью и напряженностью, которые связаны с выполнением служебных обязанностей в жестко ограниченные сроки, наличием в основном количественных критериев оценки успешности деятельности, постоянным взаимодействием с людьми, среди которых преобладает криминогенный контингент, особыми и экстремальными условиями деятельности [4, с. 261]. Присутствие данных факторов не может не оказывать воздействия как на сам процесс, так и на удовлетворенность сотрудниками своей профессиональной деятельностью.

Существует много определений удовлетворенности, но в нашей работе мы будем придерживаться того, которое дает С. Ю. Головин в «Словаре практического психолога»: УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ – это эмоционально-оценочное отношение личности или группы к выполняемой работе и условиям ее протекания [2, с. 558].

В настоящее время данный феномен изучается с разных точек зрения: в контексте взаимосвязи с престижем службы полицейского, кто-то изучает удовлетворенность трудом как

один из основных результатов эффективности социального управления в условиях рыночных отношений, кто-то исследует организационно-культурные факторы удовлетворенности трудом. В исследованиях последнего времени говорится о том, что удовлетворенность трудом связана с эмоциональной сферой, при этом эмоции являются фактором, влияющим на взаимосвязь удовлетворенности профессиональной деятельностью и эффективности труда [1, с. 5].

В данной работе мы хотим подробнее рассмотреть взаимосвязь психоэмоциональных состояний сотрудников МВД и их удовлетворенности службой.

В опросе участвовали 80 сотрудников ОВД Краснодарского края, которых просили выбрать те состояния и чувства, которые наиболее часто приходится испытывать во время службы, а также оценить по пятибалльной шкале удовлетворенность различными сферами своей профессиональной деятельности. Опрос проводился анонимно.

По частоте выборов полученные данные расположились следующим образом (по убыванию): сильная усталость (1,15 балла), повышенная тревожность (0,84 балла), раздражительность (0,79 балла), сильное разочарование в чем-то (0,63 балла), депрессия и психологическое давление со стороны начальства (0,55 балла), неудовлетворенность собой (0,50 балла), бессонница и нарушение сна (0,49 балла), психологическое давление со стороны сослуживцев (0,30 балла), необъяснимая агрессия (0,16 балла).

В целом оценка степени удовлетворенности респондентами различными сферами своей профессиональной деятельности показала, что наиболее они удовлетворены: своими взаимоотношениями с сослуживцами (4,15 баллов при максимуме 5 баллов); профессиональной деятельностью (3,86 баллов); оценкой служебных усилий начальниками (3,57 баллов); своими отношениями с непосредственным начальством (3,48 баллов); возможностью служебного и профессионального роста (3,37 баллов); проведенной в коллективе внеочередной аттестацией (3,35 баллов); её соответствием с правовой защищенностью (3,07 баллов); преобразованиями и нововведениями в

коллективе (2,88 баллов); качеством медицинского обеспечения (2,33 баллов).

Таблица

Взаимосвязь параметров удовлетворенности проф. деятельностью и психоэмоциональных состояний сотрудников МВД

Параметры удовлетв. проф. деятельностью	Параметры психоэмоционального состояния сотрудников МВД
Удовл. возможностью служебного и профессионального роста	-повышенная тревожность (-0,206) -психологическое давление со стороны начальников (-0,299)** -психологическое давление со стороны сослуживцев (-0,260)*
Удовл. взаимоотношениями с непосредственным начальством	- повышенная тревожность (-0,246)* -депрессия (-0,359)** -психологическое давление со стороны начальников (-0,462)** -сильное разочарование в чем-то (-0,235)*
Удовл. взаимоотношениями с сослуживцами	-сильная усталость (-0,249)* -психологическое давление со стороны сослуживцев (-0,457)**
Удовл. проведенной в коллективе внеочередной аттестацией	-необъяснимая агрессия (-0,215) -депрессия (-0,293)** -психологическое давление со стороны начальников (-0,304)** -сильная усталость (-0,196) -раздражительность (-0,280)* -бессоница, нарушение сна (-0,290)** -сильное разочарование в чем-то (-0,190)
Удовл. профессиональной деятельностью	-повышенная тревожность (-0,318)** -депрессия (-0,313)** -психологическое давление со стороны начальников (-0,366)** -раздражительность (-0,224)* -бессоница, нарушение сна (-0,251)* -сильное разочарование в чем-то (-0,201)
Удовл. её соответствием с правовой защищенностью	-психологическое давление со стороны начальников (-0,299)** -психологическое давление со стороны сослуживцев (-0,228)*
Удовл. преобразованиями и нововведениями в коллективе	-повышенная тревожность (-0,200) -психологическое давление со стороны начальников (-0,355)** -бессоница, нарушение сна (-0,237)*

Удовл. оценкой ваших служебных усилий начальниками	-повышенная тревожность (-0,272)* -депрессия (-0,198) -психологическое давление со стороны начальников (-0,451)** -психологическое давление со стороны сослуживцев (-0,314)**
Удовл. качеством медицинского обеспечения	-психологическое давление со стороны начальников (-0,191) -сильную усталость (-0,290)** -сильное разочарование в чем-то (-0,278)*

Примечание: \* –  $p < 0,05$  %; \*\* –  $p < 0,01$  %; без замечок – на уровне тенденции.

Для выявления особенностей взаимосвязи между параметрами удовлетворенности и психоэмоциональными состояниями нами был применен корреляционный анализ (г-коэффициент **Пирсона**). Его результаты представлены в таблице 1.

Следует отметить, что ощущение психологического давления со стороны начальства отрицательно отражается на удовлетворенности почти всеми сферами профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Это самый острый момент, на который следует обратить внимание. И это не смотря на то, что данный фактор занял только четвертое место по количеству «отданных за него голосов». Особенно тесной является его связь с: удовлетворенностью взаимоотношениями с непосредственным начальством, проведенной внеочередной аттестацией, самой профессиональной деятельностью, преобразованиями и нововведениями в коллективе, а также оценкой служебных усилий начальниками. Все остальные факторы в большей или меньшей степени воздействуют на уровень рассматриваемого нами феномена. Наиболее тесно связаны с параметрами удовлетворенности службой психологическое давление со стороны сослуживцев и повышенная тревожность.

При этом такое состояние как неудовлетворенность собой, по полученным нами данным, не имеет связи (ни положительной, ни отрицательной) с удовлетворенностью сотрудниками службой в МВД.

## Литература

1. Галимова Э. Э. Взаимосвязь эмоциональных составляющих в системе оценки удовлетворенности трудом и эффективности деятельности персонала: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2012, 21 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск : Харвест, 1998. 589 с.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб., 2001. 752 с.
4. Пряхина М. В., Шарапов А. О., Шех О. И. Технологии психологической профилактики организационного стресса сотрудников МВД // Вестн. С.-Петербур. ун-та МВД России. 2012. № 1 (53). С. 261–268.



# ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКА К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ

**Насыров В. И.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,*

*Иркутск, Россия*

*E-mail: vin\_her@mail.ru*

Современное российское общество с его глобальными кризисными явлениями в сложнейших геополитических условиях востребует нового человека, способного к ценностному осмыслению реальности и позитивной роли России в мировом пространстве, собственной позиции как субъекта, несущего ответственность за безопасность и благополучие прежде всего собственного государства, активно познающего и качественно изменяющего мир вокруг себя.

С другой стороны, в последние десятилетия наблюдаются негативные процессы депатриотизация духовной и социальной жизни российского общества, размывание ценностей национального самосознания, что приводит к резкому снижению чувства человеческого достоинства и единства внутригосударственного сообщества. Значительно чаще, особенно среди школьников подросткового возраста, стали проявляться апатия и цинизм, безответственность и агрессивность, индивидуализм и равнодушное отношение к обществу и государству; снижение роли России в мировой истории, ее героических событий, забвение выдающихся деятелей России.

Эти негативные изменения, происходящие в России, изменили отношение общества к военной службе, сделали ее непрестижной для молодежи. Отмечается снижение качественных характеристик призывников: снижается количество подростков, позитивно относящихся к службе в армии, повышается количество призывников, готовых к избеганию военной службы даже с помощью противоправного поведения; увеличивается количество лиц, имеющих ограничения по состоянию здоровья, падает общеобразовательный уровень молодежи, уменьшается количество лиц, имеющих среднее (полное) общее образование. Соответственно есть основания отмечать актуальность про-

блемы социально-психологической готовности подростков к службе в армии.

Военную службу мы рассматриваем как важнейший вид деятельности граждан Российской Федерации по вооруженной защите Отечества и особый вид Федеральной государственной службы, исполняемой гражданами Российской Федерации, которая заключается в повседневном выполнении конкретных воинских обязанностей в Вооруженных Силах Российской Федерации, других воинских формированиях [3].

Социально-психологическая готовность подростка к службе в армии – это комплексное интегральное свойство личности, отражающее позитивное ценностное отношение к военной службе; знание и принятие социальной роли военнослужащего; наличие социально-психологических установок и соответствующей социальной активности в формировании личностных качеств и умений, связанных с защитой Родины [2].

Анализ литературы по проблеме позволяет выделить структуру социально-психологической готовности к службе в армии, включающую систему взаимосвязанных параметров: социальные установки, устойчивость мировоззренческих позиций, ценностные ориентации, социальная активность, уровень притязаний, принятие роли военнослужащего, социальные ожидания ближайшего окружения, параметры здоровья и физического самочувствия. При обобщении компонентов можно оформить их в виде трех уровней [3].

1. Мотивационно-целевой – определяет отношение подростка к военной службе, проявляется в стремлении к чувству нового, в желании проникнуть в своеобразный мир военных. Чувства долга, патриотизма, ответственности за судьбу Родины вызывают стремление к службе в армии.

2. Мировоззренческий компонент – включает совокупность необходимых для этой работы знаний – общих и специальных: основ военного мастерства, системы принципов и средств военной деятельности; принципов построения отечественной военной деятельности, ее системы и содержания; особенностей военной техники, военных технологий; методов, средств и форм организации военного дела и управления жизнью воинского коллектива.

3. Практически-результативный компонент подразумевает формирование у подростков гражданского поведения, воспитание целеустремленности, настойчивости, работоспособности, дисциплинированности, выдержки, стойкости, самоорганизации, самоконтроля, умения преодолевать трудности, препятствия, возникающие в процессе решения разнообразных проблем и ситуаций в военной деятельности, не расслабляться под влиянием эмоций и угнетенного состояния. В условиях военной службы возникает необходимость подчинять свои действия и поведение только поставленной цели, готовность отдать все силы и способности для ее достижения. Проявление душевного терпения, выносливости, способность овладевать своими отрицательными эмоциями, импульсивным состоянием.

Готовность к военной службе – это итог комплексного взаимодействия с подростком общеобразовательных учреждений, учреждений культуры, здравоохранения, министерства обороны, иных социальных институтов, общественных организаций и семьи. Особенно значима в этой совместной работе деятельность школы и роль специалистов-психологов, обеспечивающих эффективное включение психологических механизмов формирования у подростка готовности к службе в армии [1].

Процесс подготовки подростков к военной службе является составной частью общеобразовательного процесса школы. Эффективность этого процесса будет оптимальной, если соблюдаются педагогические условия:

- стимулирование интереса подростков к военной службе и мотивации их учебно-познавательной деятельности;
- ориентация подростков на военную профессию;
- организация воспитания патриотизма и гражданственности подростков.

Как показывает практика для полноценной реализации этих условий целесообразнее организовать работу в форме военно-патриотического клуба, что позволяет активно привлечь к работе вышеперечисленные социальные институты.

С учетом сказанного была разработана программа социально-психологической подготовки допризывников к службе в Вооруженных силах. Содержание программы включает в себя раздел психологической коррекции, направленный на обучение

всесторонней оценки происходящего и принятия правильного решения при разрешении проблем, также обучению способам саморегуляции, снятия эмоционального напряжения. В рамках программы введен социально-психологический паспорт допризывника, способствующий выделению референтных критериев психологической готовности, качественной диагностической работе экспертных комиссий и интегральной оценке годности и готовности допризывников к службе в Вооруженных силах.

Программа реализуется в военно-патриотическом клубе «Миротворец», успешно действующим на базе муниципального образовательного учреждения «Школа № 8» г. Черемхово, в котором подростки приобретают нравственные, морально-психологические и физические качества, а также специальные профессиональные знания и умения, необходимые будущему защитнику Отечества, гражданину, патриоту.

Патриотическое воспитание представляет собой организованный и непрерывный процесс психолого-педагогического воздействия, поэтому работа по военно-патриотическому воспитанию в клубе проводится комплексно, что позволяет подростку усилить свою ориентацию на развитие интересов и способностей, укрепить здоровье, овладеть военно-прикладными видами спорта.

В своей деятельности члены военно-патриотического клуба «Миротворец» руководствуются нормативно-правовыми документами:

- 1) Конституцией и законами Российской Федерации;
- 2) Законом РФ «Об образовании»;
- 3) Конвенцией ООН «О правах ребенка»;
- 4) Уставом клуба;
- 5) решениями Совета клуба.

Основными принципами деятельности военно-патриотического клуба являются: принципы добровольности, взаимодействия, междисциплинарности, преемственности, равноправия и сотрудничества, гласности, самостоятельности и ответственности.

Программа формирования готовности к службе в армии у подростков находится на этапе апробации, однако предварительные результаты позволяют сделать вывод о ее эффектив-

ности. Окончательные результаты планируется представить в июне 2015 г.

### **Литература**

1. Адаптация молодого воина к условиям военной службы и профилактика дезадаптационных расстройств / П. О. Возницкий [и др.]. М., 1990. 28 с.
2. Гамбоев В. Подготовка к военной службе. ОБЖ. 2004. №8.
3. Лоскутов В. Н. Психологическая подготовка молодежи к службе в Вооруженных силах Российской Федерации : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. М., 1994. 399 с.

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АГРЕССИВНОСТИ У КУРСАНТОВ ДЕВУШЕК И КУРСАНТОВ ЮНОШЕЙ ВОЕНИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

**Суханова Е. Б.**

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия  
E-mail: katerinabs27@mail.ru*

При характеристике агрессии чаще всего используют два основных понятия – агрессивное поведение (агрессивные формы поведения) и агрессивности [2, с. 363].

Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [3, С. 26].

Что касается природы агрессивности, то ее истоки находятся на уровне нейродинамических и психодинамических качеств, темперамента и некоторых видов акцентуаций характера. К ним можно отнести эмоциональную чувствительность и раздражительность, уровень тревожности, некоторые эмоции, входящие в так называемый комплекс враждебности – гнев, отвращение и презрение, а также эмоция страха. Совокупное действие этих характеристик обуславливает готовность человека к агрессивным действиям [2, С. 367].

Различия в агрессивном поведении находятся в ряду наиболее достоверных гендерных различий. В своем знаменитом обзоре литературы по гендерным различиям Маккоби и Джеклин (Maccoby & Jacklin, 1974) сделали вывод, что агрессия – это единственное социальное поведение, для которого существуют доказательства, говорящие о совершенно явных половых отличиях. Все три метаанализа психологической литературы проведенные в 80-х гг. (Eagly & Steffen, 1986; Hyde, 1984 b; Hyde, 1986), также содержали вывод о существовании гендерных различий в агрессивном поведении [1, С. 109]. Бьорквист и Ньемела (Bjorkvist & Niemela, 1992) пришли к выводу, что существует несколько факторов, от которых зависит, кто более агрессивен – мужчина или женщина: гендер участников конфликта, тип агрессии и конкретная ситуация [1, С. 110]. Игли и

Штеффен применили теорию социальных ролей для рассмотрения гендерных различий в агрессии. Они писали, что эти различия могут частично объясняться гендерными ролями, которые поощряют проявление мужчинами агрессии в некоторых формах, в то время как агрессивность у женщин не приветствуется [1, С. 111]. Также они отметили, что мужчины предпочитают роли, в которых требуется проявление агрессии (например, в военной или спортивной областях), приобретая, таким образом, навыки и опыт агрессивных действий. Для большинства женских ролей, наоборот, агрессивность совершенно неуместна (например, мать, учитель, нянька) и скорее рождает чувство вины и тревоги из-за несовместимости с направленностью женской роли на нежность и заботу о других [1, С. 112].

В последнее время женщины все чаще осваивают профессии, связанные со служебной деятельностью и приходят в мужской коллектив, поэтому представляет интерес изучение агрессивности и форм проявления агрессии у женщин и мужчин в нехарактерных для них профессиональных условиях.

Целью исследования явилось изучение гендерных различий проявления агрессии в военизированном образовательном учреждении.

Объектом исследования являлись курсанты юноши и девушки профильной школы по направлениям МЧС и ГУФСИН в возрасте 16–17 лет.

В ходе исследования была проведена беседа на предмет выявления направленности агрессии, проведено психологическое тестирование с помощью опросника агрессивности Басса-Дарки, использовался метод математической статистики Манна-Уитни.

По результатам проведенных исследований были получены следующие данные:

В ходе беседы было выявлено, что у юношей ответы на вопросы, относящиеся к шкале «физическая агрессия» опросника Басса-Дарки, чаще адресованы представителям своего пола, а ответы на вопросы, относящиеся к шкалам «раздражение», «вербальная агрессия» и «обида» чаще адресованы представителям противоположного пола, по остальным шкалам явной направленности не выявлено. У девушек же ответы на вопросы,

относящиеся к шкале «обида» чаще адресованы представителям противоположного пола, по остальным шкалам – представителям своего пола.

Индекс агрессивности у юношей выше уровня агрессивности у девушек, при этом уровень физической агрессии у юношей выше уровня физической агрессии у девушек, а по уровню раздражительности и вербальной агрессии значимых различий не выявлено. Также у юношей уровень негативизма выше уровня негативизма у девушек. По остальным шкалам значимых различий не выявлено.

На основании результатов проведенных исследований можно сделать вывод, что в профильной школе у курсантов юношей индекс агрессивности выше, чем у курсантов девушек, преобладает физическая агрессия и направлена в основном на представителей своего пола. Вербальная агрессия у курсантов юношей в основном направлена на представительниц противоположного пола, обижаются и раздражаются курсанты юноши также больше на противоположный пол. Также у курсантов юношей негативизм выше, чем негативизм у курсантов девушек. У курсантов девушек по всем видам агрессии отмечена направленность в отношении представителей своего пола и только обижаются курсанты девушки в основном на противоположный пол.

## **Литература**

1. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 318 с.
2. Аверин В. А. Психология детей и подростков : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1998. 379 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб. : Питер, 2001. 352 с.



РАЗДЕЛ 7

# **ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ**

# ОДИНОЧЕСТВО – ДРУГ ИЛИ ВРАГ?

**Антипова А. Д., Семенова А. В.**

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №55», Иркутск, Россия  
E-mail: snegaber@mail.ru*

Эта тема актуальна, потому что в наше время быть одиноким среди людей, таких же как ты – очень страшно, это хуже депрессии. Одиночество называют болезнью XXI века, и от неё в последнее время страдает всё больше и больше людей. В особенности такая проблема касается подростков. Как следствие их возрастных особенностей.

Цель – узнать, много ли учащихся страдает от одиночества и как бороться с одиночеством.

Для того чтобы достичь поставленной цели, нами были решены следующие задачи:

- 1) раскрыть понятие одиночества;
- 2) провести анкетирование среди школьников;
- 3) проанализировать полученную информацию;
- 4) разработать продукт проектной работы – книгу, которая поможет понять, как же бороться с одиночеством

Гипотеза исследования: одиночество свойственно для подростков и может принести как плюсы, так и минусы в жизнь человека, тем самым влияя на его поступки и состояние.

Теоретико-методологическая основа: в нашей проектной работе мы использовали работы таких авторов, как Киселева В., Корчагина С. Г., Кузнецов О. Н., Лебедев В. И., Малышева С. В. и др.

Нужно помнить, что, хотя и сложно провести грань между уединением и одиночеством, все-таки это совершенно разные понятия. Профессор Уайт отмечает: «Вполне разумно ощущать себя одиноким и все же чувствовать, что вам необходимо время для себя». Одиноким человек чувствует изнеможение, смутение и огорчение, в то время как, нуждающийся в уединении – спокойствие, креативность и прилив сил.

Практическая часть нашего исследования выполнена на базе МБОУ СОШ № 55 г. Иркутска. Экспериментальную группу

составили учащиеся 4Б (24 человека) и 8Б (23 человека) классов.

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

1. Анкетирование 8Б класса,
2. Диагностика проективной методикой «Рисунок семьи»,
3. Сравнительный анализ.

В результате диагностики были получены следующие результаты: в 8-м классе 43 % учащихся не страдают одиночеством и 57 % учащихся чувствуют себя таковыми. В 4Б классе 33 % не одиноких учеников и 67 % страдающих одиночеством учеников.

Анкетирование было направлено на выявление уровня одиночества среди подростков. Рисунок семьи помогал выявить одиночество ребёнка в семье.

Таким образом, цель нашей работа достигнута и гипотеза подтверждена частично. Протестировав учеников, мы получили доказательство того, что одиночество по – разному действует на людей и характерно для детей независимо от возраста. Скорее это зависит от многих как внешних, так и внутренних факторов, влияющих на жизнь человека. Это и социальная среда, и взаимоотношения с людьми, и особенности возраста и мн. др.

Предполагаемым продуктом данного проекта является разработанная на основе результатов исследования психологическая книга на тему «Кто для меня одиночество – друг или враг?». Данная книга содержит в себе множество тестов, позволяющих определить близость к одиночеству и советы как бороться с одиночеством. Книга может быть интересна и полезна широкому кругу читателей.

## **Литература**

1. Киселева В. Подростковое одиночество // Школьный психолог. 2002. № 8.
2. Корчагина С. Г. Психология одиночества : учеб. пособие. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. 228 с.
3. Малышева С. В., Рождественская Н. А. Особенности чувства одиночества у подростков // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. 2001. № 3. С. 63–68.
4. Малышева С. В. «Образ Я» и представление о сверстнике у подростков, переживающих одиночество : автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 2003. 25 с.

5. Оди Дж. Рэлф. Человек – существо одинокое: биологические корни одиночества // Лабиринты одиночества / под ред. Н. Е. Покровского. М. : Прогресс, 1989. С. 147–148.

6. Росс А. Как победить одиночество. Ростов н/Д : Феникс, 2002. 320 с.

7. Рузова Л. А. Социально-философские аспекты проблемы одиночества в современном обществе // Проблемы гуманизации вуз. образования. 2000. Вып. 6, ч. 3. С. 85–88.

# РОЛЬ МИМИКИ В ОБЩЕНИИ

**Арбузова В.**

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5», Черемхово, Россия  
E-mail: zabo12@yandex.ru*

Интерес к проблеме общения уходит своими корнями в далекое прошлое. Общение, процессы взаимодействия между людьми, их взаимоотношения, те вопросы, с которыми сталкивается человек, вступая в контакт с другими людьми, всегда привлекали к себе пристальное внимание. Выражение лица играет важную роль в общении. Люди, как правило, высказывают одно, а думают совсем другое, поэтому очень важно понимать их истинное состояние. По утверждению Аллана Пиза, в процессе взаимодействия людей от 60 до 80 % информации передается невербальными средствами выражения и только 20–40 % – вербальными. Благодаря жесту смысл слов предстает зрительно, что делает мысли говорящего образно понятными. [4]. Разговаривая друг с другом, люди для передачи своих мыслей, настроений, желаний наряду с вербальными (словесной) используют жестикулярно-мимические, т. е. невербальные средства. Способность понять эмоциональное состояние человека и возможность передать свои эмоции всеми доступными средствами – более высокая ступень человеческого общения.

Возможность выражать свои мысли и чувства посредством мимики способна заменить нам обычную речь. Использование и постоянное развитие мимических средств позволит не только лучше понять своего собеседника, но и внести захватывающую живость и подлинную радость в общение друг с другом. Именно эти факты заинтересовали нас и станут темой данного исследования.

Тема данной работы: «Роль мимики в общении».

Цель: рассмотреть роль и значение мимики человека в личном общении.

Гипотеза: мы предположили, что чувства и эмоции, представленные в мимике человека понятны всем.

Научной основой данного исследования послужили работы П. Анохина, В. Бехтерева, А. Пиз, В. Гарбузова.

Изучив научную литературу по теме нашего исследования, мы сделали следующие выводы:

Мимика – это движения лицевых мышц, выражающих душевное состояние – это средство эмоционального неречевого воздействия на слушателей[1].

Благодаря механизму двойной регуляции мимических мышц выражение натуральных эмоций всегда симметрично, и человек может управлять каждым отдельным мускулом своего лица.

Выражения лица, которые служат для передачи различных эмоций, едины для всех человеческих существ вне зависимости от культуры, расы и вероисповедания. Кроме этого, учеными было доказано, что выражения лица не результат заученного поведения, а генетический код мозга человека, который человек получает по наследству от родителей. Поэтому благодаря мимике эмоции становятся известны другим людям.

Звеньями мимики являются лобная мышца, брови, веки, взгляд, переносица, нос, околоротовые мышцы. Целостность мимической активности выражена в том, что изменение какого-либо одного ее звена влечет за собой изменение всей ее системы, а значит, опознание эмоций зависит от участия всех лицевых мышц[3].

Существует много подтверждений того, что положительные эмоциональные состояния (радость, удовольствие) узнаются легче, чем отрицательные (печаль, стыд, отвращение).

Теоретически наша гипотеза о том, что эмоциональные состояния, выраженные посредством мимики, понятны всем подтверждается.

Исследование проводилось на базе МОУ «Школа № 5». В нем приняли участие учащиеся 9-х классов, всего 76 человек.

Всем испытуемым предлагалось просмотреть фотографии людей и определить, какое эмоциональное состояние выражают их лица. На фотографиях были закодированы следующие эмоциональные состояния: грусть, радость, удивление, задумчивость, радость, горе (скорбь), удивление, подозрительность, скепсис, спокойствие, радость, злость, изумление, любопытство, печаль, отвращение, презрение. В целом, можно отметить рав-

ное количество положительных и отрицательных эмоциональных состояний человека.

Кроме этого предлагалось ответить еще на анкету, состоящую из пяти вопросов. Цель которой оценить насколько непосредственное общение с собеседником важно для испытуемых.

Собрав все описания эмоциональных состояний человека, полученные в нашем исследовании (рис. 1, 2) мы увидели, что положительные эмоциональные состояния узнают в среднем 70 % испытуемых, а отрицательные – лишь 42 % испытуемых. В целом же, следует отметить, что в среднем 56 % респондентов смогли правильно оценить и назвать эмоциональное состояние, выраженное посредством мимических движений.

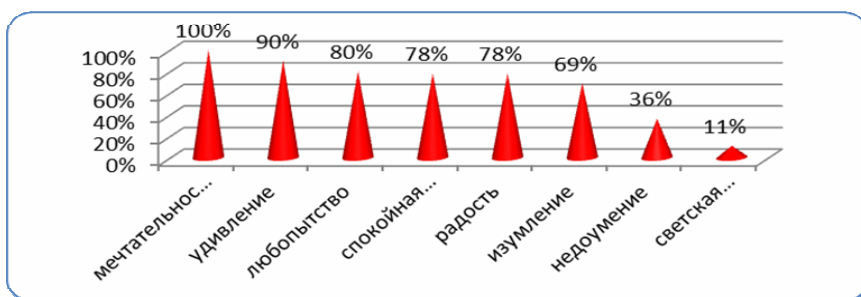


Рис. 1. Частота узнавания положительных эмоциональных состояний

Из всех положительных эмоциональных выражений, представленных на фотографиях наиболее узнаваемыми оказались эмоции мечтательность, удивление и любопытство. Необходимо также отметить, что за правильный ответ мы также считали называние отдельных мимических движений, характерных для данного эмоционального состояния. Например, смех, улыбка – состояние радости; удивленный, вопрошающий взгляд – удивление, изумление. Подобные ответы составляют треть правильных ответов.

Наибольшие разногласия в оценке эмоционального состояния вызвала фотография 8. 30 % опрошенных восьмиклассников затрудняются оценить данное эмоциональное со-

стояние, остальные оценили это состояние как равнодушие, задумчивость, загадочность, эмоциональный взгляд.

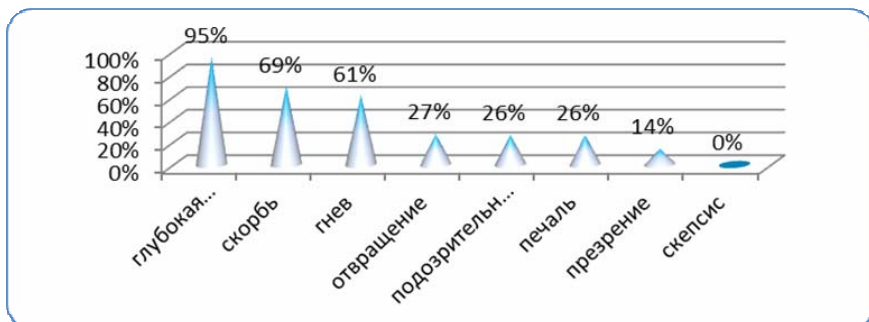


Рис. 2. Частота узнавания отрицательных эмоциональных состояний

Из всех отрицательных эмоциональных состояний, представленных на фотографиях (рис. 2) наиболее узнаваемыми оказались эмоции печаль, скорбь. Однако фотографию, на которой также изображена печаль лишь 26 % девятиклассников правильно смогли оценить изображенное эмоциональное состояние. Как и при оценке положительных эмоциональных состояний, за правильный ответ мы также считали название отдельных мимических движений, характерных для данного эмоционального состояния. Например, ухмылка – презрение; плач, слезы – грусть, горе и т. д.

Менее всего оказались узнаваемыми такие эмоциональные состояния как отвращение, подозрительность, презрение, скепсис. Обращает также внимание и то, что скепсис как эмоциональное состояние человека оказалось неизвестным для респондентов. 48 % девятиклассников увидели на фотографии радость, 17 % – улыбку, смех, а также были предположения, что это счастье, восхищение, гордость, огорчение, самоудовлетворение, спокойствие.

II. По данным анкетного опроса видно, что почти у всех (более 90 %) опрошенных подростков есть друзья, а более 60 % подростков общаются еще и с виртуальными друзьями

Данные, полученные в ходе анкетирования, позволяют говорить о том, что более половины опрошенных подростков отдают предпочтение личностному общению, однако 37 % рес-



пондентов не менее важным считает общение с друзьями по телефону. При этом 93 % опрошенных девятиклассников важные вопросы считают необходимым решать при личной встрече с собеседником. Это позволяет нам говорить о том, что, несмотря на развитость коммуникационных технологий (сотовые телефоны, интернет – общение) в современном мире непосредственное общение для опрошенных подростков не потеряло своей актуальности и значимости.

### Выводы

Таким образом, при всей важности и значимости личного общения для человека многие компоненты непосредственного общения для опрошенных подростков являются не всегда понятными и простыми как принято считать.

По результатам нашего исследования мы можем сделать следующие выводы:

В среднем лишь 54 % респондентов правильно оценили эмоциональные состояния человека, выраженные с помощью мимических движений.

На основании полученных результатов в ходе нашего исследования считаю, что наша гипотеза не подтвердилась.

Мы увидели, что наибольшую сложность в восприятии у подростков вызывают отрицательные эмоциональные состояния, которые можно передать с помощью несложных мимических комбинаций. Мы считаем, что этот факт во многом может усложнять непосредственное личностное общение, когда не все подростки могут правильно оценить эмоциональное состояние собеседника. Возможно, именно поэтому, более 80 % респондентов ставят на второе место по значимости телефонные разговоры, так как в этом случае оценивать эмоциональное состояние собеседника по внешнему виду не нужно, а можно просто довериться интонации голоса и вербальному компоненту телефонного разговора. Однако, можно предположить и обратное, а именно: увеличивающаяся продолжительность телефонных разговоров подростков является причиной того, что они не всегда могут адекватно ситуации оценить эмоциональное состояние собеседника по внешним признакам.

## Литература

1. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб. : Питер, 2009
2. Савкова З. В. Язык чувств. Жесты и мимика как средство общения.
3. Федоренко Л. Г. Секреты общения. Методическое руководство для 7 класса. СПб. : КАРО, 2003
4. [www.elitarium.ru](http://www.elitarium.ru) /Элитариум.
5. <http://psychologiya.ucoz.ru>.

# ВЛИЯНИЕ ОБРАЗА МАТЕРИ НА ВЫБОР ОБЪЕКТА ПРИВЯЗАННОСТИ У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ

**Боженко Л. В., Мануйлова М. А.**

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №37», Ангарск, Россия*

*E-mail: zhluv@mail.ru*

Семья для ребенка – это первый социальный мир, с которым он сталкивается в процессе своего развития. Влияние родителей является одним из важнейших социализирующих факторов, поскольку ранние впечатления ребенка почти полностью связаны с семьей и именно здесь определяются стартовые характеристики развития. По мнению исследователей, важную часть будущих представлений ребенка о семейной жизни составляет та информация, которая была усвоена им с помощью родителей.

Важную роль в становлении семьи имеет этап установления интимно-личностных отношений, построенных на привязанности, который, как правило, проходит в подростковом возрасте. Нарушения данного процесса могут негативно отразиться на дальнейшей жизни подростка.

Привязанности у девушек-подростков – это явление частое и даже нормальное. Но зачастую их объектом может становиться человек, выполняющий функцию родителя, а не романтического партнера, особенно тогда, когда им не хватает материнского общения и тепла. Эта проблема очень распространена в настоящее время, так как рост урбанизации ведет к вынужденному отказу женщины от выполнения части материнских функций. Общество все чаще требует от женщин андрогинности, а иногда и мужественности.

Когда в глазах ребенка разрушается образ матери, трудно выстроить его заново. Чаще всего непонимание со стороны матери приносит свои плоды у девушек именно в подростковом возрасте. Это тот возраст, когда субъекту максимально нужна поддержка, понимание и терпение со стороны взрослых, в том числе и родителей. Все вышесказанное, по нашему мнению, подтверждает актуальность нашей работы.

В настоящее время можно найти достаточное количество литературы, посвященной исследованиям влияния семьи на социализацию ребенка. Б. И. Кочубей говорит о том, что решающее значение для развития мальчиков и девочек имеют отношения между отцом и матерью. Взрослея, ребенок наблюдает панораму этих отношений, которые становятся для него моделью, положительным или отрицательным образцом отношений между мужчиной и женщиной вообще, он предвидит свою будущую роль, получает сценарий для построения своих отношений в дальнейшем. И. С. Кон в своей работе представляет мнение американских психологов Э. Маккоби и К. Джеклин, которые перечисляют варианты объяснения гендерной социализации, подчеркивая роль родителей. Каждый родитель хочет быть образцом для своего ребенка, поэтому отцы уделяют больше внимания сыновьям, а матери – дочерям. Большинство авторов подчеркивает важность эмоционального общения с матерью для девочек.

Мы считаем, что в современной литературе проблемам семейной социализации уделяется большое внимание, однако содержательная сторона процесса формирования привязанностей у девочек-подростков, изучена недостаточно.

В соответствии с вышеизложенным, **целью** нашего исследования выступало изучение взаимосвязи образа матери и особенностей объекта привязанности у девушек-подростков. **Объектом** являлся образ матери, а **предметом** – взаимосвязь образа матери и особенностей объекта привязанности у девушек-подростков.

**Гипотеза** исследования: объекты привязанности мужского пола у девочек, в образе матери которых преобладают негативные характеристики, более андрогинны, чем у девочек с позитивным образом матери; также девочки с негативным образом матери склонны испытывать привязанность к субъектам женского пола.

В исследовании участвовали учащиеся 8–10 классов МБОУ «СОШ №37» г. Ангарска (14–17 лет) в количестве 35 человек. В качестве методов изучения особенностей образа матери и объекта привязанности нами были использованы опросник С. Бем и анкета, которая включала ряд открытых и закрытых вопро-

сов об отношениях с матерью, характеристиках ее образа, а также об особенностях объекта привязанности.

В ходе эмпирического исследования нами были получены следующие результаты. У большей части испытуемых (88,2 %) отношения с матерью строятся на полном или частичном доверии, лишь 11,8 % девочек охарактеризовали свои отношения с матерью как полное недоверие. Это может говорить о том, что большинство подростков удовлетворено объемом уделяемого им матерями внимания. Тем не менее, потребность в общении с матерью присутствует лишь у 47,1 % девочек. По нашему мнению, это можно объяснить особенностями подростков. Так как в данном возрасте на первый план выходит интимно-личностное общение со сверстниками, многие испытуемые не отметили у себя потребности в общении матерью.

Образ матери у подростков представлен такими характеристиками, как: отзывчивость (70,5 %), разговорчивость (35,3 %), независимость (8,8 %), доброта (76,5 %), красота (20,5 %), ум (11,7 %) и т. п. . Следует отметить, что у девочек, проявивших полное недоверие к матери, количество ее характеристик существенно меньше, чем у девочек, доверяющих матери. На наш взгляд, это говорит о меньшей осознанности их образа матери, большей интенсивности психологической защиты.

Негативные характеристики (строгость (32,3 %), грубость (5,8 %), высокая критичность (20,5 %), черствость (8,8 %) и т. п.), вопреки нашим предположениям, встретились не только у девочек, выразивших полное недоверие к матери, но и у некоторых испытуемых, отметивших частичное доверие в отношениях. Возможно, это связано с присущим подросткам негативизмом. Также при ответе на вопросы анкеты многие подростки могли отвечать социально желательно, поэтому не отразили в достаточной мере степень своего недоверия к матери.

Что касается образов объекта привязанности, то полученные данные позволили говорить о том, что имеются различия у девочек с позитивным и негативным образами матери. Так, девочки с негативным образом матери в особенности объекта привязанности включают чаще всего такие характеристики, как теплый, понимающий, близкий и т. п., в то время как подростки с позитивным образом матери – красивый, добрый, умный,

честный и т. п. . То есть, для девочек из первой группы более характерно отражение внутренней, эмоциональной стороны объекта привязанности, а для девочек из второй – внешней и содержательной. Следует также отметить, что девочки с негативным образом матери дали больше ответов на вопрос об особенностях объекта привязанности, чем девочки с позитивным образом. По нашему мнению, это может говорить о недостатке эмоциональных отношений, который выражается в гипертрофированной потребности в них.

Сами объекты привязанности девочек, исходя из ответов на вопросы анкеты, являлись родственниками (бабушка, тетя, папа – 14,7 %), друзьями (3 %), романтическими партнерами (70,6 %), учителями/тренерами (11,7 %). Такие объекты привязанности, как учителя/тренеры, были характерны лишь для членов выборки с негативными характеристиками в образе матери.

При помощи опросника С. Бем мы выяснили, что объект привязанности девочек с позитивным образом матери чаще всего обладает маскулинными (86,2 %) или андрогинными (11,3 %) чертами (сильная личность, надежный и т. п.), а у девочек с негативным образом матери – фемининными (умеющий сочувствовать, теплый, сердечный и т. п. 76,6 %).

Таким образом, гипотеза нашего исследования нашла подтверждение. Во-первых, образ объекта привязанности девочек с негативным образом матери отражает эмоциональную сторону и обладает женственными чертами, а у девочек с позитивным – внешнюю и содержательную сторону. Во-вторых, объектами привязанности девочек с негативным образом матери действительно могут становиться лица женского пола. Можно сделать вывод о том, что образ матери у девочек-подростков действительно влияет на выбор объекта привязанности. Девочки с негативным образом матери ищут в объекте привязанности замены материнскому общению, поэтому его образ в их сознании более женственен, нежели у девочек с позитивным образом матери.

Мы считаем, что наше исследование имеет ценность в практической психологической работе. Дальнейшее применение нам видится в создании программы помощи семьям девочек-подростков с негативным образом матери.

# ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ 6 «Б» КЛАССА

**Бубнова Е. А., Мартыненко О. В**

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 24», Иркутск, Россия  
E-mail: olegany@mail.ru*

*Межполушарная асимметрия мозга* – это сложное свойство мозга, отражающее различие в распределении нервно-психических функций между его правым и левым полушариями [1]. *Индивидуальный латеральный профиль (профиль латеральной организации)* – индивидуальное сочетание функциональной асимметрии полушарий, моторной и сенсорной асимметрии [1].

Функциональная асимметрия больших полушарий человеческого мозга не исчерпывается лишь различиями в совершенстве мышечных функций правой и левой половин тела. У человека удастся обнаружить ведущий глаз и ведущее ухо, ведущую ногу и руку. Проблема исследования особенностей функциональной асимметрии мозга имеет большую актуальность для дифференциальной психофизиологии в плане решения диагностических задач для решения вопросов оптимизации учебного процесса. Следует сказать, что закономерные связи латеральных профилей с некоторыми психическими процессами (когнитивными, регуляторными) уже установлены.

*Объект исследования:* учебная деятельность.

*Предмет исследования:* организация учебной деятельности с учётом психофизиологических особенностей учащихся.

*Цель работы:* повышение успеваемости в 6 «Б» классе с помощью организации учебной деятельности с учётом психофизиологических особенностей учащихся.

*Гипотеза:* организация учебной деятельности, учитывающая психофизиологические особенности учащегося влечет за собой повышение успеваемости.

*Задачи:*

1) изучение литературы по заданной теме;

2) подбор методов диагностики ведущей модальности и моторной асимметрии;

3) анализ результатов,

База и методы исследования : исследование проводилось на базе СОШ№ 24 , количество испытуемых 27 человек

*Методы исследования:* Мандала Юнга «Горизонтальная восьмёрка», для определения типа основного канала восприятия и функциональной специализации полушарий. По «Горизонтальной восьмерке» можно определить тип основного канала восприятия и предположить ведущее полушарие. Это позволит правильно подобрать стиль учебной деятельности ребенка в соответствии с его особенностями познавательных процессов.

Методы диагностики сенсорной и моторной асимметрии диагностика ведущего уха, диагностика ведущего глаза, диагностика ведущей руки, диагностика ведущей ноги. Социометрия Морено, Я. Л.

После проведения социометрии класса для учета межличностных отношений и выявления основного канала восприятия. Чтобы учесть психофизиологические особенности, мы определили место за партой в классе каждого ребенка. Что по нашему мнению должно было обеспечить продуктивное восприятие и предупреждение возникновения стресса. Познавательная активность, первично возникающая в одном из полушарий, запускает движения глаз. По мнению Сиротюк учащиеся, отводящие глаза влево в процессе мышления, являются правополушарными, а вправо – левополушарными. Следовательно, для правополушарных учащихся наиболее значимой является левая полусфера пространства. В классе их необходимо посадить так, чтобы доска и учитель находились слева от них (предположительно третий ряд). Визуалов следует посадить на первые парты, а кинестетиков – на последние.

В зависимости от темы на каждом уроке физрук класса в течение второй четверти проводил развивающие и коррекционные занятия, направленные на углубление навыков визуального, аудиального и кинестетического восприятия; для подготовки ученика перед выполнением определенного вида деятельности. Рисовали восьмерки сначала левой рукой (вправо вверх), затем правой рукой (влево вверх), потом двумя руками



одновременно в зеркальном отражении. Такие упражнения развивают межполушарное взаимодействие и гармонизируют работу головного мозга. Глаза должны следовать за траекторией движения руки. Визуальной восьмерки способствует максимальному включению в работу зрительной зоны головного мозга и развитию бинокулярного зрения. Прослеживание глазами или рисование руками аудиальной восьмерки способствует максимальному включению в работу слуховой зоны головного мозга и развитию бинаурального (интегрированного) восприятия слуховой информации. Прослеживание глазами или рисование руками кинестетической восьмерки способствует максимальному включению в работу двигательных и эмоциональных зон головного мозга.

В конце четверти мы сравнили оценки за первую и вторую четверть 3. 93 первая , 4,31 вторая, средний показатель увеличился на 10 процентов. Увеличилось количество ударников, но не стало ни одного отличника, успеваемость если можно так сказать усреднилась.

Исследования позволили сделать вывод, что проведенное нами исследование и коррекционные занятия можно использовать в школе для повышения успеваемости класса, наша гипотеза подтвердилась, но стоит отметить я что на успеваемость ученика влияют и другие факторы которые необходимо учитывать.

## **Литература**

1. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. СПб. : Питер, 2001. 464 с.
2. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М. : ТЦ Сфера, 2003. 288 с.

# ВОЗДЕЙСТВИЕ КАЧЕСТВ ЛИДЕРА НА ГРУППУ

**Заиграев И. Д.**

*МБОУ «Лицей № 2», Иркутск, Россия*

*E-mail: nalculator@yandex.ru*

В нашем сегодняшнем мире не хватает лидеров в полном смысле этого слова. Будь то личная, профессиональная или социальная сфера, или же нечто более своеобразное или творческое, нам везде нужны лидеры. Не быть лидером – это тоже самое, что блуждать ночью в огромном лесу без фонаря, компаса и карты. Лидерство – это не только умение вести за собой других, но и умение управлять собственной жизнью. Мы можем прожить всю жизнь, следуя за кем-нибудь, претворяя в жизнь чужие желания, потребности и мечты, принося в жертву свои собственные. Мы можем достичь того уровня развития, который поставили перед собой другие. Мы теряем большую часть своей способности самостоятельно определять каждый шаг своей жизни, а наша «личная сила» и «лидерство» оказываются не в наших руках, где они должны находиться, а в руках окружающих нас людей, культуры и общества.

Даже между специалистами, теоретиками и практиками, до сих пор продолжается спор на тему: «лидерами рождаются» или же «лидерами становятся». Да, некоторые из них могут убедить нас в том, что кто-то, несомненно, от рождения обладает некой «экстраординарной особенностью», которая делает его лидером, в то время как другие убеждены, что при условии определенного правильного сочетания образования, подготовки и имеющегося опыта лидера можно «создать» и сформировать. Как видите, даже так называемые «эксперты» по лидерству не могут прийти к единому мнению по вопросу о том, «что есть что».

Можем ли мы сами управлять своей жизнью, выбирать, реализовывать свои потребности и желания или же нам придется всё время за кем-то идти?

Моя работа поможет сформировать некое представление о личности лидера, о его влиянии на социальную группу и самое

главное определит набор тех или иных качеств, которые делают человека лидером.

Предлагается рассмотреть лидерство на примере школьного учреждения. Так как я нахожусь в возрастной группе ранней юности, то для изучения я выбрал 9 класс.

*Цель:* определить качества лидера и его способность влиять на группу.

*Гипотеза:* Качества личности лидера влияют на группу.

На базе 9-х классов МБОУ г. Иркутска лицея №2 проводилось исследование, в нём приняли участие 75 человек. Исследование проводилось на основе методик «Социометрия» (Дж. Морено), «Коммуникативные и организаторские способности» (В. В. Синявский, В. А. Федорошин), опрос «Лидерские качества».

С целью выявления лидеров класса мы использовали метод американского психиатра и социального психолога Джейкоба Морено «Социометрию». Согласно полученным результатам можно сделать вывод о том, что в каждом классе 4 лидера. С целью выявления коммуникативных и организаторских способностей лидеров класса была проведена диагностика данных качеств с помощью методики «Коммуникативные и организаторские способности» (В. В. Синявского и В. А. Федорошина).

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась (качества личности лидера влияют на группу), опрашиваемые учащиеся 9-х классов МБОУ г. Иркутска лицея №2 выделяют какие же качества лидеров как и сами лидеры: ум и логика, рассудительность, знание дела, смелость, настойчивость и упорство, умение разбираться в людях. Лидерские качества напрямую не зависят от коммуникативных и организаторских способностей. Т. е. мы смогли установить черты личности, которые способны влиять на становление статуса. Таким образом, существует возможность для «отвергаемых» повысить свой статус, зная качества необходимые лидерам. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи – не только облегчает подростку некоторое независимое существование от взрослых, но дает ему чрезвычайно важное для него чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Я надеюсь, что моё небольшое исследование может помочь ребятам лучше по-

нять себя и задуматься о тех качествах личности, которые могут положительно сказаться на их положении в классе.

### **Литература**

1. Петровская А. В. , Шпалинская В. В. Социальная психология коллектива. М. : Просвещение, 1978.
2. Альманах психологических тестов, Римские Р. Р. и С. А. М. : КСП, 1995.
3. Карделл Ф. Психотерапия и лидерство. СПб. : Речь, 2000.

## ПОЧЕМУ МЫ АГРЕССИВНЫ И КАК С ЭТИМ НУЖНО СПРАВЛЯТЬСЯ

**Игошина А. Д., Кокшарова Е. А., Шерстова С. В.**

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №55», Иркутск, Россия*

*E-mail: snegaber@mail.ru*

*Период взросления характеризуется стремлением ребенка к самостоятельности, к самоутверждению. Подросток стремится играть определённую значимую социальную роль, причем не только среди своих ровесников, но и среди взрослых людей, ощущает настоятельную потребность поступать так или иначе, исходя из собственных желаний и мотивируя свои поступки только собственными устремлениями.*

Большинству же взрослых подобная позиция ребенка кажется противоестественной, а иногда – просто недопустимой, и они, в свою очередь, стремятся любыми путями ограничить его самостоятельность, пытаясь заставить его продолжать жить по той схеме, которая до определенного периода считалась нормальной, естественной и единственно возможной: решения принимают родители, ребенок же просто слушается. В результате подобной воспитательной тактики, как правило, возникает психологический барьер между взрослеющим ребенком и родителями, преодолеть который с течением времени становится все труднее. Подросток принимает по отношению к родителям позицию противоборства. Его орудием в этой нравственной борьбе чаще всего становится агрессивность.

*Цель нашего исследования:* узнать из-за чего у подростков возникает агрессия, и как ее подавлять.

*Гипотеза исследования:* агрессия у подростков проявляется как вариант поиска своего места в жизни.

Для достижения цели нами были решены следующие задачи:

- 1) изучить и проанализировать теоретические основы исследования;
- 2) провести психологическую диагностику с помощью специально подобранных методик;
- 3) проанализировать результаты и сформулировать соответствующие и обоснованные выводы.

Проблемы агрессивности в подростковом возрасте связаны изначально с двумя основными факторами: это период физического развития и фактор перехода от детства к взрослой жизни. Этот переход сопровождается психоэмоциональными сдвигами, очень часто выражающимися в агрессии у подростков. Так же второстепенное, но всё же очень существенное, влияние на подростков оказывает отношения в семье (в основном прошлые периоды отношений), отношения в школе, в компании, и средства массовой информации.

Практическая часть нашего исследования выполнена на базе МБОУ СОШ № 55 г. Иркутска. Экспериментальную группу составили учащиеся 8-х классов мальчики и девочки в числе 51 человек, в возрасте 13–14 лет.

Для проведения диагностики агрессии мы использовали следующие методики:

1. Проективные методики (рисование на бумаге) А. Л. Вагнера: «рисунок человека» и «несуществующее животное»;

3. Сравнительный анализ.

Результаты диагностики показали, что в 8А классе склоны к агрессии 86 %, в 8Б – 74 %. Спад агрессивности преобладает в 8Б классе – 26 %, тогда как в 8А – 14 %. Агрессивность каждого подростка отличается от других. Данные различия можно объяснить тем, что каждый подросток отличается своим развитием как психологическим, так и биологическим.

Исходя из результатов и анализа исследования, мы сделали следующие выводы:

1) Агрессия может быть индивидуальной и разного вида;  
2) В каждом человеке агрессия может быть выражена большей или меньшей степени;

3) Существуют факторы которые провоцируют агрессивное поведение человека. На агрессивное поведение влияют семейные факторы: воспитание, отношение, общение и многое другое. Так же на агрессивность человека влияет социум (окружающая среда, общество, условие жизни и многое другое.

4) Подростки действительно ищут свое место в жизни, и агрессия выступает как средство достижения своих целей и самозащиты.

5) Чаще всего агрессия выступает как негативный фактор к окружающим в жизни подростков.

Гипотеза подтвердилась большей частью. Они действительно ищут свое место в жизни. Это можно пронаблюдать, исходя из результатов нашего обследования.

Продуктом нашей проектной деятельности является книжное пособие для широкого круга читателей, которое расскажет о том, какая может быть агрессия и как с ней можно бороться. Буклет содержит в себе информацию об агрессивности подростков и рекомендации родителям и детям о том, как с ней бороться. Пособие будет интересно всем – школьникам, учителям, родителям, кто хочет подавить агрессию в своем чаде.

### **Литература**

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М. : Акад. Проект;
2. Кудрявцева Л. Типология агрессии у детей и подростков // Народ. образование. 2005. № 8. С. 193–195.
3. Можгинский Ю. Агрессивность детей и подростков. М. : Когито-центр, 2008.
4. Платонова Н. М. Агрессия у детей и подростков : учеб. пособие. 2006.
5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 1995;
6. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М. ; Воронеж , 1996. 96 с.
7. Степанов В. Г. Психология трудного школьника. М., 1998.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

**Ильина Е. С., Ланкина П. В.**

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №55», Иркутск, Россия*

*E-mail: snegaber@mail.ru*

Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования. Бытует мнение, что одаренные дети не нуждаются в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. Однако в силу личностных особенностей такие дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления. Государство в последние годы уделяет вопросу одаренности большое внимание.

Одаренность сейчас определяется как способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности, а не только в академической области.

Целью нашей работы является изучение и анализ понятия одаренности и определение основных направлений психологической поддержки одаренных детей.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучение и анализ теоретических основ исследования;
2. Подбор методик и проведение психологической диагностики;
3. Выявление доминирующих видов одаренности у младших школьников;
4. Организация и проведение развивающих занятий для одаренных детей;
5. Анализ результатов исследования и формулировка обобщенных выводов;
6. Разработка продукта проектной работы.

Для проведения психологической диагностики нами были использованы следующие методики:

1. Методика «Карта Одаренности» (Л. Г. Кузнецова);



2. Способы выявления одаренных детей (С. А. Соболева)

3. «Школьный тест умственного развития» (И. А. Зимняя).

Гипотеза исследования: психологическое сопровождение положительно влияет на динамику развития одаренных детей.

Практическая часть нашего исследования выполнена на базе МБОУ СОШ № 55 г. Иркутска. Экспериментальную группу составили учащиеся 3-х классов.

По результатам первичной диагностики наблюдалось преобладание творческой одаренности у группы детей 3 класса, а также высокий уровень интеллектуальной одаренности.

Далее, в течение 3х дней с учащимися 3 класса проводились специальные тренинговые занятия, направленные на развитие детской одаренности.

После развивающих занятий была проведена вторичная диагностика того же класса, которая показала повышение уровня одаренности примерно на 10 %.

Таким образом, становится понятно, что психологическое сопровождение положительно влияет на динамику развития одаренности у детей.

Продуктом проектной может быть книга, содержащая психологические игры и упражнения, направленные на развитие одаренности у маленьких детей.

## **Литература**

1. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская [и др.] ; под ред. В. Д. Шадрикова. М., 1998.
2. Матюшкин А. М., Яковлева Е. Л. Учитель для одаренных. М., 1991.
3. Одаренный ребенок /под ред. О. М. Дьяченко. М; 1997.
4. Ридецкая О. Г. Психология одаренности : учеб.-практ. пособие.М. : Изд. центр. ЕАОИ, 2010. 374 с.
5. Одаренный ребенок. 2003. № 5. С. 98–101.
6. Юркевич В. С. Одаренный ребенок. М., 1996.

# ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕНЕГ

**Копылова В. В.**

*МБОУ «Лицей № 2», Иркутск, Россия*

*E-mail: kopylovika@yandex.ru*

Тема денег сегодня имеет особую актуальность и в реальной жизни, и в науке. Разность восприятия денег как фактора детерминации абстрактных межличностных процессов экономического обмена делает их инструментально-символическим средством социального взаимодействия и достаточно психологизированным явлением. Их психологическая “насыщенность” в настоящее время уже доказана зарубежными и отечественными исследованиями.

Деньги формируют универсальные связи между людьми и предметным миром, сами не обладая никакой качественной определенностью. Мир, связи в котором опосредованы деньгами, гораздо обширнее и разнообразнее мира, основанного на естественных, межличностных или идеологических связях. Традиционная общность потребляет лишь то, что производится внутри нее; с введением рыночных отношений люди получают доступ ко всему, что можно купить за деньги: к товарам и продуктам, информации и услугам.

Деньги благодаря своей высокой значимости в жизни человека можно рассматривать наравне с такими понятиями как здоровье, свобода, время и т. п. Этот уровень понятий позволяет рассмотреть деньги в качестве ценности. Деньги не только явление или предмет нашей жизни, они могут выступать определенной ценностью, встроенной в индивидуальную систему ценностей отдельной личности. Следовательно, мы имеем достаточно оснований рассматривать понятие «деньги» в качестве ценности и использовать это понятие для изучения системы ценностных ориентаций личности. Деньги не относятся только к группе материальных ценностей, они могут быть средством достижения также социальных и духовных целей.

В качестве рабочего примем следующее определение: деньги как ценность есть устойчивое убеждение в том, что с личной или социальной точки зрения наличие денег предпоч-

тительнее, чем их отсутствие. Но отношение к ним противоположными полами не одинаково. Установлены гендерные различия отношения к деньгам. Гендерные различия – совокупность специфических психологических и физиологических особенностей мужчин и женщин.

Цель: изучение гендерных различий в восприятии денег.

Гипотеза: отношение к деньгам у противоположных полов не одинаково.

Деньги – своеобразный источник сведений при изучении истории, идеологии, религии, политической мысли общества, которое эти деньги “породило” и использует. Кроме того, сами по себе деньги, являясь изделиями, позволяют судить об уровне техники в тот период, когда они были изготовлены, а иногда на деньгах можно увидеть и шедевры изобразительного искусства.

Помимо общих социально-демографических условий, огромную роль в формировании экономического поведения и установок по отношению к деньгам играют следующие особенности: семейные ценности и установки, транслируемые детям в виде “родительских напутствий”; общая социально-экономическая ситуация, в которую помещен ребенок (в частности, экономический кризис); основная система распределения, принятая в данном обществе (социалистическая или рыночная); непосредственный опыт участия в экономической деятельности (осуществление купли-продажи, собственные заработки, карманные деньги). А так же установлена зависимость экономических представлений от половой принадлежности.

На базе 11-х классов МБОУ г. Иркутска лицей №2 проводился опрос, относительно восприятия денег, с учетом гендерных особенностей. В нём приняли участие 60 человек.

С помощью проведённого исследования мы доказали, что к деньгам представители противоположных полов относятся не одинаково. Это обусловлено тем, что деньги наполнены разными социальными смыслами для старшеклассников. Мальчики более рациональны, оценивают деньги как некое средство, путь к успеху, вещь, которая позволяет выделиться среди других. Для девочек деньги несут более эмоциональную окраску. Они больше связаны с удовлетворением собственных потребностей

(«способ приобрести что-то, что я хочу», «часть моей жизни»), с получением удовольствия.

Юноши более аккуратно контролируют свой бюджет, чем девушки. Новым в экономическом поведении молодежи является повышение роли денежной мотивации: деньги стали значимым фактором при сравнении людей.

Итак, на основании полученных результатов социологического исследования мы видим, что у старшеклассников существуют гендерные особенности, которые проявляется в их отношении к деньгам и их роли в современном обществе. Эти особенности проявляются на уровне социальных ценностей, социально-экономических установок и в экономическом поведении старшеклассников.

### **Литература**

1. Абрамова, с. Б. Деньги как социальная ценность: поколенческий срез проблемы // Социол. исслед. 2000. № 7. С. 37–41.
2. Васильчук, Ю. А. Социальное развитие человека в XX веке. Фактор денег // Обществ. науки и современность. 2001. №4. С. 6 -9.
3. Вебер М. История хозяйства. М. : Наука, 2001. 240 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

**Костенко Е. Г.**

*МБОУ г. Иркутска «Средняя общеобразовательная школа №29»,  
Иркутск, Россия  
E-mail: Lkostenko14@mail.ru*

Историческая обусловленность изучения профессионального становления личности связана с появлением профессий, а рассмотрение их взаимодействия с личностью стало ядром отмеченной проблематики. В блоке системных категорий, становление понимают как процесс, характеризующийся в том, что существование явления уже началось, но еще не приобрело завершенную форму. Выражается диалектическим принципом и раскрывается, как переход возможности в действительность и может быть рассмотрено как промежуточное звено между ними. В процессе становления личности возникают изменения, которые выводят личность на новый уровень функционирования. Поэтому понятие “становление” и “развитие” принадлежат одному и тому же объекту. Развитие при этом остается перспективной линией прохождения отдельных ступеней, которые означают отдельный акт становления в новом для личности качестве. [5, с. 47–55].

Перейдем непосредственно к выбору профессии и профессиональному становлению личности.

Проблема профессионального становления личности является отражением более общей проблемы соотношения личности и профессии в целом. Выбор профессии – задача сложная. И парадокс заключается в следующем. С одной стороны, каждая профессия – это целый сложный мир, на ознакомление с которым нужны годы и учения, и адаптации молодого специалиста к профессиональной общности. При этом с другой стороны, прежде чем выбирать какую-либо профессию надо уже заранее знать, из чего (из множества каких объектов) выбираешь.

В частности, американский исследователь Ф. Парсонс считал, что для правильного выбора профессии индивиду необходимо иметь ясное представление о себе и своих способностях.

Помимо этого он должен знать о требованиях, предъявляемых к нему профессией, и возможностях реализации поставленных целей. Заканчивается этап выбора установлением соответствия между требованиями профессии и способностями личности. Принятие решений о будущей профессии связано с успешной профессиональной самореализацией, сформированность структуры личности, развитие интересов, талантов и компетенций, развитую способность к самоанализу и зрелость.

Профессиональное становление сопровождается профессиональными кризисами, которые соответствуют возрастным периодам. Кризисы протекают, как правило, без ярко выраженных изменений профессионального поведения. Однако происходящая перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, коррекция и ревизия индивидуально-профессиональной позиции подготавливают смену способов выполнения деятельности и ведут к изменению взаимоотношений с окружающими людьми, а в отдельных случаях – смене профессии [1, с. 110]. Анализируя проблемы психологического сопровождения на начальной стадии профессионального становления, выделяется следующий процесс. Старшеклассник обращается к психологу для того чтобы удостовериться в правильности выбора профессии. В данном случае важно проверить устойчивость профессиональных намерений. Для этого рекомендуется провести беседу о профессиональном плане, обратив особое внимание на соответствие интересов содержанию профессии, наличие резервного профессионального плана, степень продуманности путей приобретения профессии, адекватность оценки своих возможностей в овладении избранной деятельностью и т. д. При выборе профессии на школьников оказывают давление и родители, и одноклассники и в некотором смысле само общество. Возникает сомнение в актуальности выбранной профессии. Психологическая поддержка в школе помогает справиться с этими проблемами, психологи помогают школьнику определиться с многообразием его интересов и способностей. Такая ситуация происходит в семье, где родители много внимания уделяют развитию личности и способностей ребенка, иногда упуская из виду ту линию развития, которая может иметь выход на профессию. [2, с. 101–104]

В настоящее время в отечественной психологии накоплен значительный материал, характеризующий разные формы и методы социально-психологического содействия профессиональному самоопределению школьников. [4, с. 67],[5, с. 48–50].

Профессиональное становление личности проходит в четыре основных стадии: формирование профессиональных намерений, профессиональное обучение, профессиональная адаптация и частичная или полная реализация личности в профессиональном труде.

1-я стадия – формирование профессиональных намерений. Происходит оно примерно в возрасте 14–16 лет, в этом возрасте у девушек и юношей уже сформированы знания о мире профессий, имеется представление о желаемой профессии. Люди уже начинают самоопределяться. В старших классах начинает формироваться ориентир на будущую профессию, зарождаются индивидуальные предпочтения. В связи с этим старшеклассники переживают явный кризис при выборе профессионального заведения и способа подготовки для поступления в тот или иной вуз.

2-я стадия – профессиональное обучение. На этой стадии учащиеся и студенты переживают разочарование в профессии, которую они выбрали. Возникают недовольства предметами которые изучаются в учебных заведениях, появляются сомнения в правильности выбора, пропадает интерес к учебе. Четко начинает прослеживаться кризис профессионального выбора. Как правило, он возникает в начале и в конце профессионального обучения. Во многих случаях этот кризис преодолевается сменой учебной мотивации. Происходит завершение профессионального образования.

3-я стадия – профессиональная адаптация. Только что выпустившиеся студенты приступают к трудовой деятельности. Резко меняется трудовая обстановка: новый коллектив, другая система отношений, новая социальная роль и естественно новый вид деятельности. Еще при выборе профессии молодые люди имеют представление о ней. В учебных заведениях оно существенно обогащается. И наступает время показать свои знания на практике. Вначале возникают большие трудности. В основном из-за психологических факторов и из-за несовпаде-

ния, желаемого с действительным. Существует 2 варианта разрешения этих проблем.

1 Усиленная работа для ускорения адаптации и приобретения опыта.

2. Увольнение, смена специальности.

4 стадия частичная или полная реализация личности в профессиональном труде. К этому времени специалист уже осваивать род своей деятельности. Качественно выполняет свою работу, определяется со своим социально-профессиональным статусом. Осознанно или неосознанно появляется потребность в карьерном росте. При его отсутствии появляется дискомфорт, напряженность, мысли о возможном увольнении и полной смене деятельности.

Я считаю для того что бы справиться с проблемами и кризисами которые возникают на пути становления личности и выбора профессии. Школьникам нужна помощь и советы которые помогут им преодолеть их. В завершении следует подчеркнуть, что решающее значение в профессиональном становлении личности принадлежит ее профессиональной активности; важную роль играют социально-экономические условия; биологические факторы выполняющие функцию предпосылок профессионального развития, влияющие на его темп, а также на профессиональную пригодность и результативность.

Таким образом, психологическая помощь личности находящейся на стадии профессионализации, направлена на то, чтобы помочь ей реализовать себя. И в результате выработать свой индивидуальный стиль деятельности и обеспечить удовлетворенность трудом.

## **Литература**

1. Абрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психол. журн. 1985. Т. 6, №6. С. 107–115.
2. Борисова Е. М. Психологическая диагностика : учеб. пособие. М., 1997.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие. М. : Академ. проект, 2003.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004.
5. Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения. М., 1999.



## О СУЩЕСТВЕ СТРАХА И О ПРОТИВОРЕЧИЯХ ЖИЗНИ

**Кузнецова Т. Н., Чупина А. В.**

*МОУ Шелеховского района «Гимназия», Иркутская область, Россия*

*E-mail: kuz.tanya1979@mail.ru*

*Страх является неизбежной принадлежностью нашей жизни. Постоянно изменяясь, он сопровождает нас от рождения до смерти. История человечества от прошлого до настоящего состоит из попыток преодолеть, уменьшить, пересилить или обуздать страх. [1, с. 12]*

У каждого человека в определенный момент времени может доминировать либо социальная, либо биологическая мотивация. Особое значение это приобретает в критических ситуациях, когда риск повреждения жизненно важных функций или снижения социального статуса запускает развитие эмоции страха. Страх вытесняется в область бессознательного, если у человека социальная мотивация превосходит биологическую. В этом случае психологическое напряжение вызывается «внешней» смелостью при наличии «внутренней» робости, провоцируя возникновение внутреннего конфликта.

Однако многие страхи при ближайшем рассмотрении оказываются плодами нашей фантазии и собственного воображения. Мы сами создаем наши страхи, они зачастую живут, только внутри нас. К «внутренним» относятся и страхи собственных мыслей, если они идут вразрез с имеющимися моральными установками, а не только страхи, рожденные фантазией человека. Иногда, человек начинает бояться собственных мыслей и желаний, когда голос бессознательного оно приобретает особую настойчивость, пугающую назидательно-правильное СВЕРХ-Я (по концепции З. Фрейда) [3, с. 114].

Также существует страх будущего, который входит в группу «внутренних» страхов. О нем Сенека писал, что нередко мы начинаем бояться предстоящих несчастий задолго до того, как они на самом деле нас настигают, и этой боязнью портим себе жизнь.

*В особенности страхи появляются в юношеском возрасте.* На это влияет переломный момент жизни человека, переход от детства во взрослую жизнь. В юношеском возрасте поведение претерпевает существенные изменения, намечаются основные жизненные ценности данный период жизни наполнен большим количеством социальных проблем, связанных с профессиональным становлением личности, которое зависит от их способности совладения со страхами (страх перед экзаменами, публичными выступлениями, страх ответственности за поведение в учебной группе) они оказывают влияние на социальное развитие человека, его адаптацию к новым социальным условиям, поэтому актуальность темы не вызывает никаких сомнений) [4, с. 313].

Таким образом, мы узнали что, страх в описанных основных формах имеет важное значение: он не только является одним из способов уберечься от зла. Но и служит фактором нашего интеллектуального развития. Пережив и преодолев большой страх, мы всегда предъявляем новые требования к жизни; в восприятии страха и попытке его преодолеть выявляются новые возможности каждого человека. Преодоление страха- это победа, которая делает нас сильнее, каждое уклонение от борьбы- это поражение ослабляющее нас.

### **Литература**

1. Риман Ф. Основные формы страха / пер. с нем. Э. Л. Гушанского. М. : Алетей, 1998. 336 с. : ил.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб. : Питер, 1997–336 с. : ил. (Мастер психологии).
3. Немов Р. С. Психология : учебник. М. : Высш. образование, 2007. 639 с. (Основы наук).
4. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 1995. 529 с.
5. Хилько М. Е., Ткачева М. С. Возрастная психология: Конспект лекций. М. : Высш. образование, 2006. 191 с. (Хочу всё сдать!)

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

**Максимова А. А.**

*МБОУ г. Иркутска «Средняя общеобразовательная школа №29»,  
Иркутск, Россия  
E-mail: minapolina@yandex.ru*

*Семья – взаимное нанесение тягот и школа жертвенности.  
Н. А. Бердяев.*

Целью данной работы является изучение семьи как объекта исследования с определением на теоретическом уровне и её основных проблем. Для этого необходимо: рассмотреть основные понятия семьи и изучить особо значимые проблемы брака. Семья является изучением многих общественных наук: демографии, социальной психологии, истории, социальной антропологии, экономики, юриспруденции, педагогике, социологии. Обобщающее представление о семье даёт социологическая наука, рассматривающая её одновременно как социальный институт и как малую социальную группу[1].

Основным мотивом для создания семьи является любовь. Но помимо этого должны присутствовать и готовность к самостоятельности, чувство ответственности, готовность к рождению и воспитанию детей.

Семья как социальный институт – определение, которое характеризуется совокупностью социальных норм, санкций и образования, регламентирующих взаимоотношения между супругами, родителями, детьми и другими родственниками, а также реализующие жизненно важные для общества функции по рождению, содержанию и социализации детей.

Семья как социальный институт проходит ряд этапов, последовательность которых складывается в семейный цикл или жизненный цикл семьи. Исследователи выделяют несколько циклов:

Вступление в брак – образование семьи

Начало деторождения – рождение первого ребёнка

Окончание деторождения – рождение первого ребёнка

«Пустое гнездо» – вступление в брак и выделение последнего ребёнка из семьи

Прекращение существования семьи – смерть одного из супругов

На каждом этапе семья обладает специфическими социальными и экономическими характеристиками. Семья всегда выполняет ряд функций, но выделяют репродуктивную и воспитательную.

Репродуктивная функция – обусловлена на продолжение человеческого рода. Чтобы через 30 лет население страны не уменьшилось, детей в каждой семье должно быть не меньше, чем родителей.

Общественная ценность семьи состоит, прежде всего, в духовном воспроизводстве жизни, т. е. в воспитании детей. Важнейшее средство воспитания – личный пример родителей. Воспитательное влияние семьи на растущего в ней ребёнка в целом определяется семейными нормами, ценностями, интересами. Жизнь каждой семьи определяет развитие привычек и нравственных качеств ребёнка, как положительных, так и отрицательных. Они составляют «социальное наследство», которое родители передают детям: стиль поведения и общения с людьми, моральные нормы и жизненные ценности.

К другим функциям семьи относятся:

Хозяйственно – бытовая

Экономическая

Сфера первичного социального контроля

Духовного общения

Социально-статусная

Досуговая

Эмоциональная

Для успешного формирования семьи немаловажное значение также имеет чувствительность к ситуационным требованиям семейной роли и связанная с ней гибкость ролевого поведения, которая проявляется в способности без особых затруднений, выходить из одной роли, включаться в новую сразу, как от этого потребует ситуация[2].

Например, тот или иной богатый член семьи играл роль материального покровителя других её членов, но его финансовое положение изменилось, и изменения ситуации сразу же требуют изменения его роли.

Семья анализируется как институт тогда, когда особенно важно выяснить соответствие (или несоответствие) образа жизни семьи, её функции современным общественным потребностям. Модель семьи как социального института очень важна для прогноза изменений семьи, тенденций её развития. При анализе семьи как социального института исследователей, прежде всего, интересуют образцы семейного поведения, семейной роли, особенностей формальных и неформальных норм и санкций в сфере брачно-семейных отношений. Каждая семья – это своеобразный мир, основанный на преемственности, традициях, определённых ценностях, чувствах и эмоциях. Семья играет общественную роль в общественном прогрессе. Благодаря ей осуществляется непосредственная преемственность поколений. Из девочки семья готовит будущую жену и мать, из мальчика – мужа и отца[3].

Что касается совместной жизни, то супруги очень часто договариваются о взаимных обязанностях, о разделении труда в семье, о распределении семейного бюджета. Супружество предполагает определённые требования к поведению и поступкам партнёров, которое ограничивает индивидуальную свободу, что влечёт порой упрёки, ссоры и обиды между супругами. Определённую роль играет и совместное проживание молодых супругов с родителями, которое имеет свои плюсы и минусы. Основная проблема состоит в том, что родители уже после заключения брака их детьми продолжают видеть в своём сыне или дочери ребёнка, пытаются руководить молодожёнами, нередко вмешиваются в их взаимоотношения, что может реально повлиять на дальнейшую жизнь молодых. Поэтому молодые супруги должны быть готовыми не только к тому, что им придётся привыкать друг к другу, но и к тому, что придётся адаптироваться к чужим родителям[4].

Тема семьи, на мой взгляд, была, есть и будет всегда актуальной для многих исследователей. В нашем современном обществе большие семьи становятся редкостью, а родственники подчас бывают едва знакомы. Сегодня, даже весьма пожилые люди не сразу могут объяснить, кто такой деверь, золовка, шурин, свояченица. Слова кажутся устаревшими, архаичными. Вероятно, это происходит потому, что семейные связи становятся

менее прочными, в основе семейных связей лежит кровное родство. Казалось, что может быть крепче и надёжнее для защиты человека от одиночества? Но далеко не в каждой семье даже самые близкие люди понимают друг друга. Проблема семьи занимает центральное место в изучении[5].

Таким образом, семья – это особый, очень значимый тип партнёрства, целью которого является воспитание детей. При этом предполагается, что в силу самой ценности семьи каждая сторона этого партнёрства должна идти ради её интересов на определённые жертвы. При этом неверность, попытки измены воспринимаются очень тяжело не столько из-за любовной травмы, сколько по причине нарушения основных принципов существования этого партнерства, как признак ненадежности и предательства. И если семейный тип партнерства действительно реализуется на практике, то никакие разногласия по конкретным поводам, в том числе распределения семейных денег, не идут женщине и семье во вред, а женщина чувствует себя достаточно уверенно и защищенно. Более того, даже если мужчина не может обеспечить семье приемлемый уровень жизни, но честно старается сделать это (работает, пытается подрабатывать, не пьёт), то женщина, как правило, довольна своей семейной жизнью[6].

## **Литература**

1. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи, 1996.
2. Гурко Т. А. Актуальные проблемы семей в России, 2006.
3. Дорно И. В. Современный брак: проблемы и гармония, 1990.
4. Ковалев С. В. Психология семейных отношений. М. : Педагогика, 1987. 160 с.
5. Ковалев С. В. Психология современной семьи. 1988.
6. Сысенко В. А. Супружеские конфликты. 1989.

# САМООРГАНИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ

**Маркович Б. М.**

*МБОУ «Лицей №2», Иркутск, Россия*

*E-mail: demdevoffical@gmail.com*

Когда цели поставлены и понятен план действий, остается только – действовать. Иногда это легко, а иногда для этого нужно себя организовать. Самоорганизация – умение организовать себя: на работу, на выполнение договоренностей с собой и другими, на достижение своих целей.

Если цель живет в душе в форме желания, она, как живая, тянет нас к себе, притягивая и наше внимание, и наши силы. Счастливы те, кому хочется то, что нужно, однако все, что связано с желаниями – ненадежно. Желания – как ветер или погода, погоде свойственно меняться, ветер легко меняет свое направление, так и желание может гаснуть и исчезать. Без самоорганизации многие наши желания оказываются только желаниями, только мечтами.

Если цель живет в душе в форме намерения, она более прочна, но в ней может не быть тяги. Намерение формируется в первую очередь головой, но без развитой воли намерение пусто. Если нет воли, нужна самоорганизация.

Что же такое самоорганизация? Самоорганизация – это не только возможность добиться максимального эффекта при наименьших затратах энергии, времени, материалов; а так же правильное использование времени с наибольшим результатом и ясное представление цели, смысла, порядка выполнения, приоритетов работы.

Зачем нужна самоорганизация? С одной стороны, она позволяет рационально распределять ресурсы для выполнения задачи (регуляторная функция). С другой, позволяет направлять энергию на улучшение своих навыков (самосовершенствование). С третьей, контролируя себя – начнете контролировать других (функция контроля).

Цель: изучить самоорганизацию подростков и её значимость

Гипотеза: чем лучше развита самоорганизация, тем более высокоу успеваемость покажет учащийся.

В исследовании приняли участие три 8 класса, т. е. примерно 80 человек, у каждого из них разный уровень самоорганизации и успеваемости.

С помощью проведенного исследования мы доказали, что самоорганизация учащегося оказывает влияние на его успеваемость. Но также на успехи в учёбе влияют личностные качества, мотивация и уровень притязаний.

Выдвинутая гипотеза – чем лучше развита самоорганизация, тем более высокую успеваемость покажет учащийся – подтвердилась.

Ученикам нашего лицея были предложены несколько эффективных методов (рекомендательного характера) самоорганизации:

1. Интенсив как образ жизни. Если вы хотите сегодня убраться в комнате, не растягивайте это на весь день, а договоритесь с собой (а лучше еще с кем-то) четко: 15 минут на разборку шкафа (только!), 15 минут навести порядок на столе (ни минуты больше!!), 15 минут протереть пыль и пропылесосить пол (успеть железно!!!), а потом – абсолютная свобода и совершенная радость!

2. Сделать привычкой. Мы сотканы из привычек, а привычка – результат повторения. Привычка обычно формируется на 21 день, и то, что ранее требовало для себя усилий, становится уже легким и привычным. Если новое начинать, и каждый раз бросать, помучив себя неделю, вы всю жизнь будете только мучиться. Если приучать себя к новому немного подольше, новое становится привычным и естественным. Ранее чужое – становится нашим.

3. Тайм-менеджмент: план и распорядок дел. Если вы утром составили себе образ будущего дня, составили список того, что сегодня вы планируете сделать, распределили все дела по порядку и привязали все обязательное к определенному времени, ваш день идет легко и четко. Как по плану. Важно – все записать! Что написано пером, не вырубишь топором. Любой план, пока он есть только в вашем воображении – это только мечты. Запишите свои планы, и они превратятся в цель! Так-



же – отмечайте свои удачи и достижения, любым удобным способом выделяйте выполненное и достигнутое – это будет хорошим стимулом и наградой.

4. Один из лучших способов приучить себя к порядку – это начать приучать к порядку кого-то из близких или друзей. «Раз сказал – он не понял. Два сказал – не понял. Третий раз сказал – я уже сам все понял, а он все не понимает!»

### **Литература**

1. Брилев Д. В. Социальная самоорганизация учащихся общеобразовательных школ как фактор развития гражданского общества. Хабаровск, 2010. 191с.
2. <http://pedsovet-133.ucoz.ru>