

ISBN 978-5-9624-1827-8

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ИРКУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»



ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ



МАТЕРИАЛЫ

XIX Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием
г. Иркутск, 23–24 апреля 2020 г.

УДК 159.9(063)

ББК 88л0

П78

Редколлегия:

И. А. Конопак, декан факультета психологии, канд. филос. наук;
А. В. Глазков, д-р психол. наук; Е. А. Кедрярова, канд. психол. наук;
А. В. Маркер, канд. психол. наук; И. В. Ярославцева, д-р психол. наук

Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Иркутск, 23–24 апреля 2020 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; [редкол.: И. А. Конопак [и др.]]. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с этикетки диска. <https://doi.org/10.26516/978-5-9624-1827-8.2020.1-337>

ISBN 978-5-9624-1827-8

Представлены результаты теоретических и эмпирических исследований в области психологии, а также материалы, отражающие опыт работы практических психологов в различных сферах.

Предназначен для всех интересующихся проблемами теоретической и прикладной психологии.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Иркутский государственный университет»
664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1; тел. (3952) 24-34-53

Издательство ИГУ
664074, Иркутск, ул. Лермонтова, 124; тел. (3952) 52-18-53; e-mail: izdat@lawinstitut.ru

Подписано к использованию 21.05.2020. Тираж 100 экз. Объем 5,41 Мб.

Тип компьютера, процессор, частота:	32-разрядный процессор, 1 ГГц или выше
Оперативная память (RAM):	256 МБ
Необходимо на винчестере:	320 МБ
Операционные системы:	ОС Microsoft® Windows® XP, 7, 8 или 8.1. ОС Mac OS X
Видеосистема:	Разрешение экрана 1024x768
Акустическая система:	Не требуется
Дополнительное оборудование:	Не требуется
Дополнительные программные средства:	Adobe Reader 6 или выше

ISBN 978-5-9624-1827-8

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ



МАТЕРИАЛЫ

XIX Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием
г. Иркутск, 23–24 апреля 2020 г.



ISBN 978-5-9624-1827-8

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ИРКУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»



ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

МАТЕРИАЛЫ

XIX Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием
г. Иркутск, 23–24 апреля 2020 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Васенкин А. В. Особенности экзистенциального кризиса у людей зрелого возраста	9
Дёмина М. Л. К вопросу о критериях выявления феномена фантазирования	12
Ильина В. А. Междисциплинарный синтез психологических знаний	16
Лаврова С. М. Исследование психологического феномена забора на выборке жителей города Шелехова	21
Литвиненко К. С., Щеголева Т. М. Субъективный контроль как компонент самосознания	25
Малышко Н. Ю., Щеголева Т. М. К вопросу об особенностях смысложизненной стратегии личности в юношеском возрасте	29
Марей А. А. Воспроизведение иноязычных лексических единиц при попеременном кодировании	33
Уткина В. В. Роль информации об архитектурных объектах в построении образа городской среды	36
Филинова Е. А., Синёва О. В. Особенности эмоциональной направленности личности у представителей разных поколений	40

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Алова М. Д., Кацеро А. А. Развитие мотивации учебной деятельности у детей 7–8 лет с задержкой психического развития	45
Васина Я. С., Васина Ю. М. Диагностика развития волевой регуляции у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	49
Веселова А. А., Русских Н. И. Особенности эмоционального состояния младших школьников в зависимости от стиля педагогического общения учителя	51
Деняева Е. И., Васина Ю. М. Диагностика развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с нарушением слуха	55
Докучаева А. Ю. Возможности кинетического песка в развивающей работе психолога с детьми раннего возраста в условиях ДОУ	60

Жукова А. С., Васина Ю. М. Развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	63
Осипова А. В. Изучение связи прокрастинации и внутриличностного конфликта у старших подростков	66
Савенко Д. С., Кедярова Е. А. Развитие психологической готовности к ЕГЭ у старшеклассников в процессе группового психологического консультирования	69
Селянгина С. И. Особенности возникновения страхов у детей старшего дошкольного возраста и их коррекция методами арт-терапии	73
Синякина С. И., Васина Ю. М. Диагностика развития элементов словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи	76
Смирнова Е. А., Кравченко К. Н. Способы работы учителя с тревожными детьми младшего школьного возраста	79
Турыгина А. Ф. К проблеме развития конфликтологической компетентности у подростков в процессе психологического консультирования	82
Шевелева К. М. Особенности развития произвольного внимания у младших школьников с умственной отсталостью	86
Шевелева К. М. Направления и методы развития произвольного внимания у младших школьников с умственной отсталостью	89
Шевелёва О. В. Развитие продуктивных копинг-стратегий учащихся в условиях подготовки к государственным экзаменам	93
Русских Н. И., Шевченко А. Д. Исследование эмоционального интеллекта у старшеклассников с разным уровнем успеваемости	97

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ И СЕМЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Гарбуз А. А. Изучение детско-родительских отношений как первый этап семейного консультирования родителей ребенка с нарушением развития	101
Дубровская Л. Д. Феномен ученичества в научной школе Г. И. Челпанова: постановка проблемы	104
Зуляншина Е. В., Русских Н. И. Особенности социометрического статуса младших школьников с разной sibлинговой позицией	108
Карапетова А. В. Проблема детерминации становления и развития рефлексологии В. М. Бехтерева в России	113
Непомнящая Е. А. Причины кризиса однообразия в браке и его преодоление в процессе психологического консультирования	117

Русак Н. Г. Молодежь и политика в контексте психологической науки	120
Серкина А. М., Диянова З. В. Гендерные особенности мотивации родительства в зрелом возрасте	123
Хейдорова М. В. Функционально-ролевая структура семейных отношений	126
Шумовская О. А. Особенности становления материнской доминанты у женщин в ситуации репродуктивного выбора	129

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аксенова Е. С. Взаимосвязь акцентуаций характера и профессиональных предпочтений подростков	134
Дубровская Л. Д. Тьюторство в системе высшего образования: постановка проблемы	137
Жукова А. С., Маркер А. В. Внеучебная деятельность студентов вуза как ресурс для реализации задач тьюторского сопровождения (на примере сопровождения участников совета по НИРС)	141
Ковалёва Д. К. К вопросу о мотивации взрослых обучающихся к участию в непрерывном образовательном процессе	145
Комолкина О. И. Когнитивный компонент в структуре эмоциональной культуры личности студентов медицинского колледжа	149
Кондрашова Н. С., Щеголева Т. М. Проблема развития критического мышления у будущих психологов	153
Монжиевская В. В., Сукнева Е. А. К вопросу об адаптации студентов к колледжу в современных условиях	157
Онучина П. А., Диянова З. В. Особенности мотивации достижения у студентов с высоким уровнем нейротизма	161
Плискановская М. И. Некоторые особенности индивидуализации образовательного процесса как важное условие становления субъектной позиции лицеиста	164
Радионов Г. А. Особенности ценностной сферы студенческой молодежи (на примере студентов психологического и физического факультетов)	168
Серёгина У. С. Психофизический практикум как способ формирования психологической готовности к экзаменам	171
Сукнева Е. А. К проблеме исследования развития лидерских качеств у будущих представителей помогающих профессий	174
Трифачева Е. В., Ярославцева И. В. Развитие саморегуляции у студентов педагогического колледжа в процессе консультирования ..	178
Фатина В. И. Выпускники школ: мотивы отказа от выбора профессии врача	181

Глебец И. В., Карапетова А. В., Кондрашова Н. С., Литвиненко К. С., Халейка Т. Д. Мотивы поступления на факультет психологии	184
Черепанов А. М. Взаимосвязь самопознания и учебной мотивации у старшеклассников лицея	188
Яценко О. В. К вопросу о создании новых технологий профориентации современных подростков	191

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ильина Е. С. Обоснование программы нейропсихологического сопровождения пациентов неврологического отделения	196
Кононова К. Г., Уварова М. Ю. Эмоциональное состояние женщин во втором триместре беременности	200
Прокопиев В. В. Метод психодрамы в коррекции тревожности студентов	203
Птицына С. А. Особенности ценностно-смысловой сферы осужденных, склонных к суицидальному поведению	206
Размахова О. С. Использование арт-терапевтических техник в работе с подростками в кризисных ситуациях	210
Рощенко Т. А., Прохорова Ж. В. Коррекция тревожности у подростков с психосоматическими заболеваниями средствами изотерапии	214
Фатеева Н. А., Диянова З. В. Я-концепция подростков с расстройствами пищевого поведения	217
Черевикова И. А., Ярославцева И. В. Психофизиологические характеристики функционального состояния центральной нервной системы студентов высшего учебного заведения	220

ПСИХОЛОГИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Белоусов А. В. Психологические аспекты криминального профиля	223
Зайнулина К. С. Социально-психологические особенности рилторов с разным уровнем мотивации к карьере	227
Кодзоева А. Б. Эмоциональное выгорание у работников медицинских учреждений и студентов медицинских вузов	231
Подпругина В. В. Проективные методики в профессиональной деятельности психолога	235

Татарникова Е. А. Исследование мотивации преступной деятельности осужденных за корыстные преступления	238
Татарникова Е. А. Теоретический анализ проблемы изучения связи самоотношения и мотивации преступного поведения осужденных за разные категории преступлений	241
Телешова Л. В. Индукция психических и психологических состояний при совершении серийных убийств группой лиц	244
Тирикова-Семенюк Я. И. Психологическое выгорание педагогов в дошкольной образовательной организации	248
Медина-Бракамонте Н. А., Филимоненко Ю. И. Навык экспертного оценивания как часть подготовки психолога-практика	252

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Алексеева Е. С. Роль сказкотерапии в психологическом консультировании младших школьников с низким уровнем нравственного развития	257
Алтунина А. А. Особенности доверия к миру у старшеклассников с низким уровнем жизнестойкости	261
Бровкина Е. А. К вопросу изучения самоотношения у зависимых от модификаций тела лиц в процессе психологического консультирования	264
Ван А. И. Выявление способностей осознания и экспрессивной передачи своих чувств и состояний у женщин с компульсивным перееданием в процессе психологического консультирования	267
Ветрова К. М. Теоретические подходы к психологическому консультированию по проблемам учебной мотивации старших подростков	270
Волокитина С. А. Теоретические подходы к проблеме коррекции проявлений профессиональной деформации у сотрудников ОВД в процессе психологического консультирования	273
Джапаридзе А. А. Психодиагностические возможности метода эгоскопии	277
Зенкова Д. А., Ярославцева И. В. Развитие вовлеченности персонала крупного промышленного предприятия в процессе психологического консультирования	280
Карпович В. В. Выявление агрессивности у осужденных в процессе индивидуального психологического консультирования	284
Киселева А. А. К проблеме психологического консультирования педагогов	288

Конева М. В. Теоретические аспекты психологического консультирования студентов-психологов по проблеме развития лидерских способностей	294
Лупачева А. С. Теоретические аспекты психологического консультирования по проблеме копинг-поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации	297
Манукян С. Ю. К вопросу о проблеме застенчивости подростков в процессе психологического консультирования	301
Милюхина Е. А. Теоретический обзор проблемы коррекции суицидального поведения подростков в процессе психологического консультирования	305
Морозова Е. В. Теоретические подходы к проблеме развития стрессоустойчивости у оперативного персонала ТЭЦ в процессе психологического консультирования	309
Озерникова И. Г. К проблеме развития коммуникативной компетенции у старших школьников в условиях психологического консультирования	312
Селина В. М. Профилактика эмоционального выгорания у ветеринарных врачей в процессе психологического консультирования	315
Телешова Л. В. Диагностика агрессивности подростков с проявлениями буллинга в процессе психологического консультирования	319
Харченко М. В. Выявление признаков эмоционального выгорания у риелторов в процессе психологического консультирования	322
Хейдорова М. В. Методическая разработка групповой консультации для педагогов и воспитателей по запросу «гиперактивный ребенок»	326
Шиверская Э. О. Роль психологического консультирования в развитии коммуникативных способностей работников социальной сферы	330
Ширькалова Э. П. Теоретические подходы к психологическому консультированию подростков по вопросам коммуникативной компетентности	335

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ОСОБЕННОСТИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА У ЛЮДЕЙ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

А. В. Васенкин

*ФГБОУ ВО «Иркутский национальный исследовательский технический университет», Иркутск, Россия
E-mail: vassenkinav@yandex.ru*

Актуальность исследования экзистенциальных проблем, на наш взгляд, является одной из ключевых в психологии, поскольку они наиболее продолжительные по своему протеканию. Начиная с подросткового возраста и заканчивая периодом старости, личность испытывает серьезные переживания при решении вопросов смысла существования, основных целей в жизни, ценностных ориентаций [6].

Экзистенциальный кризис – это особое психологическое состояние человека, которое сопровождается повышенной тревожностью, переживанием глубокого дискомфорта относительно своего существования. Наибольшее распространение экзистенциально-кризисные явления получили в западном обществе. Именно в таких развитых социальных системах, где большая часть населения занята офисной и административной работой, у людей наблюдается кризис существования, вызванный обесцениванием их жизнедеятельности.

Проблема экзистенциального кризиса выходит далеко за рамки психологической науки и рассматривается с точки зрения социологии, культурологии, философии, антропологии и других социально-гуманитарных направлений. Междисциплинарный подход к изучению экзистенциального кризиса показывает многоаспектность и системность проблемы, ее фундаментальность и основополагающую роль в научном познании. Экзистенциальная проблематика актуальна для человека в течение всего жизненного пути, начиная от

подросткового возраста и заканчивая периодом старости. Изучение экзистенциальной проблематики человека имеет длительную историю и начинается, разумеется, в рамках философской науки, а затем экзистенциальные проблемы разрабатываются в пространстве психологии.

В современной психологии можно выделить несколько методологических нюансов в исследовании и психологическом измерении особенностей переживания экзистенциального кризиса. Во-первых, при изучении экзистенциального кризиса можно натолкнуться на неопределенность современных психологических представлений о сущностных характеристиках данного феномена. Но это не самое решающее. Во-вторых, сложности могут возникнуть при определении понятия «экзистенциальный кризис», его психологического содержания, структуры, что может способствовать возникновению серьезных трудностей в обнаружении психологических причин его появления, блокирования или развития в разных жизненных ситуациях.

В связи с указанными методологическими аспектами встает достаточно сложная проблема – проблема психологического измерения и диагностики переживания экзистенциального кризиса. С учетом существующих теоретических исследований нами было предпринято эмпирическое изучение особенностей переживания экзистенциального кризиса у людей зрелого возраста. Основными методами анализа данной проблемы стали: шкала депрессии А. Т. Бека (Beck Depression Inventory) [4]; шкала экзистенции А. Ланглэ и К. Орглер (Existenzskala) [5]; методика исследования системы жизненных смыслов В. Ю. Котлякова [3]; тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Л. А. Леонтьева [1]; тест «Акцент-2–90» для определения акцентуации характера [2].

Описанные методики, на наш взгляд, позволяют последовательно определить: наличие/отсутствие депрессивного состояния человека (переживание кризиса); уровень экзистенциальной исполненности (уровень показателей экзистенции в период переживания кризиса и его отсутствия); актуальную систему жизненных смыслов; показатели жизнестойкости.

Выборка испытуемых была организована на базе Иркутского национального исследовательского технического университета из студентов, обучающихся по магистерским программам разного направления: мужчины и женщины в возрасте от 30 до 40 лет разного семейного положения и социального статуса. Общее количество опрошенных составило 32 человека (8 мужчин, 24 женщины).

Исследование проводилось осенью 2019 г. Выборка была сформирована на основании добровольного участия в исследовании.

Наиболее существенными результатами исследования стало формирование психологического портрета людей, переживающих экзистенциальный кризис, а также выявление доминантных жизненных смыслов у респондентов. По результатам исследования нами было выделено следующее.

1. Показатель «возбудимость» обнаружил отрицательную обратную связь с гедонистическими жизненными смыслами. Это говорит о том, что возбудимый тип в кризисных ситуациях не интересуется поиском удовольствий.

2. Между показателем «интроверсия» и альтруистическими жизненными смыслами была обнаружена положительная связь, показывающая, что в сложных жизненных обстоятельствах интровертированный тип личности ориентирован на интересы окружающих людей.

3. Практически все акцентуации характера как в положительную, так и в отрицательную сторону взаимосвязаны с показателями жизнестойкости. Так, между акцентуацией «гипертимность» («Акцент-2–90») и показателем «контроль» (тест жизнестойкости) была обнаружена положительная связь, говорящая о том, что гипертимы в кризисных ситуациях повышают контроль над событиями, происходящими в их жизни, стараются более педантично относиться ко всему происходящему, анализировать детали. Отрицательная взаимосвязь была обнаружена между показателями «дистимность» и «жизнестойкость». Можно предположить, что более серьезные люди (дистимы), угрюмые и этически настроенные, в кризисных ситуациях теряют свою жизнестойкость в результате негативных тенденций, связанных с подавлением жизненных ресурсов.

4. Практически все респонденты в качестве наиболее значимого жизненного смысла отмечали пункт «Семья» (методика исследования системы жизненных смыслов). В современных условиях такой результат является наиболее удивительным и неожиданным, поскольку в среде рыночных отношений наиболее оправданным является выбор гедонистических ориентиров. Тем не менее результаты исследования это опровергают.

5. Психологический портрет человека зрелого возраста, переживающего экзистенциальный кризис, может быть составлен на основании следующих качеств: стремление к вытеснению неприятных мыслей и воспоминаний; склонность к разрядке, к завышенной самооценке, вспыльчивость; защита от негативных когнитивных

проявлений в отношении себя и блокировка отрицательных эмоциональных состояний; нежелание глубоко погружаться в свои проблемы и рефлексировать; склонность уходить от переживания своих проблем, переключая внимание на внешние события; смещение интересов в сторону социального окружения и снижение ориентаций на удовольствия и самореализацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Л. А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2005. Т. 51, № 7. С. 83–84.
2. Вигдорчик М. И. Психодинамический подход к проблеме акцентуаций. Одесса, 1995. 40 с.
3. Котляков В. Ю. Методика исследования жизненных смыслов // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. Кемерово, 2004. С. 18–21.
4. Кудря С. В., Давтян Е. Н. Что измеряет шкала депрессии Бека? // Психиатрия и психофармакотерапия. 2013. Т. 15, № 2. С. 57–60.
5. Майнина И. Н., Васанов А. Ю. Стандартизация методики «шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 1. С. 87–99.
6. Подлиняев О. Л. Экзистенциальный подход в психологии / О. Л. Подлиняев // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2012. Т. 1. С. 62–69.

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ ВЫЯВЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА ФАНТАЗИРОВАНИЯ

М. Л. Дёмина

*ВСФ ФГБОУ «Российский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: dyomina-mari@mail.ru*

В настоящее время в российской экспертной практике вопросы о повышенном уровне фантазирования ставятся в отношении несовершеннолетних потерпевших и свидетелей, поскольку именно их показания вызывают недоверие в силу возрастной внушаемости, которую могут использовать заинтересованные взрослые. Определение непатологического фантазирования, вопрос о критериях оценки непатологического фантазирования достаточно сложны. Выявление признаков непатологического фантазирования – одна из наиболее сложных и актуальных проблем в психологии. Считаем, что необходимо рассмотреть важнейшие признаки фантазирования для совершенствования психологического инструментария и его эффективного применения в рамках судебно-психологической экспертизы.

Стоит отметить, что выбор критериев оценки нормального, непатологического, фантазирования должен быть основан на его определении. Речь пойдет именно об имеющих психологическую природу признаках, установление которых невозможно без использования психологических познаний.

Так, анализ литературы по данной проблематике показал, что нормальное, непатологическое, фантазирование характеризуют следующие отличительные признаки:

- фантазии и игра носят произвольный характер, т. е. возникают по желанию ребенка;
- фантазии и игры в той или иной мере связаны с реальностью, т. е. ребенок знает, где, когда и как отделяется игра от «неигры», при этом готов переключаться на другую деятельность;
- фантазии или игры имеют понятные для окружающих сюжеты и образы;
- игры и фантазии характеризуются быстрой сменой сюжета, «подвижностью» игры: сегодня будет один вариант, завтра – другой (или с одним человеком играет в одно, а с другим – в другое);
- движения и действия обычно соответствуют сюжету фантазии (игры);
- фантазии отличаются гибкостью в выборе предметов для игры;
- фантазии могут подходить как для индивидуальной, так и для совместной игры. К обычной игре, в которую ребенок играл один, возможно присоединение других детей или взрослых с продолжением, изменением и развитием сюжета и правил;
- у ребенка есть готовность договариваться о сюжете игры;
- игры и фантазии могут иметь различную эмоциональную окраску как по интенсивности (слабые, сильные переживания), так и по знаку (положительные или отрицательные чувства);
- ребенок может отказаться от своей игры в пользу более привлекательной игры, предложенной «извне»;
- движения и действия обычно соответствуют сюжету фантазии (игры);
- игры не сопровождаются визуализацией образов;
- фантазии будут проявляться в игровых ситуациях, но если игра окончена, ребенок будет готов разговаривать на другие темы, выполнять просьбы, заниматься самостоятельно или с кем-то еще другими делами;
- дети с удовольствием или по обязанности занимаются другими видами деятельности [1, с. 152].

Соответственно, если в игровой деятельности указанные признаки искажены, можно говорить о повышенной склонности к фантазированию.

В специальной литературе отмечено, что патологическое фантазирование часто сопровождается особенностями в поведении или эмоциональной сфере ребенка, которые будут различаться в зависимости от возраста и типа нарушения. Фантазирование является нормальным, непатологическим, если ребенок демонстрирует следующие особенности:

- не повторяет стереотипных движений (например, бег по кругу, ходьба на цыпочках, перемещение от препятствия к препятствию, взмахи руками, как крыльями, складывание кистей рук на груди и потряхивание ими);

- не проявляет тревожности и настороженности как в отношении людей, так и в отношении любых перемен в жизни, новых мест;

- не обнаруживает избирательности в еде (к примеру, ребенок не отказывается пробовать новые виды пищи);

- не избегает глазного контакта (т. е. во время общения ребенок смотрит на собеседника, а не в сторону);

- не избегает прикосновений к себе, своей коже или, напротив, демонстрирует острую потребность в прикосновениях к людям, в том числе к чужим;

- не отказывается от разговора с посторонними (притом что в домашней обстановке речь нормальная, соответствующая возрасту);

- не использует в речи неологизмы, не повторяет за собеседником слова или завершающие слово слоги;

- не отказывается отзываться на свое имя (в течение длительного времени), не проявляет негативных реакций при попытках взрослого настаивать;

- не отказывается выполнять какие-либо просьбы или действия (не проявляет негативизм), не игнорирует окружающих людей;

- показывает «теплое» отношение к родным, необидчив (в ситуациях, когда речь идет о себе);

- не проявляет склонности к импульсивным, непредсказуемым действиям или поступкам;

- не проявляет утомляемости, способен длительное время заниматься одним видом деятельности, неистощаем, не испытывает трудности концентрации внимания (например, если необходимо выполнять задание, которое дал учитель), обнаруживает отсутствие длительного погружения в доминирующую фантазию (игру);

– у ребенка отсутствует глубокое (сверхценное) увлечение какой-либо областью знаний и интерес к определенным темам (например, к транспорту, компьютерам, динозаврам или цветам) с полным безразличием к остальным темам;

– отсутствуют страхи (не отличающиеся от обычных детских страхов яркой эмоциональной реакцией, своеобразием и необычностью фабулы, стойкостью и отсутствием реакции на коррекцию (например, страх поездки на метро, цветов на обоях, грязной еды, шума воды, ворсинок ковра и т. п.)).

Так, М. В. Цинкерман на основании изучения теоретических работ по данной проблеме, обобщения накопленного практического опыта исследования видеозаписей следственных действий и ОРМ выделяет следующие психологические признаки фантазирования:

1) неоднократные противоречия в речевых сообщениях, данных в разное время (в процессе продуцирования вымышленных сообщений логика, как правило, не нарушается; противоречия могут возникать впоследствии, при постановке уточняющих, конкретизирующих вопросов);

2) описание обстоятельств ситуации, которым допрашиваемый (опрашиваемый) не был свидетелем, указания мотивов действий, размышлений, умозаключений, внутренних переживаний других участников ситуации без обратной связи от них;

3) несоответствия между характерными признаками реального объекта и признаками аналогичного объекта, описываемого говорящим, или нечеткая референция как соотнесенность речевого высказывания с объектом (ситуацией) объективной реальности (в том числе увеличение или уменьшение объекта, его частей и характерных свойств, присоединение частей или свойств одного объекта другому);

4) отсутствие категоричности при описании событий (как правило, выражается в вероятностной форме повествования);

5) отсутствие предельности в концептуализации объекта или нечеткость концептуальных границ (возможность изменения, вариации описываемого объекта, подвижность набора признаков описываемого объекта);

6) различного рода нарушения правил умозаключений (дедуктивных, индуктивных, по аналогии); например, формирование умозаключений общего порядка, основанных на частных случаях субъективного опыта (если подобная ситуация уже происходила в прошлом, говорящий описывает ее характерные признаки, а не при-

знаки исследуемой ситуации, или произвольно конструирует причинно-следственные связи, опираясь на свои представления о возможных их вариантах в подобной ситуации), и прочие логические ошибки при установлении причинно-следственных связей [2, с. 157].

Таковы самые общие критерии, которыми может руководствоваться эксперт-психолог при оценке свидетельских показаний несовершеннолетнего с точки зрения их психологической надёжности в рамках производства судебно-психологической экспертизы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бебчук М. А., Щедринская О. М. Феномен патологического фантазирования у детей, или «Что в имени тебе моем?» // Наука и школа. Вопросы психологии и воспитания. 2013. № 1. С. 150–156.
2. Цинкерман М. В. Психологические признаки фантазирования в речевом поведении участников уголовного процесса, зафиксированном на видеозаписи // Судебно-психологическая экспертиза и комплексные судебные исследования видеозаписей : сб. науч. ст. М. : РГУП, 2017. 241 с.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ СИНТЕЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

В. А. Ильина

*Иркутский юридический институт (филиал)
ФГКОУ ВО «Университет прокуратуры Российской Федерации»,
Иркутск, Россия
E-mail: avapeter@mail.ru*

Основной особенностью современной психологии является ее междисциплинарный характер. «Такова уж диалектика научного познания, – писал Б. Ф. Ломов, – что чем глубже проникает та или иная специальная дисциплина в изучаемый ею предмет и чем полнее раскрывает его, тем все более необходимыми становятся ее контакты с другими дисциплинами» [4, с. 29].

Междисциплинарные связи психологии с другими науками и их отраслями в самом общем представлении выглядят как связи с социальными (общественными) и гуманитарными науками (философией, юриспруденцией, педагогикой, политологией, социологией, антропологией, лингвистикой), а также естественными и точными науками (биологией, медициной, физикой, математикой, технологией). С естественными науками психология связана через учение о высшей нервной деятельности (ВНД) и физиологию, с обществен-

ными – через социальную психологию, с философией – через логику как учение о мышлении [3, с. 471].

В знаменитом «треугольнике» академика Б. М. Кедрова психология располагается внутри «фигуры», она чуть смещена к философии и образует связи со всеми тремя группами наук. Внутренняя неоднородность психологического знания, по мнению А. А. Федорова, не позволила Б. М. Кедрову включить ее в общий ряд наук, хотя он сохранил ее в ряду фундаментальных [9, с. 15].

Психология как наука развивается на основе достижения всех своих отраслей, которые обогащают ее эмпирическим материалом. С другой стороны, она вооружает свои отрасли общетеоретическими психологическими концепциями, методами исследования, понятийным аппаратом.

К настоящему времени психология представляет собой сильно разветвленную науку, в нее входят десятки самостоятельных дисциплин, komponующихся по многочисленным разделам. Причем эта компоновка и обособление дисциплин друг от друга носят довольно неупорядоченный характер.

Главная причина такого положения, на взгляд В. В. Никандрова, заключается в относительной бессистемности процесса дифференциации науки. Это всеобщее явление, характерное не только для психологии. Отдельные частные науки, как правило, появляются в силу актуальных потребностей общества, поэтому дифференциация идет не по какому-то плану, а спонтанно, неравномерно. Однако потребности меняются, и развитие науки движется в совершенно ином направлении. Такая дискретность и неравномерность востребованности знаний влечет определенную хаотичность в их организационном оформлении. Но каковы бы ни были причины такой неупорядоченности, любая наука пытается систематизировать знания в своей области, в том числе и путем определения «сфер влияния» своих разделов и установления связей между ними. Этот процесс, полагает В. В. Никандров, может быть выполнен путем классификации, базирующейся на каких-либо признаках, позволяющих производить сравнение, оценку и сортировку входящих в науку отраслей. При этом, цитируя Б. Ф. Ломова, он отмечает, что «пытаясь классифицировать множество областей и направлений психологии, мы сталкиваемся с большими трудностями <...> прежде всего, оказывается невозможным выделение единственного основания классификации» [6, с. 22–23], которая (-ые) в настоящее время разрабатывается в современной психологии [1, с. 134–148].

В части возможностей классификации высказываются между тем и пессимистичные мнения о том, что «классификацию психического в принципе невозможно построить исходя из единого (тем более монистического) критерия». В области психического возможен именно «методологический плюрализм», пишет С. Д. Смирнов [7, с. 74–75].

Очевидно, что выделенные в науке междисциплинарные связи сами по себе еще не образуют междисциплинарного синтеза. Связь – это не всегда синтез, но синтез всегда подразумевает под собой какую-либо связь (отношения общности, соединения или согласованности). Синтез (от греч. *synthesis* – соединение, сочетание) – это соединение разнообразных явлений, вещей, качеств, противоположностей или противоречивого множества в единство, в котором противоречия и противоположность сглаживаются или снимаются [10, с. 415]. Поиск инструментов и механизмов междисциплинарного синтеза, таким образом, остается актуальным.

Междисциплинарный синтез знаний психологии актуален не только в методологическом, но и аксиологическом смысле. Без решения ценностного вопроса психология рискует утратить самостоятельность (растворившись в других научных отраслях) и, главное, свою уникальную *ценность* – служения человеку. Ценность психологии – в ее гуманитарной составляющей в составе знаний других наук, без которой невозможен направленный на благо человечества научно-технический прогресс, экономическое и политическое развитие страны.

Аксиологическая проблематика в психологии вызвана также обострением глобальных кризисов, связанных с выбором стратегий цивилизационного развития и открытием возможностей для современного диалога культур [8, с. 8], при которых происходит переоценка одних ценностей и формирование других. Ни одна отрасль науки не может остаться в стороне от интеграционного дисциплинарного знания, в котором проблема ценностей выходит на первый план. «Наука как система производства объективного знания возникает – при прочих необходимых для этого условиях – лишь тогда, когда она получает ценностный сертификат на свое существование», – отмечает В. П. Визгин [2, с. 44].

В связи с вопросами аксиологии в науке как неизбежные возникают дискуссии в области двух категорий – «истина» и «ценность». Придать науке ценностную нейтральность пытались не раз. Так, Е. А. Мамчур пишет, что «наука ценностно нейтральна <...> во-

просы о добре и зле, смысле жизни и назначении человека, т. е. все те вопросы, которые составляют суть и содержание ценностных аспектов человеческого бытия, в общем-то, не лежат в сфере ее компетенции» [5, с. 90]. Однако известно, что идеал «объективного» познания, из которого мир человека был бы полностью исключен, был основательно поколеблен наукой XX в. «В конце концов, – пишет А. В. Юревич, – ученый не должен быть безразличен к тому, как используется произведенное им знание» [11, с. 373].

По мнению В. С. Степина, современная постнеклассическая наука в качестве одной из своих установок в научном познании должна выделять ценностную центральность и включить в свой этос внешние (внеаучные) ценности, поскольку «ценностные ориентации науки образуют фундамент ее этоса» [8, с. 26].

В связи с проблемой ценностных ориентаций науки вполне остро встает вопрос о ценностном табуировании ряда проблем и возможных направлений научного исследования. «Наука обеспечивает сверхдальное прогнозирование. Цель науки заключается в том, чтобы предвидеть возможные будущие изменения объектов, в том числе и те, которые соответствовали бы будущим типам и формам практического изменения мира» [8, с. 22].

Оценивая современные эксперименты в разных областях науки, В. С. Степин отмечает: «Речь идет об угрозе существования человеческой телесности, которая является результатом миллионов лет биоэволюции и которую начинает активно деформировать современный техногенный мир. При современном же уровне нравственного развития всегда найдутся «экспериментаторы» и добровольцы для экспериментов. Перспективы генетической перестройки человеческой телесности сопрягаются с не менее опасными перспективами манипуляций над психикой человека путем воздействия на его мозг» [8, с. 16].

Вопрос о мере контроля над наукой довольно сложный. Это не только вопрос о влиянии идеологии и соизмерении научных результатов с социальными ценностями, но о влиянии самого ученого на свои результаты.

Приведенный анализ, пожалуй, будет являться достаточным для выдвижения гипотезы о критериях междисциплинарного синтеза знаний психологии – гипотезы о рождении и выдвижении некой общей, объединяющей психологов *идеи*, способной интегрировать и объединить ученых, синтезировать знания под единым лозунгом. Современные проблемы в развитии науки прямо ставят

вопрос об объединении всех гуманитариев по принципу «гуманитарии всех стран, объединяйтесь». И этот критерий достаточно прост: *научно* все, что соответствует мере – физического, духовного, душевного и социального благополучия человека, и *ненаучно* – что не соответствует этой мере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балин В. Д. Трехкомпонентная система классификации психологического знания // Петербургский психологический журнал. 2016. № 16. С. 134–148.
2. Визгин В. П. Истина и ценность // Ценностные аспекты развития науки. М., 1990. С. 36–51.
3. Кедров Б. М. Классификация наук. Т. 3. Прогноз К. Маркса о науке будущего. М.: Мысль, 1985. 543 с.
4. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды / под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2003. 424 с.
5. Мамчур Е. А. Гуманистическая критика науки: аргументы за и против // Ценностные аспекты развития науки. М., 1990. С. 81–94.
6. Никандров В. В. Методологические основы психологии: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2008. 235 с.
7. Смирнов С. Д. Чем грозит психологии отсутствие общепринятого определения ее предмета? // Методология и история психологии. 2006. Т. 1, вып. 1. С. 73–84.
8. Степин В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 1999. 393 с.
9. Федоров А. А. К прояснению взглядов Кедрова на место психологии в системе наук // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер. Психология. 2012. Т. 6, вып. 2. С. 14–21.
10. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М. 1998. 576 с.
11. Юревич А. В. Социальная психология научной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2013. 447 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА ЗАБОРА НА ВЫБОРКЕ ЖИТЕЛЕЙ ГОРОДА ШЕЛЕХОВА

С. М. Лаврова

*МБОУ ШР «Шелеховский лицей», Шелехов, Россия
E-mail: sofialavrova1504200321@gmail.com*

На протяжении всей своей истории человек существовал как член какого-либо сообщества и издревле старался оградить место своего обитания. В древности и Средневековье строили крепости, стены, рвы, заполненные водой. Путь простого человека к обособленности был долгим и трудным. Интересным явлением в российской истории является забор как феномен отношения к собственности и как элемент направленности сознания. Это явление не только социальное, но и психологическое, а также включает и политический компонент. В современных реалиях наблюдается тенденция к изолированию от окружающего мира, где забор еще несет информацию статусного характера, а также декларирует отношение к собственности (земле, в частности). Забор можно рассматривать и как средство обеспечения безопасности.

Но тут же возникают вопросы: безопасность кого? и от кого? от соседа, общества или государства? Цель исследования – рассмотреть психологический феномен забора в представлении жителей города Шелехова. На *первом этапе исследования* с целью изучения особенностей восприятия и трактовки феномена забора было проведено анкетирование, в котором приняло участие 42 человека: в возрасте 15–17 лет – 27 респондентов, 41–63 лет – 15. Обработка анкет показала следующие результаты: 59 % опрошенных живут в квартирах, 41 % – в частных домах, где высота забора в среднем составляет 2 м. При этом 90 % респондентов считают, что ограждение частного дома и дачных участков необходимо. Приемлемой высотой для ограждения с целью сохранения личного имущества и личной безопасности, по мнению респондентов, является 2,5 м. Более половины участников (77 %) полагают, что немаловажно ограждать детские сады и школы. Почти половина (45 %) уверена, что здания органов МВД и прокуратуры тоже нуждаются в ограждении. Дальше, по мере важности, отдаются голоса в пользу зданий органов власти и посевных полей (27 %). В меньшей степени нуждаются в ограждении объекты органов здравоохранения, культурно-развлекательные и спортивные центры. И меньше всего голосов получили офисные

здания. Участникам нужно было в порядке убывания проранжировать функции забора (от более важной к менее важной).

Результаты были подсчитаны с помощью функции обратной пропорциональности. Так, первое место заняла функция безопасности, на втором месте чувство собственности, далее недоверие к людям. На четвертом месте такая функция забора, как декор. Функция «показывает достаток хозяина» идет на пятом месте, за ней функция «недоверие к властям». На вопрос «Какие чувства вы испытываете, когда видите высокий и «тяжелый» забор перед собой» участники ответили, что они либо чувств вообще никаких не ощущают, либо они понимают, что собственник этой огражденной территории богатый, имеет высокий статус и ему есть что скрывать; 90 % респондентов считает, что в нашей стране без забора никак нельзя, приводя аргументы, что в наше время много воров или тех, кто захочет заглянуть и досконально все рассмотреть, а это уже нарушает психологический комфорт. На *втором этапе исследования* для предметного обозначения особенностей восприятия и трактовки феномена забора было проведено два фокус-интервью в разных возрастных группах.

Группа 1 (девушки, юноши), возраст 16–18 лет; группа 2 (женщины), возраст 47–65 лет. На вопрос о функции забора ответы выглядят следующим образом. Респондент 1 (16 лет): «...оградиться от посторонних людей ... и для себя спокойно ... если нет забора, все равно будут любопытствовать, лезть, хоть и знают, что не свое. Это в менталитете у людей. В полицию звонить – все равно не найдут, а на государство надеяться бесполезно». Респондент 2 (18 лет): «...защита территории от соседей (всякое бывает), ненавистников, животных». Респондент 3 (16 лет): «...охрана, защита от посторонних людей, взглядов, чтобы никто не украл. Если это моя собственность, пусть не лезут, ведь даже собаки не всегда могут помешать вору, да и чужие собаки или живность могут зайти на участок. В советское время, бабушка говорила, не было особой разницы в достатке и детям вкладывали, что нельзя ничего брать, а сейчас бедных много, людям просто не хватает денег ... социальное дно, вот они и лезут». Респондент 4 (16 лет): «...огородиться от воров, как признание личной территории, границы собственности отражает достаток. Если без забора ... какое-то чувство странное, не знаю еще зачем, но забор нужен». Респондент 5 (17 лет): «...забор нужен, чтобы избежать зависти, явно не для красоты. Человеку не хочется, чтобы на него смотрели, заглядывали. Я раньше с соседями разго-

варивала, особенно летом: пока они забор между огородами высокий не поставили, даже ягодами угощали друг друга. С другими соседями дружим, у них забор маленький и просвечивается, мы с ними и зимой чаще общаемся, а летом вообще у кого и как выросло ... интересно».

Группа 2. Респондент 1 (46 лет): «...забор нужен, чтобы не быть на всеобщем обозрении ... свобода, раскованность, независимость, нет наблюдения за тобой ... сохранность вещей. Вообще, забор от варварства ... внутренний двор для хозяйства. Соседский вопрос ... не конфликтовать, самое главное. Если раньше знали хорошо друг друга и общались, вместе и праздники отмечали с соседями, то сейчас с разными привычками, взглядами ... не угодишь. Респондент 2 (59 лет): «...для изоляции, созрела потребность в индивидуальности, а не коллективное ... хочу отгородиться, это мое». Респондент 3 (54 года): «...закрытость от внешнего обозрения, некая интимность». Респондент 4 (61 год): «...сохранение от варварства, воровства, от зависти соседей, любопытства ... а также предохраняет от сорняков ... «свой мирок», свой достаток, это как «шторы закрыть». Сейчас люди поменялись, раньше ключ под коврик клали и не воровали. Сейчас много безработных (алкоголики, наркоманы), от государства защиты не получишь, сам о себе заботиться должен». Респондент 5 (65 лет): «...забор как охрана, чтобы соседи не видели, чем занимаемся, как «застолбить» территорию, границы жилища. Стали собственниками, заборы ставят, чтобы не завидовали. Раньше дружили, все друг друга в подъезде знали, здоровались, а сейчас отгородились от общего мира».

На вопрос о чувствах, испытываемых при виде высокого, «тяжелого» забора, ответы были следующие: «...чувство, что там что-то прячут», «живут богатые, олигархи», «значит, есть что прятать». Были ответы: «...дело хозяина, у меня никаких чувств не возникает», «неприятно, недоступность, закрытость, хочется что-нибудь сделать, испортить», «как тюрьма, нельзя, чтобы увидели», «недоверие к окружающим, ставит забор, ограждает свое пространство, «... кто ты для них...», «никаких эмоций, прохожим должно быть все равно, что человек прячет ... индивидуальное, а не коллективное». При этом большинство респондентов говорят, что органы власти не должны закрываться от людей: «...зачем им забор, кому они нужны», «органы власти должны быть прозрачны», «от нас не надо закрываться», «органы власти должны быть открыты как символ открытости народу», «для меня они неинтересны», «даже не задумы-

вался», «...это тебе не Америка ... домики, окна в пол, заборов нет и никто не посягает на имущество, так как чувство собственности священо, а мы пока только от коллективизма избавляемся, хотя и в нем свое хорошее, конечно, есть. У нас оставь открытым – разбомбят или напакостят».

Все респонденты отрицательно ответили на вопрос о возможности жить без забора, приводя следующие аргументы: «...я не настолько доверяю людям», «государство не сможет защитить», «без ограждения как брошенный, пусть хоть живая изгородь ... создает уют, а иначе как». Респондент 2 (группа 2): «Россия – страна аграрная, заборы нужны ... и урожай сохранить, в том числе ... государство не защитит». Респондент 5 (группа 1): «...без заборов никак ... не дошли еще до этого. Раньше милиции боялись, сейчас совсем другая страна, каждый сам за себя, дорожит собственностью». Респонденты (группа 2): «обойтись можно, но хочется отгородиться», «разный уровень жизни ... зачем видеть или демонстрировать это, выделяйся в другом». Респонденты (группа 1): «наверное, можно, но своруют, затопчут», «иногда просто хочется заглянуть, там может быть красиво». Респондент 4 (группа 2): «забором безопасность не обеспечишь, здесь дело в другом... как думают, чем круче забор, тем интереснее для злоумышленников, а соседи тоже ... Более бедные и не пойдут к этим крутым. Недавно обворовали «крутых», так соседям и не видно было, забор-то кирпичный, под три метра. Ну, подъехала машина, что-то делали, больно нужно смотреть. Тем более в прошлом году спросила у них про кустарник красиво цветет думала, может отросток дадут, так такой взгляд ... а потом у меня спрашивают, может, видели что, нет, ничего не видела».

Практически все респонденты высказывают мнение об изменении формата коммуникации. Представители как молодого, так и старшего поколения с налетом грусти говорят, с одной стороны, о нехватке общения с соседями, в частности: «...раньше жизнь была интереснее, а сейчас коммуникация почти отсутствует», «я бы и поговорила с соседями, так некогда, все бегом, бегом», «поздно приезжаешь, рано уезжаешь, не до разговоров ... специально же к ним не пойдешь», «раньше на лавочке собирались, семечки лузгали, а сейчас зашел, закрылся»; с другой стороны, подтверждают тенденцию к изоляции от коммуникации и выстраиванию временных и недолгосрочных межличностных связей: «...соседи меня не интересуют», «...зачем им что-то знать», «есть у нас соседи ненормальные и забор, еще деревянный, из 70-х, небольшой... говори не хочу, так они все-

гда не особо общались, семья такая, всегда такие были», «если возникнет необходимость, подойду, пока и так нормально». В ходе исследования нами обозначены основные функции забора: забор – символ безопасности как внешней, так и внутренней; оформление; мобильность; как коммуникативное пространство; ограничение человеческой системы и знак, используемый в процессе общения (семиотическая). Следует отметить, что принципиальных отличий в трактовке данного понятия респондентов разных возрастных категорий не выявлено. Интересно, что независимо от возраста респондентов мы видим некую ностальгию; с одной стороны, нехватка общения; с другой – желание закрыться за забором, не вступая в коммуникацию. Фокус-интервью позволяет более четко обозначить феномен забора через систему ментального определения пространства, а также характеризует невысокий уровень социального доверия. Результаты фокус-интервью говорят о низком уровне социальных связей, особенно между богатыми и бедными (забор как символ достатка и особой территории). Заметим, что желание отгородиться напрямую связано с чувством собственности, которое еще не до конца сформировано.

СУБЪЕКТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ КАК КОМПОНЕНТ САМОСОЗНАНИЯ

К. С. Литвиненко, Т. М. Щеголева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: kir.litvinencko@gmail.com; schegoleva52@mail.ru*

На данный момент в психологической науке проводится множество исследований, связанных с проблемой субъективного контроля [1; 6]. Многие из них имеют прикладной характер и чрезвычайно значимы для разных областей нынешней жизни человека. Тем не менее теоретические аспекты этой проблемы в современной психологии проработаны недостаточно, отсутствует единство как в родо-видовом определении субъективного контроля, так и в используемой терминологии.

Первым изучением этого вопроса занялся Дж. Роттер, а экспериментальные исследования А. А. Реана, С. Р. Пантелеева, В. В. Столина, Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинды и других позволили углубить знания в этой области.

Появление понятия локуса контроля в психологической литературе связано с работами Дж. Роттера, который в 1954 г. предложил различать людей в соответствии с тем, где они локализируют контроль над значимыми для себя событиями. В рамках отечественной психологии чаще всего употребляется термин «субъективный контроль». Кроме того, при анализе литературы по теме мы наблюдаем, что в работах Г. С. Никифорова «самоконтроль» явно имеет черты субъективного контроля или локуса контроля [4]. В нашем исследовании понятия «локус контроля» и «субъективный контроль» мы используем как синонимичные, тождественные. Однако термин «самоконтроль», по нашему мнению, является не совсем подходящим.

В целом под субъективным контролем понимается склонность человека брать на себя и возлагать на других людей ответственность за то, что с ними происходит [2]. На данный момент не существует единой точки зрения на то, является ли субъективный контроль компонентом самосознания, его характеристикой или качеством, свойством личности или даже ее ресурсом. В. Б. Токарева относит локус контроля к системе профессионально важных качеств субъекта [6]. Однако абсолютное большинство исследователей дают определение данному понятию, относя его к одной из категорий, никак не аргументируя свою точку зрения по данной проблеме.

Наша позиция состоит в том, что локус контроля – это интегральный результирующий компонент самосознания. В контексте данной работы интересен подход В. В. Столина [5] к феномену экстернальности/интернальности, который трактуется им в рамках представлений о самосознании. На наш взгляд, субъективный контроль относится к интегральным образованиям самосознания личности, потому что он выступает связующим звеном между активностью личности и ее «Я». Локус контроля отражает меру ответственности личности за значимые события в ее жизни, т. е. уровень субъективного контроля (УСК) является показателем того, насколько человек готов взять ответственность за происходящее с ним в жизни на себя или приписать ее другим людям, внешним обстоятельствам.

Поскольку под самосознанием понимается совокупность психических процессов, посредством которых личность выделяет себя из окружающего мира, познает свою сущность и изменяет свое «Я» [5], очевидна его связь с УСК. Субъективный контроль выполняет функцию выделения личностью себя из окружающего мира наряду с другими компонентами самосознания: осознание существования

субъективного контроля событий, при котором на них оказывает влияние личность, и объективный контроль событий, при котором на них оказывают влияние факторы внешней среды, неподвластные ему, помогают человеку выделить себя из пространства окружающего мира как субъекта отношений с этим миром.

Согласно В. В. Столину, самосознание выполняет ряд функций: мотивирующую, целеобразующую, контролирующую, развития свойств личности, детерминации отношений с людьми, приобщения к другим людям и человечеству в целом [5]. При анализе этих функций становится очевидно, что субъективный контроль имеет отношение ко многим из них, а именно целеобразующей, контролирующей, детерминации отношений с людьми, мотивирующей; на остальные он как минимум оказывает косвенное влияние.

В частности, связи субъективного контроля с функцией детерминации отношений нам говорит то, что Е. Ф. Бажин и соавторы в своей версии опросника УСК отдельно выделяют шкалу интернальности в области семейных и межличностных отношений, что свидетельствует об очевидном влиянии уровня субъективного контроля на сферу отношений. Обладая определенным уровнем и типом локуса контроля, человек по-разному распределяет ответственность за происходящие в отношениях процессы, исходя из этого, он строит отношения с окружающими тем или иным образом.

Безусловно, локус контроля влияет и на деятельность человека, осуществляя контролирующую и целеобразующую функции. Так, слабая способность оказывать сопротивление асоциальному влиянию положительно коррелирует с формированием общей экстернальной ориентации и его преобладанием в отдельных сферах деятельности – сфере неудач, межличностных и семейных взаимоотношений [1]. Человек связывает события своей жизни, в том числе успехи и неудачи, с результатами своей деятельности либо деятельности других людей и внешними обстоятельствами в зависимости от локуса контроля. В соответствии с этим человек формирует свое дальнейшее поведение, корректирует его, делает выводы о том, чего он способен достичь, а чего нет, с учетом этого ставит новые цели. В этом проявляется целеобразующая и контролирующая функции субъективного контроля.

Кроме того, отмечается влияние типа и уровня субъективного контроля на мотивирующую функцию самосознания. Так, личность с интернальным уровнем контроля повышает свою активность после успеха и снижает после неудачи, которая ее фрустрирует. Такие

люди стремятся к решению сложных задач, склонны обвинять себя в своих неудачах и промахах. Экстерналы активизируются после неуспеха и снижают свою активность, достигнув успеха [3]. Однако мы считаем, что этот вопрос заслуживает отдельного подробного изучения, и планируем посвятить ему полноценное исследование. При этом необходимо подчеркнуть, что уровень субъективного контроля является результативным компонентом самосознания, т. е. выступает продуктом процессов самосознания. Структура самосознания представлена процессуальными (самовосприятие, самоотношение, самопонимание) и результативными компонентами (образ «Я», самооценка, Я-концепция).

Более того, локус контроля как компонент самосознания является динамичным, показатели экстернальности/интернальности могут изменяться в течение жизни. Это обусловлено, с одной стороны, как раз другими компонентами самосознания, о связи с которыми говорилось выше: самоотношением личности, развитием Я-концепции, самооценкой; с другой стороны, реальными событиями в жизни человека и их последствиями.

Таким образом, проблема субъективного контроля недостаточно раскрыта в рамках ее теоретического аспекта. По нашему мнению, понятия «локус контроля» и «субъективный контроль» тождественны, а «самоконтроль» мы к ним не относим. Согласно результатам нашего исследования, субъективный контроль – интегральный результативный компонент самосознания, связывающий между собой активность личности и ее «Я», отражающий меру ответственности, которую приписывает себе человек за свою жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриева О. В. Взаимосвязи уровня сопротивляемости личности с уровнем субъективного контроля у подростков // Новая наука: современное состояние и пути развития. 2016. № 4. С. 33–37.
2. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5, № 3. С. 152–162.
3. Диянова З. В., Щеголева Т. М. Личность: закономерности и механизмы развития: учебное пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ. 2015. 169 с.
4. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. 193 с.
5. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 284 с.
6. Токарева В. Б. Локус контроля как профессионально-важное качество субъекта деятельности // Карьерный успех: законы развития. 2016. С. 114–117.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СМЫСЛОЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Н. Ю. Малышко, Т. М. Щеголева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: mandarin-65@list.ru, schegoleva52@mail.ru*

Проблема изучения смысложизненной стратегии как стержневого образования личности на сегодняшний день весьма актуальна, так как в современных условиях перманентных преобразований социальной среды заложена необходимость того, чтобы человек не воспринимал жизнь как фатальную неизбежность, а был активным творцом и преобразователем мира. Источником такой активности может быть только самодетерминация, которая позволяет ему не быть заложником изменяющихся обстоятельств, а управлять собственной жизнью и личностным благополучием.

Цель нашего исследования заключается в изучении смысложизненной стратегии личности и выявлении ее особенностей в юношеском возрасте. Были изучены труды таких отечественных и зарубежных психологов, как К. А. Абульханова-Славская, Л. Бинсвангер, М. Босс, К. Обуховский, С. Л. Рубинштейн, В. Франкл, Э. Фромм, В. Э. Чудновский, в концепциях которых нельзя встретить понятия «смысложизненная стратегия» и вместе с тем оно имплицитно содержится в категории смысла, которую данные исследователи в той или иной мере использовали [2; 3; 8–13]. Смысл в их концепциях рассматривается как некая автономная субстанция, эмансипировавшаяся от внешних и внутренних условий, интенционально стремящаяся за пределы существующего и являющаяся критерием результативности жизни человека, причем смысл чаще всего скрывается в области динамического неосознаваемого.

Понятие «смысложизненная стратегия» чуть более пятнадцати лет тому назад использовала И. В. Абакумова, в дальнейшем введенный ею концепт разрабатывался К. А. Жаткиной, Ж. Ю. Кара, Е. В. Картавщицкой, Л. Ю. Крутелёвой и другими исследователями, и на сегодняшний день данное понятие еще не вполне оформилось в научно-понятийном аппарате, так как имеются разночтения в трактовке данного феномена [1; 4–7].

Вместе с тем все исследователи отмечают значимость подросткового и юношеского возрастов, когда происходит закладка ядерных образований смысложизненной стратегии личности, ведь юность – это период профессионального втягивания индивида в

соответствующую сферу деятельности, поэтому выявление особенностей смысложизненной стратегии личности в юношеском возрасте так важно. Наличие смысложизненной стратегии личности предполагает собственную для юноши поисковую, сверхнормативную активность, расширение потенциальных вариантов развития и стремление к реализации собственного идеального плана. Исходя из этого, мы предполагаем, что смысложизненная стратегия на разных этапах юношеского возраста характеризуется своими особенностями.

Нами в период с 18.12.2018 по 18.03.2020 на базе МБОУ «СОШ № 15», ГБПОУ ИО «ИРКПО», ФГБОУ ВО «ИГУ» было проведено эмпирическое исследование юношей в возрасте 15–20 лет и взрослых в возрасте 35–45 лет с целью выявления особенностей смысложизненной стратегии личности в юношеском возрасте. Для решения данной проблемы нами были использованы такие методики, как «Тест смысложизненных ориентаций», адаптированный Д. А. Леонтьевым, вариант методики «Цель в жизни» Дж. Крамбо, и Л. Махоника, «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой, «Тест жизнестойкости» С. Мадди, адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой, сокращенный и модифицированный Е. И. Рассказовой и Е. Н. Осиним, которые позволяют изучать перспективу развития смысложизненной стратегии.

Мы считаем допустимым использование данных методик, поскольку рассматриваем смысложизненную стратегию как жизненный путь в потенциале, который должен состоять из реализованных жизненных позиций, выстраивающихся в жизненную линию не механически, а диалектически, вырастая из предыдущих точек бифуркации жизненного пути, где происходило разрешение противоречия, с одной стороны, требований общественной жизни и, с другой стороны, возможностей личности. Эти жизненные позиции как совершенные деяния субъекта, в которых преодолевается противоречие потребностей и возможностей, объединены общим смыслом жизни, который обуславливает и обусловлен убежденностью субъекта жизни в правильности собственных поступков. Следовательно, жизненную позицию и вектор движения за ее пределы мы соотносим со смысложизненными ориентациями, которые представляют спектр тактических возможностей в определенной точке жизненного пути; пластичность и резистентность субъекта по отношению к противоречивости жизни и нахождению в неоднозначных ситуациях сопоставляем с толерантностью/интолерантностью к неопределенности; устойчивость в реализации витального замысла и способность отстоять собственный идеальный план может быть соот-

несена с жизнестойкостью. Помимо этого, необходимо указать, что наши рассуждения аналогичны идеям Е. В. Картавщиковой, которая считает, что содержательными компонентами смысловой стратегии личности являются «глубинные смысловые ориентации как проявление отношения субъекта к миру и к самому себе, жизнестойкость и толерантность к неопределённости» [6, с. 50].

По результатам исследования проводилась математико-статистическая обработка, которая показала, что у юношей по сравнению со взрослыми как по критерию Манна – Уитни, так и по *t*-критерию наблюдаются значимые различия по всем шкалам методики СЖО и шкалам «Вовлеченность», «Принятие риска», «Жизнестойкость», т. е. для юношей характерны более низкие показатели по данным шкалам, чем для взрослых. По шкале «Контроль» теста жизнестойкости и всем шкалам Опросника толерантности к неопределённости значимых различий между юношами и взрослыми не обнаружено, и вместе с тем по данным шкалам выявлена половозрастная особенность у представителей юношеского возраста в ходе дисперсионного анализа, который показал, что в среднем и старшем юношеском возрасте мужчины значимо более толерантны к неопределённости, чем женщины. Сходная картина наблюдается по шкале «Интолерантность к неопределённости»: у мужчин в среднем и старшем юношеском возрасте она значимо ниже, чем у женщин. По шкале «Контроль» в среднем и старшем юношеском возрасте также наблюдаются значимые отличия: у мужчин контроль значимо выше, чем у женщин.

Исходя из полученных результатов, возможно утверждать, что смысловая стратегия имеет особенности, выражающиеся в том, что такие содержательные компоненты, как смысловые ориентации и жизнестойкость, за исключением контроля, у юношей менее развиты, чем у взрослых. Вместе с тем по шкалам толерантности/интолерантности к неопределённости и контролю значимых различий не обнаружено, что может косвенно указывать на существующую готовность юношей к выходу за пределы их актуальной жизненной позиции. Стоит отметить, что выявлены половозрастные особенности данных содержательных компонентов смысловой стратегии при переходе из возрастной категории ранней юности к средней юности. В заключение стоит отметить, что исследование смысловой стратегии личности является весьма сложной и многоаспектной проблемой, которая требует своего дальнейшего глубокого и всеобъемлющего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского университета, 2003. 480 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль. 1991. 299 с.
3. Бинсвангер Л., Нидлмэн Я. Бытие-в-мире. Избранные статьи. Нидлмэн Я. Критическое введение в экзистенциальный психоанализ. М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1999. 336 с.
4. Жаткина К. А. Проявление смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Молодежь и наука: начало XXI века : материалы VI Всерос. науч.-техн. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2011. URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/section15.html>.
5. Кара Ж. Ю., Крутелёва Л. Ю. О соотношении понятий: смысложизненные ориентации, смысложизненные стратегии и смысложизненная концепция личности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 3. С. 111–116.
6. Картавщикова Е. В. Кризис выпускника в контексте смысложизненной стратегии личности // Правовые, социально-экономические и гуманитарные аспекты организационного развития в сфере образования, науки и бизнеса : материалы Междунар. науч. -практ. конф. 1 июля 2016 г. Ставрополь : Центр научного знания «Логос», 2016. С. 49–54.
7. Крутелёва Л. Ю. Смысложизненные стратегии современной молодёжи // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. Т. 6, № 1. С. 18–21.
8. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечения человека. СПб. : Речь, 2003. 296 с.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 424 с.
10. Тихонравов Ю. В. Экзистенциальная психология : учеб. -справ. пособие. М. : Бизнес школа «Интел-синтез, 1998. 238 с.
11. Франкл В. Доктор и душа / пер. с англ. и авт. предисл. А. А. Бореев. СПб. : Ювента, 1997. 285 с.
12. Фромм Э. Иметь или быть? : пер. с англ. / общ. ред. и посл. В. И. Добренёв. 2-е изд., доп. М. : Прогресс. 1990. 336 с.
13. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. М. : Издательство Московского социально-психологического института ; Воронеж : Модэк, 2006. 768 с.

ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРИ ПОПЕРЕМЕННОМ КОДИРОВАНИИ

А. А. Марей

*ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»,
Москва, Россия
E-mail: shizont@mail.ru*

Одновременное изучение иностранных языков и необходимость переключаться между ними в рамках языковых занятий приводит к возникновению интерференции на уровне долговременной памяти, которая и способствует снижению продуктивности ее вербального компонента [1]. В то же время приходится признать, что диагностике в этом вопросе уделяется недостаточно внимания, так как большинство методик направлены на изучение запоминания и воспроизведения слов и текстов на родном языке и на уровне кратковременной памяти [2]. Именно диагностике продуктивности долговременной памяти на лексические единицы двух иностранных языков, а также оценке влияющих на нее факторов и посвящено настоящее исследование.

Мы считаем возможным судить о продуктивности долговременной памяти на основании продуктивности мнемического процесса воспроизведения, которая в свою очередь может быть разложена на две составляющие, а именно скорость и точность воспроизведения. Предлагаемое нами компьютеризированное когнитивное задание «Двойное попеременное кодирование» (ДПК) заключается в письменном переводе (кодировании) испытуемыми списка специально отобранных, предварительно заученных учащимися в рамках языковых занятий слов русского языка то на английский, то на немецкий языки попеременно, через одно слово. При подобном дизайне методики хранящиеся в долговременной памяти иноязычные слова наиболее активно интерферируют между собой, за счет чего достигается валидная и надежная оценка особенностей всего мнемического процесса, имеющего место при искусственном полилингвизме, формируемом у студентов лингвистических специальностей [3]. Компьютерная версия методики ДПК позволяет регистрировать время кодирования русского слова-стимула на каждый иностранный язык (количественные данные) и сохранять введенные испытуемым слова-эквиваленты (качественные данные). На основании этих данных возможен расчет таких количественных

показателей, как скорость кодирования (5%-ное усеченное среднее времени кодирования, включая время ввода, в секундах) и точность кодирования (абсолютное количество ошибок).

Цель исследования: анализ показателей продуктивности долговременной памяти и их зависимости от стимульных параметров.

Методы и методики исследования: авторская методика «Двойное попеременное кодирование»; количественный и качественный анализ; методы описательной и аналитической математической статистики (SPSS Statistics 23).

Участники исследования: 50 студенток 2-го курса факультета немецкого языка МГЛУ (первый иностранный язык – английский, второй – немецкий), средний возраст $M = 19,07$.

Процедура исследования: исследование с использованием разработанного программного обеспечения проводилось дистанционно, участие в исследовании было добровольным.

Полученные результаты и их обсуждение. Была выявлена и проанализирована скорость кодирования в зависимости от части речи предъявляемых слов-стимулов. Так, время кодирования слов-стимулов независимо от иностранного языка распределяется одинаково: быстрее кодируются глаголы, далее существительные и медленнее кодируются прилагательные (английский язык: глаголы 6,74; существительные 6,89; прилагательные 7,04; немецкий язык: 7,5; 7,7; 9,23 соответственно).

Ошибочность кодирования. В ходе качественного анализа полученных результатов были выявлены следующие ошибки кодирования: тип I – отсутствие ответа (невозможность воспроизведения слова-эквивалента); тип II – неточное кодирование (ошибочный перевод); тип III – ошибка переключения (нарушение условия попеременности кодирования). В обоих языках по количеству ошибок преобладает группа прилагательных, меньше же всего ошибок было допущено при кодировании существительных, что в целом соответствует распределению скоростного показателя по частям речи. В то же время соотношение ошибок различается по языкам: в английском ошибки I и II типов количественно равны, тогда как в немецком ошибок I типа значительно больше, чем всех остальных. Суммарно ошибок на немецком языке было совершено больше, чем на английском, что вполне естественно, с учетом педагогических условий, а именно меньшего времени изучения немецкого языка.

Фактор частотности предъявления. Была предпринята попытка оценить, насколько различные количественные параметры

предъявления использованных в методике слов связаны со скоростным и точностным показателями. Так, для каждого немецкого слова-эквивалента были определены номер страницы его первого предъявления и общее количество его предъявлений во всем пройденном объеме учебника на момент тестирования, после чего был посчитан коэффициент корреляции Спирмена. По скорости кодирования были выявлены достоверные корреляционные связи только для группы существительных: $R = 0,692$ для первого предъявления и $R = -0,720$ для количества предъявлений ($p < 0,01$). По точности кодирования были выявлены достоверные корреляции только для ошибок I типа для группы глаголов ($R = 0,587$ для первого предъявления и $R = -0,5777$ для количества предъявлений, $p < 0,01$) и существительных ($R = 0,472$ для первого предъявления, $p < 0,01$). Данные результаты вполне закономерны: чем позже было первое предъявление лексической единицы (бóльший номер страницы, на которой впервые вводится данное слово), тем выше показатели времени кодирования и ошибочности; чем больше было количество предъявлений на страницах учебника (бóльшая частотность предъявления слова на немецком языке), тем меньше время кодирования и ошибочность. При этом использование критерия *H* Краскала – Уоллиса выявило, что немецкие части речи не отличаются между собой по странице первого предъявления, зато достоверно отличаются ($p < 0,01$) по количеству предъявлений: глаголы предъявлялись чаще остальных частей речи, а прилагательные реже.

Оценка направленности интерференции. Определение типа интерференции, которой в той или иной степени подвержен конкретный участник исследования, может быть осуществлено на основании сопоставления скоростного показателя, полученного по обоим иностранным языкам. Мы полагаем, что более высокая скорость кодирования слов-стимулов на немецкий язык, чем на английский (т. е. меньшее время кодирования на второй иностранный язык), будет свидетельствовать о ретроактивной (ретроградной) интерференции, в обратном же случае можно говорить о проактивной (антероградной) интерференции. Так, тенденция к ретроактивной интерференции была обнаружена по группе глаголов у 18 испытуемых (36 %), по группе существительных у 12 (24 %), по группе прилагательных у 6 (12 %), а по всему языку лишь у 7 (14 %).

В дальнейшем планируется оценка влияния способов запоминания, практикуемых студентами, на продуктивность долговременной памяти на лексические единицы двух иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания : в 2 т. М. : Смысл : Академия, 2006. 880 с. 2 т.
2. Заика Е. В. Экспериментальные исследования памяти. Харьков : Гуманитарный центр, 2013. 396 с.
3. Марей А. А., Подпругина В. В. Марей М. А. Интерференция как явление долговременной памяти у студентов, изучающих два иностранных языка [Электронный ресурс] // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2019. № 1 (830). С. 209–222. URL: http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/1_830.pdf. (дата обращения: 09. 03. 2020).

РОЛЬ ИНФОРМАЦИИ ОБ АРХИТЕКТУРНЫХ ОБЪЕКТАХ В ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗА ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

В. В. Уткина

*ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»,
Москва, Россия
E-mail: Pallinav@mail.ru*

Городское пространство и его особенности играют важную роль в жизни населяющих его людей, поэтому изучение образа окружающей среды необходимо для анализа и оптимизации особенностей воздействия городской среды на человека. Несомненно, архитектурный облик зданий составляет важнейший формообразующий компонент городской жизни. Среди факторов, влияющих на особенности образа городской среды, недостаточно изученным является информационный: наличие или отсутствие информации о городской среде, которая формально не является необходимой для построения ее образа, – в чем и состоит новизна исследования.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что дополнительная информация об архитектурных объектах местности влияет на их семантическое оценивание, эмоциональное состояние испытуемых, возникающее во время выполнения когнитивного задания, и полноту заполнения ими когнитивных карт.

В исследовании приняли участие две группы молодых людей по 30 человек в каждой в возрасте от 22 до 26 лет. В качестве методов исследования был использован следующий арсенал методик по диагностике:

- 1) эмоциональное состояние испытуемых (производилось два замера до/после исследования) было оценено с помощью опросника «САН: Самочувствие, активность, настроение» (В. А. Доскин,

Н. А. Лаврентьева, М. П. Мирошников, В. Б. Шарай) и методики «Шкала дифференциальных эмоций (ШДЭ)» (К. Изард) [4];

2) семантические характеристики выбранных нами для оценивания шести архитектурных объектов были получены с помощью архитектурного семантического дифференциала (АСД) [2; 3], состоящего из двадцати 2-полюсных шкал, проградуированных от –2 до +2;

3) пространственная компетентность была исследована с помощью модифицированного метода построения когнитивных карт К. Линча «Когнитивная карта переулка Денежного г. Москвы», которая включала в себя рисование на листе А4 объектов местности (зданий, переулков, пешеходных переходов и т. д.) и их название (каждый объект, переулок и улицу при запоминании было необходимо подписать). Методика была разработана на основе работ Ф. Н. Шемякина, который изучал топографическое представление у детей различного возраста, и К. Линча «Образ города» (1982). Также прототипом нашей методики стала методика, описанная в диссертации Т. В. Барлас [1], разработанная для изучения когнитивных карт авиадиспетчеров.

В качестве исследуемой территории городской среды г. Москвы был выбран Денежный переулок, который начинается с перекрестка с Большим Левшинским переулком и заканчивается на улице Арбат. По этому переулку испытуемым проводились прогулки. Непосредственно перед прогулкой была измерена степень знакомства участников исследования с данной местностью по 10-балльной шкале: 6 из 60 испытуемых были в данном переулке (1–2 балла по 10-балльной шкале), в то время как для других Денежный переулок был абсолютно незнаком. Исходя из этого, можно сделать вывод, что образ строился непосредственно во время прогулки. Для семантической оценки нами были выбраны шесть архитектурных объектов старинной застройки – особняки, расположенные по обе стороны Денежного переулка (дома представлены в порядке их предъявления). Все они были реконструированы в первые годы XX в.

Нечетная сторона: особняк Н. К. Боля – К. А. Гутхейля; усадьба Грачева; дом Бройдо-Бурдакова – посольство Чили; особняк Берга – посольство Италии (д. 5).

Четная сторона: усадьба промышленников Н. П. и П. А. Павловых; посольство Габона.

Для каждого архитектурного объекта составлен краткий исторический обзор (равный по объему 0,5 листа А4), содержащий основную информацию о здании.

Непосредственно были сформированы случайным образом две группы испытуемых по 30 человек с целью прогулок по Денежному переулку: одной группе была предъявлена историческая справка о выбранных архитектурных объектах до их семантического оценивания (группа 1, экспериментальная), в то время как вторая группа испытуемых была лишена дополнительной информации об оцениваемых объектах местности (группа 2). Вначале участникам исследования предлагалось пройти опросники «САН» и «ШДЭ» с целью определения их эмоционального состояния на момент проведения исследования, далее перед ними стояла задача оценить по методике «АСД» выбранные объекты местности (учитывая ту группу, в которой находились испытуемые, относительно наличия/отсутствия предъявления дополнительной информации об объектах местности), затем проводился второй замер «САН», «ШДЭ» с целью измерения эмоционального состояния в конце исследования. По окончании всем участникам исследования были предъявлены бланки для прохождения методики «Когнитивная карта переулка Денежного г. Москвы». Участникам эксперимента необходимо было нарисовать все недостающие объекты территории (которые они могли вспомнить), по которой только что была совершена прогулка, а также ориентиры (переулки, дороги – кроме уже имеющих в исходном варианте методики). К объектам могли относиться следующие здания: те, у которых участники исследования останавливались для оценивания, и любые находящиеся на данной территории – магазины, аптеки, парикмахерские и т. д. Каждый участник перед тестированием был проинформирован о цели исследования, о том, что ему предстоит выполнить: главное – гулять по переулку г. Москвы, сколько времени это займет.

Были получены следующие результаты исследования роли информации об архитектурных объектах в построении образа городской среды относительно выдвинутых нами эмпирических гипотез.

Гипотеза 1. Существуют инварианты и вариативности в семантическом оценивании архитектурных объектов участниками исследования в зависимости от наличия/отсутствия дополнительной информации об объектах местности в процессе их восприятия.

Для проверки этой гипотезы производилось сравнение оценок по шкалам архитектурного семантического дифференциала (АСД) у каждого из шести выбранных объектов местности. Инвариантным различием в семантической оценке является категория «индивидуальное», а вариативными – «красивое», «многолюдное», «старинное», «сомасштабное человеку», «спокойное», «фешенебельное»,

«уютное», «естественное», «помпезное», «историческое», «гармоничное», «комфортное», «любимое». Более того, на основе полученных характеристик можно сделать вывод о более позитивном восприятии в экспериментальной группе. Таким образом, гипотеза о наличии инвариантов и вариативности в семантическом оценивании архитектурных объектов подтверждается.

Гипотеза 2. «Полнота» заполнения когнитивной карты выше у испытуемых, получивших информацию об объектах местности в процессе ее восприятия.

Для проверки этой гипотезы сопоставлялись результаты двух групп испытуемых, которым была и не была предъявлена дополнительная информация об объектах местности, выбранных для оценивания, было произведено сравнение запоминания отдельных объектов и переулков, частота фиксации которых получена с помощью анализа когнитивных карт.

Различия найдены среди следующих объектов: особняк Берга, усадьба Павловых, особняк Боля-Гутхейля, МИД, Оптика, переулок Сивцев Вражек, переулок Глазовский – частота фиксации у экспериментальной группы выше. Таким образом, гипотеза находит свое подтверждение.

Гипотеза 3. Эмоциональное состояние испытуемых (самочувствие, активность, настроение) и модальность эмоций (радость, удивление, интерес, отвращение, презрение, вина) варьируются в зависимости от наличия/отсутствия дополнительной информации, получаемой в процессе восприятия объектов местности.

Для проверки этой гипотезы производилось сравнение показателей двух замеров (до начала исследования и в конце исследования) шкал опросников «САН» и «ШДЭ». В экспериментальной группе улучшалось самочувствие и поднималось настроение после совершения прогулки, а также усиливались эмоции радости, удивления, презрения и вины и снижались эмоции отвращения и презрения. В конце прогулки у испытуемых группы 2 наблюдался спад настроения и активности, а также ухудшалось самочувствие, усиливались эмоции отвращения и презрения и снижался интерес. Следовательно, данная гипотеза находит свое подтверждение.

Действительно, результаты исследования позволяют утверждать, что информация об архитектурных объектах способствует более полному и гармоничному построению образа городской среды на уровне психосемантического оценивания ее компонентов, эмоциональных отношений и организации субъективного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барлас Т. В. Невербальные компоненты деятельности человека в системах отображения информации : дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.03. М., 1984. 180 с.
2. Габидулина С. Э. Психология городской среды. М. : Смысл. 2012. 152 с.
3. Габидулина С. Э. Психосемантический подход к изучению городской среды // Городская среда : сб. материалов всесоюз. науч. конф. в Суздале. Суздаль, 1989. Ч. 2. С. 42–51.
4. Изард К. Психология эмоций : пер. с англ. СПб. : Питер, 2000. 464 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ПОКОЛЕНИЙ

Е. А. Филинова, О. В. Синёва

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: liza.filinova@yandex.ru*

Вопрос «отцов и детей» в истории человечества всегда стоял достаточно остро. Данная проблема традиционно привлекает внимание исследователей в различных гуманитарных сферах. Так, одна из оригинальных теорий поколений была разработана в 1991 г. американскими исследователями Уильямом Штраусом и Нилом Хау [7]. Изначально данная концепция описывала повторяющиеся поколенческие циклы в истории США, но позже сами авторы обнаружили, что выявленные ими закономерности могут быть экстраполированы и на другие развитые страны. Вполне вероятно, что предложенный четырехчастный поколенческий цикл можно наблюдать и в России, поскольку глобальные общемировые процессы и закономерности, несомненно, оказывают влияние на развитие нашего государства. Попытка адаптации работ У. Штрауса и Н. Хау в рамках отечественного социокультурного контекста предпринята Е. Шамис и Е. Л. Никоновым, координаторами проекта «Теория поколений в России – Regenerations» [6]. Возможности применения теории поколений американских ученых к истории русского народа, особенности ее адаптации к российским социальным реалиям – это тот круг вопросов, что представляют несомненный интерес для междисциплинарного исследования.

В отечественной литературе под эмоциональной направленностью личности понимается такая эмоциональная характеристика личности, которая проявляется в ценностном отношении к определенным видам эмоциональных переживаний. Объектом внимания здесь становятся не все эмоции, а только те из них, в которых субъек-

ект чаще всего испытывает потребность и которые придают непосредственную ценность самому процессу его деятельности, приобретающей благодаря этому качество значимой работы, интересной учебы, увлекающей игры или приятных воспоминаний и т. д. Итак, мы рассматриваем эмоциональную направленность личности как особую эмоциональную характеристику, которая демонстрирует, какие эмоциональные переживания для человека ценны и значимы, имеют приоритет перед другими, не столь весомыми переживаниями.

В соответствии с гипотезой нашего исследования мы предположили, что у представителей разных поколенческих групп существуют специфические особенности эмоциональной направленности личности. Так, между поколениями X и Y наблюдаются значимые различия по показателям практического и романтического типов эмоциональной направленности (если для первых в большей степени характерна направленность на практическую деятельность, то вторые более мечтательны и наивны). Поколения Z и Y, предполагаем мы, различаются по показателю альтруистического типа эмоциональной направленности (первым в большей степени свойственно доверие к обществу и стремление ему помочь, тогда как вторые в меньшей степени открыты для помощи другим).

Для проверки данной гипотезы в сентябре 2019 – феврале 2020 г. было проведено эмпирическое исследование. Выборку составили 60 человек, из них 13 мужчин и 47 женщин. 20 человек в возрасте 18–19 лет, в соответствии с теорией У. Штрауса и Н. Хау, мы отнесли их к поколению Z; 20 человек в возрасте от 20 до 35 лет – к поколению Y, и 20 человек в возрасте от 36 до 56 лет явились представителями поколения X. Для диагностики эмоциональной направленности личности использовался опросник Б. И. Додонова [1]. С целью оценки значимости различий между поколениями по степени выраженности того или иного типа эмоциональной направленности личности был использован статистический критерий *U* Манна – Уитни.

Полученные результаты представлены в табл. 1, 2.

Таблица 1

Средние значения показателей разных типов эмоциональной направленности личности у разных поколений

Эмоциональная направленность	Поколение Z	Поколение Y	Поколение X
Альтруистическая	5,9	2,7	5,35
Коммуникативная	5,75	4,45	4,95
Глорическая	3,4	1,7	1,7
Практическая	6,55	4,35	7,45

Окончание табл. 1

Эмоциональная направленность	Поколение Z	Поколение Y	Поколение X
Пугническая	1,1	-1,4	0,35
Романтическая	5,5	5,2	2,45
Гностическая	5,6	4,9	5,45
Эстетическая	6,45	5,55	5,55
Гедонистическая	5,1	5,65	2,95

Таблица 2

Значимость различий в выраженности разных типов эмоциональной направленности личности у различных поколений (*U*-критерий Манна – Уитни)

Эмоциональная направленность личности	Поколение X / поколение Y	Уровень значимости различий, <i>p</i>	Поколение X / поколение Z	Уровень значимости различий, <i>p</i>	Поколение Y / поколение Z	Уровень значимости различий, <i>p</i>
Альтруистическая	0,018	≤ 0,05	0,744	≥ 0,05	0,009	≤ 0,01
Коммуникативная	0,643	≥ 0,05	0,489	≥ 0,05	0,200	≥ 0,05
Глорическая	0,946	≥ 0,05	0,118	≥ 0,05	0,206	≥ 0,05
Практическая	0,008	≤ 0,01	0,404	≥ 0,05	0,060	≥ 0,05
Пугническая	0,196	≥ 0,05	0,635	≥ 0,05	0,135	≥ 0,05
Романтическая	0,005	≤ 0,01	0,008	≤ 0,01	0,764	≥ 0,05
Гностическая	0,624	≥ 0,05	0,967	≥ 0,05	0,421	≥ 0,05
Эстетическая	0,967	≥ 0,05	0,436	≥ 0,05	0,413	≥ 0,05
Гедонистическая	0,055	≥ 0,05	0,103	≥ 0,05	0,714	≥ 0,05
Акзигитивная	0,067	≥ 0,05	0,978	≥ 0,05	0,193	≥ 0,05

Как видно из табл. 1 и 2, мы действительно обнаруживаем статистически значимые ($p \leq 0,01$) различия между поколениями X и Y по показателям практического и романтического типов эмоциональной направленности личности. Так, поколение X в большей степени ориентировано на практическую деятельность, лучше осознает ее ценность и значимость. Предположительно, это связано с тем, что юность представителей данной поколенческой группы пришлось на непростое в социально-экономическом отношении для большинства российских семей время 1990-х гг., что способствовало раннему формированию трудовой мотивации, самостоятельности и независимости в финансовом самообеспечении. Вероятно, примерно теми же факторами можно объяснить и различия в показателях романтического типа эмоциональной направленности. Представители поколения Y не сталкивались со столь жесткой необходимостью выжить в тяжелых социально-экономических условиях, большинство из них имело (и имеет) возможность пола-

гаться на семейные ресурсы в решении своих актуальных возрастных задач, что позволяет им сохранять больший романтизм в отношении к жизни. К тому же некоторая «оторванность от реальности» может объясняться и тем, что сенситивный с точки зрения формирования основных жизненных ценностей возрастной период пришелся у этого поколения на время беспрецедентного плюрализма и толерантности, характеризующееся отсутствием каких-либо незыблемых истин.

Представленные данные демонстрируют статистическую тенденцию ($p \leq 0,05$), согласно которой поколение X более альтруистично, нежели поколение Y. Мы предполагаем, что это связано с достигнутой его представителями к настоящему времени большей социальной, профессиональной и, как следствие, материальной устойчивостью в сочетании, возможно, с отголосками советского воспитания в духе коллективизма.

Поколение Z, как видно из табл. 1, 2, статистически значимо ($p \leq 0,01$) показывает более высокий уровень романтической направленности, нежели поколение X, а также обнаруживает статистически значимые ($p \leq 0,01$) различия с поколением Y по уровню выраженности альтруистического типа эмоциональной направленности личности. Вероятно, это связано прежде всего с возрастными и социальными особенностями данной группы (выборку представителей этого поколения составили социально благополучные молодые люди в возрасте 18–19 лет). Большинство испытуемых, находясь на иждивении у родителей, еще не сталкивались, по сути, с финансовыми, семейными, профессиональными проблемами, что позволяет им увереннее демонстрировать романтические и альтруистические тенденции. Представители поколения Y в то же время, испытывая сегодня значительные трудности, связанные с периодом активного профессионального становления, создания семьи, появления первого (или даже второго) ребенка, в большей степени ориентированы на индивидуальные и узкосемейные интересы и ценности.

Значимых различий между представителями рассматриваемых поколений по показателям коммуникативного, глорического, гностического, эстетического, гедонистического и акизитивного типов эмоциональной направленности личности обнаружено не было (см. табл. 1, 2). Мы предполагаем, что данные различия обусловлены скорее индивидуальными, нежели поколенческими особенностями. Вопреки ожидаемому мы не обнаружили значимых различий между

поколениями и по показателям пугнического типа эмоциональной направленности личности. Возможно, это связано с количественной и качественной ограниченностью выборки. В связи с этим представляет интерес организация и проведение межпоколенческого сравнительного исследования эмоциональной направленности и других особенностей личности с привлечением более широкого спектра возрастных, социальных, профессиональных и гендерных групп, включающего статистический анализ различий между ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнова Г. Е., Наумкина Е. В. Методика Додонова Б. И. Определение общей эмоциональной направленности личности // Школьные технологии. 1997. № 1. С. 100–103.
2. Шамис Е., Никонов Е. Л. Теория поколений. Необыкновенный Икс. М.: Издательский дом Университета «Синергия», 2017.
3. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York : William Morrow & Company, 1991. 538 p.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 7-8 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

М. Д. Алова, А. А. Кацero

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: alova.mari98@gmail.ru*

Поступление в школу, начало обучения в ней является важным этапом в жизни каждого ребенка. В это время ведущая игровая деятельность сменяется учебной. Продуктивно и эффективно включиться в учебную деятельность школьникам помогает сформированная учебная мотивация. Для активизации деятельности требуется, чтобы каждым учеником были поняты и приняты учебные задачи, чтобы они приобрели для них личностный смысл.

Деятельность школьника зависит от множества взаимосвязанных мотивов. Некоторые доминируют, другие имеют второстепенное значение [2, с. 107]. Мотив учебной деятельности представляет собой внутреннюю субъективную причину, которая побуждает школьников действовать [3].

С проблемами развития мотивации учебной деятельности часто сталкиваются дети с задержкой психического развития, их педагоги и родители. Многие исследователи отмечают, что у таких детей учебная мотивация формируется медленнее, чем у детей с нормальным развитием. Для них характерна подверженность влиянию ситуации, разрозненность мотивов [1, с. 82]. Как правило, в системе мотивации преобладает мотив избегания неудач [5], наблюдаются высокие показатели внешней мотивации и низкие показатели внутренней мотивации [4, с. 137]. Собственно учебный мотив раз-

вивается слабо, из-за этого формирование учебной мотивации у детей затруднено [1, с. 84].

В рамках выполнения выпускной квалификационной работы на тему «Особенности развития мотивации учебной деятельности у детей 7–8 лет с задержкой психического развития» мы провели экспериментальное исследование с детьми данной категории по выявлению и развитию их учебной мотивации. Исследование предполагает единство трех этапов эксперимента – констатирующего, формирующего и контрольного. На данное время реализован контрольный этап, осуществляется формирующий. После его завершения планируется проведение контрольного этапа исследования.

В самом начале работы нами была сформулирована гипотеза исследования, в качестве которой выступает предположение о том, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

- мотивация учебной деятельности находится на низком уровне развития;
- в системе мотивов доминируют внешние мотивы учебной деятельности и игровые мотивы;
- успешное развитие учебной мотивации возможно при условии, что будет проводиться работа по формированию положительного отношения к обучению в школе, формированию личностной и общественной значимости учения, развитию способности осознавать эмоциональные переживания, которые вызывает школа.

Исследование мотивации учебной деятельности у детей 7–8 лет с задержкой психического развития было организовано на базе ГОУ ТО «Тульский центр образования (отделение № 1)». Выборку испытуемых составили семь учеников 1-го класса.

Критериями диагностического исследования выступили характеристики мотивации, описанные М. В. Матюхиной: состояние (уровень сформированности) мотивации и ее содержание (направленность) [3].

Подобранные методики соответствуют возрасту исследуемых и их уровню психофизиологического развития. В диагностическую программу вошли: «Методика оценки школьной мотивации» (Л. Н. Блиновой); «Анкета для оценки уровня школьной мотивации» (Н. Г. Лускановой); «Определение мотивов учения» (М. Р. Гинзбурга в адаптации И. Ю. Пахомовой, Р. В. Овчаровой); «Лесенка побуждений» (Л. И. Божович, А. К. Марковой); «Методика изучения мотивации» (по Н. Л. Белопольской).

Результаты использования «Методики оценки школьной мотивации» Л. Н. Блиновой, направленной на оценку школьной мотивации, показали, что у 57 % детей (4 чел.) с задержкой психического развития имеется низкая школьная мотивация; у 28,7 % детей (2 чел.) наблюдается положительное отношение к школе; у 14,3 % детей (1 чел.) выявлена хорошая школьная мотивация.

Результаты, полученные с помощью «Анкеты для оценки уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой, направленной на определение уровня школьной мотивации, свидетельствуют, что у 42,8 % детей (3 чел.) с задержкой психического развития имеется хорошая школьная мотивация; у 28,6 % детей (2 чел.) выявлено негативное отношение к школе, у 14,3 % детей (1 чел.) – положительное отношение к школе. У других детей (14,3 % – 1 чел.) выявлена низкая школьная мотивация.

Результаты применения методики «Определение мотивов учения» М. Р. Гинзбурга в адаптации И. Ю. Пахомовой и Р. В. Овчаровой, ориентированной на изучение сформированности мотивов учения и выявление ведущего мотива, демонстрируют, что у 42,8 % детей (3 чел.) доминирует игровой мотив, у 28,6 % детей (2 чел.) – оценочный, у 14,3 % детей (1 чел.) – учебный, у 14,3 % детей (1 чел.) – позиционный. Относительно уровня развития учебной мотивации мы установили, что у 42,8 % детей (3 чел.) учебная мотивация развита на низком уровне, у 28,6 % детей (2 чел.) она развита на нормальном уровне, у 14,3 % детей (1 чел.) – на сниженном, у 14,3 % детей (1 чел.) – на высоком уровне.

Данные, которые были получены благодаря методике «Лесенка побуждений» Л. И. Божович и А. К. Марковой по выявлению доминирования познавательных или социальных мотивов, показали, что у 42,8 % детей (3 чел.) с задержкой психического развития преобладают социальные мотивы в системе мотивации учебной деятельности, у 14,4 % детей (1 чел.) – познавательные мотивы; у 42,8 % детей (3 чел.) выявлено гармоничное сочетание обоих мотивов.

Использование «Методики изучения мотивации» (по Н. Л. Белопольской), направленной на определение доминирования учебного или игрового мотива, позволило обнаружить следующее: у 57,2 % детей (4 чел.) с задержкой психического развития преобладают учебные мотивы в системе мотивации; у 42,8 % детей (3 чел.) выявлено равенство учебных и игровых мотивов.

Таким образом, мы установили, что у большинства детей 7–8 лет с задержкой психического развития на низком уровне развита мотивация учебной деятельности; у большинства доминирует иг-

ровой мотив; у некоторых детей преобладает оценочный, учебный и позиционный мотивы.

На основании анализа результатов констатирующей части исследования можно сделать вывод о необходимости проведения с этими детьми коррекционно-развивающей работы по данной проблеме, что, собственно, и является целью формирующего этапа нашего исследования. Для этого была составлена коррекционно-развивающая программа, в задачи которой входит формирование у детей положительного отношения к обучению и школе, личностной и общественной значимости учения, развитие способности осознавать собственные эмоциональные переживания, которые вызывает у детей школа. В структуру программы включено 16 занятий. Основными формами работы, которые она предусматривает, являются: упражнения, игры, метафорическая сказка, беседы, физкультминутки.

После реализации программы, на контрольном этапе исследования, планируется проведение повторной диагностики с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе.

Несмотря на то что исследование еще не завершено, уже сейчас можно утверждать, что выдвинутая гипотеза нашла свое частичное подтверждение. А именно: у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития мотивация учебной деятельности находится на низком уровне; в системе мотивов доминируют игровые мотивы. Часть гипотезы о том, что в системе мотивации детей доминируют внешние мотивы, не подтверждена. Часть гипотезы о том, что успешно развивать мотивацию учебной деятельности можно при условии, если будет проводиться работа по формированию положительного отношения к обучению в школе, формированию личностной и общественной значимости учения, развитию способности осознавать эмоциональные переживания, которые вызывает школа, будет проверена после завершения формирующего и контрольного этапов исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Астрель, 2008. 671 с.
2. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Прокина Н. Ф. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учреждений. М. : Академия, 2016. 256 с.
3. Матюхина М. В., Спиридонова С. Б. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте : учеб. пособие. Волгоград : Перемена, 2009.
4. Чаркина Н. В. Особенности мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. № 8. С. 136–138.
5. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М. : Наука, 2015.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Я. С. Васина, Ю. М. Васина

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: ynavasina20@yandex.ru*

Актуальность заявленной темы обуславливается важностью развития волевой сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития и возрастающим значением дошкольного воспитания в современной системе специального образования.

Начинать работу по формированию волевой сферы необходимо с дошкольного возраста, так как именно в этом возрасте произвольные процессы наиболее подвижны и изменчивы.

Ребенок во время выполнения разных видов деятельности преодолевает внешние и внутренние препятствия, учится постепенно вырабатывать в себе волевые качества, такие как целеустремленность, решительность, самостоятельность, инициативность, настойчивость, выдержка, дисциплинированность, мужество и т. д. Воспитатели и родственники ребенка должны уделять значительное внимание формированию такого качества личности, как воля, особенно у ребенка с отклонением в развитии, так как волевое поведение является одной из основных характеристик становления личности человека.

У ребенка, имеющего задержку психического развития, происходит своеобразное формирование произвольных процессов и всей волевой сферы личности в целом, которые проявляются в трудностях освоения игровой и учебной деятельности, что приводит к проявлению негативных реакций вследствие переживания им неудач.

Воля – форма психического отражения, сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, проявляющаяся в способности к выбору действий, связанных с преодолением внешних и внутренних препятствий.

Основное качество волевой сферы – это сила воли, под ней подразумевают способность преодолевать значительные трудности, возникающие на пути достижения поставленной цели.

Волевая сфера для ребенка с задержкой психического развития является краеугольным камнем успешности, социализации и инте-

грации в общество. В старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное становление волевой сферы, вырабатывается способность вербализовать собственные чувства и чувства окружающих людей, умение подчиняться требованиям и правилам.

Формирование и развитие волевой сферы детей может происходить только в процессе воспитания и обучения, под влиянием требований родителей и педагогов [2]. В этом случае у ребенка будет наиболее рационально формироваться способность подчинять свои действия той или иной задаче, преодолевая возникающие трудности в процессе достижения поставленных целей.

Психодиагностика уровня развития волевой сферы у детей с задержкой психического развития должна быть направлена как на детальное изучение развития произвольных процессов, а так и на своевременное обнаружение и точное описание произвольных когнитивных действий и реакций. Одним из важных условий получения достоверных результатов является установление эмоционального контакта и взаимопонимания между психологом и ребенком. Для налаживания такого контакта необходимо проводить обследование в знакомой ребенку обстановке. Надо создать условия, при которых ребенок не будет испытывать отрицательных эмоций (страх, неуверенность) от общения с незнакомым (малознакомым) человеком. Работу с ребенком следует начать с игры, постепенно включая его в требуемые методикой задания. Отсутствие интереса и мотивации к заданию может свести все усилия психолога на нет. В случае быстрого утомления нужно прервать занятия и дать возможность ребенку походить или сделать физические упражнения. Необходимо учитывать требуемое для проведения исследования время. В целом обследование ребенка-дошкольника занимает от 30 до 60 мин. Для проведения диагностики следует создать подходящую обстановку (нежелательны яркие, необычные предметы, которые могут отвлечь внимание ребенка от предложенных заданий).

Развитие волевой сферы и произвольных действий играет одну из важнейших ролей в процессе формирования личности ребенка дошкольного возраста. В процессе становления волевых качеств дети в различных видах деятельности учатся выделять цель и подчинять ей свои действия и мотивы поведения. Именно поэтому так важно проводить исследования возможностей развития волевой сферы для разработки системы педагогического и коррекционного воздействия, направленной на эффективное формирование волевых качеств личности у детей дошкольного возраста с ЗПР [1].

Таким образом, в дошкольном возрасте формирование волевой сферы и произвольных действий ребенка только начинается. В этот возрастной период дошкольники старшего возраста с задержкой психического развития только учатся самостоятельно определять и осознавать свои действия. Подобранный нами диагностическая программа позволила выявить особенности и уровень развития волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батыршина А. Р. Подходы к формированию и воспитанию волевых качеств в отечественной педагогике и психологии // Омский научный вестник. 2015. № 1 (135). С. 100–102.
2. Каминская М. Ю. Роль педагога в развитии эмоционально-волевой сферы дошкольника 5–7 лет // Современная психология : материалы II Междунар. науч. конф. г. Пермь, июль 2014 г. Пермь : Меркурий, 2014. С. 50–52.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

А. А. Веселова, Н. И. Русских

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: anetaveselova1999@mail.ru*

Современные психолого-педагогические исследователи с тревогой отмечают факт ухудшения эмоционального состояния и самочувствия учащихся начальных классов. С поступлением в школу резко меняется эмоциональная сфера ребенка, проявляется чувствительность к страхам, возникает стыд за плохие оценки в школе, и в то же время развиваются положительные эмоции в общении со сверстниками, формируется интерес в процессе изучения предметов. На все это влияет множество факторов, особое место среди них занимает личность учителя и то, как он выстраивает свою педагогическую деятельность. Для младшего школьника отношения с учителем являются очень значимыми. Учитель становится авторитетом, который формирует личность ребенка. Через педагогическое общение закладывается система взаимоотношений, способствующих эффективности воспитания и обучения.

Как и любая деятельность, учебно-познавательная окрашена разнообразными эмоциями [1]. На протяжении всего обучения в школе ребенок испытывает разные эмоциональные состояния – от интереса и удивления до страха и разочарования. Младшие школьники достаточно эмоциональны. Все, что они наблюдают, о чем думают и что делают, вызывает у них эмоции. Они не умеют сдерживать свои чувства и их внешнее проявление. Также для них характерна большая эмоциональная неустойчивость, частая смена настроения, склонность к кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, страха и т. д. Эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе, оценка этих успехов учителем и одноклассниками, что приводит к различным, в том числе и неадекватным, ответным реакциям младших школьников [2; 3].

Именно по этой причине учителю очень важно организовать педагогическое общение таким образом и использовать такой стиль, чтобы ученики чувствовали себя благополучно и комфортно в процессе учебной деятельности. Под стилем педагогического общения понимается устойчивое единство способов и средств деятельности педагога и обучаемых, их субъект-субъектного взаимодействия.

Исходя из вышеизложенного, целью нашего исследования стало изучение особенностей эмоциональных состояний младших школьников в зависимости от стиля педагогического общения учителя. Для достижения поставленной цели было проведено эмпирическое исследование в МБОУ «СОШ № 23» г. Иркутска учащихся двух 4-х классов. Всего в исследовании приняло участие 60 человек, из них 58 школьников и 2 учителя. Нами были использованы следующие методики: тест школьной тревожности Филипса, цветовой тест М. Люшера, тест П. Уилсона, целью которого является определение эмоционального состояния детей в настоящее время, и тест на выявление тенденций к стилям педагогического общения О. Н. Бочаровой.

Результаты тестирования на определение стиля педагогического общения свидетельствуют, что у учителя одного из классов преобладает стиль «активного взаимодействия» (12 баллов). Это может говорить о том, что педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении и гибко реагирует на изменения психологического климата класса. Также вторым по значимости стилем общения стал стиль «дифференцированного

внимания» (9 баллов). Вероятно, педагог может прибегать к избирательному отношению к учащимся и ориентироваться на определенных учеников – талантливых, слабых и т. п. Стоит отметить, что у данного учителя также отмечается стиль «негибкого реагирования» (8 баллов), т. е. общение может выстраиваться по жесткому алгоритму, без учета ситуации и психического состояния учащихся. Вероятно, такой стиль применяется в экстремальных ситуациях или в случаях нарушения дисциплины на занятии.

По результатам проведенных тестов в классе данного учителя мы выявили, что общий уровень тревожности в классе низкий (66 %). Дети имеют достаточно позитивное эмоциональное состояние при включении в различные виды занятий. У детей в классе наблюдается положительный психический фон, что позволяет им развивать свои потребности в успехе и достижении высоких результатов (93 %). Также у детей отмечается низкий уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих (45 %). Цветовая методика Люшера позволила нам увидеть, что выбор преимущественно основных цветов (красный, желтый, зеленый, синий) на первых четырех позициях отражает актуальное положительное эмоциональное состояние и настроение учеников (67 %). Они чувствуют себя спокойно и комфортно на занятиях. Дети в данном классе преимущественно коммуникабельные и имеют нормальную адаптацию к окружающему миру (69 %).

Мы обратили внимание, что у детей в указанном классе присутствует страх самовыражения, вероятно, дети испытывают негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия и предъявления себя другим, а также проверкой знаний и достижений (55 %). При этом у учеников низкий уровень страха в отношениях с учителем (86 %). Это может говорить о том, что учитель формирует дружелюбную атмосферу и, вероятно, тревожность учеников связана не только с отношением учителя. Можно предположить, что на учеников влияют иные факторы, такие как отношения с одноклассниками, общественное мнение и др. Также по результатам теста П. Уилсона мы выявили, что в данном классе есть дети, у которых, вероятно, присутствует тревожность и замкнутость в себе либо могут быть эмоциональные проблемы (31 %).

В отношении учителя другого класса мы выявили, что у него преобладают те же два ведущих стиля педагогического общения «активное взаимодействие» и «дифференцированное внимание» (12 и 9 баллов). Однако данный педагог наравне с моделью «диф-

ференцированного внимания» применяет «гиперрефлексивную» модель (9 баллов). Это значит, что учителю важно, как воспринимается его информация учащимися. Межличностные отношения, вероятно, возводятся в абсолют, поэтому педагог может постоянно сомневаться в правильности своего поведения, отчего вероятно возникновение напряжения, которое может приводить к нервному срыву. Это может проявляться в неадекватных реакциях на действия учащихся.

В данном классе также наблюдается низкий общий уровень тревожности (55 %), эмоциональный фон достаточно положительный, позволяющий детям развивать потребности в успехе (69 %). По результатам применения методики М. Люшера, так же как и в первом исследуемом классе, отмечено положительное актуальное эмоциональное состояние (64 %). В классе преобладают коммуникативные и активные дети, имеющие устойчивую жизненную позицию и хорошую адаптацию (76 %).

У этого класса тоже есть свои особенности, связанные со страхами. У 66 % детей наблюдается страх самовыражения, у 69 % детей присутствует страх проверки знаний, а у 72 % проявляется страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Тем не менее только 21 % детей демонстрируют страхи и проблемы в отношениях с учителем. Это может говорить о том, что учитель формирует достаточно дружелюбную атмосферу и, возможно, тревожность учеников не связана с отношением учителя. По результатам проведения тестирования по П. Уилсону можно заметить, что в данном классе 24 % детей, возможно, имеют какие-то проблемы с утомляемостью, тревожностью и сниженной коммуникабельностью.

Анализ результатов позволяет утверждать, что, несмотря на практически одинаковые стили педагогического общения в обоих классах, все же существует разница в показателях эмоционального состояния школьников. Так, в классе, в котором учитель использует модель «дифференцированного внимания» с моделью «гиперрефлексии», отмечается более высокий уровень тревожности, чем в классе, где учитель использует модель «негибкого реагирования» (35 и 45 % соответственно). Также у детей из второго класса наблюдается высокий процент тревожности по отношению к проверке знаний и самовыражению (55 и 66 % соответственно). Поскольку модель «гиперрефлексии» предполагает, что учитель может проявлять неадекватные реакции на действия учеников, можно предположить, что это влияет на то, насколько дети боятся не соот-

ветствовать ожиданиям окружающих. В связи с этим возникает большая разница в уровне проявления страха в классах (45 и 72 %). Таким образом, можно сделать вывод, что стиль педагогического общения может оказывать влияние на эмоциональные состояния детей во время учебы. Это может проявляться в наличии страхов, эмоциональном фоне и настроении детей. Наиболее эффективным стилем педагогического общения, вероятно, является «активное взаимодействие», так как он позволяет детям чувствовать себя комфортно и спокойно на занятиях, образуя положительный эмоциональный фон в классе. В свою очередь, стиль «гипперрефлексии» может вызвать негативные тенденции в эмоциональном состоянии школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попова С. И. Изучение динамики эмоционального состояния младших школьников в процессе педагогического регулирования [Электронный ресурс] // Вестник ПСТГУ. Сер. 4, Педагогика. Психология. 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 21.03.2020).
2. Монжиевская В. В. Общение в профессиональной деятельности: сущность, функции, критерии функционирования // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2015. Т. 11. С. 37–46.
3. Смердова Е. А. Особенности эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 21.03.2020).

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Е. И. Деняева, Ю. М. Васина

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: k.denyeva@yandex.ru*

Как и во всем мире, в нашей стране отмечается рост числа людей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время увеличивается количество людей, страдающих нарушениями слуха, а также наблюдается уверенная тенденция к омоложению данного нарушения. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, в индустриально развитых странах зафиксировано не менее 300 млн чел. с нарушениями слуха разного характера. В России же такие нарушения зарегистрированы у 13 млн чел., более 1 млн из которых – дети [1, с. 8–9].

Актуальность проблемы развития детей с нарушениями слуха обусловлена своеобразием общения таких детей с людьми и окружающим миром: при отсутствии внутренней речи и словесного опосредования ограничивается объем внешней информации, замедляется и снижается вся познавательная деятельность, существенно сказываясь на развитии мышления, поскольку мышление представляет собой психический познавательный процесс, дающий возможность активного познания окружающей действительности [4].

Первостепенной задачей, стоящей перед специалистами, работающими со слабослышащими детьми, является максимально возможная подготовка таких детей к жизни в обществе. И важнейшая роль в реализации данной задачи принадлежит развитию мышления. Ребенку необходимо освоить умение ориентироваться в окружающей обстановке, усваивать связи между явлениями, предметами и их качествами, чтобы комфортно и продуктивно находиться в окружении людей, в трудовой и бытовой среде. Безусловно, социально активная личность в своей деятельности опирается на представления и образы, владеет навыками логического мышления [2]. Однако первой ступенью данных умений является наглядно-действенное мышление. От уровня развития данной формы мышления дошкольников находятся в прямой зависимости их дальнейшие, уже школьные успехи, а затем и вообще качество их жизни в обществе.

Наглядно-действенное мышление представляет собой исходную форму мыслительной деятельности, а значит, и всего обучения. Этот психический процесс находится в тесной связи с речью, имеющей определенные особенности у слабослышащих детей [2].

Развитие наглядно-образного мышления у слабослышащих изучалось многими сурдопсихологами и сурдопедагогами: учениками Л. С. Выготского – Л. В. Занковым, Т. В. Розановой, И. М. Соловьевым, Ж. И. Шиф и многими другими авторами. Работа в данном направлении сегодня продолжается Т. Г. Богдановой, Т. А. Григорьевой, Е. Г. Речицкой, А. В. Свиляр, Ю. Е. Щуровой и др.

Анализ различного рода литературных источников позволил определить основные особенности формирования наглядно-образного мышления у слабослышащих детей. Эти дети изначально вынуждены расти в неблагоприятных для их развития условиях, связанных с нарушениями ориентации в пространстве и восприятия звука: они позже начинают взаимодействовать с предметами, поэтому для них характерно отставание в развитии восприятия. Также у таких детей позднее начинает проявляться интерес к дей-

ствиям с предметами – не ранее третьего года жизни, причем действия эти сводятся по большей части к манипуляциям. Именно поэтому происходит задержка практической деятельности с предметами, что приводит к отсутствию практического опыта и задержкам процесса развития образного мышления [2]. Дети с нарушением слуха часто бывают неспособными проанализировать собственные ошибки и могут несколько раз повторять нерациональные попытки решения. Кроме того, позитивный опыт слабослышащие дошкольники также не связывают с другими аналогичными ситуациями, что препятствует формированию способности к обобщению. Со временем у детей появится прогресс в решении задач наглядно-действенного характера, хотя, конечно, по сравнению с темпами развития мышления у здоровых детей происходить это будет не так быстро [3]. В целом специалисты в области изучения развития мышления всех типов у детей с нарушениями слуха отмечают, что к особенностям формирования у них наглядно-образного мышления можно отнести: поздний интерес к действиям с предметами; медленное формирование понимания причинно-следственных связей; замедленное усвоение собственного позитивного опыта с другими аналогичными ситуациями, что препятствует формированию способности к обобщению.

Проведенный теоретический анализ научной и теоретической литературы в рамках рассматриваемой проблемы позволил организовать и провести диагностическое исследование с целью выявления уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Для достижения данной цели были намечены задачи диагностического исследования:

- подобрать и описать методики исследования наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха;
- провести экспериментальное исследование особенностей наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха;
- на основании теоретического анализа и эксперимента сделать выводы об особенностях наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Для осуществления диагностики наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста были сформулированы следующие критерии оценки и подобраны методы диагностики:

интериоризация действий моделирования, гибкость, беглость, глубина наглядных образов.

В соответствии с выделенными критериями наглядно-образного мышления, а также задачами исследования была составлена диагностическая программа, направленная на выявление уровня сформированности наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, состоящая из следующих методик:

- 1) «Рыбка» (В. В. Холмовская);
- 2) «На что похоже?» (Е. Кравцова);
- 3) «Нахождение недостающих деталей» (Т. В. Чередникова);
- 4) «Пройди через лабиринт» (Л. П. Григорьева);
- 5) «Придумай рассказ» (Р. С. Немов).

В ходе выполнения заданий испытуемые продемонстрировали низкий уровень наглядно-образного мышления: неумение переводить образы во внутренний мыслительный план (интериоризация действия моделирования), среднюю степень сформированности гибкости образов (работа с ассоциациями) и развития беглости образов. Также была отмечена несформированность умения пользоваться условными изображениями при ориентировке в ситуации и недостаточная глубина наглядно-образного мышления (проработанности и детализации образов, представленных в рассказе).

Результаты диагностики указывают на необходимость планомерной и комплексной коррекционной работы с данной категорией детей для обеспечения их успешного обучения и социализации в дальнейшем.

Возможности успешного развития мышления, в том числе и наглядно-образного, у детей с нарушением слуха открываются только при налаженном функционировании их речевого аппарата. Способствовать процессу его развития можно и нужно, используя комплексный подход к развитию личности. Эта работа должна быть построена с учетом имеющегося уровня развития и компенсаторных возможностей детей [4].

Коррекционная работа по совершенствованию наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением слуха должна предусматривать такие направления, как:

- развитие слухового восприятия;
- развитие речи как средства мыслительной деятельности на наглядно-действенном и наглядно-образном уровне;

– обучение интериоризации действий моделирования: формирование навыка детального соотнесения одновременно двух параметров; формирование достаточно полного и расчлененного пространственного представления;

– развитие гибкости образов: формирование навыка восприятия причинно-следственных связей, их полноты для адекватного понимания смысла сюжетных картин;

– развитие беглости образов, способности сразу включается в работу, правильно и обобщенно оценивать ситуацию в целом;

– развитие глубины образов: формирование умения оперировать разными образами, безошибочно определять причинно-следственные связи и отношения между объектами.

В ходе коррекции рекомендуется использование различных дидактических игр, картинок-небылиц, задач, где требуется дорисовать что-то (например, эмоции, выражения лиц), сложить разрезанные фигуры и дать им название.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что наглядно-образное мышление детей, имеющих нарушения слуха, нуждается в коррекции и дальнейшем развитии. Важнейшую роль в этом процессе играет своевременная диагностика и верно определенные направления коррекционной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белимова А., Руденко И. АТЭС в лечении тугоухости // Медицинская газета. 2011. 9 февр. С. 8–9

2. Тебенева О. В. Особенности формирования психологического здоровья дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки : электр. сб. ст. по материалам II Междунар. студ. науч. практ. конф. 3 апр. 2013 г. М. : Международный центр науки и образования, 2013. URL: https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2.pdf (дата обращения: 18.02.2020).

3. Кузнецов А. П. Особенности развития мышления у детей с нарушениями слуха [Электронный ресурс] // Наука и образование сегодня. 2015. № 1. С. 88–90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-myshleniya-u-detey-s-narusheniyami-sluha>. (дата обращения: 18.03.2020).

4. Черкасова С. А. Психолого-педагогические условия благоприятного психологического развития детей с ослабленным здоровьем [Электронный ресурс]. URL: ppir.idnk.ru/index.php/-3- (дата обращения: 18.02.2020).

ВОЗМОЖНОСТИ КИНЕТИЧЕСКОГО ПЕСКА В РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОУ

А. Ю. Докучаева

*МБДОУ «Детский сад № 109 г. Иркутска»
E-mail: polugrudova_a@mail.ru*

Актуальность заявленной темы связана с тем, что одной из глобальных проблем современного человечества считается психическое здоровье детей. Работая в детском саду, мы наблюдаем, что многие дети 2–3 лет не могут самостоятельно справиться с нервно-психическими нагрузками, которые они испытывают, поступив в детский сад, и дома.

Неслучайно одной из первых задач ФГОС дошкольного образования является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоциональное благополучие. Работа по улучшению психического здоровья детей-дошкольников должна носить комплексный характер. Существуют различные подходы к ее решению. Однако необходимо подобрать такие средства, которые позволят наиболее эффективно достичь положительного результата.

Одной из действенных форм работы с детьми раннего возраста является песочная терапия. С одной стороны, игры с песком – одна из форм естественной деятельности любого малыша, с другой – они положительно влияют на эмоциональное состояние, способны стабилизировать эмоциональное самочувствие ребенка. Манипулирование с песком успокаивает импульсивных детей и раскрепощает зажатых, скованных и тревожных. Также игры с песком очень полезны для развития мелкой моторики, тактильных ощущений и координации движений. Все это непосредственно связано с развитием речи, мышления, внимания, наблюдательности, памяти. Игры с песком позитивно влияют на развитие воображения и творческих способностей детей, содействуют более благоприятному течению адаптации посредством решения ряда задач: установлению доверительных отношений между ребенком и взрослым, снижению уровня психического напряжения, быстрому освоению норм и правил поведения в группе, дают возможность проигрывать психотравмирующие ситуации.

Как указывает Т. А. Андреевко, кинетический песок – это инновационная арт-терапевтическая техника, основным инструментом которой является уникальный по своему составу песок [1].

Песочная терапия в детском саду – это отличная возможность для развития творческих склонностей детей, а также их самовыражения, простой и действенный способ научить детей раннего возраста выражать свои чувства, эмоции, переживания.

Цель использования игровых занятия с кинетическим песком – комплексное развитие детей 2–3 лет.

Задачи: развивать тактильно-кинестическую чувствительность, мелкую моторику рук, творческие способности ребенка, речь и коммуникативные навыки; создавать условия для психологического и эмоционального благополучия детей; воспитывать положительные качества личности – усидчивость, терпение, аккуратность, бережное отношение к чужим продуктам творчества.

Игровые занятия проводятся с группой детей еженедельно.

Структура каждого занятия включает: сюрпризный момент, подвижную или пальчиковую игру, непосредственные упражнения с кинетическим песком, рефлексию.

Используются следующие виды игр и упражнений с кинетическим песком: игры с песком и ладошками (прикосновения, закапывания, следы на песке, лепка), игры с песком и предметами (с мелкими игрушками, бусинами, природным материалом), игры с песком и формами (вырезание фигур, создание построек).

Непосредственно работа с кинетическим песком проводится по следующим этапам: подготовительный (напоминание правил игры с песком, ритуал входа), основная часть (непосредственно игры и упражнения с песком), заключительный этап (прощание с песком, уборка игрушек и наведение порядка на столе).

Оценка эффективности работы производилась с помощью диагностики уровня адаптированности к детскому саду А. С. Роньжиной и нервно-психического развития, разработанной Н. М. Аксаринной, Г. В. Пантюхиной, К. Л. Печорой.

Обследовано 17 детей раннего возраста (2–3 года). На конец ноября высокая степень адаптированности наблюдается у 10 детей (63 %). У детей данной категории преобладает радостное или устойчивое спокойное эмоциональное состояние, они активно контактируют со взрослыми, детьми, окружающими предметами, быстро адаптируются к новым условиям (незнакомый взрослый, группа сверстников, новое помещение) (рис. 1).

Средняя степень адаптированности характерна для 31 % детей. Эмоциональное состояние этих детей нестабильно: новый раздражитель возвращает отрицательные эмоциональные реакции. Однако при поддержке взрослого они проявляют познавательную и поведенческую активность.

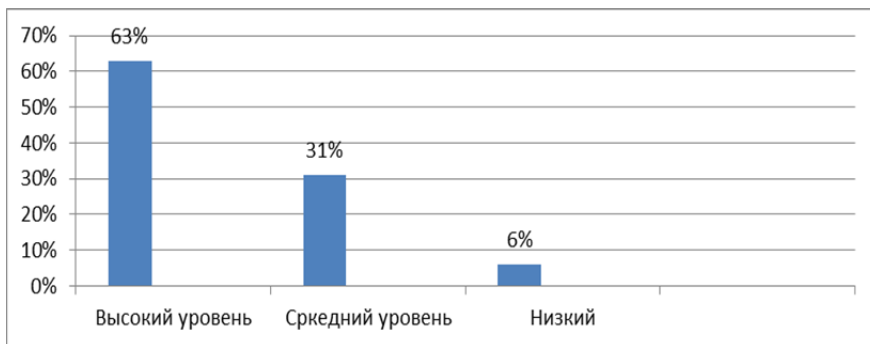


Рис. 1. Распределение детей группы раннего возраста по степени адаптированности к детскому саду

Не адаптировался к садику один ребенок (6 %). У него отсутствует активность, инициативность при более или менее выраженных отрицательных реакциях (тихий плач, хныканье, отказ от активной деятельности, пассивное подчинение, подавленность, напряженность, плохой сон).

Обобщив результаты диагностики, можно заключить, что на протяжении реализации данной программы наблюдается положительный результат работы. Подавляющее большинство детей успешно адаптируются к детскому саду. У незначительного числа наблюдается адаптация средней тяжести. Таким образом, использование игр и упражнений с кинетическим песком способствует более мягкому и безболезненному протеканию адаптационного периода у детей в детском саду.

Распределение детей по группам развития отображено на рис. 2.

Как видно из рисунка, на октябрь у 18 % детей нервно-психическое развитие соответствует возрасту. К марту доля детей первой группы развития увеличилась до 38 %.

Отставание в развитии по 1–2 линиям в октябре наблюдается у 41 % детей. К марту количество детей данной категории уменьшилось до 40 %.

Вторая группа 2-й степени развития (отставание по 2–3 линиям на 1 эпикризный срок) выявлена в октябре у 41 % детей. Наблюдалось запаздывание в развитии речи, сенсорики, бытовых навыков, игровой деятельности и в социально-эмоциональном развитии. Доля детей данной группы развития к марту уменьшилась до 22 %.

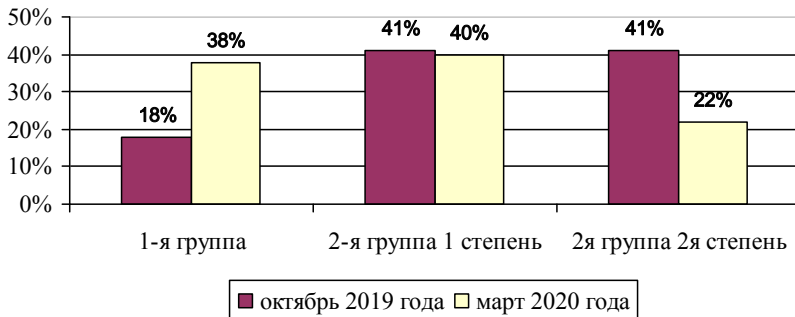


Рис. 2. Распределение детей группы раннего возраста по уровням нервно-психического развития

Таким образом, проведение игровых занятий с кинетическим песком способствует более мягкому протеканию процесса адаптации детей 2–3 лет к детскому саду, а также оказывает положительное влияние на их нервно-психическое развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреевко Т. А. Использование кинетического песка в работе с дошкольниками. СПб. : Детство-Пресс, 2017. 128 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А. С. Жукова, Ю. М. Васина

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: zhukova.anya-ju@yandex.ru*

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется позитивными изменениями в вопросах защиты и охраны детства в стране. В контексте совершенствования практики дошкольного воспитания особого внимания требуют дети с нарушениями психического развития, ослабленным соматическим и нервно-психическим здоровьем, ведь распространенность задержек психического развития среди детского населения (как самостоятельной группы состояний) составляет от 1–2 до 8–10 % в общей структуре психических заболеваний [1].

Разработанная отечественными дефектологами система специализированной помощи детям с задержкой психического развития достигла значительных успехов в решении задач диагностики и коррекции нарушений познавательной деятельности, развития общих способностей к учению, о чем свидетельствуют труды Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, К. С. Лебединской, Л. В. Кузнецовой и др.

Тем не менее многие аспекты развития таких детей и организации педагогической коррекционной помощи им остаются недостаточно исследованными. Одним из вопросов, до сих пор до конца не решенным, является вопрос нарушения коммуникативной деятельности детей данной категории. При этом именно в период дошкольного детства коммуникативное развитие позволяет ребенку усваивать нормы и ценности, принятые в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развивать общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками, развивать самостоятельность, целенаправленность и саморегуляцию собственных действий, формировать социальный и эмоциональный интеллект, эмоциональную отзывчивость, сопереживание, готовность к совместной деятельности со сверстниками, уважительное отношение и чувство принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых, позитивные установки к разным видам труда и творчества [4, с. 46].

Из этого следует, что развитие коммуникативных умений для детей с задержкой психического здоровья имеет важнейшее значение в формировании их дальнейшего социально-психологического благополучия.

Согласно проведенным исследованиям, дети с задержкой психического развития отличаются не только сниженной потребностью в общении, но и выраженными трудностями в развитии речевых средств коммуникации. Общение со взрослыми носит у них в основном практический, деловой характер, а личностное общение встречается значительно реже. Общей характеристикой коммуникативного развития детей с задержкой психического развития является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Этим определяется обширный спектр коммуникативных проблем дошкольников с данным диагнозом. Незрелостью мотивационной сферы обуславливается нарушение развитие активности этих детей. Некоторыми детьми не проявляется инициатива и активность в общении, другие нуждаются во внешней стимуляции для того, чтобы начать общение.

Недоразвитость определенных мотивов общения оказывает отрицательное воздействие на развитие ориентировки ребенка в ситуации общения, что детерминирует недостаточное осмысление ситуации общения и влечет неудачу в процессе взаимодействия, возникновение реплик, не соответствующих ситуации общения. Дошкольники с задержкой психического развития испытывают значительные трудности при ориентировке в ситуации общения, ведь для этого необходим определенный уровень сформированности мыслительных операций, главным образом анализа. Большинство детей с задержкой психического развития отличаются недостаточной сформированностью мыслительных операций к концу дошкольного возраста.

Тактический компонент вербального общения дошкольников с задержкой психического развития тоже имеет свои специфические особенности. Преобладающей функцией общения у детей дошкольного возраста является информационно-коммуникативная: дети общаются с окружающими для обмена информацией. Но у дошкольников с задержкой психического развития не сформированы регуляционно-коммуникативная и аффективно-коммуникативная функции общения, что определяет недоразвитость мотивов общения, низкий уровень сформированности игровой деятельности, недостаточное развитие основных форм общения.

Дошкольникам с задержкой психического развития затруднительно самостоятельно осуществлять контроль процесса общения, коррекцию своих высказываний соответственно ситуации, что влечет частые конфликты при взаимодействии [2, с. 118–122].

Нарушения речи, наблюдаемые у дошкольников с задержкой психического развития, отрицательно сказываются на процессе вербального общения. Недоразвитость всей речевой сферы у этих детей приводит к бедности вербального общения и к преобладанию в речи детей простых фраз, часто неполных, аграмматичных, с неправильным порядком слов.

Качество коммуникативных умений зависит от половых, возрастных, индивидуальных особенностей, социальной среды и содержания педагогического процесса. Для полноценного становления коммуникативных умений детей с задержкой психического развития требуется соблюдение перечня условий: создание ситуаций коммуникативной успешности, использование проблемных ситуаций для формирования знаний о сути общения, коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативных навыков,

раскрепощение на выражение своих переживаний и эмоций, организация игр, способствующих появлению желания вступать в контакт со сверстниками и взрослыми [3, с. 331–333].

ЛИТЕРАТУРА

1. Вольская О. В. Характеристика вербального общения дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 5. С. 118–122. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-verbalnogo-obscheniya-doshkolnikov-s-zaderzhkoj-psihičeskogo-razvitiya>. (дата обращения: 18.03.2020).

2. Зверева Н. Р. Формирование коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2019. № 45. С. 331–333. URL: <https://moluch.ru/archive/283/63759>. (дата обращения: 18.03.2020).

3. Тенкачева Т. Р. Особенности коммуникативного развития дошкольников с задержкой речевого развития, обучающихся в условиях дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 57–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikativnogo-razvitiya-doshkolnikov-s-zaderzhkoj-rečevogo-razvitiya-obučayuschih-sya-v-usloviyah-doshkolnoj>. (дата обращения: 18.03.2020).

4. Хузеева Г. Р. Становление коммуникативной компетентности дошкольника согласно ФГОС ДО // Воспитатель. 2015. № 2. С. 46.

ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ ПРОКРАСТИНАЦИИ И ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

А. В. Осипова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: fhghijk2013@yandex.ru*

Проблема связи прокрастинации и внутриличностного конфликта активно изучается в современной науке и практике, поскольку проявление прокрастинации может быть опосредованно связано с наличием внутреннего противоречия, что отражается в значимой для личности деятельности, а также в общении и взаимодействии с другими людьми.

Существенный вклад в изучение этой проблемы внесли исследователи как зарубежной: П. Стилл, К. Лэй, Н. Милграм, так и отечественной психологии: Я. И. Варвичева, В. С. Ковылин, О. С. Виндекер, М. В. Останина, В. В. Барабанщикова, Н. Н. Карловская и мн. др. Анализ литературы показал разнообразие трактовок прокрастинации и внутриличностного конфликта. В данном исследовании внутри-

личностный конфликт определяется как острое негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой и задерживающее принятие решения [1, с. 300]. Под прокрастинацией понимается добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на то что это дорого обойдется или возымеет негативный эффект для личности [2].

Особую значимость данная проблема приобретает в старшем подростковом возрасте, поскольку именно для этого периода характерен внутриличностный конфликт, проявляющийся в столкновении несовместимых желаний и внутренних возможностей с желаниями и запретами общества, приводящий к постоянному выбору, который может быть отложен на длительный срок [3; 4].

В связи с тем что в ранней юности ведущей деятельностью является интимно-личностное общение, активно развивается Я-концепция, осуществляются попытки поиска объекта идентификации, возникает интерес к изучению себя, своего внутреннего мира, появляются условия для изучения данной проблемы, а также разработки рекомендаций для устранения, профилактики негативных переживаний и предупреждения последствий.

Значимость проблемы определила цель работы – исследование связи прокрастинации и внутриличностного конфликта у старших школьников.

Выборку исследования составили испытуемые в количестве 69 человек в возрасте 15–17 лет. Для достижения цели нами были использованы методика «Определение уровня внутриличностной конфликтности» А. И. Шипилова и шкала «Общий уровень прокрастинации» К. Лэй (в адаптации О. С. Виндекер, М. В. Останина). Для обработки полученных данных использовался критерий корреляции Пирсона.

Результаты диагностики по методике «Определение уровня внутриличностной конфликтности» позволили сделать вывод, что у 55 % учеников выражен средний уровень внутриличностной конфликтности, что может свидетельствовать о том, что школьники достаточно быстро адаптируются к изменяющимся условиям, реагируя соразмерно ситуации и продумывая возможные варианты выхода из нее, вплоть до совершения уже каких-либо действий. У 15 % обнаружен низкий уровень внутреннего конфликта, можно предположить, что подростки не склонны к глубоким переживаниям по поводу ситуации выбора и выбирают то, что является более

привлекательным в данный момент. И только у 30 % испытуемых преобладает высокий уровень конфликтности по всем показателям. Возможно, эта категория юношей более чувствительна к значимым для них ситуациям и может проявлять эмоциональные реакции, превышающие силу самой ситуации. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что у них больше развита рефлексия, они пытаются понять и изучить себя.

Обработка данных по методике К. Лэй (в адаптации О. С. Виндекер, М. В. Останина) показала, что у 72 % школьников преобладает средний уровень прокрастинации. Можно предположить, что испытуемые склонны выполнять задания вовремя, если для них данная деятельность значима или человек, или мнение группы. Но в условиях нехватки или дефицита интереса подростки будут без труда переключаться на приятные виды занятий, откладывая решение проблем на неопределенный срок. У 16 % испытуемых был выявлен высокий уровень прокрастинации, вероятно, школьники не обладают достаточной внутренней мотивацией для того, чтобы выполнять какие-либо задачи. Или, наоборот, отсутствие волевой регуляции влечет за собой откладывание важных дел. И только у 12 % учеников преобладает низкий уровень прокрастинации, свидетельствующий о том, что у этой группы старших подростков нет трудностей со своевременным выполнением каких-либо работ, обещаний, они ответственны, уверены в себе, мотивированы на получение знаний.

Совокупный анализ результатов исследования позволил определить, что некоторые виды прокрастинации сочетаются с определенными видами внутриличностного конфликта.

Выявлено, что академическая прокрастинация связана с конфликтом нереализованного желания ($r = 0,237$, $p < 0,05$). Это можно объяснить тем, что в данном возрасте преобладает такая ведущая деятельность, как интимно-личностное общение, поэтому школьникам хочется удовлетворять свои потребности в общении, в хобби и других значимых видах деятельности, несмотря на запреты социума, обучение в школе. Но когда выбор возникает между желаниями в общении и учебной деятельностью, которая, возможно, не так интересна, или интересны предметы выборочно, то подростки пытаются отложить на поздний срок выполнение какой-либо работы, при этом удовлетворяя свои потребности во взаимодействии с одноклассниками.

Поимому этому было выявлено, что у испытуемых с выраженной академической прокрастинацией проявляется такой вид внутри-

личностного конфликта, как ролевой конфликт ($r = 0,266$, $p < 0,05$). Это позволяет говорить о том, что школьник, включенный в деятельность, учебный процесс, не может реализовать одновременно несколько ролей и, соответственно, выполнение их функции, что обостряет внутреннее напряжение, и для его снятия школьник может отложить решение внутреннего конфликта.

Таким образом, при академической прокрастинации, которая характерна для данного возраста и связана с деятельностью, у большей части школьников наблюдаются такие виды внутриличностного конфликта, как конфликт нереализованного желания и ролевой конфликт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М. : ЮНИТИ, 1999. 551 с.
2. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121–130.
3. Кедярова Е. А., Чернецкая Н. И. Личностные особенности социально активных и неактивных подростков // Вестник Иркутского университета. 2019. Вып. 27. С. 32–44.
4. Молодченко М. Причины проявления прокрастинации у подростков // Наука и образование: открытия, перспективы, имена : электрон. науч. журн. Таганрог : ТИ имени А. П. Чехова. 2016. № 3. С. 63–64.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ЕГЭ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Д. С. Савенко, Е. А. Кедярова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
Email: SDaria.S@yandex.ru*

На современном этапе развития общества единый государственный экзамен (ЕГЭ) стал для педагогов, обучающихся и их родителей привычным явлением. Так, каждый год проводится модернизация содержательной стороны подготовки к экзамену, способствующая повышению уровня предметной подготовки выпускников, однако, по данным исследователей [1; 3; 4], более половины старшеклассников испытывают негативные эмоциональные переживания (вплоть до суицидальных), связанные с предстоящим экзаменом, что подчеркивает тот факт, что проблема развития психологической готовности к ЕГЭ является одним из актуальных вопросов как практической и теоретической психологии, так и системы среднего общего образования в России.

Под психологической готовностью к ЕГЭ мы понимаем целостное психологическое образование, представляющее собой «сформированность психических процессов и функций, личностных характеристик и поведенческих навыков, обеспечивающих успешность выпускника при сдаче ЕГЭ; интегральный результат работы школы» [6, с. 25].

Как целостное психологическое образование психологическая готовность к ЕГЭ имеет свою структуру, которую составляют личностный, поведенческий и процессуальный компоненты [5]. Формирование компонентов структуры психологической готовности к ЕГЭ происходит на протяжении всего обучения в школе, однако особенно интенсивно – в период подготовки к экзамену [2; 5; 6].

Несмотря на то что психологическая готовность к ЕГЭ формируется достаточно длительное время, педагоги и старшеклассники часто сталкиваются с неготовностью к экзамену именно в психологическом плане [3]. Развитие как общей психологической готовности к ЕГЭ, так и отдельных компонентов структуры в этой ситуации – задача психолога-консультанта, работающего в системе образования. Одним из эффективных видов психологической помощи в решении этой задачи, на наш взгляд, является групповое психологическое консультирование. Для того чтобы проверить это предположение, нами было организовано эмпирическое исследование.

Эмпирическое исследование развития психологической готовности к ЕГЭ у старшеклассников в процессе группового психологического консультирования проводилось нами в два этапа. На первом этапе, в период с 20 января по 15 марта 2020 г., на базе МБОУ «СОШ № 23» г. Иркутска в 10-х классах (общее количество обучающихся – 98 чел.) нами было осуществлено исследование, целью которого выступало выявление уровня психологической готовности к ЕГЭ.

В нашем исследовании мы применили следующие методы: беседа; тестирование с использованием психодиагностических методик – анкеты «Готовность к ЕГЭ» М. Ю. Чибисовой, разработанной нами анкеты, определяющей отношение старшеклассников к ЕГЭ, «Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению» Ч. Д. Спилбергера в адаптации А. Д. Андреевой, 16-факторного личностного опросника Р. Кеттела (форма С); методов математико-статистической обработки данных (*U*-критерий Манна – Уитни).

По результатам исследования мы можем заключить, что уровень развития психологической готовности к ЕГЭ у старшеклассни-

ков можно определить как средне-низкий, характеризующийся высокой степенью знакомства с процедурой экзамена при высоком уровне тревожности, связанной с предстоящими экзаменами, трудностями самоорганизации и самоконтроля, сложностями использования способов управления своим эмоциональным состоянием.

По результатам беседы и анкетирования можно констатировать, что старшеклассники осознают важность результатов ЕГЭ для их будущего, при этом воспринимают ЕГЭ как стрессовую ситуацию, сопряженную с эмоциональным давлением со стороны педагогов и родителей, а также требующую больших временных затрат для подготовки.

Покомпонентный анализ психологической готовности старшеклассников к ЕГЭ показал, что наиболее развит у выпускников процессуальный компонент. Мы можем интерпретировать это следующим образом: старшеклассники хорошо представляют, как проходит ЕГЭ, знают, какие задания им необходимо выполнить, чтобы получить желаемые баллы и т. д., о чем свидетельствуют результаты, полученные с использованием анкеты «Готовность к ЕГЭ» М. Ю. Чибисовой: 61 % показали высокий уровень по шкале «Знакомство с процедурой», 39 % – средний. Однако, несмотря на высокий уровень знакомства с процедурой, полученные нами результаты позволяют предположить, что в изменяющейся и неопределенной ситуации ЕГЭ старшеклассники могут испытывать сложности, связанные с перестройкой плана действий и применения способов управления своим эмоциональным состоянием, о чём свидетельствуют высокие баллы по шкалам «Тревога» (среднее значение – 25,7) и «Гнев» (средне значение – 22,1) методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению, а также средний уровень самодисциплины (среднее значение – 6 стенов) и моральной нормативности (среднее – 5,8 стена) как показателей регуляторных свойств личности методики Р. Кеттела.

Уровень развития личностного компонента психологической готовности к ЕГЭ мы можем охарактеризовать как средне-низкий. С одной стороны, выпускники имеют определенный настрой на ЕГЭ, а также обладают собственным мнением о данной экзаменационной системе, признают ее достоинства и недостатки. С другой стороны, старшеклассникам свойственны определенные трудности, такие как высокий уровень тревоги, наличие сомнений в своих возможностях сдать ЕГЭ, сниженная самооценка, о чём говорят результаты применения методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению, согласно которой 61 % выпускников

показали высокий уровень по шкале «Тревога», и 16-факторного личностного опросника Р. Кеттела, по итогам которого среднее значение по фактору «Тревожность» – 8 стенов, а среднее значение по фактору «Самооценка» составило 4,3 стена.

Средне-низкий уровень развития характерен и для познавательного компонента психологической готовности к ЕГЭ. Так, по результатам анкеты М. Ю. Чибисовой «Готовность к ЕГЭ» 38 % старшеклассников имеют низкий уровень развития данного компонента, 49 % – средний, при этом результаты опроса с использованием нашей анкеты свидетельствуют о том, что выпускники представляют ЕГЭ как ресурсоемкую форму выпускных экзаменов (83 % отмечают увеличение нагрузки на старшеклассников, 50 % считают, что подготовиться к ЕГЭ самостоятельно сложно). Мы можем предположить, что старшеклассники на данном этапе испытывают сложности, связанные с планированием процесса подготовки к экзаменам, постановкой индивидуальной цели сдачи ЕГЭ, а также формированием конструктивной стратегии деятельности на экзамене с учетом личностных особенностей.

Необходимо подчеркнуть, что общий средне-низкий уровень развития психологической готовности к ЕГЭ характерен для большинства опрошенных старшеклассников, причем статистически значимых различий (по результатам использования *U*-критерия Манна – Уитни) между классами нами выявлено не было. Это означает, что, несмотря на то что выраженность трудностей у выпускников может варьироваться, выпускники сталкиваются с похожими трудностями в подготовке к ЕГЭ, а значит, нуждаются в помощи психолога в развитии психологической готовности к ЕГЭ.

Второй этап нашего эмпирического исследования включает в себя разработку и апробацию программы группового психологического консультирования, направленной на развитие психологической готовности к ЕГЭ у старшеклассников. Анализируя итоги теоретического анализа и интерпретации данных, полученных в ходе эмпирического исследования, мы можем отметить, что в групповой консультативной работе со старшеклассниками нам важно проработать три основные проблемы психологической готовности к ЕГЭ (три «мишени» консультативного воздействия): сложности в постановке индивидуальной цели сдачи ЕГЭ, в формировании конструктивной стратегии деятельности, неумение обучающихся планировать подготовку к экзаменам, распределяя время как на общеобразовательные предметы, так и на подготовительные к ЕГЭ ме-

роприятия, а также негативные эмоциональные состояния выпускников, возникающие в связи с предстоящими экзаменами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережная Г. С. Формирование психологической готовности школьников к ЕГЭ и ОГЭ // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары : Среда, 2018. С. 139–141.
2. Гапонова С. А., Романова А. Н. Психологические факторы, влияющие на успешность сдачи выпускниками школ итоговых экзаменов в формате ЕГЭ // Вестник ГУУ. 2012. № 1. С. 120–123.
3. Долгополова И. В. Психологическая готовность детей к ЕГЭ // Гуманитарный научный журнал. 2015. № 2. С. 14–17.
4. Залыгаева С. А., Шалагинова К. С., Декина Е. В. Психологическая подготовка к ЕГЭ: формирование стрессоустойчивости у старшеклассников // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 2. С. 49.
5. Комолкина О. И. Экзаменационный стресс и его влияние на организм человека // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы науч. -практ. конф. (заоч.) с междунар. участием. 2017. С. 272–275.
6. Чибисова М. Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями. М. : Генезис, 2009. 130 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ КОРРЕКЦИЯ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

С. И. Селянгина

МБДОУ «Детский сад № 109 г. Иркутска», Россия

E-mail: sene4ka27@mail.ru

Наверное, не найдется человека, который в своей жизни не испытывал чувство страха, но в большей степени ему подвержены дети. Так, развиваясь, ребенок расширяет свои познавательные границы и возможности. Развитие познавательной сферы, воображения и фантазии влияет на осознание того, что современный мир не безопасен. И как следствие данного осознания, нередко можно наблюдать возникновение повышенного количества страхов у детей. В свою очередь страх оказывает отрицательное воздействие на все психические процессы, социализацию и адаптацию ребенка.

Изучив психолого-педагогическую литературу, мы столкнулись с рядом определений страха, так, авторами выделяются его психологические и физиологические признаки, при этом подчеркивается психологическая и физиологическая целесообразность страха. Одни авторы определяют страх как психическое состояние

(Э. Эриксон). Исследователи связывают страх с такими понятиями, как чувство (В. М. Блейхер, А. Фром), эмоция (С. Ю. Головин, А. И. Захаров, К. Э. Изард), ощущение (С. С. Степанов), рефлекс (И. П. Павлов).

Исходя из определений страха, можно его охарактеризовать как аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека, характеризующее повышенной тревожностью. Вместе с ним выделяется понятие социального страха как аффективного состояния, опосредованного внешними объектами, ожиданиями негативных последствий и повышенной тревоги. Тревогу можно трактовать как комбинацию или паттерн эмоций, среди которых рассматривается и эмоция страха. Общим между этими двумя понятиями является чувство беспокойности.

Одним из подтверждений нормального, своевременного развития ребенка является своевременное, неярко выраженное появление того или иного страха. Страхи детей «взрослеют» вместе с ними, становясь более реальными и социальными.

А. И. Захаров отмечает, что именно в старшем дошкольном возрасте идет интенсивное развитие абстрактного мышления, способности к обобщениям, классификациям, осознанию категории времени и пространства, формируется опыт межличностного общения, который основан на умении ребенка принимать свои социальные роли, предвидеть действия другого, понимать его чувства и намерения [1; 2]. Вырабатывается система ценностных ориентаций, понимание значения семьи для продолжения рода. Главенствующим страхом является страх смерти. Боязнь умереть – это возрастное отображение, вырабатывающееся жизненной концепцией. Дети понимают, что началом жизни является рождение, а концом – смерть. Так процесс мышления является ответом на формирование пространственного и временного восприятия, вследствие чего и появляется страх смерти как аффективно-заостренное отражение инстинкта самосохранения.

Наличие страха говорит о том, что ребенок борется с неблагоприятными впечатлениями и стремится их победить. Если страхи ребенка не будут преодолены в детстве, то, взрослея, он передаст их своему ребенку, эти страхи будут аукаться человеку в дальнейшем: всю жизнь ему придется бороться с унаследованными страхами.

С целью выявления социальных страхов у детей старшего дошкольного возраста нами было проведено исследование. Полученные экспериментальные данные показали, что большинство детей

имеют множество социальных страхов, следовательно, и проявляют высокий уровень тревожности.

Современная психология предлагает различные пути решения проблемы преодоления детских страхов. Существуют виды терапии, которые используются в практической работе.

Наиболее эффективным методом коррекции детских социальных страхов является арт-терапия.

Приведем значимые преимущества данной терапии в коррекции детских страхов: изобразительная деятельность объединяет людей, выступая своеобразным мостом между психологом и ребенком; практически каждый ребенок может участвовать в арт-терапевтической работе, не имея специальных художественных навыков; с помощью рисунка ребенок позволяет психологу узнать о своих проблемах; арт-терапия служит средством свободного самовыражения и самопознания, имеет инсайт-ориентированный характер, предполагает атмосферу доверия, внимания к внутреннему миру ребенка; продукты изобразительного творчества являются свидетельством настроений, мыслей, переживаний ребенка, его отношений к другим людям.

Рисование детьми страха в целях его коррекции использовали А. И. Захаров С. В. Капранова, О. А. Карабанова [1; 2; 3] и др. При этом психолог выступает наблюдателем изобразительной деятельности ребенка, аналитиком его творчества и учителем, дающим задания, темы, героев рисования.

Таким образом, мы видим, что арт-терапевтическая работа является более эффективным по сравнению с другими методами преодоления социальных страхов. Только осознав страх и его источник, можно выйти из страха и изменить вектор его направления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей. М. : Педагогика, 1986. 112 с.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. М. : Педагогика, 2000. 448 с.
3. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка : учеб. пособие. М. : РПА, 1997. 190 с.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТОВ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

С. И. Синякина, Ю. М. Васина

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: sinyakina98@mail.ru*

За последние годы накоплен большой экспериментальный и теоретический материал по вопросам умственного воспитания и развития детей дошкольного возраста. Однако эта проблема все еще остается недостаточно разработанной как в педагогическом, так и в теоретическом аспекте, в частности вопрос об условиях перехода дошкольников к словесно-логическому мышлению и его развитию. Мышление имеет существенное значение для последующего школьного обучения детей. Зачастую дети затрудняются решать задачи, представленные в словесно-логической форме. Ещё большие трудности испытывают дети с общим недоразвитием речи, так как речевые нарушения у детей и особенности психического развития обуславливают специфичное развитие их мышления, памяти. Без специального обучения такие дети с трудом овладевают основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением.

Предпосылки для развития словесно-логического мышления возникают в конце раннего детства, с формированием знаковой функции сознания. В этот период ребенок начинает понимать, что любой предмет можно обозначить, заменить другим предметом [1]. К концу раннего возраста складывается мыслительная деятельность, умение обобщать и переносить полученный опыт на различные новые ситуации. На данной стадии развития мышления у ребенка формируется способность абстрагирования, с помощью этого он выделяет форму и цвет предмета. В период среднего дошкольного детства развивается наглядно-образное мышление. В конце дошкольного возраста, в 6–7 лет, у ребенка начинают появляться элементы более зрелого, сложного вида мышления – словесно-логического. Старший дошкольник уже способен усваивать логические формы мышления, но необходимо руководство со стороны взрослого. Повышение уровня развития словесно-логического мышления должно опираться на прочный фундамент в виде разви-

тых образных форм, которые позволяют ребенку находить решения, исходя из конкретной ситуации. Игры и упражнения, способствующие ускорению формирования и развития у ребенка простейших логических структур мышления и речи, должны быть яркими, интересными и подобраны с постепенным усложнением.

Таким образом, можно говорить лишь об элементах развития словесно-логического мышления детей дошкольного возраста. К шести годам у ребенка развивается глазомер, зрительная оценка пропорций, характеризующих какой-либо предмет, преднамеренное запоминание и умение воспроизводить усвоенное. О знакомых явлениях он может уже высказывать правильные суждения, делать умозаключения.

На основе теоретического анализа научной и теоретической литературы в рамках обозначенной проблемы было организовано и проведено диагностическое исследование, цель которого – выявление уровня развития элементов словесно-логического мышления старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В ходе организации и проведения исследования решались следующие задачи:

- 1) подобрать и описать методики исследования элементов словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи;
- 2) провести экспериментальное исследование особенностей элементов словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи;
- 3) на основании теоретического анализа и эксперимента сделать выводы об особенностях элементов словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Исследование словесно-логического мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи осуществлялось на базе МБОУ «Центр образования № 9». В нем приняли участие 10 дошкольников 6 лет. Были выявлены такие критерии и показатели мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, как осведомленность, обобщение, классификация, умозаключение. Для диагностики уровня развития внимания и его свойств у детей существует несколько методик.

В соответствии с целью, задачами исследования были использованы следующие методики: «Самое непохожее» Л. А. Венгера, «Свободная классификация» Е. Я. Агаевой, «Исключение лишнего»

Т. Д. Марцинковской, «Последовательность событий» А. Н. Бернштейна, «Времена года» Р. А. Немова.

При тестировании следовали правилам: 1) наилучшие результаты ребенок показывает за первые 15 минут, затем его произвольное внимание снижается, поэтому ограничивались только этим временем; 2) ведущим видом внимания в дошкольном возрасте является непроизвольное произвольное внимание, поэтому тесты проводились в игровой, интересной ребенку форме.

По результатам исследования было выявлено, что у детей с нарушением речи развитие словесно-логического мышления отстает от развития мышления у детей без речевых патологий: у 40 % выявлен средний уровень развития словесно-логического мышления, у 60 % детей – низкий, высокого уровня не выявлено.

В ходе выполнения заданий дети с ОНР II уровня продемонстрировали неумение классифицировать и обобщать понятия, неумение строить мыслительные или устные рассуждения при выполнении задания. Особые затруднения у детей вызвало первое задание, детям с нарушением речи трудно сопоставлять понятия по аналогии, так как для этого нужно уметь классифицировать, обобщать и анализировать предлагаемые слова.

Полученные данные позволили сделать вывод об особенностях словесно-логического мышления детей шестилетнего возраста с ОНР II уровня. Дети затрудняются в использовании понятий и рассуждений для решения поставленных задач, испытывают сложности в использовании обобщающих понятий, а также в способности анализировать и структурировать различные понятия. Степень сформированности словесно-логического мышления у детей с ОНР II уровня ниже, чем у детей без речевых патологий. При общем недоразвитии речи интеллект первично сохранен, однако именно словесно-логическое мышление может формироваться позже вследствие вторичных нарушений, обусловленных первичным недоразвитием речи.

По результатам проведенного исследования предложены рекомендации по разработке коррекционно-развивающей программы, направленные на развитие словесно-логического мышления детей 6 лет с нарушением речи. Целью такой программы является создание психолого-педагогических условий для успешной коррекции и развития элементов словесно-логического мышления у детей 6 лет с нарушением речи.

В программе рекомендовано использование игр, направленных на классификацию предметов; игр, способствующих развитию умения сравнивать различные объекты на основе признаков их сходства и различия; игр, формирующих умение выделять и учитывать временную последовательность событий при раскладывании картинок, составлении рассказов по сериям картинок; игр, обучающих детей находить причину и варианты последствий некоторых событий в природе и жизни людей. Также рекомендовано использование авторских дидактических пособий и методических разработок, таких как «Блоки Дьенэша», «Уникуб», «Палочки Кюизенера».

ЛИТЕРАТУРА

1. Шаудинис И. В. Развитие словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Вестник экспериментального образования. 2017. № 1 (10). С. 24–34.

СПОСОБЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С ТРЕВОЖНЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. А. Смирнова, К. Н. Кравченко

*ГБПОУ ИО «Иркутский региональный колледж педагогического образования»,
Иркутск, Россия
E-mail: smel7272@mail.ru*

Проблема тревожности учащихся младшего школьного возраста является одной из наиболее актуальных в современной психологии. Так как в первый период обучения у младшего школьника происходит резкая смена социальной ситуации развития и ведущей деятельности, такому ребенку требуется особая мобилизация его познавательных и личностных ресурсов, с чем он не всегда может справиться без должной поддержки учителя и родителей, и при неблагоприятном стечении обстоятельств это приводит к повышенному уровню тревожности. На современном этапе тревожность – это одна из типичных проблем, с которыми сталкиваются учителя начальной школы и школьный психолог.

В психологической литературе существуют разные определения понятия тревожности, но у исследователей совпадает мнение, что нужно тревожность рассматривать дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Следует понимать, что тревожность – это не тревога, так как тревога – совершенно нормальное и естественное периодическое состояние беспокойства (например, ребенок волнуется перед выступлением). А если состояние тревоги становится постоянным и начинает проследиваться во всех видах деятельности – играх, прогулках, общении с родителями, это уже проявление тревожности.

В психологическом словаре А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского тревожность рассматривается как склонность индивида к переживанию и тревоге, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги [4, с. 216].

По мнению Р. С. Немова, тревожность – свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [1, с. 195].

Вышеперечисленные авторы рассматривают тревожность по-разному, однако можно выделить общее положение о том, что тревожность – это состояние беспокойства, опасения, испытываемое индивидом при ожидании неприятностей.

Существуют различные подходы к классификации видов тревожности. В частности, А. М. Прихожан определяет, во-первых, открытую тревожность, которая сознательно переживается и проявляется в деятельности в виде состояния тревоги; и, во-вторых, скрытую тревожность, не до конца осознаваемую, которая проявляется в чрезмерном спокойствии, бесчувственности к реальному неблагополучию [3].

Тревожного младшего школьника можно легко выявить по некоторым элементам поведения, такие дети чувствуют себя беспомощными, опасаются играть в новые игры, боятся новых знакомств. В их взгляде проследивается неуверенность в себе. При беседе они очень самокритичны, думают, что намного хуже других. В своих поступках постоянно ищут поощрения и одобрения взрослых. Любое задание вызывает у них излишнее беспокойство.

Что касается причин появления тревожности, то большинство ученых считают, что в младшем школьном возрасте это в основном нарушение детско-родительских отношений. Девочки больше волнуются по поводу сохранения взаимоотношений с родителями, например во время развода, а мальчиков в большей степени беспокоит насилие и наказание за какой-нибудь проступок. Много зависит от способов общения родителей с ребенком. Высока вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, ме-

лочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание).

Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и учителей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Еще один фактор, обуславливающий формирование тревожности, – частые упреки, вызывающие чувство вины. Излишняя строгость учителей также способствует появлению тревожности у младшего школьника.

Помимо вышесказанного, к основным причинам школьной тревожности можно отнести эмоциональное нежелание учиться. Если школьника плохо подготовили к школе, то всё, с чем он столкнется в классе, включая учителя и одноклассников, будет казаться ему чужим и агрессивным.

Недостаток интеллектуальной базы наряду с желанием учиться. В результате младший школьник не усваивает материал, быстро устает, не справляется с заданиями и испытывает сильное беспокойство из-за отсутствия успехов в учебе.

Характерологические особенности: впечатлительность, ранимость и застенчивость.

Кроме перечисленных причин, тревожность возникает и в результате фиксации эмоциональной памяти сильных испугов при встрече со всем, что олицетворяет опасность или представляет непосредственную угрозу для жизни, включая нападение, несчастный случай, операцию или тяжелую болезнь.

Если у младшего школьника усиливается тревожность, появляются страхи – неперенный спутник тревожности, то могут развиться невротические черты. Неуверенность в себе как черта характера – это самоуничижительная установка на себя, на свои силы и возможности. Тревожность как черта характера – это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей.

Существует достаточно способов работы учителя с тревожными детьми младшего школьного возраста. Такая работа сопряжена с определенными трудностями и, как правило, занимает достаточно длительное время. По мнению Р. В. Овчаровой, коррекционную работу с тревожными детьми целесообразно проводить по трем основным направлениям [2, с. 55].

1. Повышение самооценки: повышать самооценку можно в рамках тренинга, классного часа или деловой игры. Конечно же, по-

высить самооценку ребенка за короткое время невозможно, необходимо ежедневно проводить целенаправленную работу.

2. Обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях: можно проводить данную работу по обучению умению ребёнка управлять собой в волнующих ситуациях в рамках коррекционно-развивающего занятия или круглого стола.

3. Снятие мышечного напряжения: желательно при работе с тревожными детьми использовать игры на телесный контакт. Очень полезны упражнения на релаксацию, техника глубокого дыхания, занятия йогой.

Таким образом, у детей младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. 4-е изд. М. : Владос, 2001. Кн. 3 : Психодиагностика. 640 с.
2. Овчарова Р. В. Практическая психология. М. : Сфера, 2001. 240 с.
3. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 304 с. (Серия «Библиотека педагогапрактика»).
4. Ярошевский М. Г. Психология. Словарь / под ред. М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. М. : Политиздат, 2014. 494 с.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

А. Ф. Турыгина

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: turanna1@mail.ru*

В последнее время проблематика конфликтологической компетентности приобрела значимость во всех отраслях человеческой деятельности. Особенно остро эта проблема стоит в отношении подростков, так как знания о человеческих взаимоотношениях у подростков находятся в стадии активного формирования. Именно в этом возрасте ярко проявляется потребность к общению и совместной деятельности со сверстниками с обязательным условием быть

принятым, признанным своими товарищами. Неудовлетворение этой потребности часто приводит к конфликтным ситуациям. В связи с этим особую важность приобретают вопросы развития компетенций, направленных на решение конфликтных ситуаций. Одной из таких компетенций является конфликтологическая. Выбор подросткового возраста для изучения конфликтологической компетентности не случаен и связан с конфликтным, кризисным характером данного этапа развития, «периодом сильного эмоционального стресса» и недостаточностью социального опыта, стремлением к отделению наряду со слабым развитием эмпатии, возрастными поведенческими реакциями (эмансипации, группирования, увлеченности, оппозиции, имитации и др.).

По мнению Н. В. Бересневой, «...конфликтологическая компетентность подростков – это структурированное динамическое и системное образование, обеспечивающее адекватное восприятие и интерпретацию подростком конфликтной ситуации и эмоционального состояния ее участников, а также выбор проблемно-разрешающего способа конфликтного взаимодействия в подростковой среде» [2, с. 50].

А. А. Кузина под конфликтологической компетентностью подростков понимает «совокупность теоретических знаний, умений и навыков, позволяющих цивилизованно выстраивать общение и выбирать достойные варианты поведения в конфликтных ситуациях, и личностных смыслов, ориентирующих на многомерное восприятие мира, эмпатию, рефлексивность, толерантность, конструктивный диалог» [3, с. 11].

Обобщенный анализ психолого-педагогической литературы позволил определить конфликтологическую компетентность как сложную структурно-функциональную систему, включающую пять взаимосвязанных компонентов: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий и рефлексивный.

Всё вышеизложенное определило цель нашего исследования – выявление уровня сформированности конфликтологической компетентности у подростков и развитие его в процессе психологического консультирования. Выше мы отмечали, что конфликтологическая компетентность включает пять взаимосвязанных компонентов: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий и рефлексивный. В связи с этим на этапе эмпирического исследования были подобраны и использованы методики, в содержании которых отражены уровни развития всех пяти ее компонентов: методика Т. Томаса – Р. Килманна на выявление ведущего пове-

дения в конфликтной ситуации; тест социального самоконтроля М. Снайдера; методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

Выборку исследования составили 120 подростков возрасте от 12 до 17 лет. Мы предположили, что подростки имеют заниженный уровень конфликтологической компетентности, что в дальнейшем будет препятствовать гармоничному развитию личности и ее самореализации.

Анализ полученных результатов показал, что высоким уровнем социального самоконтроля, как компонента конфликтологической компетентности, обладают 25,83 % подростков, средний уровень обнаружен у 55 % подростков, низкий же выявлен у 19,17 %. Высокий уровень социального самоконтроля говорит о том, что подростки легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации. Обладая средним уровнем социального самоконтроля, подросток ведет себя искренне и доброжелательно, но порой не сдержан в своих эмоциональных проявлениях. Низкий уровень свидетельствует, что подросток не способен к искреннему самораскрытию в общении, он непосредственен, но не считает нужным изменяться в зависимости от ситуации.

Исследование уровня эмпатических способностей показало, что большинство подростков (65,83 %) обладает заниженным и очень низким уровнем (14,17 %). Средним уровень отмечен у 19,17 % детей. Был выявлен только один подросток с высоким уровнем эмпатических способностей. Это говорит о том, что он предпочитает взаимодействовать с людьми осторожно, чтобы исключить всякую возможность обидеть собеседника. Подростки со средним уровнем эмпатических способностей вполне могут понять переживания другого человека и даже оказать поддержку в нужный момент, но особенно не погружаясь в чужие проблемы. Подростки, обладающие заниженным уровнем эмпатических способностей, испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, хотя им не чужды эмоциональные проявления. Очень низкий уровень эмпатии подростков говорит о том, что им сложно взаимодействовать с другими людьми, они с иронией относятся к любым сентиментальным проявлениям и болезненно переносят критику в свой адрес, хотя могут на нее бурно не реагировать.

Определяя одним из компонентов конфликтологической компетентности стратегию поведения в конфликтной ситуации, мы обнаружили, что 36,67 % подростков отдает предпочтение компромиссу. Это свидетельствует о том, что подростки готовы и предпо-

читают урегулирование разногласий через взаимные уступки, что способствует положительному развитию межличностных отношений. Стратегию соперничества используют как основную 23,33 % респондентов. Каждый из этих подростков убежден в том, что завоевывать превосходство в столкновении должен именно он, а результат оправдывает любые средства. Они непреклонны в достижении своей цели, и обратная точка зрения на вопрос спора их абсолютно не интересует. Стратегию приспособления предпочитают 20,83 % респондентов. Эти подростки готовы поступиться своими интересами для того, чтобы сгладить противоречия, часто исходя из желания продлить хорошие взаимоотношения с противоположной стороной. Мы выявили 10,83 % подростков со стратегией избегания. Это свидетельствует о том, что для них, по большому счету, не важны ни свои собственные, ни чужие интересы. Для них характерен уход от контактов с оппонентом, у них в основном заниженная самооценка, они отрицают существование конфликта, медлят с принятием решений, боятся совершить ответный ход. Только 8,33 % подростков используют в качестве ведущей стратегии поведения в конфликтной ситуации сотрудничество. Это значит, что они, будучи готовыми разрешать конфликт на основе баланса интересов и признании ценности межличностных отношений, стремятся совместно с противоположной стороной разрешить возникшую проблему.

Полученные результаты показывают важность развития конфликтологической компетентности подростков. На наш взгляд, наиболее целесообразной формой развития конфликтологической компетентности в подростковом возрасте может выступать индивидуальное и групповое психологическое консультирование, включающее знания о сущности конфликта, причинах его возникновения и развития, способах разрешения; применение технологий эффективного общения и конструктивного поведения в конфликте; формирование положительного опыта взаимодействия подростков в ситуациях конфликта. Основой именно такой формы взаимодействия с подростками является прежде всего изменение установок подростка как на других людей, так и на различные формы взаимодействия с ними. В ходе консультативной работы подросток получает возможность шире взглянуть на ситуацию, иначе оценить свою роль в ней и в соответствии с этим новым видением изменить свое отношение к происходящему и свое поведение [1, с. 12].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. 2-е изд. М. : Независ. фирма «Класс», 1999. 208 с.
2. Береснева А. Г. Междисциплинарный подход к формированию конфликтологической компетенции подростков // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 3–2(59). С. 48–52.
3. Кузина А. А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2007. 208 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

К. М. Шевелева

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

Внимание играет важную роль в жизни человека, оно является неотъемлемым компонентом деятельности, требующей организованности и точности. Произвольное внимание, в свою очередь, имеет большое значение для школьников всех возрастов, поскольку оно является важным условием их успешного обучения в школе. Сформированность произвольного внимания положительно влияет на усвояемость школьных знаний, на поведение, дисциплинированность, аккуратность и старательность учеников. Его нарушения часто встречаются у школьников с умственной отсталостью.

И. В. Белякова и В. Г. Петрова пишут о том, что школьники с умственной отсталостью не могут концентрировать свое внимание, что проявляется в отвлекаемости от выполняемой деятельности и переключении на другие объекты, нетерпении, задавании не относящихся к теме вопросов и др. [2]. Их внимание быстро истощается, имеет низкую производительность. Д. Н. Исаев и Т. А. Колосова также отмечают, что такие ученики часто отвлекаются, «перескакивают» с одного объекта на другой [1].

Все это отрицательно влияет на деятельность школьников с умственной отсталостью, затрудняет овладение ими школьной программой, снижает их успешность в обучении, способствует нарушению самообслуживания. Им требуется больше усилий для привлечения произвольного внимания.

Если проявлять достаточный интерес к проблеме развития произвольного внимания у детей с умственной отсталостью уже в младшем школьном возрасте, можно его улучшить, добиться более активного включения в учебную деятельность. В связи с этим в рамках выполнения выпускной квалификационной работы на тему «Развитие и коррекция произвольного внимания у младших школьников с умственной отсталостью» нами проводится работа по диагностике, развитию и коррекции данного вида внимания у таких детей.

Исследование осуществляется на базе ГОУ ТО «Тульский центр образования» (отделение № 1). Группу исследования составляют пять детей в возрасте 8–10 лет. Все дети имеют легкую степень умственной отсталости.

На первом этапе экспериментальной работы для проведения диагностического исследования мы использовали следующие методики: «Корректурная проба с кольцами Ландольта», «Методика изучения концентрации и устойчивости внимания» А. Пьерона и С. Рузера, «Корректурная проба (Тест Бурдона)», «Черно-красная таблица Горбова – Шульте», «Методика Т. Е. Рыбакова».

Проводя диагностическое исследование с младшими школьниками с умственной отсталостью, мы соблюдали определенные условия, продиктованные особенностями лиц данной категории. Мы учитывали, что зачастую им бывают присущи недостатки речевого развития; недостаточность критического отношения к себе и ситуации; аффективная возбудимость; раздражительность и агрессивность; быстрая утомляемость [3].

Результаты представлены по каждой методике.

Методика «Корректурная проба с кольцами Ландольта». Ее цель: определение уровня концентрации и устойчивости внимания. В задании детям предлагается рассмотреть бланк с изображением разомкнутых колец, расположенных по строкам. Им нужно просматривать эти строки и вычеркнуть все кольца с разрывом на 12 часов за пять минут. По итогу выполнения задания мы выяснили, что у троих детей (60 %) на низком уровне развиты концентрация и устойчивость внимания, у двоих детей (40 %) – на среднем уровне. За отведенное время никто из детей не успел просмотреть все строки с кольцами. Было допущено много ошибок, некоторые кольца дети пропустили, иногда вычеркивали не те кольца.

«Методика изучения концентрации и устойчивости внимания» А. Пьерона и С. Рузера. Цель: исследование и оценка устойчивости

внимания, возможности его переключения и распределения, темпа психической деятельности. Задание предполагает работу с бланком, на котором изображены четыре типа геометрических фигур. Детям предлагалось подряд проставить в фигурах разные знаки: в квадратах – точки, в треугольниках – вертикальную черточку, в ромбах – горизонтальную черточку, а круги оставить чистыми. Результаты выполнения детьми этой методики показали, что у четверых детей (80 %) на низком уровне развиты концентрация и устойчивость внимания, у одного ребенка (20 %) – на среднем уровне. Дети сбивались, ошибались в том, какие знаки нужно рисовать в фигурах, часто смотрели на образец.

Методика «Корректирующая проба (Тест Бурдона)». Цель: исследование степени концентрации, устойчивости и переключения внимания. Задание предполагает работу детей с бланком, на котором изображены буквы. Им предлагалось вычеркивать, просматривая по очереди ряды, буквы «е». Результаты выполнения задания позволили выявить, что у троих детей (60 %) на низком уровне развита концентрация, устойчивость и переключение внимания. У двоих детей (40 %) эти свойства внимания развиты на среднем уровне.

Методика «Черно-красная таблица Горбова – Шульте». Цель: оценка переключения и распределения внимания. Детям предлагается рассмотреть таблицу, в которой не по порядку вписаны красные числа от 1 до 24 и черные числа от 1 до 25. Ребенку предлагается показывать и называть черные числа в порядке возрастания, а красные – в порядке убывания одновременно, по очереди. Для детей это задание оказалось сложным, они путались, сбивались со счета. По итогу выполнения задания мы выявили, что у четверых детей (80 %) на низком уровне развиты переключение и распределение внимания, у одного ребенка (20 %) – на среднем уровне.

«Методика Т. Е. Рыбакова». Цель: исследование уровня распределения внимания. В задании детям предлагается работа с бланком, на котором изображены кружки и кресты. По сигналу ребенок должен посчитать вслух количество кружков по горизонтали, затем – крестиков. Следить за фигурами пальцами запрещается, ребенок должен использовать только зрение. Эти задания, как и остальные, вызвали у детей затруднения. В среднем они справились с заданием за время от 2,5 до 4,5 минуты. Результаты выполнения задания показали, что у четверых детей (80 %) на низком уровне развито распределение внимания, у одного ребенка (20 %) оно развито на среднем уровне.

Подводя общий итог нашего диагностического исследования, можно сделать вывод, что у большинства младших школьников с умственной отсталостью произвольное внимание развито плохо. Устойчивость, концентрация, переключение и распределение внимания таких детей находятся на низком уровне развития. В связи с этим мы планируем проведение развивающей и коррекционной работы с этими детьми, которая позволит повысить уровень развития произвольного внимания и его свойств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исаев Д. Н., Колосова Т. А. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учеб. пособие для студ. медицинских и педагогических вузов. СПб.: Каро, 2012. 171 с.
2. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие. М. : Академия, 2002. 160 с.
3. Психология лиц с умственной отсталостью: учеб. -метод. пособие / сост. Е. А. Калмыкова. Курск : Курский государственный университет, 2007. 121 с.

НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

К. М. Шевелева

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

В младшем школьном возрасте, когда дети начинают учиться в школе, большое значение приобретает произвольность внимания. Она выступает как одно из самых важных условий их успешного обучения. Произвольное внимание позволяет школьникам спокойно сидеть на уроке, следовать инструкциям учителя. При этом сам процесс учения положительно влияет на развитие произвольного внимания, повышение его устойчивости и концентрации.

Произвольное внимание начинает развиваться более активно у детей к началу младшего школьного возраста. Этот процесс связан с формированием волевых качеств, способности сознательно ставить цели. С поступлением ребенка в школу начинается также активное развитие всех свойств внимания. И все же вплоть до перехода в среднюю школу часто продолжает доминировать непроизвольное внимание. В полной мере ребенок владеть и управлять своим вниманием не может, его привлекает и порой отвлекает все новое, яркое, необычное.

Затруднено развитие и формирование произвольного внимания у детей с умственной отсталостью. Изучением внимания у таких детей занимались И. В. Белякова, М. С. Певзнер, А. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн и др. Проводя исследования, Л. С. Выготский, С. Д. Забрамная, Б. В. Зейгарник, В. Г. Петрова, И. В. Белякова выявили, что у таких детей более сохранными и развитыми являются непроизвольные процессы, в том числе непроизвольное внимание [6]. Причину недоразвития высших форм внимания Л. С. Выготский у таких детей видит в «расхождении их органического и культурного развития» [2].

Недостатки в развитии произвольного внимания затрудняют обучение детей с умственной отсталостью, тормозят адекватное освоение ими всех свойств и особенностей окружающего их мира. Поэтому работа по развитию произвольного внимания у таких детей в младшем школьном возрасте играет важную роль.

В. Г. Петрова и И. В. Белякова пишут, что при выборе направлений, методов и форм работы по коррекции и развитию внимания учащихся с низким интеллектом необходимо обязательно учитывать индивидуальные особенности внимания каждого ребенка [3]. Воспитание у таких детей внимания непосредственно связано с формированием их личности. Внимание сопровождает формирование таких личностных качеств, как целенаправленность, самостоятельность, дисциплинированность, настойчивость и др. Работа по развитию их внимания должна быть сопряжена с формированием целенаправленности поведения и деятельности.

Многие авторы предлагают проводить работу по развитию произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по следующим направлениям: возбуждение и поддержание внимания на обучающих занятиях, выработка и закрепление навыков произвольного внимания; развитие отдельных свойств внимания (устойчивости, сосредоточенности, переключения, распределения и объема) [6].

Устойчивое произвольное внимание обеспечивается, когда дети понимают конкретные задачи своей деятельности, когда она осуществляется в привычных для них условиях (в постоянном месте и в определенное время, с использованием привычных учебных принадлежностей). Кроме этого, устойчивости внимания будет способствовать строгая структуризация процесса работы, исключение любых посторонних раздражителей (шума, ярких предметов, посторонних людей). Хорошо влияет на развитие устойчивости вни-

мания использование повторений и упражнений для тренировки внимания, а также появление у школьников косвенных интересов (например, интереса к результату своей деятельности) [1].

Устойчивость внимания к тому, что школьник выполняет, поддерживается благодаря близкой мотивации. В рамках обучения это может быть стремление заслужить похвалу, получить хорошую оценку и т. д. Поэтому на занятиях можно активизировать у учеников оценочную мотивацию учебной деятельности, что будет заставлять их более внимательно относиться к выполняемой деятельности, лучше концентрироваться на ней.

Е. А. Калмыкова пишет, что расширение объема внимания детей с умственной отсталостью требует ассимиляции все большего количества учитываемых признаков, включения их в структуру опыта [4]. При этом одновременно им должно предъявляться адекватное количество объектов для их восприятия. Учебный материал должен быть адаптирован к возможностям таких учеников, а все, что изучается, они должны иметь возможность применять на практике. Демонстрацию материала учитель должен сопровождать комментариями. Сам процесс обучения должен предполагать направляющую и обучающую помощь учителя в ходе формирования знаний, умений и навыков и т. д. [5].

Поскольку у младших школьников с умственной отсталостью долгое время продолжает доминировать игровая мотивация, для развития их произвольного внимания можно использовать специальные игры, игровые упражнения, посвященные данной проблеме. Они должны быть интересны детям, своей занимательностью привлекать их внимание [6]. Игровые элементы можно использовать на занятиях, можно с помощью игры разнообразить материал, увлекательно его изложить.

Развитию произвольного внимания школьников способствует целенаправленное формирование у них умения понимать постепенно усложняющиеся инструкции, удерживать их во внимании на протяжении занятия. Полезной будет работа по развитию навыков самоконтроля, способностей действовать по инструкции, контролировать свои действия и сравнивать полученные результаты с изначальным образцом. Дети должны научиться не только контролировать свою деятельность, но и планировать ее, а затем следовать намеченному плану.

Содействует развитию произвольного внимания детей развитие у них ответственности. Для этого можно давать детям разные

задания для выполнения. Начинать можно с заданий, которые бы вызывали у школьников интерес, привлекали внимание. Затем можно вводить задания, которые им не очень интересны, чтобы дети сознательно подключали внимание к их выполнению.

Подводя итог, мы можем отметить, что при выборе направлений и методов работы по развитию произвольного внимания младших школьников с умственной отсталостью следует учитывать индивидуальные особенности внимания каждого ребенка. В качестве основных направлений работы можно выделить возбуждение и поддержание внимания на занятиях, выработку и закрепление навыков произвольного внимания, развитие его свойств. Дети должны понимать конкретные задачи своей деятельности, сама она должна осуществляться в привычных условиях и быть строго структурирована. Хорошей эффективности в развитии произвольного внимания школьников можно добиться благодаря использованию специальных игр и игровых упражнений. Также полезной будет работа по развитию у школьников умений понимать инструкции и действовать согласно им, планировать свои действия и выполнять их в соответствии с планом, сравнивать результаты работы с образцом. Следует развивать навыки самоконтроля, ответственность, целенаправленность поведения и деятельности младших школьников с умственной отсталостью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астраханцева А. В. Коррекция развития внимания младших школьников в образовательном процессе школы [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: электронный сборник статей по материалам XX студенческой международной научно-практической конференции. 2014. № 5 (20). URL: [http://sibac.info/archive/guman/5\(20\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/5(20).pdf) (дата обращения: 24.03.2020).
2. Исаев Д. Н., Колосова Т. А. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов. СПб.: Каро. 2012. 171 с.
3. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
4. Психология лиц с умственной отсталостью: учебно-методическое пособие / сост. Е. А. Калмыкова. Курск: Курский государственный университет, 2007. 121 с.
5. Рождественская Д. А. Особенности развития внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2019. № 29. С. 142–144. URL: <https://moluch.ru/archive/267/61731>. (дата обращения: 25.03.2020).

РАЗВИТИЕ ПРОДУКТИВНЫХ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННЫМ ЭКЗАМЕНАМ

О. В. Шевелёва

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Россия
E-mail: zenit55@yandex.ru*

В период подготовки и в процессе сдачи государственных экзаменов выпускники испытывают сильнейшее психоэмоциональное напряжение, зачастую отражающееся на результатах. Большинство исследований показывает, что государственные экзамены – как основной государственный экзамен (ОГЭ), так и единый государственный экзамен (ЕГЭ) – являются стрессовым фактором для выпускника, ведь от их результата зависит будущее школьника. Дополнительным фрустрирующим фактором для экзаменуемых выступает непостоянство процедуры проведения экзамена, ежегодные совершенствования этого процесса.

В 9-м и 11-м классах школьники неминуемо попадают в ситуацию выбора – завершения или продолжения образования в одной из его конкретных форм или вступления в трудовую жизнь и т. п. [1].

Именно этот возрастной период развития в психологической науке характеризуется активным формированием копинг-поведения и того, посредством чего оно реализуется, – копинг-стратегий и копинг-ресурсов, а к его завершению они становятся устойчивыми личностными характеристиками. В дальнейшем их изменение у человека требует гораздо больших затрат и является менее эффективным. В связи с чем проблема оптимизации стрессовладеющего поведения и развития продуктивных копинг-стратегий старшеклассников в преддверии сдачи государственных экзаменов представляется актуальной и социально значимой.

Изучение копинг-стратегий является одной из широко изучаемых в зарубежной психологии тем: Л. Мерфи, Р. Лазарус, С. Фолкман, Н. Хан, А. Эбата, Р. Мус, Д. Амирхан, Н. С. Эндлер, Д. А. Паркер, Е. Фриденберг, С. Хобфолл, Э. Хейм. Л. И. Анцыферова, В. А. Бодров, Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, А. Б. Леонова, И. М. Никольская, Р. М. Грановская, Н. А. Сирота, С. К. Нартова-Бочавер, Е. Р. Исаева и др. обращаются к этой проблематике в отечественной науке.

Анализ литературы показал, что существуют различные подходы к классификации копинг-стратегий, однако единой и признан-

ной научным сообществом нет. Одним из первых, кто стал дифференцировать копинг-стратегии, направленные на решение проблемы и направленные на эмоции, был Р. Лазарус. Другие авторы предлагали деление копинг-стратегий на те, что направлены на решение проблемы или на ее избегание, либо разделяли по эффективности – продуктивные/адаптивные, непродуктивные/неадаптивные, относительно адаптивные.

В нашей работе под копинг-стратегиями понимается осознанное социальное поведение, обеспечивающее продуктивность, здоровье и благополучие человека, целенаправленное поведение, позволяющее человеку справляться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека [2].

Особенности копинг-стратегий учащихся в условиях подготовки к государственным экзаменам, как и возможности формирования продуктивных копинг-стратегий в процессе психологического консультирования, в настоящее время исследованы недостаточно. А отсутствие единого подхода к определению и структуре рассматриваемого феномена ограничивает возможности использования методов развития продуктивных копинг-стратегий. Школьному психологу необходимо иметь в арсенале программу психологического консультирования, направленную на развитие у учащихся продуктивных копинг-стратегий при подготовке к государственным экзаменам, что позволит им эффективно преодолевать стрессовую ситуацию.

В настоящем исследовании выдвинуто предположение о том, что психологическое консультирование учащихся с использованием обучающих, развивающих, аналитических, моделирующих, трансформирующих методов работы будет способствовать развитию продуктивных копинг-стратегий и снижению непродуктивных.

Эмпирическое исследование копинг-стратегий старшеклассников проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Иркутска «Средняя общеобразовательная школа № 23». В исследовании приняли участие 78 учащихся старших классов, из которых 35 мальчиков и 43 девочки. Возраст испытуемых – 15–16 лет.

Диагностический комплекс, составленный для проведения исследования, включал следующие методики: анкету «Психологическая готовность учащихся к ОГЭ и ЕГЭ» (М. Ю. Чибисова) [3]; методику «Способы совладающего поведения», разработанную Р. Лазарусом и С. Фолкманом; методику психологической диагностики копинг-механизмов Э. Хейма.

Изучение готовности выпускников к основному государственному экзамену и единому государственному экзамену проводилось с помощью анкеты М. Ю. Чибисовой. Полученные результаты позволили разделить всю исследуемую выборку на две группы по уровню тревожности. Так, высокий ее уровень был выявлен у 25 учащихся (32 %), средний уровень у 53 учеников (68 %), низкий уровень выявлен не был. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что большинство учащихся склонны воспринимать процедуру государственного экзамена как напряженную, но они верят в то, что справятся с этой трудной ситуацией. 32 % (25 чел.) имеют повышенный уровень тревожности, воспринимают ситуацию экзамена как стрессовую. При исследовании уровня самоконтроля и самоорганизации обнаружено, что большинство учащихся оценивают свой уровень как средний – 56 чел. (72 %); высокий – 13 чел. (17 %), низкий – 9 (12 %). При оценке учащимися уровня знакомства с процедурой получены следующие данные: большинство оценивают этот уровень как высокий – 63 чел. (81 %), как средний – 14 (18 %), как низкий – 1 (1 %). Полученные результаты свидетельствуют, что большинство учащихся обладают достаточным уровнем самоорганизации, дисциплинированности и волевой регуляции. И лишь у 9 (12 %) школьников выявлен низкий уровень, что говорит о значительных трудностях для этой группы в подготовке к экзамену.

Анализ показателей по методике «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана продемонстрировал, что наиболее выраженное предпочтение среди непродуктивных стратегий учащихся занимают стратегии «бегство-избегание» – 38 % (30 чел.); «дистанцирование» – 35 % (27 чел.), «конфронтация» – 22 % (17 чел.). То есть учащиеся используют непродуктивные эмоционально-фокусированные стратегии, что свидетельствует о стремлении мысленно избежать проблемы, так как ситуация экзамена является для них тревожной, а данная стратегия помогает предотвратить нарастание эмоционального напряжения. Также учащиеся предпринимают когнитивные усилия отделиться от ситуации предстоящего экзамена, уменьшить значимость, воспринимают ее как враждебную.

Результаты диагностики по методике определения копинг-механизмов Э. Хейма показали, что в условиях подготовки к государственным экзаменам прибегают к непродуктивным копинг-стратегиям 64 % учащихся, или 50 чел., при этом лидирующими не-

продуктивными копинг-стратегиями являются «подавление эмоций» – 27 %, «отступление» – 18 %, «диссимуляция» – 12 %. Данная пассивная форма поведения характеризуется подавленным эмоциональным состоянием, ослаблением собственной включенности в разрешение ситуации, уменьшением ее значимости.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что испытуемые используют непродуктивные копинг-стратегии, что подтверждает необходимость развития стратегий совладания со стрессом у учащихся в условиях подготовки к государственным экзаменам. На наш взгляд, использование психологического консультирования позволит исследовать внутренние ресурсы учащихся и использовать более осознанные и эффективные способы преодоления такого стресса, как экзамен. Разработка и апробация комплексной программы психологического консультирования, сочетающей разнообразные формы работы, будет способствовать повышению таких показателей продуктивных копинг-стратегий, как проблемный анализ (планирование решения проблемы), установка собственной ценности, принятие ответственности, сохранение самообладания (самоконтроль), протест, оптимизм (положительная переоценка), сотрудничество, обращение (поиск социальной поддержки), альтруизм, и снижению показателей непродуктивных копинг-стратегий, таких как конфронтация, дистанцирование (отступление, диссимуляция), бегство-избегание (игнорирование, активное избегание), смирение, растерянность, подавление эмоций, самообвинение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кедярова Е. А, Уварова М. Ю. Психология развития личности : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2012. 177 с.
2. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения : монография. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2004. 343 с.
3. Чибисова М. Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями. М. : Генезис, 2009. 184 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ

Н. И. Русских, А. Д. Шевченко

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: asya.shevch@yandex.ru*

В настоящее время возникает потребность в том, чтобы обратить внимание психологов на изучение эмоционального интеллекта учащихся разного возраста и различных образовательных учреждений, поскольку его развитие способствует эффективной ориентации в мире и социуме [3–5].

Особый интерес представляет изучение эмоционального интеллекта и его составляющих у школьников старших классов. Это объясняется тем, что он играет важную роль в процессе обучения, поскольку контроль над собственными эмоциями способствует четкому восприятию информации и когнитивной вовлеченности, тем самым положительно влияет на мотивацию к обучению и успеваемость.

Важность изучения эмоционального интеллекта школьников обусловлена также тем, что высокий эмоциональный интеллект способствует адаптации к стрессовой ситуации, что может быть важным фактором при сдаче экзаменов, поскольку именно старшеклассники в большей степени подвержены эмоциональному выгоранию и накоплению стрессового напряжения из-за единых государственных экзаменов.

Высокие показатели эмоционального интеллекта помогают эффективнее решать межличностные проблемы повседневной жизни. Данное свойство эмоционального интеллекта может помочь ученикам находить общий язык с педагогами, что будет положительно сказываться на успешности обучения [1].

Анализ литературы показал, что многие исследователи сходятся во мнении о положительном влиянии высокого эмоционального интеллекта на обучении учащихся. На основе теоретического анализа данной проблемы мы предположили, что ученики с высоким эмоциональным интеллектом имеют высокую успеваемость.

Для подтверждения гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование на базе общеобразовательной школы № 7 г. Иркутска. Выборку исследования составили ученики 10–11-х классов в количестве 54 человек.

В качестве главного метода исследования был использован опросник «Эмоциональный интеллект» Д. В. Люсина. В основу дан-

ного опросника положена трактовка эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции, а также может контролировать внешнее выражение эмоций [2].

С помощью этой методики был проанализирован общий уровень эмоционального интеллекта, а также его важные составляющие. Уровень успеваемости учеников мы определили на основе оценок всех учеников по всем предметам и вычисления среднего балла по всем предметам за первое полугодие. Средний балл 55 % учеников находится в диапазоне оценки от 3,5 до 3,9, около 24 % испытуемых учится в большей степени на четверки. Доля отличников составляет 14 % от общей выборки.

Общие результаты исследования учеников с помощью теста «Эмоциональный интеллект» представлены на среднем уровне. По всем шкалам и субшкалам были получены средние баллы, которые соответствуют средним данным по шкалам методики. Можно сказать, что испытуемые одинаково хорошо распознают собственные эмоции и эмоции других людей.

Данные по методике «Эмоциональный интеллект» свидетельствуют о том, что общий уровень эмоционального интеллекта (шкала ОЭИ) у трех групп учеников находится на средней позиции. Это может говорить о том, что отличники, хорошисты и те, кто учится на оценки «удовлетворительно», не различаются по общему уровню эмоционального интеллекта. Это свидетельствует о том, что в целом распознавание и управление своими и чужими эмоциями у учеников трех групп находится на одинаковом уровне.

Ученики, которые в большей степени учатся на оценки «хорошо», хуже других разбираются в эмоциях других людей. Это отражается в данных по шкале межличностного эмоционального интеллекта (шкала МЭИ), которая показывает уровень способности к пониманию эмоции других людей и управлению ими. У тех, кто учится на оценки «удовлетворительно» и «отлично», эта способность развита на среднем уровне. Можно предположить, что хорошисты сложнее распознают эмоции других людей. Им труднее понять причины той или иной эмоции другого человека. Возможно, это связано с тем, что к отличникам и тем, кто учится удовлетворительно, относятся более эмоционально и в школе, и дома, всячески поощряют или ругают за полученные оценки. В то время как к хороши-

стам относятся более равнодушно, ведь они не отстают от учебного плана и не торопятся. Другими словами, хорошисты получают менее эмоциональный отклик родителей и учителей, поэтому им сложнее распознавать чужие эмоции и угадывать причины эмоций.

У учеников, которые учатся преимущественно на оценку «удовлетворительно», в большей степени развит внутриличностный эмоциональный интеллект (шкала ВЭИ). Это может говорить о том, что эта группа учеников может понять причину своих эмоций, может контролировать внешнее проявление эмоций. Возможно, это связано с тем, что такие ученики находятся в конфликтных отношениях с родителями и преподавателями ввиду их неуспешности.

У этих же испытуемых наблюдается и повышенная способность к контролю не только своих эмоций, но и эмоций других людей. Средний балл по шкале управления эмоциями (шкала УЭ) находится на уровне выше среднего. Контроль подразумевает под собой способность понимать причину эмоций другого человека и интенсивность эмоций. Возможно, ученики, которые учатся на оценки «удовлетворительно», лучше понимают эмоции других людей, поскольку лучше понимают свои эмоции и то, как помочь человеку пережить ту или иную эмоцию, и поэтому могут оказывать определенное воздействие.

У группы учеников, у которых преобладает оценка «удовлетворительно», также наблюдается повышенный уровень контроля экспрессии (шкала ВЭ) по сравнению с остальными группами учеников. Поскольку у этих учеников сильнее развит внутриличностный эмоциональный интеллект, можно предположить, что контроль собственных эмоций у этой группы будет лучше.

Необходимо отметить, что группа учеников, которые учатся на оценку «хорошо», хуже остальных групп способна понимать собственные эмоции. Низкий балл наблюдается по шкале «Понимание своих эмоций» (шкала ВП). Возможно, это связано с тем, что они видят меньше ярких эмоций со стороны других людей по сравнению с теми, кто учится на «отлично» и «удовлетворительно». Вероятно, именно поэтому им сложнее разбираться в собственных эмоциях.

С помощью ранговой корреляции Спирмена в программе SPSS был высчитан коэффициент корреляции между успеваемостью учеников 10-х и 11-х классов и их результатами по методике изучения эмоционального интеллекта. Корреляционный анализ показал наличие статистически значимой связи между внутриличностным эмоциональным интеллектом ученика и его средним баллом успе-

ваемости. Внутриличностный эмоциональный интеллект позволяет понимать собственные эмоции и управлять ими. Связь оказалась отрицательной ($r = -0,3$ при $p \leq 0,05$). Вероятно, отрицательная корреляция связана с тем, что ученики, которые имеют высокую успеваемость, меньше времени отводят для самоанализа, а ученики с низкой успеваемостью больше подвержены размышлениям и, следовательно, лучше понимают свое эмоциональное состояние. Также корреляционный анализ показал наличие статистически значимой связи между субшкалой «Контроль экспрессии» и успеваемостью. Связь также оказалась отрицательной ($r = -0,37$ при $p \leq 0,01$). Это может говорить о том, что ученики с высокой успеваемостью хуже контролируют внешнее проявление эмоций, чем ученики с низкой успеваемостью. На наш взгляд, это объясняется тем, что ученики с высокой успеваемостью меньше времени проводят со сверстниками, что негативно сказывается на показателях их уровня контроля эмоций. Возможно, отрицательная корреляция связана с тем, что ученики, которые имеют высокую успеваемость, больше времени уделяют учебе и им не хватает времени на общение со сверстниками, а ученики с низкой успеваемостью больше общаются, что отрицательно сказывается на оценках.

Таким образом, гипотеза нашего исследования не подтвердилась. Исследование показало, что ученики с высоким эмоциональным интеллектом имеют средний балл ниже, чем ученики с низким эмоциональным интеллектом. Дальнейшая перспектива исследования требует более подробного анализа взаимосвязи эмоционального интеллекта и успеваемости на большей выборке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валуева Е. А., Лаптева Е. М., Овсянникова В. В. Оценка эффективности программы развития эмоциональных способностей у школьников старших классов // Современная зарубежная психология. 2018. № 2. С. 70–79
2. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник «ЭмИн» // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
3. Маркер А. В., Биркина М. В. Гендерные особенности социального интеллекта детей подросткового возраста и возможности его развития // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2016. Т. 18. С. 56–66.
4. Морозова И. С., Каргина А. Е. Развитие содержательных характеристик эмоционального интеллекта студентов вуза в условиях психолого-педагогического сопровождения // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2017. Т. 25. С. 76–89.
5. Симатова О. Б. Специфика эмоционального интеллекта студентов вуза, обучающихся на различных факультетах // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2017. Т. 22. С. 104–114.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ И СЕМЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ИЗУЧЕНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК ПЕРВЫЙ ЭТАП СЕМЕЙНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ

А. А. Гарбуз

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: anastasia.usmanova@mail.ru*

Актуальность нашего исследования обусловлена ростом числа детей с нарушениями развития. Согласно статистике Министерства просвещения РФ, каждый год в России численность детей с ограниченными возможностями здоровья увеличивается на 5 %.

В 2017 г. в России доля детей с ограниченными возможностями здоровья составляла 4,5 % (детей-инвалидов – 580 тыс., детей с ОВЗ – 751 тыс.). Абсолютно здоровыми можно считать не более 10 % детей дошкольного возраста, 4 % детей подросткового возраста [2]. По данным Росстата, общая численность детей с инвалидностью в России неуклонно увеличивается. Так, если в 2016 г. она составляла 617 тыс. чел., в 2017 г. – 636 тыс. детей, в 2018 г. – 651 тыс. детей, а к 1 января 2019 г. – 670 тыс. [3].

Проблема детско-родительских отношений в семьях, имеющих ребенка с нарушением развития, рассматривается в работах исследователей, таких как В. В. Ткачева, Е. С. Грининая, Т. Ф. Рудзинская, Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин, Л. А. Пастухова, М. Н. Елиашвили и др.

Цель данного исследования заключается в изучении детско-родительских отношений в семьях, имеющих ребенка с нарушением развития. Мы предположили, что детско-родительские отношения в семьях, имеющих ребенка с нарушением развития, могут являться дисгармоничными, характеризоваться отвержением личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка, эмоциональной холодностью, стремлением инфантилизировать ребенка, завышен-

ными требованиями со стороны родителей без учета реальных возможностей ребенка.

Исследование проводилось на базе МБОУ г. Иркутска «СОШ № 29». В нем приняли участие 8 семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями (легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития) в возрасте от 13 до 16 лет. Возраст матерей составляет от 38 до 51 года.

Методический комплекс методик был представлен опросником на оценку родительских установок Е. С. Шефера и Р. К. Белла и методикой для изучения взаимодействия родителей с детьми И. Марковской (ВРР).

В ходе проведенного исследования по изучению отношения родителя к ребенку с помощью методики PARI (Е. С. Шефер и Р. К. Белл, адаптированной Т. В. Нещерет) был выявлен оптимальный эмоциональный контакт, заключающийся в партнерских, уравнивающих отношениях между родителями и детьми, развитии активности ребенка.

Далее представлены данные родителей, полученные с использованием опросника для изучения взаимодействия родителей с детьми И. Марковской [1]. Большая часть родителей нетребовательны; по применению воспитательных мер к ребенку лояльны и снисходительны; имеют низкий уровень контроля по отношению к ребенку, это может быть связано как с проявлением безразличного отношения к ребенку, так и быть признаком доверия к ребенку или стремления родителя привить ему самостоятельность. Согласно представлениям родителей о близости к ним детей, дети испытывают желание делиться самым сокровенным и важным с родителями. Родители принимают личностные качества и поведенческие проявления детей. Выявлены отсутствие сотрудничества, что может являться следствием нарушенных отношений, безразличного или попустительского стиля воспитания; различия во взглядах ребенка и родителя на воспитательную ситуацию в семье. Эти родители удовлетворены отношениями с детьми.

Часть родителей более требовательны по отношению к своим детям; устанавливают во взаимоотношениях с ними жесткие правила; используют контролирующее поведение по отношению к ребенку. Это может выражаться в мелочной опеке, навязчивости, стремлении ограничивать. Согласно их представлениям, наблюдается эмоциональная дистанция ребенка по отношению к ним. Выявлено отвергающее поведение родителей. Наблюдается сотрудничество и партнерство в отношениях родителей и детей, согласие

между родителем и ребенком в различных жизненных ситуациях, низкая степень удовлетворенности отношениями с детьми, что может свидетельствовать о нарушениях в структуре детско-родительских отношений, возможных конфликтах или об обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией.

Половина родителей последовательны и постоянны в своих требованиях, в применении наказаний и поощрений. Мнения, поступки, действия родителя являются авторитетными для ребенка. Другая половина непоследовательна в своем отношении к ребенку, что может являться результатом эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку. Родители не представляют собой авторитета для ребенка.

Таким образом, результаты исследований показали необходимость коррекционной работы с помощью психологического консультирования как комплексной формы работы с семьями, имеющими ребенка с ОВЗ, по формированию гармоничных и адекватных детско-родительских взаимоотношений в семьях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб. : Речь, 2005. 150 с.
2. Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru> / (дата обращения: 20.02.2020).
3. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gks.ru> / (дата обращения: 20.02.2020).

ФЕНОМЕН УЧЕНИЧЕСТВА В НАУЧНОЙ ШКОЛЕ Г. И. ЧЕЛПАНОВА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ¹

Л. Д. Дубровская

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: mila.dubrovskaya.99@mail.ru*

На современном этапе развития общества вновь актуальным становится вопрос, поставленный когда-то И. М. Сеченовым, о том, кому и как разрабатывать психологию. А. Логинова связывает это с тем, что в современной науке уменьшается количество научных школ: «Научные школы растворяются в потоке сиюминутных заказных исследований... Ушли из жизни основатели старых научных школ, а новых что-то не видно. Раздаются голоса о несовременности такой организации научной деятельности, как научная школа, о закономерной ее замене новыми формами воспитания исследователей» [7, с. 106]. В связи с этим актуальным становится исследование научных коллективов и тех социально-психологических механизмов, которые обуславливают развитие науки и повышают эффективность научной деятельности.

С позиций уровневой субъектной концепции социально-психологической детерминации психологии одним из механизмов, обуславливающих развитие науки на уровне научной группы, является феномен ученичества [1]. Согласно О. А. Артемьевой, ученичество рассматривается как усвоение явного и неявного научного знания в ходе непосредственного научного взаимодействия с учителем – научным руководителем [1, с. 159]. Оно играет одну из основных ролей в становлении ученого и развитии его профессионального самосознания, поскольку предполагает не только передачу знаний, но формирование отношения к науке, научных и нравственных убеждений, не только освоение метода, но обучение приемам научного исследования и слабоосознаваемым и трудновербализуемым эмпирическим знаниям [7]. Несмотря на то что проблема учительства и ученичества в науке анализировалась рядом авторов [6; 7; 13], на данный момент эта сфера является малоизученной. По меткому замечанию Н. А. Логиновой, «воспитание в науке – еще не написанная глава общей педагогики» [7, с. 106]. До сих пор не сло-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00675.

жилося целостного понимания данного феномена. Остается открытым вопрос о процедуре и основаниях выделения учеников в рамках той или иной научной школы.

Нам представляется разумным изучение феномена ученичества на примере анализа историко-психологических материалов. В частности, для изучения данного феномена мы обращаемся к исследованию опыта научных школ первой половины XX столетия. Необходимость обращения к опыту предшествующих поколений в рамках изучения феномена ученичества продиктована тем, что на примере истории развития конкретных научных школ можно выявить основные закономерности и характерные особенности проявления данного феномена. Можно на наглядном примере отследить влияние определенных социально-психологических механизмов на результат научно-исследовательской деятельности.

Школа Г. И. Челпанова представляет собой уникальный пример взаимоотношений учителя и учеников на уровне научно-исследовательской группы. Из ее «стен» вышла целая плеяда выдающихся отечественных психологов, среди которых можно назвать П. П. Блонского, Г. Г. Шпета, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова, К. Н. Корнилова [5]. Выдающейся представляется и личность самого учителя – Георгия Ивановича Челпанова, одного из ведущих отечественных психологов первой половины XX столетия, основателя экспериментальной психологии в России и организатора Психологического института. По словам его учеников, Георгий Иванович обладал удивительным педагогическим талантом. В частности, Г. Г. Шпет отмечал: «Георгий Иванович Челпанов воспитывал нас и своей личностью. Мы видим в нем пример энергии, работоспособности, педагогического и организаторского таланта» [цит. по 5, с. 15]. По мнению А. Н. Ждан, в творчестве Г. И. Челпанова преобладала педагогическая направленность на подготовку психологических кадров, что позволило ему создать первую научную школу отечественной психологии – школу научно-образовательного типа [5, с. 14]. В связи с этим ученичество в рамках именно этой школы представляется наиболее показательным в рамках настоящего исследования.

Анализ литературы продемонстрировал, что изучению школы Г. И. Челпанова посвящено достаточно большое количество работ. Можно отметить начало активного изучения школы Г. И. Челпанова с ростом исследовательского интереса к личности самого Г. И. Челпанова в 1990-е гг. Среди исследователей этого времени такие специалисты в области истории психологии, как М. Г. Ярошевский,

С. А. Богданчиков, Т. Д. Марцинковская и В. В. Умрихин [2; 8; 11]. М. Г. Ярошевский и Т. Д. Марцинковская акцентировали внимание на изучении последних лет жизни и творчества Г. И. Челпанова, поскольку этот период имеет важное значение для целостного понимания научных воззрений Г. И. Челпанова. Авторы отмечают, что «будучи видным педагогом и организатором науки, Г. И. Челпанов сыграл важную роль в формировании высокой исследовательской культуры российской психологической школы. Он создал свою школу, заложив основу дальнейшего плодотворного развития психологической науки в России» [8, с. 106]. Целый ряд работ С. А. Богданчикова посвящен анализу личности и творчества Г. И. Челпанова, в основном исследователь уделяет внимание вопросам дискуссии Г. И. Челпанова с К. Н. Корниловым [2–4]. С. А. Богданчиков на основе анализа фактического исторического материала выделил три периода в развитии и функционировании школы Г. И. Челпанова: начальный (1897–1912) – деятельность психологической семинарии под руководством Г. И. Челпанова при кафедрах философии Киевского (с 1897 по 1907) и Московского университетов (с 1907 по 1912); основной (1912–1923) – открытие при Московском университете Психологического института, который вплоть до 1923 г. возглавлял Г. И. Челпанов; заключительный (1924–1931) – после смещения Г. И. Челпанова с поста директора Психологического институт [3, с. 37]. С. А. Богданчиков полагает, что закат данной научной школы приходится на 1931 год, когда в ходе «реактологической дискуссии» была поставлена задача покончить с «реактологической психологией» К. Н. Корнилова, а вместе с тем и с «челпановщиной». Данная периодизация имеет несомненную ценность, ее можно применить в изучении феномена ученичества, проанализировав особенности ученичества на каждом этапе, поскольку они все различаются положением учителя в структуре формальных отношений научно-исследовательского коллектива. Работы В. В. Умрихина отражают «идеогенез» и «социогенез» науки в творчестве Г. И. Челпанова, а также анализ научной школы Г. И. Челпанова [11; 12]. В. В. Умрихин дает достаточно подробный анализ взглядов, идей и теоретических ориентаций Г. И. Челпанова, этот анализ способствует более четкому пониманию той научно-исследовательской программы, которая реализовывалась в научной школе Г. И. Челпанова.

Изучение литературы позволило нам выделить основные направления научной школы Г. И. Челпанова. Во-первых, данная школа рассматривалась в контексте осуществления научного руко-

водства [10]. Во-вторых, анализ школы Г. И. Челпанова был сделан в связи с изучением дискуссии между Г. И. Челпановым и К. Н. Корниловым [4]. В-третьих, исследование школы Г. И. Челпанова напрямую связано с вопросами организации Психологического института им. Л. Г. Щукиной, поэтому ряд работ посвящен изучению данной научной школы в этом аспекте [9]. И наконец, в-четвертых, исследователи проводят анализ данной школы, когда непосредственно изучают личность самого Г. И. Челпанова [5].

По справедливому замечанию С. А. Богданчикова, в большинстве представленных исследований предмет пристального внимания является не сама школа, а личность Г. И. Челпанова. Бесспорно, его вклад в формирование и развитие школы нельзя игнорировать, но и нельзя сводить деятельность школы исключительно к деятельности ее лидера [3]. Подобные исследования не отражают в полной мере того, что играет существенную роль в развитии науки в целом – характер отношений и связей между учеными – членами исследовательской группы, благодаря которому, по мнению М. Г. Ярошевского, школы в науке выполняют образовательную и собственно исследовательскую функции [14].

Таким образом, мы полагаем, что изучение феномена ученичества как механизма социально-психологической детерминации развития психологии на уровне научно-исследовательской группы в научной школе Г. И. Челпанова представляется необходимым. В дальнейшем мы планируем провести эмпирическое исследование особенностей феномена ученичества на историко-психологическом материале методом сленгового анализа. Мы полагаем, что на основе анализа заголовков публикаций учеников и учителя можно выявить характерные особенности протекания процесса ученичества в данной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А. Социально-психологическая детерминация отечественной психологии как становление и развитие коллективного субъекта научной деятельности в первой половине XX столетия : дис. ... д-ра психол. наук. М. : Институт психологии РАН. 2013. 745 с.
2. Богданчиков С. А. Неизвестный Г. И. Челпанов // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 27–35.
3. Богданчиков С. А. Сквозь время: школа Г. И. Челпанова в ее развитии, основных чертах и историческом значении // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 2. С. 33–50.
4. Богданчиков С. А. Происхождение марксистской психологии. Дискуссия между К. Н. Корниловым и Г. И. Челпановым в отечественной психологии 20-х гг. Саратов : СЮИ МВД России. 2000.
5. Ждан А. Н. Профессор Московского университета Георгий Иванович Челпанов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2012. № 3. С. 4–17.

6. Карцев В. П. Социальная психология науки и проблемы историко-научных исследований. М: Наука. 1984. 308 с.
7. Логинова Н. А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе // Психологический журнал. 2000. № 5. С. 106–111.
8. Марцинковская Т. Д., Ярошевский М. Г. Неизвестные страницы творчества Г. И. Челпанова // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 99–106.
9. Радзиховский Л. А. Георгий Иванович Челпанов – организатор Психологического института // Вопросы психологии. 1982. № 5.
10. Ракитина О. В. Г. И. Челпанов, И. П. Павлов и В. М. Бехтерев как научные руководители: сравнительный анализ // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 6. С. 277–286.
11. Умрихин В. В. «Идеогенез» и «социогенез» науки в творчестве Г. И. Челпанова // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 17–26.
12. Умрихин В. В. Г. И. Челпанов и его школа // Психология в Московском университете: 1755–2005. М.: 2007. С. 97–114.
13. Чечулин А. А. Микросреда в системе социальных связей и отношений ученого. Новосибирск: Наука. 1989. 240 с.
14. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке: сборник статей / под ред. С. Р. Микулинского [и др.]. М., 1977. С. 7–96

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИЕЙ

Е. В. Зуляншина, Н. И. Русских

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: zulyanshinal@gmail.com*

Актуальность исследования детерминирована недостаточной изученностью особенностей распределения выборов при проведении социометрического исследования в детском коллективе в зависимости от сиблинговой позиции его членов. Как в семье, так и в классе у ребенка есть определенный статус, во многом обуславливающий его развитие. Особое значение это приобретает у младших школьников, когда важной задачей развития является его становление в школьном коллективе.

Изучение данной проблемы, на наш взгляд, будет содействовать повышению эффективности процесса адаптации учеников в классе и пониманию значения сиблинговой позиции ребенка в отношениях с окружающими, что способствует оптимизации системы семейного воспитания и практики консультирования.

Социометрия предполагает выявление социометрического статуса членов группы, т. е. положения личности в группе сверстников. На социометрическое положение воздействуют многообразные факторы, в том числе и сиблинговая позиция, влияние которой недо-

статочно изучено. Еще А. Адлер писал о влиянии порядка рождения человека на формирование его личности, следом за ним многие исследователи развивали и доказывали теорию о порядке рождения. Таким образом, можно предположить, что старшие, средние, младшие и единственные дети будут иметь свои особенности статуса в группе.

В нашем исследовании приняли участие 94 учащихся 2–3-х классов в возрасте от 7 до 10 лет, из них 47 мальчиков и 47 девочек. При этом 73 ребенка воспитываются в полных семьях, 20 – в неполных.

Для проведения исследования были выбраны следующие методики: социометрический тест, составленный М. Битяновой, анкета на выявление сиблинговой позиции и состава семьи школьников, рисуночный тест «Мой класс».

Выборку составили старшие дети – 21 %, средние – 39 %, младшие – 28 %, единственные дети в семье – 12 %.

По результатам социометрического теста среди испытуемых было выявлено 5 % «звезд», 6 % «предпочитаемых», 50 % «принятых», 27 % «непринятых», 12 % «отвергнутых».

Проведенный анализ полученных данных продемонстрировал, что в статусе «звезд» и «предпочитаемых» достоверно чаще встречаются младшие дети, чем старшие ($\varphi^* = 1,86, p \leq 0,05$) и средние ($\varphi^* = 2,08, p \leq 0,05$). Различия по другим статусам достоверно не подтвердились, среди «принятых», «непринятых» и «отвергнутых» сиблинговые позиции в процентном соотношении представлены сравнительно одинаково (рис. 1).

Полученные результаты подтверждаются данными исследования Э. Шёнбек: младшие дети обычно популярнее среди сверстников, чем старшие братья и сестры, поскольку они веселее и проще в общении, более настроены на сотрудничество и построение отношений с окружающими [7, с. 89]. Исследования Дж. Фримена также показывают, что последние дети наиболее привлекательны как для сверстников, так и для учителей [5].

Кроме того, эти данные подтверждаются эмпирическим исследованием А. В. Филипповой, в результате которого было выявлено, что дети, рождённые последними, получают больше всего выборов в отличие от первенцев и единственных детей [4].

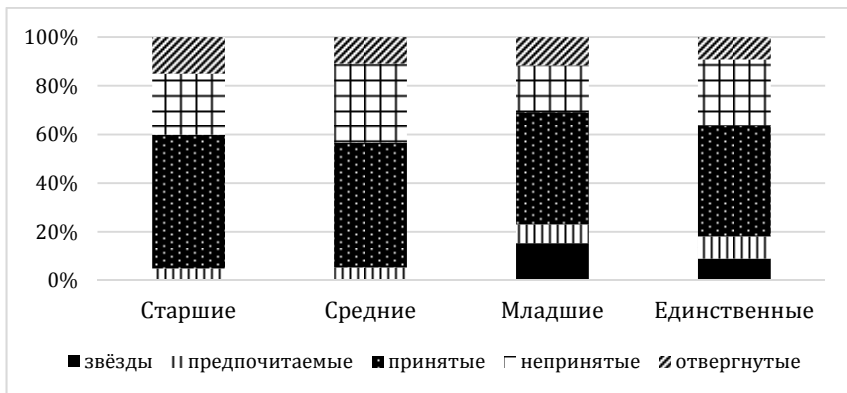


Рис. 1. Распределение социометрических статусов с учётом сиблинговых позиций, в %

По данным Е. И. Лебедева, «звездами» чаще становятся более открытые, гибкие и легкие в общении, более смелые, активные, живые и непосредственные в эмоциональных реакциях дети [1]. Р. Ф. Савиных было обнаружено, что младшие школьники чаще всего выбирают таких одноклассников, которые готовы помочь, добрых, отзывчивых, общительных, приветливых, спокойных [3]. Эти личностные характеристики во многом соответствуют описаниям большинства младших детей. Вероятно, это связано с тем, что старшие и средние дети испытали так называемое «свержение с престола», т. е. переживание изменений отношения родителя после рождения младшего ребенка, а в жизни ребенка, рожденного последним, такого резкого изменения отношения родителей не было, поэтому он более уверен в постоянстве родительской любви, этот момент позволяет ему быть более уверенным в себе и оптимистичным, поэтому ему легче получить расположение сверстников [6].

Исследователи также отмечают, что «звездам» чаще, чем другим социометрическим позициям, присуще выбирать компромиссы в построении отношений с людьми, а также они реже направлены против значимого авторитета [1]. Младшим детям гораздо проще получить такие навыки и установки в связи с их положением в семье: они не привыкли занимать лидерскую позицию в общении со сверстниками, в конфликтных ситуациях с сиблингами для них неэффективно использовать соперничество и принуждение, и чтобы добиться желаемого, они научаются идти на компромиссы [2; 7].

По нашему мнению, эти обстоятельства влияют на то, что младшие дети также достоверно чаще, чем старшие ($\varphi^* = 1,86, p \leq 0,05$) и средние ($\varphi^* = 1,66, p \leq 0,05$), попадают в референтные группы (одноклассники чаще выбирают в вопросе: «Если бы тебе предложили посмотреть ответы на эти вопросы пятерых твоих одноклассников, то чьи ответы ты хотел бы увидеть?»). При этом младшие сиблинги реже попадают в незначимые группы (0 или 1 выбор), чем средние ($\varphi^* = 1,98, p \leq 0,05$) и единственные ($\varphi^* = 1,97, p \leq 0,05$).

Результаты исследования показали, что единственные дети также реже попадают в среднюю группу (выборов получено больше 1, но еще не референтная группа). Различие со старшими подтверждено достоверно ($\varphi^* = 2,7, p \leq 0,01$).

По мнению Г. Т. Хоментausкаса, в группе сверстников единственные дети менее популярны из-за отсутствия навыков общения с братьями и сестрами, им сложнее считаться с потребностями и интересами других людей, поскольку единственные дети выросли среди взрослых, они используют много терминов, взрослых выражений, которые еще непонятны сверстникам [6]. Вероятно, из-за этих обстоятельств единственные дети оказываются незначимыми и неинтересными в среде сверстников. Положение единственных детей двойственно: они чаще в процентном соотношении (27%), чем дети, имеющие сиблингов (18, 10 и 3%), получают 0 или 1 выбор в референтометрии, но в то же время чаще, чем старшие и средние дети, попадают в референтную группу (рис. 2).

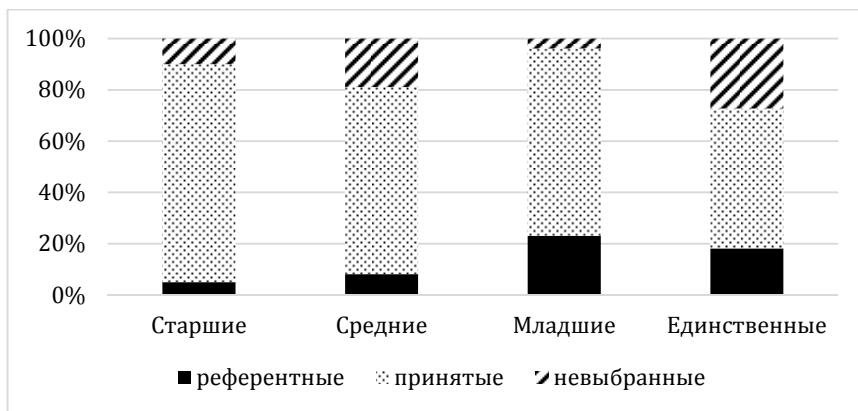


Рис. 2. Распределение сиблинговых позиций испытуемых по референтным группам, в %

Вероятно, это связано с тем, что они, как и младшие дети, не переживали резких изменений родительского отношения, связанных с рождением еще одного ребёнка, поэтому чувствуют себя уверенней и спокойней [6]. В однодетной семье у родителей имеются больше возможности развить способности ребенка, больше внимания уделять его эмоциональным переживаниям, его личности, что помогает ему заработать авторитет среди сверстников.

Таким образом, нами были выявлены некоторые особенности социометрического статуса младших школьников с разной sibлинговой позицией. Младшие sibлинги чаще, чем старшие и средние, становятся «звездами» класса и попадают в референтную группу. Единственные дети чаще остальных попадают в незначимую группу (0–1 выбор), но при этом часто становятся референтными для своих одноклассников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лебедева Е. И. Эмоциональные и личностные особенности младших подростков с различным социометрическим статусом // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2018. № 4. С. 89–91.
2. Розенблюм-Санчук М. Расти́м братьев и сестер. Книга для хорошей семьи. СПб. : Речь. 2008. 256 с.
3. Савиных Р. Ф. Формирование коллективных отношений первоклассников в процессе общения // Проблемы общения и воспитания. Т. 2. Тарту, 1974.
4. Филиппова А. В. Влияние порядка рождения на формирование социометрического статуса // Северо-Кавказский психологический вестник. 2015. № 4. С. 39–41.
5. Фримен Дж. О первенцах // Семья и школа. 1996. № 3.
6. Хоментausкас Г. Т. Семья глазами ребенка. М. : Педагогика, 1989. 160 с.
7. Шёнбек Э. Старший, средний, младший... Как очередность рождения ребенка влияет на формирование его личности. М. : Ломоносовъ, 2010. 240 с. (Прикладная психология).

ПРОБЛЕМА ДЕТЕРМИНАЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСОЛОГИИ В. М. БЕХТЕРЕВА В РОССИИ¹

А. В. Карапетова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: alina.karapetowa@yandex.ru*

На современном этапе развития психологической науки популярность и большую представленность в трудах психологов обретают историко-психологические исследования. Актуальность данной тематики может быть обусловлена усиливающейся тенденцией психологов, в частности историков психологии, к рефлексии научного познания. Можно заметить, что наиболее актуальным периодом для изучения выступает период становления отечественной психологии, а именно первая половина XX столетия. К основным направлениям психологии того времени относятся педология, психотехника, психоанализ, рефлексология, реактология. Наименее изученной из них является рефлексология. Для современной психологии представляются продуктивными исследования, направленные на более глубокое изучение не только рефлексологического учения, но и научных коллективов, разрабатывавших его проблемы, а также личности и творческого пути основателя. На сегодняшний день многими авторами признается огромный вклад В. М. Бехтерева в психологию. Рефлексология является одним из учений, посредством которого В. М. Бехтерев оказал значительное влияние на дальнейшее развитие психологической науки.

Стоит отметить, что в русле истории психологии разрабатывается проблема детерминации научного познания. Проблема детерминации развития психологической науки заключается в изучении влияния определяющих факторов на развитие психологической науки, в том числе и на развитие отдельных научных течений. Историки психологии, проводя исследования, изучая различные источники, определяют детерминанты становления научных течений, взглядов отдельных личностей, оставивших след в истории психологии. Можно обратить внимание, что исследования, посвященные детерминации становления и развития мало изученной на сего-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00675.

дняшний день рефлексологии, недостаточно представлены в психологической литературе.

Опираясь на теоретический анализ литературы, мы пришли к выводу, что изысканий, специально посвященных истории рефлексологии, крайне мало. Были выявлены некоторые тенденции. Большая часть исследований, касающихся истории отечественной рефлексологии, представлена в рамках изучения научного творчества и наследия ее основателя – В. М. Бехтерева, вклада Владимира Михайловича в различные отрасли психологии, педагогики, медицины и т. д. Например, А. С. Никифоров с соавторами, Д. М. Менделевич с соавторами и Н. Г. Незнанов, М. А. Акименко свои исследования посвящают изучению вклада В. М. Бехтерева в разделы медицины. В. М. Мунипов рассматривает вклад ученого в педагогическую психологию, педагогику. Рефлексологии в данных работах уделяется мало внимания, она рассматривается как исторический факт. В статьях М. Г. Ярошевского, В. В. Умрихина, А. И. Дзюры рефлексология представлена как пример репрессированной науки. В. А. Кольцова с соавторами изучали научную деятельность В. М. Бехтерева и его учеников в ходе реконструкции истории отечественной психологии в XX в. Исследования научного творчества В. М. Бехтерева также проведены О. А. Артемьевой, посвятившей свои труды изучению социального аспекта развития отечественной психологии. Н. А. Логинова рассматривает становление и развитие рефлексологии в русле изучения логики и истории комплексного подхода в области психологического познания. Также интересен факт, что зарубежные исследования творчества В. М. Бехтерева, ученого с мировым именем, мало известны и имеют узкую направленность. Итак, можно прийти к заключению, что изучение детерминации становления и развития рефлексологии в описанных нами исследованиях чаще не выделяется в отдельную исследовательскую задачу.

Однако мы можем встретить в литературе указания психологов на предметно-логические предпосылки становления и развития рефлексологии. Так, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник, Б. Н. Тугайбаева к их числу относят неудовлетворенность интроспекционистской, идеалистической парадигмой в психологии и наличие кризисного состояния в психологической науке, связанного с трудностями определения научной методологии и предмета психологии. Сложившаяся ситуация породила стремление исследователей к разработке и применению объективных способов изучения всех проявлений человека [3; 4]. О. А. Артемьева среди предметно-логических

предпосылок называет низкую степень разработанности проблемы поведения, объективных методов его изучения, развитие методов экспериментальной психологии в Европе и др. [2].

Среди социальных факторов детерминации становления и развития рефлексологии, как правило, выделяют главный – марксистскую идеологию в начале XX в. Это повлияло на поворот рефлексологии в сторону марксизма, что способствовало материалистической трактовке психики как производной от деятельности организма и осуществляющихся в нем энергетических преобразований. К следствиям такой трактовки психики, опираясь на мнение В. А. Кольцовой, Ю. Н. Олейник, Б. Н. Тугайбаевой, можно отнести механистическую модель понимания и интерпретации природы психики, сведение ее исследования к выявлению нервно-физиологических механизмов. Однако, как дальше указывают авторы, концепция В. М. Бехтерева не сводилась к биологизаторским тенденциям, наоборот, в какой-то степени противоречила им [4].

Интересен вопрос изучения личностного аспекта в становлении и развитии рефлексологии. Авторы так или иначе затрагивают тему личности В. М. Бехтерева и его личностных качеств при изучении истории рефлексологии и детерминант ее развития. Так, Б. Ф. Ломов, В. А. Кольцова и Е. И. Степанова в очерке о В. М. Бехтерева акцентируют внимание на таких личностных качествах, как работоспособность, целеустремленность, любознательность, широта интересов. Также они подчеркивают наличие огромного таланта, который нашел отражение в его трудах и его уникальности, проявляющейся, по словам авторов, в способности подойти к исследуемому объекту аналитически, комплексно и с выделением существенных связей. Благодаря своему огромному таланту, как указывают авторы, В. М. Бехтерев сумел оставить глубокий и яркий след во многих областях науки (анатомия, невропатология, педагогика, психология, физиология и др.) [3].

При изучении детерминации становления и развития рефлексологии О. А. Артемьева приходит к выводу, что доминирующим аспектом детерминации является личностный. В подтверждение своей позиции О. А. Артемьева приводит следующие аргументы. В частности, авторитет В. М. Бехтерева, ставший причиной распространения рефлексологии при жизни ученого и ликвидации после его кончины. Также учитывается тот факт, что при жизни ученого критика рефлексологии отражалась и сдерживалась, а после его смерти лишилась сдерживающего фактора. Без внимания не остаются такие личностные особенности ученого, как лидерские каче-

ства, эрудиция, трудолюбие, сила воли, целеустремленность, мотивация, способности и др. В подтверждение доминирования личностной координаты приводятся ссылки на советских ученых (К. К. Платонов, Б. Г. Ананьев и др.), отмечающих большое значение личных встреч с В. М. Бехтеревым в их научном самоопределении [1; 2].

К основным результатам развития рефлексологии в России авторы относят следующее: внедрение комплексного подхода в изучение человека, разработка объективных методов исследования поведения человека и поведения человека в обществе [4; 5].

Из вышеизложенного можно прийти к заключению, что исследователи научного творчества В. М. Бехтерева выделяют как предметно-логические, так и социальные факторы становления и развития научных взглядов и концепции автора. В основном исследователи утверждают, что благодаря материалистической ориентации рефлексологии и использованию объективных методов в рефлексологических исследованиях данное течение смогло развиваться и закрепиться в научном мире того времени. Вместе с тем значительное внимание уделяется личностному аспекту детерминации. Ученые сходятся во мнении, что только личность такого масштаба, с уникальным набором личностных характеристик смогла основать и развить рефлексологию.

Таким образом, до конца не изучен вопрос влияния предметно-логических, социальных и личностных факторов детерминации становления и развития рефлексологии В. М. Бехтерева в России, а также не оформилось устойчивое представление о ведущем аспекте детерминации. Данное обстоятельство побудило нас разработать программу и провести исследование детерминации становления и развития рефлексологии В. М. Бехтерева и возглавляемого им научного коллектива, результаты которого найдут отражение в последующих публикациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А. Социальная биография рефлексологии В. М. Бехтерева // Ученые записки ЗабГГПУ. 2010. № 5 (34). С. 181–186.
2. Артемьева О. А. Социально-психологическая детерминация отечественной психологии как становление и развитие коллективного субъекта научной деятельности в первой половине XX столетия : дис. ... д-ра психол. наук. М. : Институт психологии РАН, 2013. 745 с.
3. Ломов Б. Ф., Кольцова В. А., Степанова Е. И. Очерк жизни и научной деятельности Владимира Михайловича Бехтерева (1857 – 1927) // Объективная психология. М. : Наука, 1991. С. 424–444.
4. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. М. : Институт психологии РАН, 1997. 576 с.
5. Ярошевский М. Г. История психологии. От античности до середины XX в. М. : Academia, 1996. 416 с.

ПРИЧИНЫ КРИЗИСА ОДНООБРАЗИЯ В БРАКЕ И ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Е. А. Непомнящая

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: nepom2@mail.ru

На функционирование семьи влияют как социально-экономические и культурные процессы, происходящие в обществе, так и процессы, возникающие внутри каждой отдельно взятой ячейки (роли супругов и детей, место и роль женщины в семейной жизни и пр.).

Достаточно объемный материал исследований по вопросам семейной психологии позволил сделать вывод о том, что каждая семья проходит несколько этапов своего развития и, как правило, эти стадии развития сопровождаются определенными кризисами [1, с. 5].

В большинстве случаев основные осложнения в семейной жизни связаны с бытовыми трудностями. Хотя выделяют и другие причины, способствующие переживанию кризиса в семье. Например, личный кризис одного из супругов или рождение первого ребенка влечет за собой изменения в привычном укладе семейной жизни. Также стресс-факторами могут выступать проблемы во взаимоотношениях с родственниками или на работе, изменение материального положения и т. д. В любом случае, указанные факторы становятся причинами отдаления супругов друг от друга во всех сферах семейной жизни, начиная от вопросов, связанных с воспитанием детей, до проблем в интимной близости. Всё это становится следствием огромного количества разводов.

Данная проблема всегда привлекала пристальное внимание исследователей. Особенно в сфере психологии, в силу того что психологам часто приходится сталкиваться с семейными проблемами клиентов, вызванными «кризисами брака». И в большинстве своем кризисы случаются именно в те переломные моменты, когда семья испытывает трудные жизненные ситуации.

В рамках данного теоретического обзора мы акцентируем внимание на кризисе семи лет супружеской жизни. Этот кризис также называют «кризисом однообразия», обоснованно считая его одним из самых сложных [4, с. 143]. С одной стороны, к этому времени супруги уже достаточно хорошо знают друг друга и даже успевают

привыкнуть к определенным чертам характера и особенностям поведения, совместно вырабатывая при этом правила семейного уклада. Часто именно в это время у супругов появляется ребенок, что сближает их в совместных интересах по воспитанию. Однако с другой стороны, все указанные обстоятельства могут также стать и основой кризиса, а он в свою очередь может выступать причиной ряда эмоциональных проблем. Например, причиной депрессивных состояний как одного, так и обоих супругов.

Следует отметить, что эмоциональные проблемы чаще всего возникают у женщин, поскольку именно им приходится регулировать бытовые проблемы и заниматься семьей в целом. Как правило, женщины уходят в себя, их одолевает тоска, потеря интереса к своим потребностям, в том числе пропадает интерес к мужу и детям. Может ухудшаться здоровье в целом.

В настоящее время многие практикующие психологи сталкиваются с данной проблемой в процессе психологического консультирования женщин и семейных пар. Так, семейный терапевт, руководитель программы дополнительного образования «Семейная терапия: системный подход» Е. Ю. Уголева указывает на то, что пары, обратившиеся за психологической помощью, сталкиваются с однообразием, которое неминуемое наступает после 7–10 лет брака. Однообразие при этом сказывается на психологическом состоянии одного или обоих супругов, что в итоге подводит их к мыслям о разводе. Данный феномен называют «феноменом усталости в браке».

В самом начале, когда отношения только зарождаются и наполнены исключительно положительными эмоциями, семейная жизнь с будущим партнёром видится исключительно позитивной и весь предыдущий опыт создает предпосылки для семейных отношений. Как утверждает Карл Витакер, «соответствие между партнерами в браке абсолютно полное. Оно заключается не только в том, как супруги дополняют друг друга, но и в том, как каждый воспринимает другого с точки зрения развития их отношений. Не стоит верить тому, кто скажет, что женился ради карьеры или потому что был пьян. Компьютер в нашей голове с миллиардами клеток выбирает совершенно соответствующий себе другой компьютер, к которому можно подключиться» [3, с. 72].

В первые два года семейной жизни указанные положительные ожидания могут даже сгладить проблемные ситуации. Так, например, спокойствие и рассудительность супруга будет восприниматься, скорее всего, как демонстрация надежности, а бурный темпера-

мент супруги – как ее «милая» черта. Однако после семи-десяти лет брака, когда семейные отношения переживают кризис, личностные качества партнера, воспринимавшиеся ранее как позитивные, могут показаться уже иными. Так, спокойствие и рассудительность супруга на этом этапе оцениваются как равнодушие, холодность, отвержение.

Кризис однообразия может усугублять и то, что супруги могут переживать (в процессе семейной жизни) нормативные и возрастные кризисы развития. Переживание кризиса также может способствовать обострению отношений в паре, приводить к эмоциональному неблагополучию, а именно к депрессивному состоянию, выйти из которого самостоятельно практически невозможно. Требуется помощь со стороны психолога-консультанта.

Таким образом, трудно оспорить тот факт, что проблемы со стороны психического здоровья супругов, а особенно женщины, непосредственно сказывается на отношениях в семье. Феномен усталости в браке, или «кризис однообразия», влечет за собой ряд проблем, которые требуют психологического, а иногда и медицинского вмешательства. Отчасти решению ряда проблем, как и решению проблем в эмоциональной сфере, может способствовать психологическое консультирование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зритнева Е. И., Клушина Н. П. Семейведение. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2006. 246 с.
2. Боуэн М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика. М.: Когито-центр. 2005. 245 с.
3. Витакер К. За пределами психики: Терапевт. Путешествие Карла Витакера: [Избр. произведения] / под ред. Джона Р. Нейла и Дэвида П. Книскерна; пер. с англ. М. И. Завалова. М.: Класс, 1999. 397 с.
4. Качанова О. И. Семейные кризисы и пути их преодоления // Молодой ученый [Электронный ресурс]. 2011. № 10. Т. 2. С. 141–145. URL: <https://moluch.ru/archive/33/3751>. (дата обращения: 26.01.2020).

МОЛОДЕЖЬ И ПОЛИТИКА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Н. Г. Русак

*ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: rusak.nadiezhda@mail.ru*

Большой вклад в изучение политики как общественного феномена вносят представители различных направлений науки: политологи, социологи, историки, философы. Психология также является одной из областей знаний, раскрывающих секреты политического театра. В ответ на запрос о психологической трактовке политических процессов возникла политическая психология. Это отрасль социальной психологии, основанная на междисциплинарном подходе. Психологи, работающие в данном направлении, проводят исследования проблемы политического сознания, восприятия, поведения, а также выявляют политические ценности, особенности политического лидерства и имиджеологии и пр.

Изучение молодежи как особой социально-демографической группы также происходит в рамках политической психологии. Молодежь всегда выступала движущей силой социально-политических изменений в обществе, и от того, насколько молодежь политически социализирована и психологически готова, зависит будущее развитие государства и общества в целом.

В данной статье представлен обзор основных тенденций психологических исследований по проблеме взаимодействия молодежи и политических сил. Отбор материала происходил на основе тех работ, которые выделяли в качестве объекта исследования молодежь. Проанализированный материал в итоге позволил сделать вывод о наличии нескольких направлений в изучении молодежи в политике: политическое сознание, политические ориентации, политическая активность. Методики изучения данных феноменов разнообразны: опросник Айзенка (EPI), тест ОМО А. Рукавишникова, опросник Кеттелла (форма А), методика определения уровня субъективного контроля Роттера, методика Т. Адорно «Ф-шкала», Р. Розенберга «Уровень самоуважения», а также авторские методики.

Анализируемая информация позволила сделать вывод, что восприятие разных сторон политической жизни у молодых людей происходит посредством их отношения к реальной социально-политической ситуации в стране. Данное положение имеет проти-

воречивый характер. Молодое поколение показывает стремление к независимости, рассчитывает только на свои силы, не ожидая поддержки со стороны государства [5, с. 61]. Однако при этом демонстрирует обиду на властные структуры в связи с отсутствием с их стороны помощи, а также ожидает от них внимания в вопросах образования, здравоохранения и социальной сферы.

В свою очередь, спектр политических ориентаций современного молодого поколения связан с личностными особенностями, такими как уровни самооценки и социальной мотивации, авторитаризм. Важным здесь является мысль о значимости положения личности в малой группе, ее статусе и особенностях взаимодействия. На политическое мировоззрение, помимо отношений в малой группе, влияет идентификация субъекта с большой социальной группой. Данное положение характеризует уровень принятия мифов, стереотипов и выражение чувств к своему этносу.

Выделение типов политического мировоззрения молодого поколения происходит по следующим критериям: по широте содержания, степени осознанности, вектору направленности. Были обозначены такие типы, как индивидуализм, традиционализм, реформаторство, авторитаризм, либерализм, общинность, антикоррупционизм, тоталитаризм, национализм [4, с. 19].

Также обзор исследований показал, что имеются гендерные различия в политических ориентациях. Девушки оценивают будущее менее позитивно, чем юноши. Причиной этого является страх перед будущим, тревожность. Данная тенденция способствует воспроизводству комплекса социального бессилия, что, как следствие, отражается в ожидании поддержки со стороны государства [1, с. 26].

Наибольший интерес исследователей вызывает изучение политически активных представителей молодежи, а именно их мотивов, потребностей и личностных особенностей. На сегодняшний день существует множество форм включения молодежи в общественно-политические процессы в стране. Данными формами выступают молодежные парламенты, молодежные ячейки политических партий и объединений, федеральные проекты («Лидеры России», «Молодежная команда страны»), форумы («Территория смыслов», «Таврида» «Селигер») и т. д. Социально-экономическая и политическая ситуация в стране активно стимулирует саму молодежь к созданию дискуссионных площадок, клубов и общественных организаций.

На основе анализируемых работ оказалось возможным построить психологический портрет политически активного представителя молодежного политического объединения. Это субъект, обладающий выраженными субъектными характеристиками, необходимыми для осуществления активной, преобразующей деятельности, направленной на себя и окружающий мир [3, с. 12]. Он осознает свою роль в политике, устанавливает прочные социальные связи, формирует способность нести ответственность. Политического активиста отличает внутренняя самодетерминация. При этом он стремится к детерминации других. Субъект не отстранен от социально-политической действительности и происходящих в ней процессов, в различных формах включается в социально-политическую жизнь общества.

Потребностно-мотивационная сфера молодого политического активиста проявляется в восприятии неоднозначности социально-политической ситуации, а также экстраполяции внутренних конфликтов при оценке политических явлений. Высокий уровень мотивации участия характеризуется наличием у него четкого дифференцированного представления о собственных целях, идеалах, об идеальном «Я-образе». Потребность в достижениях должна быть выражена, а мотив власти как эгоистическая мотивационная тенденция не развита [2, с. 37].

Также весьма интересно исследование направленности активности заинтересованной в политике молодежи. Она зависит от демонстративности как фактора «фоновой мотивации» [1, с. 53]. В данном исследовании можно наблюдать тенденции выбора молодыми людьми государственных и оппозиционных форм молодежных политических объединений. Так, наличие морального контроля, ограничивающего демонстративность, способствует ориентации политической активности молодежи на официальные властные структуры, а выраженная тенденция к демонстративности направляет политическую активность в неформальные политические течения.

Таким образом, психологическое изучение молодежи в политике является важным вкладом не только в научное знание, но и в будущее развитие государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гребешкова Ю. В. Потребностно-мотивационная сфера личности как фактор политической активности молодежи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.12. СПб, 2004. 216 с.

2. Зарубина Ю. Н. Ценностно-мотивационные детерминанты участия молодежи в деятельности социально-политических объединений : дис. ... канд психол. наук : 19.00.05. Ярославль, 2010. 226 с.

3. Криворучко М. В., Щербакова К. Н. Особенности субъектных характеристик молодежи с разными формами политической активности // Вестник Омского университета. Сер. Психология. 2013. С. 5–13. Электрон. версия печат. публ. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-subektnyh-harakteristik-molodezhi-s-raznymi-formami-politicheskoj-aktivnosti> (дата обращения: 11.02.2020).

4. Кулешова И. Н. Социально-психологические особенности политического мировоззрения студенческой молодежи: на примере провинциальных вузов центра России : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Кострома, 2006. 24 с.

5. Тарадина Ю. М. Отношение студенческой молодежи к стратегической политике современной России : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.12. СПб., 2010. 192 с.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ РОДИТЕЛЬСТВА В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

А. М. Серкина, З. В. Диянова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: anna.serkina.98@mail.ru*

В последние десятилетия проблема изучения мотивации родительства чрезвычайно актуальна. Многие исследователи сходятся во мнении, что родительство является базовым жизненным предназначением человека, выполняет социально-психологическую функцию. Данную мотивацию рассматривают как один из факторов, обуславливающих психологическую готовность стать родителями. Мотивация родительства показывает, какое значение имеет для человека желание завести ребенка, какие ожидания стоят за этим решением. По мнению психологов, от этого во многом зависит отношение к будущему ребенку [1; 2].

К сожалению, нередко в нашем обществе встречаются молодые семьи, которые не хотят иметь детей в силу различных причин. Мужчины ссылаются на материальные затруднения, женщины – на необходимость удовлетворения других личных интересов. Если мужчина и женщина решают завести ребенка, то чаще всего чтобы соответствовать социальным нормам, ожиданиям, сохранить отношения в семье, сделать свою жизнь более полной, придать ей или найти в ней смысл. Однако адекватная зрелая мотивация родительства характеризуется тем, что ведущую роль в желании иметь ребенка играет стремление любить его и заботиться о нем.

Имеющиеся в психологии и других смежных науках данные позволяют отметить, что психологические особенности материн-

ства исследованы в большей мере, чем отцовства. Кроме того, в них практически не отражены гендерные особенности мотивации родительства, особенно в зрелом возрасте. Однако многие исследователи сходятся во мнении, что заводить ребенка лучше в зрелом возрасте, когда мужчина и женщина определились с профессиональной карьерой, начали уверенно ощущать себя в жизни и готовы более ответственно подходить к решению стать родителями. Возникает вопрос: существуют ли гендерные особенности мотивации родительства в зрелом возрасте?

В соответствии с этим нами была определена цель исследования, связанная с изучением гендерных особенностей мотивации родительства в зрелом возрасте. Объектом выступает мотивация родительства, предметом – гендерные особенности мотивации родительства в зрелом возрасте. Гипотеза исследования заключается в следующем: для женщин в зрелом возрасте ведущими мотивами родительства являются «направленность на ребенка» и «направленность на семью»; для мужчин в зрелом возрасте ведущими мотивами родительства являются «направленность на себя» и «экзистенциальные мотивы».

В исследовании приняли участие две группы испытуемых: мужчины и женщины зрелого возраста (30–40 лет) в количестве 40 человек.

Для достижения цели использовался следующий психодиагностический инструментарий: методика незаконченных предложений, направленная на выявление содержания ведущих мотивов родительства; тест «Мотивация родительства» Ю. Ф. Лахвич, позволяющая определить доминирующие мотивы родительства; анкета для сбора анамнестических сведений об испытуемых, разработанная нами.

Для выявления статистических различий мы использовали *t*-критерий Стьюдента. Оказалось, что различия существуют в зависимости от наличия или отсутствия детей: при наличии ребенка направленность значительно больше сосредоточена на нем ($R = 0,045$; $p < 0,05$), а при отсутствии – на обществе ($R = 0,034$; $p < 0,05$).

Так, можно предположить, что для мужчин и женщин, которые имеют детей, ведущей в мотивации родительства является желание подарить ему свою любовь и заботу. А для мужчин и женщин, у которых детей нет, рождение ребенка трактуется как стремление соответствовать социальным нормам, ожиданиям, стандартам полноценности, способ избегания общественного давления по отношению к бездетным. Оно также может выступать формой общественно

значимого поведения, внесением своего вклада в решение острых социальных проблем (демографический спад, проблема сиротства). То есть ведущей мотивацией родительства у мужчин и женщин, не имеющих детей, выступает мотивация социальной желательности.

Мы применили многомерный дисперсионный анализ. Разделение выборки на четыре группы – женщины с детьми и без детей; мужчины с детьми и без детей – позволило установить следующие особенности: основные различия существуют между женщинами с детьми и мужчинами без детей, а также мужчинами с детьми и мужчинами без детей, для которых ведущей в мотивации родительства является направленность на ребенка и на общество.

Так, при ведущей в мотивации родительства направленности на ребенка мужчины без детей отличаются как от мужчин ($R = 0,045$; $p < 0,05$), имеющих детей, так и от женщин ($R = 0,01$; $p < 0,05$), имеющих детей.

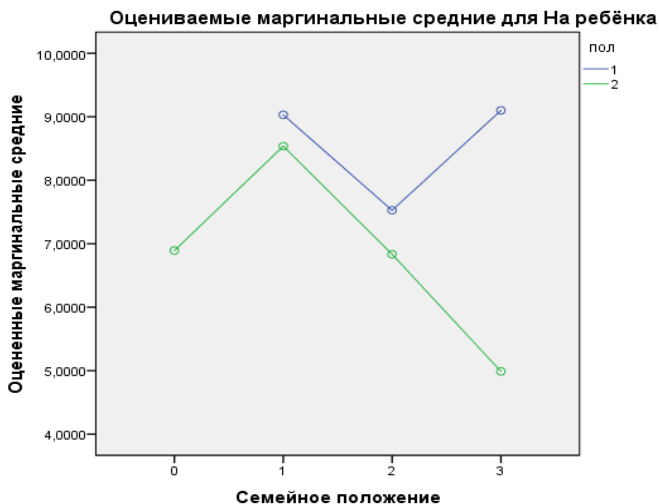
При ведущей в мотивации родительства направленности на общество женщины без детей не отличаются от бездетных мужчин ($R = 0,623$; $p < 0,05$) и значимо отличаются от мужчин, у которых дети есть ($R = 0,049$; $p < 0,05$).

Далее мы решили проанализировать, существуют ли гендерные различия в отношении мотивации родительства от различных семейных факторов, не обязательно связанных с полом. Среди таких факторов был выделен семейный статус (семейное положение испытуемых) (рис.).

Нам удалось отметить, что у мужчин наибольшая направленность на ребенка наблюдается в случае, если они состоят в браке. У разведенных мужчин отношение к детям выражено менее ярко. Однако у женщин, состоящих в браке и в разводе, наблюдается наибольшая направленность на ребенка.

Так, можно предположить, что у женщин зрелого возраста вне зависимости от их текущего семейного статуса решение завести ребенка связывалось с желанием подарить ему свою любовь и заботу. В то время как у мужчин это желание было выражено лишь в случае, когда они состояли в браке.

Таким образом, гендерные различия мотивации родительства в зрелом возрасте существуют в зависимости от наличия или отсутствия детей и от семейного положения. В дальнейшем мы бы хотели продолжить наше исследование, поскольку данная проблема является перспективной, требуется более детальное изучение факторов, влияющих на мотивацию родительства в зрелом возрасте.



Не допускающие оценку средние не показаны на графике

Условные обозначения: По горизонтали: 0 – не в браке, 1 – женат / замужем, 2 – в гражданском браке, 3 – в разводе. По вертикали: 1 – женщина, 2 – мужчина.
 Рис. Оцениваемые маргинальные средние для направленности на ребенка

ЛИТЕРАТУРА

1. Лахвич Ю. Ф., Науменко Л. И. Мотивация родительства как один из факторов психологической готовности к усыновлению [Электронный ресурс]. Url: https://studylib.ru/doc/2638536/motivaciya-roditel_stva-kak-odin-iz-faktorov-psihologicheskoi (дата обращения: 03.11.2019).
2. Лахвич Ю. Ф. Психологическая готовность к усыновлению : монография. Минск : ривш, 2010. 256 с.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-РОЛЕВАЯ СТРУКТУРА СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

М. В. Хейдорова

*ГОКУ Иркутской области «Специальная (коррекционная)
школа № 2 г. Ангарска», Ангарск, Россия
E-mail: heidorovamaria@yandex.ru*

Семья связывает биологическую и социальную жизнь человека, личную и общественную. Она выполняет роль посредника между индивидом и обществом.

Специфика семьи заключается в том, что в ней отражаются все структурные особенности общества.

В семье происходит взаимодействие между представителями разных групп: половых (мужчины и женщины), возрастных (представители разных поколений), профессиональных (люди разных специальностей), религиозных и др.

В семье существуют следующие системы отношений: супружеские персональные (мать – сын), родительские групповые (родители – дети), сиблинговые.

Сфера жизнедеятельности семьи, непосредственно связанная с удовлетворением определенных потребностей ее членов (создание и поддержание материальных условий жизнедеятельности семьи, потребности в любви и опеке, потребность в семейном общении и т. д.), называется функцией.

И. В. Гребенников выделяет репродуктивную, экономическую, воспитательную, коммуникативную функции. Э. Г. Эйдмиллер, В. В. Юстицкис называют воспитательную, хозяйственно-бытовую, эмоциональную, духовного общения, первичного социального контроля, сексуально-эротическую функции [1].

Традиционные функции, устойчивые к изменениям: хозяйственно-экономическая, репродуктивная, регенеративная, образовательно-воспитательная, психотерапевтическая, рекреативная.

Западные ученые называют ролью набор предписаний, которые определяют, каким должно быть поведение человека, занимающего определенную социальную позицию.

Семейные роли – закрепленные за каждым из членов семейной системы наборы поведенческих паттернов, определяемые как индивидуальным (совокупность представлений о себе как носителя роли), так и микро, макро- и мегасистемным уровнями функционирования семьи.

В социальной психологии принята дифференциация на конвенциональные, межличностные, неформальные роли.

В хорошо функционирующих семьях структура семейных ролей отвечает следующим требованиям: непротиворечивость совокупности ролей, образующих целостную систему, как в отношении ролей, выполняемых одним человеком, так и семьей в целом; обеспечение удовлетворения потребностей всех членов семьи при соблюдении баланса и индивидуальные потребности – потребности других и соответствие принятых ролей возможностям личности; способность членов семьи гибко функционировать в нескольких ролях.

Показателем дисфункциональности семейной системы служит появление патологизирующих ролей, которые позволяют семье как системе сохранять стабильность, однако в силу своей структуры и содержания оказывают психотравмирующее воздействие на ее членов.

Структура семьи: доминирование – подчинение; ответственность; отношение (эмоциональная близость).

Этапы развития семьи: добрачное общение; брак; этап «медового месяца»; этап молодой семьи; зрелая семья; семья людей старшего возраста.

Требования, обязанности и социальные стандарты поведения в семейной жизни:

- готовность принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям и ответственность за их поведение;

- понимание прав и достоинств других членов семейного союза, признание принципов равенства в человеческих отношениях;

- стремление к повседневному общению и сотрудничеству, согласованию взаимодействий с представителем противоположного пола, что в свою очередь предполагает высокую нравственную культуру;

- умение приспособиться к привычкам и чертам характера другого человека и понимание его психических состояний.

Факторы, влияющие на зрелость личности:

- потребность в психологической готовности и способности к выполнению роли мужа и жены, а затем отца и матери;

- функционально-ролевые связи между мужчиной и женщиной;

- функционально-ролевая согласованность в структуре взаимодействия супругов предполагает добрачную образовательно-операциональную подготовку молодежи.

Совокупность факторов, обеспечивающих зрелость личности во внутрисемейных отношениях: коммуникативные умения; владение саморегуляцией поведения; психологическая поддержка; добродушие и отходчивость в споре; терпимость к недостаткам другого; умение преодолевать конфликтные ситуации; желание и готовность к появлению детей и совместной заботе об их развитии, воспитании и обучении; социальная активность членов семьи и их умение не замыкаться в узком кругу семейных дел.

Юношей и девушек, готовящихся связать себя узами брака, необходимо учить выявлять, ставить и ответственно решать совместно с другими членами семьи связанные с семейной жизнью задачи и проблемы так, чтобы нравственно-этическое содержание принимаемых решений реализовалось адаптивными и обогащающими себя и других путями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб. : Питер, 2001. 656 с.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МАТЕРИНСКОЙ ДОМИНАНТЫ У ЖЕНЩИН В СИТУАЦИИ РЕПРОДУКТИВНОГО ВЫБОРА

О. А. Шумовская

*ОГАУЗ «ИГКБ № 1», Поликлиника № 1, Иркутск, Россия
E-mail: shumovs22@yandex.ru*

Тема поддержания и сохранения репродуктивного здоровья является достаточно актуальной в современной системе здравоохранения. Демографическая ситуация на сегодняшний день, к сожалению, характеризуется тенденцией к естественной убыли населения, основной причиной которой остается сокращение рождаемости. Рождаемость падает, как считают современные исследователи, в связи со снижением числа женщин репродуктивного возраста (так называемая демографическая яма 90-х гг.). Кроме того, преимущественный возраст рождения первого ребенка для матери сейчас составляет 25–34 года, что сокращает возможность рождения вторых и третьих детей. Также важно отметить и такой фактор, как бесплодие, которое встречается в среднем у 15 % супружеских пар [4; 5, с. 4; 6].

Данная демографическая ситуация в РФ особенно остро ставит проблему психологического консультирования в ситуации репродуктивного выбора, т. е. в ситуации, когда женщина либо семейная пара сомневается в своем решении, сохранять либо прерывать беременность.

На законодательном уровне искусственное прерывание беременности по желанию женщины в России разрешено на сроке до 12 недель. При этом с 2016 г. в обязательном порядке введено психологическое консультирование в ситуации репродуктивного выбора. Основная цель психологического консультирования не переубеждение, как это принято считать, а помощь женщине в принятии осознанного, обдуманного решения на основании всей имеющейся информации.

Ситуация репродуктивного выбора действительно является стрессом для женщины и ее семьи. Принять осознанное решение в этом случае сложно, и, к сожалению, нередко данное решение принимается «на поводу» эмоций, без детального рассмотрения плюсов и минусов ситуации. Женщина часто боится и не позволяет себе об этом даже думать.

На ситуацию репродуктивного выбора влияют ценностные ориентации женщины, проявляющиеся в определенных мотивах сохранения и прерывания беременности. Выделяют экономические, социальные и психологические факторы [4, с. 18].

Конечно же, мотивы могут быть смешанные. Однако преобладает какой-то один мотив прерывания беременности. При этом отмечается, что в большинстве случаев доминирует психологический мотив прерывания беременности.

При этом важно отметить, что большинство ситуаций репродуктивного выбора не включает таких экономических причин, которые были бы фатальны для семьи, в большинстве случаев это так называемый выход из зоны комфорта. Таким образом, значительная часть ситуаций, действительно, в той или иной степени имеет психологические причины.

Однако психологическое консультирование в ситуации репродуктивного выбора является достаточно молодым направлением. Теоретические и практические аспекты данной проблемы требуют разработки. В настоящее время представлены работы авторов, предлагающих определенные этапы консультирования в ситуации репродуктивного выбора, приемы и техники, учитывающие при этом психологические особенности беременных женщин [3; 4, с. 76].

Однако, на наш взгляд, эффективность психологического консультирования во многом зависит от ряда факторов. Достаточно важным является учет особенностей становления материнской доминанты, что необходимо для определения дальнейшей стратегии психологического консультирования.

В рамках психологического консультирования в ситуации репродуктивного выбора вопрос особенностей материнской доминанты является малоизученной областью. В то же время теоретические основы механизма доминанты важны в построении стратегии консультирования.

Современная перинатальная психология определяет центральную роль материнской доминанты в управлении процессами беременности, родов, лактации. В основе управления данными процессами лежит особый физиологический закон работы головного мозга – принцип доминанты. А. А. Ухтомский еще в 1925 г. доказал существование особого очага возбуждения, временно господствующего, управляющего какой-либо формой поведения [7]. На базе данного принципа современная перинатальная психология рассматривает репродуктивное поведение как активность материнской доминанты. В

свою очередь, материнская доминанта включает последовательную смену доминант «гестационной», «родов», «лактации» [2, с. 51].

Доминанта беременности, как и любая другая, включает физиологический и психологический компоненты. Физиологический компонент управляет биологическими изменениями в процессе беременности. Психологический компонент отражается в психических и психологических изменениях в процессе беременности. При этом компоненты взаимно влияют друг на друга. Термин «психологический компонент гестационной доминанты» (ПКГД) был введен И. В. Добряковым на основе работ А. А. Ухтомского и И. А. Аршавского, который предложил термин «материнская доминанта» [2, с. 51].

Один из важных факторов в данном случае, который мы хотели бы подробнее рассмотреть в нашей работе, – активность психологического компонента гестационной доминанты. В ситуации репродуктивного выбора гестационная доминанта имеет определенные особенности.

Основные варианты функционирования доминанты описаны А. А. Ухтомским: оптимальная, чрезмерная и недостаточная активность.

Оптимальная активность психологического компонента гестационной доминанты в ситуации репродуктивного выбора может фиксироваться в случаях внешних, непсихологических причин прерывания беременности (заболевание женщины, несовместимое с беременностью), что встречается крайне редко.

В случае психологических причин репродуктивного выбора, вероятнее всего, будут характерны чрезмерная или недостаточная активность гестационной доминанты.

Рассмотрим более подробно данные варианты.

Вариант 1. Недостаточная активность психологического компонента гестационной доминанты – наиболее частый вариант в ситуации репродуктивного выбора.

Характеризуется, как правило, внутриличностным мотивационным конфликтом по типу «хочу ребенка и хочу что-то еще, несовместимое с рождением ребенка», нравственным конфликтом по типу «хочу ребенка, но должна делать что-то другое ... (долженствование)» и т. д. Также могут проявиться и другие типы внутриличностного конфликта [1]. При очень низкой активности гестационной доминанты характерно явное нежелание иметь ребенка: «хочу что-то другое, а ребенок для меня помеха, ненужные хлопоты», «хочу жить своей жизнью, без хлопот о ребенке» и т. д. В подобных

случаях А. А. Ухтомский отмечал наличие конкурирующей, более сильной доминанты, что можно проследить и в данных ситуациях.

Таким образом, основной стратегией работы в рассматриваемом варианте является повышение активности гестационной доминанты, снижение конкурирующего характера другой важной для женщины доминанты.

В случае мотивационного внутриличностного конфликта это будет поиск вариантов совмещения материнства и реализации личностных потребностей по возможности. При наличии нравственного внутриличностного конфликта важным направлением работы является снижение долженствования, совмещение материнства и адекватного восприятия общественных норм и правил.

Вариант 2. Чрезмерная активность психологического компонента гестационной доминанты – ситуация, встречающаяся реже.

В данном случае ценность ребенка достаточно высока и даже несколько чрезмерна. Характерны внутриличностные конфликты по типу нереализованных желаний: «хочу ребенка и боюсь, что не смогу его прокормить, обеспечить, воспитать... он будет несчастлив, не хочу, чтобы он страдал...».

В случае чрезмерной активности гестационной доминанты важно несколько снизить ее, например, обозначая реальные потребности будущего ребенка, снижая чрезмерную ответственность родительской роли и т. д.

При этом важно отметить, что этот вариант может быть только предъявляемым социальному окружению, что следует прояснять в ходе консультации.

Таким образом, в ходе психологического консультирования учет особенностей психологического компонента гестационной доминанты позволяет определить дальнейшую стратегию работы для более эффективного достижения целей консультирования.

При наличии недостаточной активности психологического компонента гестационной доминанты основной стратегией консультирования является повышение активности указанной доминанты, по возможности снижение конкурирующего характера другой важной для женщины доминанты.

При наличии чрезмерной активности психологического компонента гестационной доминанты основной стратегией консультирования является снижение ее активности до оптимального уровня, обозначения реальных потребностей будущего ребенка, снижение чрезмерной ответственности родительской роли и т. д.

В обоих случаях снижение остроты или разрешение внутриличностного конфликта позволяет женщине более уверенно и осознанно рассмотреть возможные альтернативы и ресурсы в ситуации репродуктивного выбора, а также дает возможность принять ценность еще не рожденного ребенка, что в конечном итоге повышает в целом осознанность принимаемого в дальнейшем решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. СПб. : Питер. 2007. 496 с.
2. Добряков И. В. Перинатальная психология. СПб. : Питер. 2010. 272 с.
3. Кедярова Е. А., Рысятова М. С., Уварова М. Ю. Характерологические особенности и типы отношения к беременности у молодых женщин // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2018. Т. 24. С. 45–58.
4. Куценко О. С. Аборт или рождение? Две чаши весов. СПб. : Любавич. 2011. 392 с.
5. Мужское бесплодие в Российской Федерации: статистические данные за 2000–2018 годы / Г. С. Лебедев [и др.] // Экспериментальная и клиническая урология. 2019. № 4. С. 4–12.
6. Прохоренко Н. Ф., Гинойн А. Б. Демографический вызов России: рациональные решения и готовность системы общественного здоровья [Электронный ресурс] // Вестник ВШОУЗ. 2018. № 4. URL: <https://www.vshouz.ru>. (дата обращения 20. 02. 2020).
7. Ухтомский А. А. Доминанта. СПб. : Питер, 2002. 448 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

Е. С. Аксенова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: elizavetaaksenova.irk@gmail.ru*

В современном мире в условиях рыночной экономики существует высокая конкуренция на бирже труда. Поэтому, по мнению М. П. Нечаева и С. Л. Фроловой, быть профессионалом, как никогда, стало важным. Успешность профессиональной подготовки напрямую зависит от профессионального самоопределения [3, с. 10].

В современном же обществе главной задачей образовательной политики является обеспечение качества образования на основе потребностей личности, государства и общества, а чтобы удовлетворить эти потребности, необходимо уделять особое внимание профориентации населения.

С июня 2016 г. вступили в силу новые государственные стандарты, согласно которым квалификация, указанная в дипломе, должна полностью соответствовать занимаемой должности [4]. Данные изменения создали условия, которые ограничили определенный контингент. Выпускник вуза теперь может официально трудоустроиться, имея только соответствующую квалификацию. Сегодняшний абитуриент вынужден задумываться уже сейчас о том, кем он будет работать. Профориентация подростков, выпускников школ становится все более актуальной на данный момент времени.

Однако немаловажной стороной вопроса является непосредственно сам процесс профориентации, а именно его методы. Помогая подростку с выбором профессионального пути, специалист

должен обратиться к его личности, уделить внимание характерологическим особенностям. Согласимся с мнением о том, что в профориентации недостаточно выявить соответствие человека профессионально важным качествам, в силу того что человек может быть успешным в той или иной профессии, не имея этих качеств [6, с. 25–27]. Также мы склонны предположить, что большое значение имеют индивидуальные психологические характеристики самого индивида. Именно исходя из особенностей характера, необходимо строить гипотезы о дальнейшем профессиональном пути человека.

Данное исследование было организовано на базе частного центра профориентации. Эти условия определили особенности выборки – заинтересованность подростков в своем профессиональном выборе. В исследовании приняли участие 20 подростков в возрасте от 15 до 18 лет. Целью его стало изучение взаимосвязи акцентуаций характера подростков и предпочтений личности к определенной профессиональной деятельности.

Для реализации цели исследования мы использовали опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека «Акцентуации характера личности» и «Опросник профессиональных предпочтений» Дж. Холланда. Согласно А. Е. Личко, пик выраженности акцентуаций характера приходится на подростковый возраст [2, с. 39–93]. Существует достаточное количество исследований, направленных на поиск взаимосвязи акцентуаций характера с рядом других психологических качеств и феноменов [1], но в рамках настоящей работы мы предположили, что преобладание акцентуированных черт характера взаимосвязано с профессиональными типами личности. В частности, лица с преобладанием демонстративности имеют высокие показатели по артистическому типу, а с преобладанием педантичности и тревожности – традиционному типу.

В ходе исследования были использованы методы статистической обработки, в частности коэффициент корреляции Спирмена и метод описательной статистики. Были получены следующие результаты. Достоверная зависимость на 5%-ном уровне ошибки выявлена между «традиционным типом личности» и «тревожностью» (0,435; $p = 0,05$). Достоверная отрицательная зависимость на 5%-ном уровне ошибки выявлена между «артистичным типом личности» и «дистимностью» (-0,422; $p = 0,05$), а также между «реалистичным типом личности» и «заstraиванием» (-0,532; $p = 0,05$). Достоверная зависимость на 1%-ном уровне ошибки выявлена между «социальным типом личности» и «циклотимностью» (0,576; $p = 0,01$).

Исходя из полученных результатов, можно сказать, что тревожные подростки, которые достаточно боязливы, выбирают традиционную деятельность. Такая деятельность подчинена четким инструкциям, опирается на общепринятые нормы и обычаи. Вероятно, таким образом данная категория подростков защищает себя от факторов, способных нарушить их душевное состояние.

Подростки с выраженной дистимностью серьезны, медлительны и достаточно консервативны. Результаты показали, что старшекласники с такими особенностями не склонны к артистической деятельности, которая предполагает энергичность, новаторство.

В свою очередь, испытуемые с преобладанием застревающего типа личности характеризуются обидчивостью и склонностью застревать в прошлых событиях. Им свойственны аффективные реакции и длительные переживания чего-либо. Такие испытуемые реже сориентированы на реалистичный тип деятельности. Реалистичный тип делает акцент на настоящем и работает с объектами. Такой тип деятельности предполагает эмоциональную стабильность, что противоположно «застреванию».

Взаимосвязь между «циклотимностью» и «социальным типом личности» объясняется следующими особенностями: люди с социальным типом ставят перед собой такие цели и задачи, которые позволяют им установить тесный контакт с окружающей социальной средой. Они общительны и нуждаются в социальных контактах. Циклотимность, в свою очередь, характеризуется сменой гипертимных и дистимных состояний, поэтому людям с такой особенностью свойственна частая смена настроения. Она напрямую зависит от внешних факторов (например, от реакции социального окружения). В период подъема выражены желания иметь друзей и быть в компании. Большую ценность для них представляет гипертивный период, когда их самооценка положительна.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что выбор профессии – это значимый этап в жизни человека. Исследование подтвердило взаимосвязь акцентуированных черт характера с профессиональной предрасположенностью, что позволит выстраивать по-новому процесс профориентационной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жукова О. В., Маркер А. В. Особенности психологических защит подростков с акцентуациями характера // Психологические проблемы образования и воспитания в современной России : материалы IV конф. психологов образования Сибири. Иркутск, 22–

24 июня 2016 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ»; [редкол.: И. А. Конопак, А. В. Глазков, Е. А. Кедарова, Н. И. Чернецкая]. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2016. 402 с.

2. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб. : СПб НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2010. 256 с.

3. Нечаев М. П., Фролова С. Л. Современное осмысление проблем профориентации обучающихся // Психолого педагогический журнал Гаудеамус. 2017. Т. 16, № 2. С. 9–16.

4. О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» : федеральный закон от 02.05.2015 № 122-ФЗ // Собр. законодательства РФ. 2015. № 18. Ст. 2625.

5. Кедярова Е. А., Уварова М. Ю. Психология развития личности: учебное пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2012. 177 с.

6. Резапкина Г. В. Акцентуация и выбор профессии // Школьный психолог. 2010. № 20. С. 25–32.

Тьюторство в системе высшего образования: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Л. Д. Дубровская

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: mila.dubrovskaya.99@mail.ru*

Ориентация современного человека на персонализацию и индивидуализацию стиля жизни требует перемен от системы образования, в связи с чем возрастает потребность в формировании индивидуальных образовательных маршрутов. В рамках высшей школы данная тенденция имеет особое значение, поскольку индивидуализация обучения позволяет будущему специалисту четко ставить цели и определять направления своего профессионального и личностного развития в соответствии со своими внутренними ресурсами. В процессе обучения студент получает возможность в полной мере реализовывать свой потенциал, развиваться в соответствии со своими способностями и интересами, за счет чего «смягчается» проблема неоправданных ожиданий, неадекватных целей и пустой траты времени в процессе обучения. Как следствие, результатом индивидуализации обучения является высокая конкурентоспособность будущего специалиста на рынке труда, так как такой специалист имеет представление о своих слабых и сильных сторонах, осознает для себя ценность профессиональной деятельности. Несмотря на явно положительный эффект данной меры улучшения образовательного процесса, в России до сих пор не существует целостной системы ее реализации. В рамках поиска путей решения этой проблемы интерес представляет деятельность тьютора. Поскольку тьютор – это особый педагог, который работает с опорой на прин-

цип индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы [3, с. 14]. Однако на данный момент в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих должность тьютора не предусмотрена среди должностей педагогических работников, занятых в сфере высшего образования. В связи с этим возникает необходимость определения пространства профессиональной деятельности тьютора в вузе, определения круга решаемых им задач. Эта необходимость в первую очередь предполагает разработку программы тьюторского сопровождения студентов вуза, в которой будут регламентированы цель, задачи, направления работы. Отдельное внимание необходимо уделить вопросу о том, какое место будет занимать тьюторское сопровождение в образовательном процессе – будет ли оно частью учебной или внеучебной деятельности.

Обращаясь к истории возникновения тьюторства, мы можем видеть, что оно не чуждо университетской системе, и более того, имеет там свои исторические корни. Тьюторство зародилось в XII в. в Оксфордском университете как одна из форм индивидуального сопровождения студентов в процессе их обучения. В силу того что в Оксфорде университет представлял собой открытую образовательную среду, предполагающую свободу преподавания и свободу учения, обучение было невозможно без постоянного самоопределения и выстраивания личной образовательной траектории. Свободный студент, по сути, сам должен был определить, какие дисциплины ему нужно посещать, так как не существовало образовательных программ и учебных планов. Тьютор выступал посредником между свободным студентом и свободным профессором, помогая первому с подбором необходимых дисциплин и поддержкой выбранного образовательного маршрута. Тьюторство до сих пор является официальной частью английской университетской системы. В программе «Ключевые компетенции – 2000», разработанной совместно Оксфордским и Кембриджским университетами, дается современное понимание тьюторства. Оно определяется как «независимое, проводимое под руководством обучение посредством тьюториалов и занятий в маленьких группах, направленное на нужды каждого студента и развитие его/ее способностей критически мыслить, идентифицировать и оценивать соответствующие источники» [цит. по: 1, с. 141]. По мнению Е. А. Андреевой, то, что тьюторство до сих пор существует в английских университетах, обусловлено тем, что с момента появления этого института в Англии была определена четкая позиция и ниша, занимаемая тьютором в образовательном

процессе [1, с. 140]. В России исторически сложилась иная университетская система, поэтому тьюторство не является характерной особенностью образовательного процесса в отечественных вузах.

Несмотря на то что в России тема тьюторства в высшей школе относительно нова, анализ литературы показывает, что уже приняты различные меры по развитию тьюторской деятельности в рамках модернизации высшего образования [2; 3]. В частности, в 2007 г. была создана Межрегиональная тьюторская ассоциация для объединения деятельности педагогов-экспериментаторов, научных сотрудников, родителей, проектировщиков инновационных процессов в образовании. Опираясь на инновационный опыт томских школ и экспериментальных площадок, с начала 90-х гг. участвующих в модернизации российского образования, ассоциация разрабатывает принцип индивидуализации. В 2009 г. Федеральное агентство по образованию в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.)» оказало финансовую поддержку экспериментальной программе «Развитие теории и практики тьюторства в Удмуртском государственном университете». В рамках этой программы была разработана модель тьюторской деятельности в вузе, что является важным шагом в развитии тьюторской деятельности как необходимого элемента системы высшего образования. Особый интерес представляет классификация тьюторских позиций, которую разработали авторы модели. Данная классификация дает представление о разнообразии функций тьютора в высшей школе. Рассмотрим выделенные позиции подробнее. «Тьютор-стажер», которым, предположительно, должен быть студент старших курсов или бакалавр, помогает абитуриентам и первокурсникам адаптироваться к университету и тем требованиям, которые он предъявляет. «Академический тьютор» – магистр с обязательной психолого-педагогической или специализированной тьюторской подготовкой, помогает студенту построить и реализовать индивидуальный учебный план. «Тьютор-наставник» – специалист со степенью кандидата наук или профессионал, прошедший тьюторскую подготовку. Он сопровождает процесс формирования у студентов профессиональных компетенций. Отдельную позицию занимает «тьютор-супервизор» – профессор, доктор наук, который способствует организации и «усилению» рефлексии тьюторов. Можно отметить, что выделенные тьюторские позиции ориентированы на поэтапную работу со студентами на всех курсах обучения, это является достоинством данной классификации [3, с. 14]. Такая модель тьюторской

деятельности может послужить основой для построения целостной программы тьюторского сопровождения в высшей школе.

По мнению Т. Б. Серебровской, в современном понимании тьюторство можно рассматривать в трех аспектах: как поддержку, как сопровождение и как фасилитацию. В первом случае тьютор в большей степени направлен на развитие автономности и самостоятельности тьюторанта. Во втором – основная задача заключается в сопровождении выполнения индивидуальных образовательных программ, учебно-исследовательских и проектных работ. В третьем случае тьюторство представляет собой сопровождение личностного развития тьюторанта, которое направлено на развитие целостной личности. Исследователи делают акцент на том, что тьютор не использует директивные методы, а помогает тьюторанту раскрыть свой потенциал самому [3, с. 14].

Учитывая актуальные запросы общества и обобщая вышесказанное, мы приходим к выводу о том, что тьюторская деятельность в вузе необходима. Так как грамотно разработанная модель тьюторства позволит осуществить поэтапное сопровождение студента на каждом курсе его обучения, что повысит эффективность обучения и способствует формированию soft skills (например, таких как тайм-менеджмент и целеполагание).

В рамках настоящей работы мы постарались выявить основные достоинства тьюторской деятельности в вузе, которые обуславливают ее необходимость. Первое достоинство – это оптимизация процесса адаптации студентов к образовательному пространству университета. Поскольку требования вуза и школы во многом различаются, то некоторые студенты на начальном этапе находятся в состоянии полной дезорганизации и неспособности структурировать свой образовательный процесс. Тьютор в этом случае помогает студенту расставить приоритеты, обозначить основные особенности системы обучения в вузе, организовать учебный процесс таким образом, чтобы студент не испытывал эмоционального и интеллектуального перенапряжения и в то же время мог на высоком уровне осуществлять учебную деятельность. Второе – формирование индивидуального образовательного маршрута. Тьютор может помочь студенту в определении основных целей образования. Четко осознавая цели, студент сможет построить перспективу своего развития в плане образования и дальнейшего построения карьеры. Третье – развитие разносторонней и гармоничной личности студента путем реализации внутреннего потенциала. Тьютор знакомит студента с теми возможностями, которые предоставляет вуз. В соот-

ветствии с интересами и способностями тьютор помогает студенту определиться с направлением как учебной, так и внеучебной деятельности (примером внеучебной деятельности может служить участие студента в студенческих организациях и клубах).

Таким образом, введение практики тьюторского сопровождения студентов является важной и необходимой мерой, поскольку тьютор помогает студенту выстроить субъектную позицию в образовании. Это способствует развитию у молодого специалиста осознания своего места в образовательном пространстве [3]. В дальнейшем такой молодой специалист имеет явное преимущество, он способен четко осознавать себя как субъекта деятельности, что предполагает ответственность и понимание целей и задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Е. А. Эволюция классической модели тьюторской деятельности и ее современные формы // Вестник ПАГС. 2010. № 4. С. 140–144.
2. Заварзин А. А., Насонова Н. А., Соколов Д. А. Тьюторство как принципиально новый вид кураторства в системе высшего профессионального образования // Современные тенденции развития системы образования : сб. ст. 2019. С. 264–266.
3. Серебровская Т. Б. Тьюторство в контексте модернизации высшей школы // Вестник ОГУ. 2011. № 5 (124). С. 13–18.

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК РЕСУРС ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ СОВЕТА ПО НИРС)

А. С. Жукова, А. В. Маркер

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

В рамках активно возрастающей потребности общества в индивидуализации и персонализации своего существования и окружающих социальных услуг (частные медицинские клиники и детские сады, индивидуальные планы питания, тренировок, учебы, работы и мн. др.) проекты, реализующиеся с использованием потенциала тьюторской деятельности, являются тем ресурсом развития образовательных организаций, который способствует благополучной адаптации современного человека в мире.

В сфере образования тьютор, как правило, реализует следующие задачи:

- помогает формировать, планировать, реализовывать индивидуальные образовательные программы обучающихся (тьюторантов);
- проводит совместно с тьюторантом анализ ресурсов образовательной среды для реализации индивидуального образовательного запроса с учётом потребностей;
- выбирает форму и методы тьюторского сопровождения с учётом возрастных, личностных, профессиональных и других предпочтений тьюторанта;
- помогает тьюторанту анализировать процесс реализации индивидуальной программы и т. д.

Круг указанных задач позволяет обозначить одно из основных направлений тьюторской деятельности в образовании, а именно развитие личностных и профессиональных ресурсов в процессе построения, сопровождения и реализации индивидуальной образовательной программы (маршрута) обучающегося. Тьюторская позиция заключается в сопровождении обучающегося в его индивидуальном движении, в помощи при его самоопределении и самореализации.

В разных образовательных учреждениях, в силу разнообразия потребностей обучающихся, направления тьюторского сопровождения могут развиваться по-разному. В первом случае активно развивается тьюторское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, во втором – сопровождение внеучебной деятельности студентов, в третьем – помощь в дистанционном обучении и пр.

Внеучебная деятельность в любой образовательной организации обладает огромным ресурсным потенциалом для реализации любой модели тьюторского сопровождения, в силу того что в отличие от жёсткого учебного графика обладает большими временными ресурсами. При этом внеучебная деятельность предоставляет обучающемуся огромный выбор сфер деятельности, где можно реализоваться, воспитать у себя ряд личностных и профессиональных качеств с опорой на свою шкалу ценностей. Также внеучебная деятельность позволяет творчески взаимодействовать и самореализоваться всем субъектам процесса (тьютору, тьюторанту).

Научно-исследовательская работа студентов университета (НИРС) – это неотъемлемая часть образовательного процесса. Основная задача НИРС – помочь обучающемуся (в данном случае студенту) овладеть навыками проведения научных исследований, а также навыками их анализа.

На наш взгляд, научно-исследовательская работа студента несёт в себе более глубокий потенциал, нежели деятельность по организации и обработке конкретного научного исследования. Так, совет по НИРС, состоящий из активных и замотивированных студентов, может реализовывать не только научно-исследовательскую задачу данного объединения, но и практико-ориентированную, творческую, организационную.

Так, например, ресурс в реализации научного и исследовательского личностного потенциала студентов НИРС мы видим в предоставлении им возможности проведения диагностических мероприятий и использовании полученных результатов в практической работе со студентами всех курсов. Также ресурс заключается в оформлении результатов диагностики в тезисы/статьи, предоставлении площадки (семинар, конференция) для презентации результатов их научной работы и т. д.

В свою очередь, организационный ресурс деятельности НИРС, который позволит развить навыки организатора, состоит в том, что у студента появляется возможность:

- организации научных конференций (+ круглых столов/секций/мастер-классов);
- организации и разработки содержания профориентационных мероприятий (например, лекториев и олимпиад для школьников и пр.);
- генерации и воплощения принципиально новых идей, относительно формата и содержания научных и практико-ориентированных мероприятий факультета/вуза.

В контексте планируемой экспериментальной работы, которая будет заключаться в развитии личностных и профессиональных качеств участников совета по НИРС с опорой на все ресурсы, что даёт данная форма внеучебной работы, наиболее актуальными технологиями будут являться: технологии консультирования, технологии рефлексивных сессий, технологии активного слушания и т. д.

К более конкретным приемам и методам работы с тьюторантами можно отнести: метод мозгового штурма, метод проблемных ситуаций, диагностико-рекомендательные методы работы и пр. Так, например, планируется использовать метод проблемных ситуаций, уже происходивших в рамках деятельности НИРС. Задача тьюторантов в данном случае будет состоять в предложении максимально рациональных путей решения проблемы. Пример проблемной ситуации: «Вы проводите олимпиаду для школьников. Торжественное награждение и подведение итогов назначено на

13:00. На часах 12:40, а у вас остается 15 не допечатанных сертификатов участия по причине поломки принтера. Ваши действия?». Включение метода проблемных ситуаций позволит искать решение проблем, оценивать ситуацию и выстраивать дальнейшую работу, анализируя деятельность «изнутри», с точки зрения участника (а не организатора). Также это будет способствовать накоплению навыков для применения их в будущей профессиональной деятельности.

Диагностический инструментарий будет включать опросники, отчетные анкеты, рефлексивные эссе. При этом планируется активно использовать электронный формат (гугл-формы, онлайн-опросники). Онлайн-ресурс также будет применяться на этапе проведения собраний, консультаций (скайп, дискорт).

Тьюторское сопровождение в рамках работы с участниками совета по НИРС будут осуществлять:

- тьютор-наставник (специалист со степенью кандидата наук, имеющий опыт тьюторского сопровождения и прежде всего отслеживающий процесс формирования у студентов профессиональных компетенций, а также активно сопровождающий тьюторов-стажеров);

- тьюторы-стажеры (студенты старших курсов, имеющие опыт деятельности в НИРС, помогающие новым участникам в адаптации и реализации различных аспектов их сопровождения).

Указанные тьюторские позиции взяты из программы Удмуртского государственного университета «Развитие теории и практики тьюторства в УГУ».

Таким образом, в результате реализации модели тьюторского сопровождения студентов в рамках деятельности совета по НИРС можно простимулировать:

- исследовательскую деятельность студента и поспособствовать его дальнейшей активной научной деятельности в рамках субъективно значимой научной области;

- сплочение студенческого сообщества через активную совместную деятельность тьюторантов разных возрастов и специализаций;

- желание и потребность студента внедрить в пространство вуза своё собственное мероприятие/проект;

- личностную реализацию, исходя из возможностей полимодальной деятельности НИРС.

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К УЧАСТИЮ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Д. К. Ковалёва

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: dkkovaleva@gmail.com*

Век живи – век учись!

И ты наконец достигнешь того, что, подобно мудрецу,
будешь иметь право сказать, что ничего не знаешь.

Козьма Прутков, 1854 г.

Образование – это процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абсолютная форма бесконечного, непрерывного овладения новыми умениями и навыками в связи с изменяющимися условиями жизни.

На наш взгляд, акцент в данном определении необходимо сделать на утверждении, что образование – это «абсолютная форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями...». Непрерывный образовательный процесс подразумевает концепцию обучения человека в течение всей его сознательной жизни и в самом широком смысле включает в себя получение общего среднего образования, получение и совершенствование профессионального образования, переподготовку и дополнительное образование, обучение с целью поддержания, улучшения здоровья и качества семейной жизни, участия в общественной жизни, содержательного проведения досуга и развития собственной личности.

На сегодняшний день в условиях ускорения многоплановых глобализационных экономических, социальных и политических процессов всё большую актуальность приобретают вопросы непрерывного образования. 25 сентября 2015 г. Правительством РФ был утвержден проект Концепции развития непрерывного образования взрослых в РФ на период до 2025 г. Концепция представляет собой систему взглядов на содержание, принципы и основные приоритеты государственной политики, направленной на обеспечение возможностей по реализации права взрослого населения Российской Федерации на образование в течение всей жизни.

Согласно проекту Концепции непрерывное образование состоит из трех основных видов образования: формального образования – освоения образовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность; неформального об-

разования – обучения, в том числе по месту работы (наставничество, стажировки, инструктаж, тренинги, реализация различных программ подготовки, обмена опытом и т. д.), просвещение в рамках деятельности общественных и иных социально ориентированных организаций; индивидуальной познавательной деятельности – самообразования [5].

Важно отметить, что на данном этапе наряду с повышением актуальности непрерывного образования взрослых параллельно приобретает популярность и специальная наука – андрагогика, занимающаяся вопросами учебной деятельности взрослых. Андрагогика (от греч. «андрос» – взрослый человек, мужчина; «агогейн» – вести) – раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога. Это новая отрасль педагогической науки, в основе которой лежит специфика образования взрослых, описывающая, объясняющая, определяющая особенности моделей и технологий образовательных процессов [2, с. 731].

Примечательно, что далеко не все взрослые люди склонны к участию в непрерывном образовательном процессе. Существуют определенные психологические факторы выбора взрослыми людьми личностной стратегии участия или неучастия в образовательном процессе.

Ю. Н. Кулюткиным был выделен ряд факторов, оказывающих влияние на позицию взрослых в образовании:

- специфика мотивации учебной деятельности;
- характер позиции в обучении;
- влияние практического опыта на усвоение знаний [6].

Несомненно, личностные характеристики индивидуума также являются одним из важнейших факторов, оказывающих влияние на позицию взрослых относительно обучения, но, на наш взгляд, именно мотивационная составляющая имеет первостепенное значение при принятии решения взрослыми о непрерывном образовании. Почему одни взрослые люди решают продолжать обучение, а другие нет? Сформированная устойчивая, осознанная мотивация – одно из наиболее важных условий продолжающегося обучения [9, с. 60].

Предположение о превалировании мотивационной составляющей подтверждается и другими авторами. Так Н. В. Киселевой было проведено исследование вовлеченности взрослых в непрерывное образование: была описана структурная модель с выделением пяти

компонентов – когнитивного, эмоционального, поведенческого, мотивационного и ценностного. В результате исследования выяснилось, что мотивационный компонент имеет наибольший вес [3]. Особое внимание изучению мотивации в образовательной деятельности взрослых людей уделялось С. И. Змеевым, С. Г. Вершловским, М. Т. Громковой.

Но какие именно виды мотивации являются основополагающими для вовлечения взрослых обучающихся в непрерывный процесс образования? Согласно результатам исследования Н. В. Киселевой, одним из наиболее весомых видов мотивации является внутренняя мотивация [3]. Внутренняя мотивация – это тип мотивации, при котором иницирующие и регулирующие факторы исходят из личностного «Я». Деятельность есть основная цель, но не средство для достижения какой-либо другой цели [8, с. 48]. Внутренняя мотивация взрослого обучающегося обусловлена постоянным и искренним желанием учиться, не зависящим от обязательств, желания третьих лиц, а также от требования государственной системы.

Большинство отечественных авторов склоняются к мысли, что внутренняя мотивация сводится к утилитарной мотивации (с точки зрения полезности в будущем), мотивации престижа и мотивации, где знания становятся основной целью. Ю. И. Семёнова отмечает, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора при недостатке специальных способностей или требуемых знаний, умений и навыков.

Мотивационная сфера может существенно отличаться в зависимости от категории взрослых (с точки зрения их возрастного диапазона), от типа личности, типа учащегося, а также может определяться некоторыми особенностями профессиональной деятельности, требованиями государственных образовательных стандартов и, конечно же, социальным окружением.

Таким образом, условно выделяются три основные категории взрослого населения – лица от 18 до 30 лет, от 30 до 55 лет и от 55 лет и старше. Так, для лиц в возрасте от 18 до 30 лет основным мотивом обучения является совершенствование навыков профдеятельности, изучение опыта коллег, перспективы карьерного роста. От 30 и до 55 лет – развитие исследовательских знаний и навыков, приобретение или пополнение теоретических знаний, повышение уровня общей культуры, знакомство с новыми технологиями, возможность повышения разряда или заработной платы; для слушателей старше 55 лет – стабильность сохранения рабочего места, полу-

чение документа об окончании обучения, прохождении аттестации [7, с. 71–72].

Что касается типов взрослых обучающихся, то выделяют три категории:

- учащиеся, ориентированные на цель (люди, использующие образование для достижения четких задач);
- учащиеся, ориентированные на деятельность (люди, принимающие участие в учебных программах для знания, а также для социального контакта);
- учащиеся, ориентированные на учебу (люди, ищущие знания ради знания).

А. Л. Коблева отмечает, что человек может переходить из одного типа в другой в различных ситуациях и часто взрослый обучающийся заключает в себе несколько типов учащихся [4, с. 87]. По мнению В. Г. Аникиной, движущей силой обращения к учебной деятельности взрослых являются возрастные кризисы, влекущие за собой перестройку мотивационной сферы человека [1, с. 777].

В дополнение к вышесказанному утверждению о том, что мотивация имеет первостепенное значение при принятии решения взрослыми о непрерывном образовании, приведем результаты исследования ученого К. Иллериса. Согласно данному исследованию образование взрослых, которое было изначально навязано обучающимся, не имеющим истинной мотивации, искреннего желания или необходимости в приобретении новых знаний и навыков, как правило, является тратой человеческих и финансовых ресурсов, – образование для взрослых становится всего лишь частью политики на рынке труда [9].

Полагаем, что для повышения эффективности непрерывной образовательной деятельности взрослых учащихся необходимо разрабатывать и внедрять специальные программы (возможно, изначально искусственно генерирующие мотивацию), выявляющие на начальном этапе и учитывающие на дальнейших этапах обучающей деятельности имеющиеся виды мотивации, а также стимулирующие дальнейшее непрерывное образование взрослых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникина В. Г. Личностные потребности как источник непрерывного образования: возрастной аспект // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 2. С. 775–780.
2. Возгова З. В. Андрагогические особенности профессиональной подготовки в процессе непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников // Фундаментальные исследования. 2013. № 6–3. С. 730–734.

3. Киселева Н. В. Социально-психологические характеристики вовлеченности обучающихся в непрерывное образование на разных этапах процесса обучения // Психолого-педагогические исследования. 2018. № 3 (10). С. 37–45.
4. Коблева А. Л. Мотивация образовательной деятельности обучающихся взрослых как одна из актуальных проблем системы дополнительного профессионального образования // Вестник Северо-Кавказского Федерального Университета. 2016. № 4 (55). С. 186–190.
5. Концепция развития непрерывного образования взрослых в РФ // Союз руководителей учреждений и подразделений ДПО: сайт. URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095. (дата обращения: 09. 03. 2020).
6. Кулюткин Ю. И. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение. 1985. 128 с.
7. Лебедева Н. В. Особенности мотивации обучения взрослых на курсах повышения квалификации // Высшее образование сегодня. 2013. № 7. С. 70–72.
8. Уварова М. Ю., Драчева Н. В. Эмоциональные состояния женщин при вторичном профессиональном выборе // Академическая наука – проблемы и достижения. Материалы XVII международной научно-практической конференции. 2018. С. 59–63.
9. Illeris. Adults' Motivation for Lifelong Learning // Speech at the conference "A Human Touch – Adults Learning with a Difference", accessed March 9, 2020. URL: <https://providus.lv/article/adults-motivation-for-lifelong-learning>.

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

О. И. Комолкина

ОГБПОУ «Саянский медицинский колледж», Саянск, Россия

E-mail: okomolkina@mail.ru

Актуальность изучения эмоциональной культуры личности студентов медицинского колледжа обусловлена малой разработанностью данной проблемы в психологии, а также спецификой медицинской профессии. Медицинский работник как представитель профессии типа «человек – человек» должен владеть различными способами развития, обогащения, гармонизации своего эмоционального мира. Помимо этого, эмоциональная культура может являться фактором адаптации медицинского работника к профессиональной деятельности [2; 5; 8; 10].

Для медицинских работников эмоциональная культура особенно важна, потому что позволяет владеть собственными эмоциями и эффективно взаимодействовать с пациентами, испытывающими в связи со своим заболеванием сильные негативные эмоции. Умение регулировать собственные эмоции можно считать профессионально важным качеством медицинского работника [3; 4].

Если под культурой понимать социально-исторически выработанные способы формирования высших психических функций на основе рефлексивной саморегуляции психики и деятельности субъектом, то эмоциональная культура может рассматриваться как компонент общей культуры личности, описывающий рефлексивную саморегуляцию эмоциональной сферы в деятельности и общении.

Различные авторы выделяют структуру эмоциональной культуры, определяя ее структурно-функциональные компоненты [6; 7; 11]. Общим во всех предложенных моделях является когнитивный компонент. Г. А. Ястребовой определяются три компонента эмоциональной культуры, среди которых имеется интеллектуально-содержательный компонент, включающий распознавание эмоций [11].

Среди содержательно-структурных компонентов эмоциональной культуры социального педагога Н. А. Рачковская выделяет когнитивный компонент, предполагающий наличие у педагога знаний об эмоциях и средствах их регуляции и саморегуляции в педагогическом процессе [6]. В дальнейшем исследовании Н. А. Рачковская когнитивный компонент называет познавательно-ориентационной компонент-подсистемой, предполагающей знания о сущности эмоций и возрастных особенностях эмоционального развития личности, а также процедурно-технологического знания об эмоциональных аспектах социально-педагогической деятельности [7].

И. В. Самарокова также описывает когнитивный компонент, включающий знания о механизмах возникновения и функционирования эмоций, а также эмоциональные способности педагога, позволяющие распознавать свои и чужие эмоциональные состояния, состав (содержание) эмоций [9]. Структурно-функциональная модель культуры эмоций, разработанная О. А. Колядинцевой, включает когнитивный компонент как систему знаний о роли, значении эмоций в жизни человека [1].

Таким образом, в структуре эмоциональной культуры многие исследователи отмечают наличие когнитивного компонента как знаний об эмоциях, их видах, психических механизмах их возникновения и регуляции.

В начале первого семестра были протестированы 112 студентов 2–4-х курсов Саянского медицинского колледжа (специальности «Лечебное дело», «Сестринское дело»); из них 92 девушки и 20 юношей. В соответствии с теоретически выделенным когнитивным компонентом эмоциональной культуры было проведено обследование с помощью специально подобранной батареи методик.

Методики и шкалы методик были определены в рамках когнитивного компонента эмоциональной культуры следующим образом: «Торонтская алекситимическая шкала», шкала «Эмоциональная осведомленность» методики диагностики эмоционального интеллекта, методика определения уровня рефлексивности.

С применением методики «Торонтская алекситимическая шкала» были получены следующие результаты: студенты, не проявившие признаков алекситимии, составили 13 %, относятся к группе риска – 47 % студентов, а продемонстрировали выраженную алекситимичность – 40 %.

Полученное распределение уровней алекситимичности соответствует результатам наблюдения за деятельностью студентов на занятиях по дисциплинам профессионально-медицинского цикла. Очень малое количество студентов не испытывают особых затруднений при осознании и вербализации эмоций. Тот факт, что около половины испытуемых оказались в группе риска по этому показателю, указывает на недостаточную осознанность эмоциональной сферы подавляющим большинством (вместе с явно алекситимичными – более 80 %) студентов. Данный результат демонстрирует недостаточность развития когнитивной дифференциации эмоций традиционными средствами обучения.

Данные шкалы «Эмоциональная осведомленность» методики диагностики эмоционального интеллекта демонстрируют эмоциональную осведомленность на высоком уровне в 20 % случаев, на среднем – в 63 %, на низком – в 17 %. Большинство обследованных характеризуются низким (около половины) и средним уровнем когнитивной дифференциации (что в совокупности дает 86 % по каждой из шкал).

Подобные результаты перекликаются с данными, полученными при помощи алекситимической шкалы, и указывают на недостаточное развитие знаний и рефлексивной осознанности эмоций студентами медицинского колледжа.

Методика определения уровня рефлексивности В. В. Пономаревой использовалась для выявления степени развитости у студентов способности осознавать собственные действия, побуждения, состояния, анализировать опыт, что необходимо и для осознания проявлений эмоциональной сферы. Подавляющее большинство испытуемых как по общему показателю рефлексивности (52 %), так и по частным показателям (от 50 % до 59 %) демонстрируют средний уровень развитости этого психического механизма. Наибольшее число

студентов показали высокий уровень по шкалам, измеряющим уровень рефлексии настоящей и будущей деятельности.

Напротив, наименьшее количество обследованных студентов с высоким уровнем отмечено по показателю рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми (3 %), а также ретроспективной рефлексии собственной деятельности (9 %). Больше всего испытуемых продемонстрировали низкий показатель по шкале рефлексии общения с другими людьми (31 %), а менее всего – по показателям рефлексии прошедшей и будущей деятельности (25 и 26 % соответственно); рефлексия текущей деятельности на низком уровне отмечена у 38 % студентов. Общий показатель уровня рефлексии, как было обнаружено, у большинства студентов оказался на среднем уровне; низкий уровень рефлексивности выявлен у 40 %, а высокий – у 8 % испытуемых. В целом недостаточно высокий уровень рефлексии как по общему, так и по всем частным показателям характерен более чем 90 % обследованных студентов медицинского колледжа.

Такие данные свидетельствуют о низком в целом уровне развития рефлексии студентов медицинского колледжа, что отражает недостаточное внимание к самосознанию и самоанализу (в том числе и в эмоциональной сфере).

Полученные результаты говорят о необходимости организации специальной деятельности студентов для повышения их уровня рефлексии, на основе чего только и может складываться подлинная психологическая, а значит, и эмоциональная культура.

Проведенное исследование показывает актуальность развития эмоциональной рефлексии за счет повышения осведомленности в эмоциональной сфере, эмоционального самонаблюдения и самоанализа, преодоления алекситимии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колядинцева О. А. Организационно-педагогические условия и факторы развития культуры эмоций учителя в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005. 201 с.
2. Комолкина О. И. Особенности эмоционального выгорания личности медицинских сестер разного профиля // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2016. Т. 16. С. 14–22.
3. Комолкина О. И., Чернецкая Н. И. Профессиональные ценностные ориентации студентов и особенности их становления в процессе обучения в медицинском колледже // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 2. С. 105–117.
4. Комолкина О. И., Чернецкая Н. И. Толерантность как профессионально важное качество медицинского работника // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2018. Т. 4 (70), № 2. С. 91–102.

5. Морозова И. С., Каргина А. Е. Развитие содержательных характеристик эмоционального интеллекта студентов вуза в условиях психолого-педагогического сопровождения // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2018. Т. 25. С. 76–88.
6. Рачковская Н. А. Педагогические условия развития эмоциональной культуры будущего учителя: дис. ... к. пед. н. / Н. А. Рачковская. Хабаровск, 2001. 210 с.
7. Рачковская Н. А. Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 49 с.
8. Савельева Л. А., Кашапов М. М. Особенности синдрома эмоционального выгорания у ординаторов на последипломном этапе образования // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2019. Т. 29. С. 69–78.
9. Самарокова И. В. Формирование эмоциональной культуры будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08. Магнитогорск, 2003. 202 с.
10. Симатова О. Б. Специфика эмоционального интеллекта студентов вуза, обучающихся на различных факультетах // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2017. Т. 22. С. 104–114.
11. Ястребова Г. А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998. 192 с.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Н. С. Кондрашова, Т. М. Щеголева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: kondrashova.family@yandex.ru, schegoleva52@mail.ru*

На современном этапе развития общества объем информации, воздействующей на личность, достигает колоссальных размеров. В эпоху «информационного шума» человеку любой профессии нужно уметь отбирать достоверные данные, структурировать и применять их. Особенно важно это для психолога ввиду популярности данной профессии, а также множества разнообразных и не всегда научно обоснованных технологий, появляющихся в практике. Поэтому проблема развития критического мышления у будущих психологов приобретает особую актуальность в настоящее время.

За рубежом проблема критического мышления стала актуальна в середине XX в., ее исследование связано с именами таких ученых, как Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, Р. Пол, Р. Эннис, С. Брукфилд, Л. Фридман, Д. Халперн, Д. Клустер и пр. Понятие «критическое мышление» впервые использовал теоретик образования Дж. Дьюи в 1910 г. Он отождествлял критическое и рефлексивное мышление, считая его врожденным свойством индивида [2, с. 208]. По его мнению, основная задача образовательных учреждений – это «обучать думанию».

Анализ психологической литературы свидетельствует о том, что до сих пор нет четкого понимания, выступает ли критическое

мышление как отдельный вид мышления либо критичность – это свойство мышления как такового. Помимо этого, отсутствуют надежные и валидные русскоязычные методики, позволяющие исследовать данный феномен. Впервые в России о критичности мышления как характеристике человека говорили еще Б. В. Зейгарник, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов [8, с. 203]. Критичность в отечественной психологии рассматривается как приобретенное, развиваемое свойство мышления (С. И. Векслер, Л. И. Божович), как качество мышления, выраженное в способности оценивать процессы и продукты мышления, производить оценку и контроль (Н. А. Менчинская, О. К. Тихомиров, А. Б. Брушлинский). Критическое мышление также представляется одним из последних этапов мыслительной деятельности, цель которого определена как оценка, проверка результатов (А. М. Матюшкин). Анализ основных направлений исследований, посвященных критическому мышлению, в советское время позволяет предположить, что оно является необходимым условием профессионализации личности.

Однако лишь в последние 15–20 лет тема необходимости формирования критического мышления студентов привлекла внимание отечественных ученых (Г. Б. Сорина, И. А. Мороченкова, Т. А. Ольховой, В. Н. Елисеева и др.). Основным приоритетом развития системы образования в современной России становится его личностно ориентированная направленность. При этом современный формат единого государственного экзамена в средних учебных заведениях (ЕГЭ) проверяет не столько знания учащихся и умение работать с ними, сколько память. Подобная пассивная форма подачи знаний в школе не подготавливает в полной мере будущих студентов к обучению в высшем учебном заведении и последующему профессиональному становлению. В силу объективных условий подготовки школьников к поступлению в университет чаще всего студенты воспроизводят заученный материал, а не учатся осмысливать его, формируя собственную точку зрения на проблему. Так, именно в период обучения в университете необходимо создавать условия для развития навыков критического мышления.

Г. В. Сорина считает, что критическое мышление связано с умением подвергать рефлексии собственную мыслительную деятельность. «Критическому мышлению в целом свойственна практическая ориентация. В силу этого оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики» [6, с. 99–111]. И. А. Мороченкова [4, с. 182] видит в критическом мышлении интегративное свой-

ство личности, а И. А. Бердникова [1, с. 86] определяет его как особый способ организации учения. Т. А. Ольхова и В. Н. Елисеева представляют критическое мышление как «многостороннее явление, которое не сводится только к определенному набору интеллектуальных умений и навыков, но и предполагает осознание процесса своего мышления, наличие установок и готовности пользоваться этими умениями» [5, с. 48].

Несмотря на столь разнообразный характер исследований, можно сделать вывод, что критическое мышление будущего психолога повышает качество продукта мыслительной деятельности, необходимого для его профессионального самосовершенствования.

Ряд представителей зарубежной науки отмечают, что приблизительно к 14–16 годам у человека создаются условия для развития критического мышления, которое, в свою очередь, зависит от степени, качества и глубины опыта в данной области мышления. По этой причине развитие навыков критического мышления – это дело всей жизни. Помимо этого, такое мышление характеризуется специфическими целями, мотивами, компонентами, функциями, условиями протекания.

Вышеперечисленные разнонаправленные теории о критическом мышлении имеют близкий смысловой оттенок, отражающий оценочные и рефлексивные свойства мышления. Важной особенностью этого вида мышления является открытость, не опирающаяся на догматизм и развивающаяся путем наложения новой информации на уже имеющиеся знания и жизненный опыт.

В результате анализа подходов к пониманию критического мышления нами было выработано следующее определение: критическое мышление – это использование когнитивных стратегий, позволяющих строить выводы на основе фактов и доказательств, направленных на постановку и достижение желаемых результатов. Критическое мышление является как рядом когнитивных процессов, так и эффективным инструментом развития ценностной сферы человека, неотъемлемой частью образовательного процесса.

Безусловно, критическое мышление вплетено и интегрировано в каждый из других видов мышления. Это связано с таким свойством познавательных процессов, как мультипликативность. Однако мы определяем его как отдельный вид мышления, который имеет свои особенности. Так, американский психолог Д. Клустер выделяет пять признаков критического мышления, отличающих его от других видов мышления [3, с. 5–13]: это мышление самостоятель-

ное, носит индивидуальный характер; информация является оправданным, а не конечным пунктом критического мышления; данное мышление начинается с постановки вопросов; оно стремится к убедительной аргументации (критика отличается от критиканства логичным выражением мысли); критическое мышление есть мышление социальное. Также Д. Клустер утверждает, что любая аргументация содержит три основных элемента: утверждение, поддерживаемое доводами, которые, в свою очередь, подкрепляются доказательствами. Эти элементы базируются на основании – общей посылке, дающей обоснование аргументации.

В концепции Р. Энниса принятие решения является частью критического мышления. Студенты, видя иные возможные решения одной проблемы, выбирают наиболее логичное решение и подкрепляют его обоснованными доводами. Так, Р. Эннис определяет критическое мышление как «принятие обдуманного решения о том, как следует поступать и во что верить» [9, с. 12].

Д. Халперн выделила качества, свойственные человеку, пользующемуся критическим мышлением [7, с. 512]: 1) готовность к планированию; 2) гибкость – способность индивида принимать разные точки зрения; 3) настойчивость; 4) готовность исправлять свои ошибки; 5) осознание (метапознание или мета-когнитивный мониторинг); 6) поиск компромиссных решений, хорошо развитые коммуникативные навыки.

Итак, на основе вышеизложенного можно сделать вывод, что критическое мышление является одной из важнейших компетенций психолога. Ориентация на критическое мышление предполагает прежде всего, что ничто не принимается на веру. Человек, невзирая на авторитеты, психологическое давление, предвзятость или эмоциональное состояние, вырабатывает свое мнение на основе анализа разнородной информации о проблеме. Развитие навыков критического мышления возлагается на высшие учебные заведения, где главным фактором его формирования является применение технологий, развивающих механизмы гибкого восприятия информации, отбора необходимого ее содержания для осуществления синтеза, являющегося принципиальным фундаментом для решения проблемной задачи.

Таким образом, посредством критического мышления как продуктивного вида мышления будущий психолог способен сформировать адекватную самооценку, уверенность в себе, повысить эмоциональный интеллект, коммуникабельность, самостоятельность, предотвратить проявление когнитивных искажений, что, бесспорно, повлияет на решение профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердникова И. А. Развитие критического мышления студентов на занятиях по домашнему чтению : для студентов языковых специальностей вузов I–II года обучения. Челябинск: ГОУ ВПО ЧГПУ. 2007. 86 с.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
3. Кластер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. М.: ЦГЛ, 2005. 77 с.
4. Мороченкова И. А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук. Оренбург. гос. пед. ун-т, 2004. 182 с.
5. Ольхова Т. А., Елисеев В. Н. Критическое мышление как основа развития информационно-познавательной самостоятельности // Высшее образование сегодня. 2013. № 9. С. 46–51.
6. Сорина Г. В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Сер. 7, Философия. 2003. № 6. С. 99–111.
7. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
8. Харлампьева Т. В. Формирование критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Юж.-Ур. гос. ун-т, 2009. 203 с.
9. Эннис Р. Х. Таксономия места критического мышления и способностей // КМ новости. 1985. № 1. С. 12.

К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К КОЛЛЕДЖУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В. В. Монжиевская, Е. А. Сукнева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: vvm. kpgt@mail.ru*

Обучение в колледже является одним из этапов профессионального становления личности. На начальных этапах обучения в колледже обучающиеся сталкиваются со сложностями, вызванными новой системой обучения, отличной от школьной, повышенным уровнем самостоятельности и ответственности, вхождением в студенческий коллектив [4].

Положение обостряется тем, что отечественная система профессионального образования перешла со знаниевого на компетентный формат функционирования, который предполагает практико-ориентированное обучение, регламентированное федеральными государственными образовательными стандартами. Все это сопровождается существенной перестройкой жизни, психического и психологического состояний студента. Исходя из того что успешная адаптация студентов к колледжу является важным условием для

получения ими профессионального образования, актуализируется потребность в изучении механизмов, закономерностей, особенностей психологической адаптации студентов в разнообразных учебных условиях [2; 3; 5; 6].

Однако, как показывает наш информационный поиск, при достаточно глубоких исследованиях феномена психологической адаптации проблема адаптации студентов к колледжу в условиях перехода на ФГОС не стала предметом серьезных научных изысканий. В связи с этим исследование особенностей психологической адаптации студентов к колледжу приобретает особую значимость.

Процесс адаптации чрезвычайно динамичен, и его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий. Практика показывает, что зачастую педагогические коллективы учреждений среднего профессионального образования эпизодически обращаются к решению проблем, связанных с адаптацией первокурсников. В то время как включение в производственную, творческую и социально значимую деятельность способствует дальнейшему вхождению в трудовые и общественные отношения. Задача колледжа в этот сложный для первокурсника период – помочь ему как можно быстрее и успешнее адаптироваться к новым условиям учебной деятельности, к резкой смене окружающей социальной и психологической среды.

Проблема адаптации носит междисциплинарный характер. К ее исследованиям обращались как зарубежные, так и отечественные ученые. Практически все основные психологические школы внесли свою лепту в изучение данной проблемы.

В отечественной психологии процесс адаптации рассматривается как активный процесс, основную роль в котором играет сама личность. Адаптация представляет собой непрерывный процесс, включающий последовательную смену относительно стабильных периодов, когда достигается равновесие между субъектом и средой. Авторы выделяют разные подходы к структурной организации психологической адаптации. Интерес представляет уровневая организация, рассматривающая психологическую адаптацию на трех уровнях: психофизиологическом, собственно психологическом и социально-психологическом. Эти уровни взаимосвязаны, взаимообусловлены, динамично и непрерывно изменяются в процессе психологической адаптации. Каждый уровень характеризуется своими задачами, факторами и критериями адаптированности [1].

ГБПОУ «Иркутский областной колледж культуры» является одним из ведущих образовательных учреждений культуры Иркутской области и имеет 70-летнюю историю. За эти годы из стен колледжа вышло больше восьми тысяч специалистов, которые работают в библиотеках, домах и дворцах культуры, на радио и телевидении, в профессиональных театрах, в школах и других учебных заведениях, руководят художественными коллективами – музыкальными, театральными, хореографическими, хоровыми в разных регионах России.

Все эти годы одним из приоритетных направлений в подготовке будущих специалистов было изучение народного художественного творчества, в том числе культурных традиций и особенностей нашего региона, большое значение придается изучению истории, этнографии Сибири, областным певческим стилям, танцевальным традициям региона.

В настоящее время в колледже осуществляется профессиональная подготовка в соответствии с федеральным государственным профессиональным стандартом по следующим основным профессиональным образовательным программам углубленной подготовки: «Народное художественное творчество» (по видам); «Социально-культурная деятельность» (по видам); «Музыкальное искусство эстрады» (по видам); «Инструментальное исполнительство» (по видам инструментов); «Библиотековедение», которые определяют социально-культурную направленность обучения студентов.

На первый курс поступают в основном выпускники 9-х и 11-х классов. Незначительная доля (0,5–1 %) – выпускники средних профессиональных или высших учебных заведений. Последняя категория – студенты, которые осознанно выбрали колледж, имеют хорошо развитые творческие способности. Что же касается выпускников школ, то большая часть из них (87 %) – жители сельской местности. Около половины поступили в колледж по направлениям районных отделов культуры, куда и должны быть распределены после окончания образовательного учреждения. Эти студенты принимали участие в школьной самодеятельности, в деятельности сельских домов культуры, в творческих районных конкурсах. Как правило, в силу места жительства они не обучались в школах искусств или профессиональных коллективах.

С целью эффективного решения проблемы адаптации первокурсников к колледжу было проведено изучение особенностей адаптивной ситуации. В исследовании приняло участие 47 первокурсников – 10 юношей, 37 девушек. Возраст участников исследования составил 15–18 лет.

В соответствии с задачами исследования были отобраны: многофакторный личностный опросник (по Г. Айзенку, 40 вопросов); многофакторный личностный опросник (по Т. А. Немчину, 30 вопросов); многофакторный личностный опросник (по Спилбергеру Ч. Д., Ханину Ю. Л., 5 вопросов (сокращенный вариант)); оценка уровня социально-психологической адаптации; оценка учебной мотивации (по В. Ф. Сотову).

Совокупность отобранных методик позволила нам сформировать шкалы («Личностная тревожность», «Фрустрация», «Агрессивность», «Ригидность», «Нервно-психическое напряжение», «Ситуативная тревожность»), позволяющие проследить адаптацию студентов к колледжу на разных ее уровнях. Кроме того, с учетом изменений образовательного процесса в колледже, связанных с переходом на ФГОС, были сформированы шкалы, отражающие отношение студентов к учебной деятельности («Любознательность», «Организованность», «Активность», «Учебная мотивация»).

Первоначальное количественное измерение различных психологических характеристик студентов-первокурсников проводилось в начале учебного года (первая половина сентября). Повторное количественное измерение первокурсников осуществлялось в конце первого семестра (вторая половина декабря).

Проведенная диагностика позволила получить следующие результаты: при начальном тестировании адаптированных студентов было 54 %, а дезадаптированных – 46 %. Такие показатели потребовали применения специальных мер психолого-педагогического характера. Их реализация позволила на конец семестра получить следующие показатели: адаптированных студентов – 85 %, дезадаптированных – 15 %. Исследование выявило преобладание высоких показателей адаптированности на социально-психологическом уровне и на психологическом уровне и средние показатели на психофизиологическом уровне.

Изучение адаптации к учебной деятельности на начальном этапе позволило выявить низкие показатели по шкалам «Любознательность» и «Учебная мотивация». При повторном измерении максимальное изменение в сторону увеличения составило 14 %. Это настораживает и ставит перед педагогическим коллективом задачи по формированию учебной мотивации и активизации учебной деятельности студентов.

Анализ проведенного исследования инициировал составление комплексной программы по адаптации первокурсников к колледжу, включающей меры правового, медицинского, социального, психологического и педагогического характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комолкина О. И., Чернецкая Н. И. Психические состояния студентов-первокурсников медицинского колледжа // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2018. Т. 23. С. 59–67.
2. Маркер А. В., Мушакова О. А. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического колледжа с разным социальным статусом в группе // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2016. Т. 16. С. 31–39.
3. Характеристики познавательной сферы и стиль учебной деятельности как факторы успешности адаптации к образовательной среде вуза у студентов различной профильной направленности / А. В. Микляева, С. А. Безгодова, С. В. Васильева, П. В. Румянцева, Н. В. Солнцева // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2017. Т. 22. С. 42–55.
4. Молокова О. А. Прогностическая модель адаптированности студентов в новой образовательной среде с позиций личностно-центрированного подхода // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2017. Т. 22. С. 55–66.
5. Сараева Н. М., Суханов А. А. Показатели психологической адаптации учащихся старших классов, проживающих на экологически неблагоприятной территории // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2014. Т. 7. С. 59–65.
6. Шишкина А. О. Проявление инновационности в процессе успешной адаптации студента в вузе // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2019. Т. 30. С. 83–92.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ НЕЙРОТИЗМА

П. А. Онучина, З. В. Диянова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: pelagea.o@mail.ru*

Мотивация достижения достаточно полно исследована в зарубежной психологии Д. Аткинсоном, Д. Макклеландом, Х. Хекхаузеном и др. В отечественной психологии изучением этой проблемы занималась Т. О. Гордеева. Тем не менее эта тема является актуальной и в настоящее время. Современный, стремительно развивающийся мир требует от людей принимать ответственность за устройство своей жизни на себя. Качество жизни человека на данный момент практически полностью зависит от него самого, от умения ставить цели и, самое главное, проявлять настойчивость на пути их достижения, несмотря на возникающие трудности.

«Под мотивацией достижения, – пишет Т. О. Гордеева, – мы понимаем мотивацию, направленную на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата деятельности, к которому может быть применен критерий успешности» [1, с. 8]. Такая мотивация проявляется в стремлении человека прилагать усилия и добиваться лучших результатов в области, которую человек считает важной. Высокий уровень мотивации достижения ведет к снижению уровня тревоги, способствует большему интересу при решении трудных задач, лежит в основе полноценной, успешной жизни. Также мотивация достижения является достаточно точным показателем успехов и положительных результатов в учебной и профессиональной деятельности [1]. Мотивация достижения ориентирована на результат, определяемый способностями, притязаниями и возможностями человека. Мотивационные тенденции данного мотива – направленность на достижение успеха и стремление к избеганию неудач определяют каждый этап достиженческой деятельности [2].

Мотивированные на успех люди ставят цели средней степени сложности, которые могут находиться на пределе способностей человека в данный момент, но тем не менее остаются достижимыми, и есть возможность предсказать результат более точно. В то время как у людей, мотивированных на избегание неудач, наблюдается либо постановка очень простых целей, которые дают гарантию успешного выполнения задания, либо, наоборот, их притязания оказываются нереалистично высокими.

Изучение особенностей мотивации достижения студентов является важным аспектом исследования мотивации достижения в целом. Вся учебная деятельность в высших образовательных учреждениях состоит из регулярного выполнения заданий, постановки целей и их реализации. Для многих людей период студенчества является достаточно напряженным и связанным с переживаниями стрессовых состояний, особенно во время сессий. Исследования показали влияние преобладающей мотивационной направленности на все аспекты учебной деятельности, в том числе на длительность и объем выполнения заданий. Также было выявлено, что студенты, мотивированные на успех, ожидали приближения проверки знаний с чувством уверенности в своих силах, они не испытывали страха, в то время как студенты, ориентированные на неудачу, испытывали тревогу перед предстоящими экзаменами. Преобладание мотивации достижения успеха или избегания неудач оказывает влияние

на настойчивость в достижении целей, длительность непрерывной работы при выполнении заданий, повторное обращение к решению задач, вызвавших затруднения. По мнению Х. Хекхаузена, студенты, ориентированные на успех, будут работать над поставленной задачей в течение более длительного промежутка времени, чем студенты, стремящиеся избежать неудачи [3; 4].

Можно предположить, что негативные переживания, неудачи в учебной деятельности будут оказывать особое воздействие на студентов эмоционально нестабильных, с высоким уровнем нейротизма. По мнению Г. Айзенка, высокий уровень нейротизма свидетельствует о повышенной тревожности, возбудимости, беспокойстве, частой смене настроений [5; 6].

Целью данного исследования явилось изучение особенностей мотивации достижения у студентов с высоким уровнем нейротизма. В исследовании приняли участие студенты 1-х и 4-х курсов (21 чел.). Использовались психодиагностические методики: личностный опросник Айзенка ЕР1, вариант А; тест на определение мотивации достижения успеха и избегания неудач Т. Элерса.

Были получены следующие результаты. Средний балл по шкале «Нейротизм» составил 18,5, что соответствует высокому уровню нейротизма. По шкале «Мотивация к успеху» средний балл не превышал 14,2, характеризуя средний уровень мотивации к успеху. Средний балл по шкале «Мотивация к избеганию неудач» составил 19,2, что демонстрирует высокий уровень мотивации к избеганию неудач. На втором этапе обработки результатов по шкале «Нейротизм» были выделены две группы: с высоким (в пределах от 14 до 19 баллов, средний балл по группе – 16,8) и очень высоким уровнем нейротизма (в пределах 20–24 балла, средний балл по группе – 20,8). Доля первых составила 57,1 %, вторых – 42,9 %. В группе с высоким уровнем нейротизма средний показатель по шкале «Стремление к успеху» составил 14,5; по шкале «Избегание неудач» – 18,3. Аналогичные показатели в группе с очень высоким уровнем нейротизма соответствовали 13,8 и 20,4. Полученные данные характеризуют стремление студентов с высоким уровнем нейротизма избегать неудач при достижении цели. Вероятно, данной группе студентов свойственно испытывать сильную тревожность в ходе учебного процесса, постоянно сомневаться в своих способностях и стремиться минимизировать потенциальные негативные результаты. В то же время при сравнении показателей групп с высоким и очень высоким уровнем нейротизма обнаруженные тенденции становятся еще более отчетливыми.

Таким образом, выявленные особенности мотивации достижения у студентов с высоким уровнем нейротизма свидетельствуют об их стремлении избегать неудачи, а не фокусироваться на достижении успеха.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл: Академия, 2006. 336 с.
2. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / ред. Д. А. Леонтьев. М.: Смысл, 2002. С. 47–102.
3. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. 256 с.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986. 178 с.
5. Айзенк Г. Ю., Вильсон Г. Как измерить личность. М.: Когито-Центр, 2000. 283 с.
6. Хелл П., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 607 с.: ил. (Мастера психологии).

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЦЕИСТА

М. И. Плискановская

МБОУ ШР «Шелеховский лицей», Шелехов, Россия

E-mail: margarita-pliska@mail.ru

Шелеховский лицей с момента своего создания в 1991 г. осуществляет инновационную образовательную деятельность и старается идти в ногу со временем, совершенствуя образовательный процесс. В настоящий момент в лицее реализуется программа развития «Построение образовательной модели лицея как модели индивидуализации образования». Достаточное количество мероприятий строятся с учетом интересов обучающихся, что обеспечивает им возможность проявить заложенное в них от природы творческое начало, т. е. обрести способность быть субъектом своего развития, реализовывать свои склонности и способности в различных видах деятельности.

Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности школьника. Важно не просто передать знания школьнику, а научить его овладевать новым знанием, новыми видами деятельности.

В федеральном государственном образовательном стандарте особое внимание уделено внеурочной деятельности школьников и поиску новых форм и методов обучения, воспитания, обновлению содержания образования.

Мы попытались решить эту проблему через организацию проекта для обучающихся 8-х классов. Проектная деятельность имеет следующие особенности. Цели и задачи учащихся определяются как их личностными мотивами, так и социальными. Это означает, что такая деятельность должна быть направлена не только на повышение компетенции подростков в предметной области определенных учебных дисциплин, не только на развитие их способностей, но и на создание продукта, имеющего значимость для других. Знакомство с темами исследовательских работ происходит во время выезда обучающихся на берег р. Иркут. В течение нескольких часов лицеисты участвуют в работе групп по заранее подготовленным заданиям. На группы обучающиеся распределяются свободно, по количеству предложенных предметных тем. «Интеллектуальная карусель» – так назван первый этап работы, когда лицеистам анонсируются предметные темы. Представляют темы исследований одиннадцатиклассники, участники НПК и олимпиад. Во время прохождения этапов «карусели» обучающиеся выбирают тему, которая будет наиболее интересной для исследования и заполняют «Карту интересов». После того как все группы пройдут этапы «карусели», восьмиклассникам предлагается перераспределиться по группам, определившись с темой их будущего исследования.

Второй этап работы – планирование хода исследования, выполнение предложенных заданий, сбор необходимой для дальнейшей работы информации. Завершается день подведением итогов. Предметные группы представляют мини-отчеты. Дальнейшая работа осуществляется в лицее, при необходимости проводятся дополнительные экскурсии. На этом этапе обучающиеся выполняют все основные шаги по реализации проекта. При работе над проектом учащиеся осваивают различные технологии и новые способы деятельности.

На этом этапе наиболее высока степень самостоятельности обучающихся, а учитель выступает преимущественно в роли тьютора, помогая выстроить траекторию исследования, направляет ход работы и обеспечивает ресурсную базу для выполнения практической части исследования. Каждый проект должен завершаться получением какого-либо определенного продукта. Принимая во внимание постулат гуманистической психологии об одаренности каждого ребенка, акцент делается на его индивидуальный выбор и познавательный интерес.

Основная образовательная программа направлена на индивидуализацию обучения подростков, формирование общей культуры,

духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, саморазвитие и самосовершенствование, обеспечивающее социальную успешность личности, развитие её творческих способностей. Эта программа на 100 % обеспечена рабочими программами курсов инварианта, части, формируемой участниками образовательных отношений, курсов внеурочной деятельности. Разработаны и реализуются программы дополнительного образования: 8-х и 9-х классов – 32 курса внеурочной деятельности, 32 наименования курсов по выбору; для 10-х и 11-х классов – 25 наименований курсов по выбору. В образовании будущего возникает спрос: на новые типы компетенций и новые формы подготовки; высокоскоростное образование, сквозное обучение на протяжении всей жизни. Единым основанием индивидуальных форм обучения становятся модели компетенций. Итог обучения – профиль индивидуальных компетенций обучающегося, полученных им как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Таким образом, личный профиль компетенций будет создаваться, достраиваться и применяться на протяжении всей жизни и во всех ее сферах. Формально лицеисты для получения образования сформированы в группы по типу классно-урочной системы Я. А. Коменского, т. е. в лицее по-прежнему обучаются 8–11-классники. Однако сам образовательный процесс содержит следующие нововведения: на уровне 8-го класса создана межпредметная образовательная среда для тематического группового проектирования с ситуационным и событийным тьюторским сопровождением (осуществляется педагогами и лицеистами, которые развивают у себя и презентуют компетенции тьюторов) и работой педагогов и лицеистов в позиции «профессионал». Результатом выборов и самоопределений через групповое тематическое проектирование становится в конце 8-го класса *осознанный* выбор профиля обучения лицеиста в 9-м классе. Таким образом, решается *проблема* «слепого самоопределения» лицеистов 8-го класса, которая была выявлена нами ранее. В 9-м классе реализуются формы, технологии и приемы работы с уточнением интересов и целей 9-классников, поиском ресурсов, проектированием шагов и ожидаемых результатов. Чаще всего это уже происходит в рамках выбранного профиля обучения, однако возможны и предусмотрены варианты и механизмы свободного перехода к другому профилю или создания межпрофильного или вариативного индивидуального образовательного плана на будущее. Результатом индивидуализации в 10-м классе, таким образом, становится индивидуальный проект лицеиста и процедура его публичной защиты.

Углублением работы с индивидуальным образовательным планом и возможностью его интеграции в жизнь лицеиста становится в 10-м классе реализация технологии жизненного проектирования и наставничества. В конце учебного года лицеист уже способен представить и защитить индивидуальный жизненный проект, а сообщество взрослых и лицеистов при реализации технологии получают возможность совершенствоваться или осваивать компетенции наставничества. Так как в 10-м классе лицеисты защищают индивидуальный жизненный проект, это позволяет им в 11-м классе идти дальше в индивидуализации собственного образования, которое к концу обучения видится через построение им для себя вариативных профессиональных маршрутов. На всех этапах взросления подростка ему предоставляется возможность получить подтверждение своего движения вперед через участие в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, проектах, социально значимой деятельности. Следует отметить, что принцип индивидуализации состоит в том, что каждый обучающийся проходит собственный путь к освоению тех знаний, которые именно для него на данный момент наиболее актуальны. Задача взрослого – с одной стороны, работа с обучающимся, его запросом, исследование и представление его личных ресурсов (интеллектуальных, мотивационных, познавательных), различные формы и техники работы и, с другой стороны, – организация специальных образовательных мероприятий, практик, обеспечивающих процесс индивидуализации как внутри сферы образования, так и за ее пределами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М. : Просвещение. 2009. 259 с.
2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения [Электронный ресурс]. URL: <http://psymania.info/gaznoe/307.php>. (дата обращения: 21.10.2018).
3. Шукина Г. И. Актуальные вопросы формирования познавательных интересов учащихся. М. : Педагогика, 2019. 350 с.
4. Индивидуализация обучения [Электронный ресурс] / И. Унт, А. С. Границкая, А. А. Кирсанов, В. Д. Шадриков. URL: <https://studme.org/131944/pedagogika>. (дата обращения: 11.02.2018).

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТОВ)

Г. А. Радионов

*ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области»,
Иркутск, Россия
E-mail: gavradionov@gmail.com*

Ценности отдельного человека и общества в целом всегда представляли огромный интерес как в образовательной, так и психологической среде. Проблема изучения ценностной сферы студентов интересна тем, что данная целевая группа в дальнейшем формирует общество. Следовательно, на основе изучения ценностей, имеющихся у современных студентов, мы можем строить предположения о том, что будет считаться важным в обществе в относительно недалеком будущем. При этом, будучи студентами, юноши и девушки уже находятся в определенном сообществе, объединенном профессиональными целями и задачами. Соответственно, студенты различных специализаций могут придерживаться различных ценностей и эти ценности транслировать в своей профессиональной деятельности, личной жизни, а также в процессе проявления активности в социуме.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». Респондентами исследования выступили студенты 4-го курса факультета психологии (15 чел.) и физического факультета (15 чел.). Возраст участников – от 21 до 26 лет. Всего в исследовании приняли участие 30 студентов.

Для проведения эмпирического исследования нами были отобраны следующие методики: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, которая направлена на диагностику ценностно-смысловой сферы личности, тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, позволяющий оценить «источник» смысла жизни.

Наиболее значимыми в списке терминальных ценностей для испытуемых факультета психологии являются (средний ранг указан в скобках): жизненная мудрость (4,4), свобода (5,9) и уверенность в себе. В то время как у студентов физического факультета ведущими являются материально обеспеченная жизнь (5,5), активная деятельная жизнь (5,7), интересная работа (5,9), познание (6,5).

Незначимыми терминальными ценностями для студентов факультета психологи являются общественное признание (14,7), счастье других (15,1), удовольствия (12,5), творчество (12). В свою очередь для студентов физического факультета незначимыми ценностями являются счастье других (16,1), красота природы и искусства (13,5), творчество (11,9).

Наиболее значимыми в списке инструментальных ценностей для испытуемых факультета психологии являются ответственность (5,7), широта взглядов (6,4), жизнерадостность (6,2), образованность (5,3), честность (6,9). Для испытуемых физического факультета это независимость (5,9), честность (6,2), ответственность (6,4), твердая воля (6,5), широта взглядов (5,7), эффективность в делах (6,1).

Незначимыми инструментальными ценностями для студентов-психологов являются непримиримость к недостаткам в себе и других (14,5), твердая воля (11,9), высокие запросы (11,3). Для студентов-физиков – непримиримость к недостаткам в себе и других (13,9), высокие запросы (12,5), терпимость (12,5).

Результаты, полученные по методике смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, подкрепляют изложенные выше данные. Так, выявлен высокий показатель по шкале «Цели в жизни» у студентов-психологов, что может говорить о том, что у респондентов имеются цели в жизни и они готовы приложить усилия, чтобы достичь их.

У студентов физического факультета можно наблюдать низкие показатели по следующим шкалам: «Цель в жизни», «Процесс в жизни», «Локус контроля Я», «Осмысленность жизни». Эти показатели говорят нам о том, что испытуемые живут в прошлом, их планы на будущее нереальны и размыты, а иногда и вовсе их нет. Также мы можем увидеть, что испытуемые не чувствуют удовлетворенности от жизни в настоящем моменте и считают, что жизнь течет своим чередом и никак не зависит от них.

При помощи критерия Манна – Уитни мы выявили значимые статистические различия по ряду терминальных ценностей испытуемых. Так, «жизненная мудрость» имеет значение $U_{эмп} 29,5$, которое находится в зоне значимости $p \leq 0,01 = 56$, что позволяет нам сделать вывод, что для студентов-психологов зрелость их суждений и размышлений имеет большую значимость, нежели для студентов-физиков.

Интересная работа имеет значение $U_{эмп} 46$ находится в зоне значимости $p \leq 0,01 = 56$, что приводит к выводу о том, что работа, обладающая постоянно меняющимися условиями, намного привле-

кательнее для студентов физического факультета, чем для студентов факультета психологии.

Материально обеспеченная жизнь имеет значение $U_{\text{эмп}} 34$. Значение находится в зоне значимости $p \leq 0,01 = 56$, это и позволяет нам судить о том, что наличие постоянного дохода, который даст возможность находиться далеко за чертой бедности, намного важнее для студентов-физиков, нежели для студентов-психологов.

Общественное признание имеет значение $U_{\text{эмп}} 48$, которое находится в зоне значимости $p \leq 0,01 = 56$. Это говорит о том, что признание коллег и их уважение не является приоритетной ценностью для всех групп студентов.

Различия по инструментальным ценностям статистически достоверны только по шкале «Твердая воля». Значение по ней составляет $U_{\text{эмп}} 41$, которое находится в зоне значимости $p \leq 0,01 = 56$. Это свидетельствует о том, что способность придерживаться своего мнения и не отступать перед возникшими трудностями преобладает в большей степени у студентов, обучающихся на физическом факультете.

Шкала «Цели в жизни» имеет следующее значение $U_{\text{эмп}} 8$. Это значение находится в зоне значимости $p \leq 0,01 = 56$. Вероятно, студенты, обучающиеся на факультете психологии, обладают целью, к которой готовы идти.

Шкала «Локус контроля Я» имеет значение $U_{\text{эмп}} 45$, которое находится в зоне значимости $p \leq 0,01 = 56$ и указывает нам на то, что студенты-психологи наделены способностью выбирать то, что им нужно в данный момент, и имеют представление о дальнейшей жизни. Студенты-физики не верят в то, что они могут повлиять на происходящие события в своей жизни.

Таким образом, на основании результатов эмпирического исследования мы можем заключить, что для студентов психологического факультета значимыми терминальными и инструментальными ценностями являются «жизненная мудрость», «свобода и уверенность в себе», «ответственность», «широта взглядов», «жизнерадостность», «образованность и честность». Для студентов-физиков доминирующими терминальными и инструментальными ценностями являются «материально обеспеченная жизнь», «активная деятельная жизнь», «интересная работа», «познание», «независимость», «честность», «ответственность», «твердая воля и широта взглядов», а также «эффективность в делах». Однако следует отметить, что по шкалам «Результат жизни» и «Локус контроля жизни» мы получили средние баллы. По остальным шкалам наблюдаются низкие значения.

ПСИХОФИЗИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ЭКЗАМЕНАМ

У. С. Серёгина

*МАОУ «Ангарский лицей № 2 им. М. К. Янгеля», Ангарск, Россия
E-mail: ulyachka@inbox.ru*

Считается, что психофизическое развитие базируется на комплексе упражнений, действий и мероприятий, направленных не только на физическую подготовку, но также и на развитие психической жизни учащегося, подготавливая его к реальному применению полученных навыков.

В образовательных учреждениях общая задача развития ребенка в силу разных причин разделена на две составляющие. Деятельность учителя физической культуры обычно направлена на физическое развитие, под которым понимается формирование опорно-двигательного аппарата, основных двигательных качеств (ловкость, гибкость, координация движений и др.), навыков и умений. Вторая составляющая – нервно-психическая – обычно отделена от первой и отдана логопедам, психологам, хотя двигательная активность во многом определяет развитие организма, нервной системы и психики, наряду с генетическим фактором и влиянием разнонаправленной сенсорной информации [1].

По нашему мнению, разобщенность педагогической деятельности, касающейся физического и психического развития ребенка, не может полноценно решить проблему формирования гармонично развитой личности.

В этой связи нам представляется целесообразным совместить и грамотно использовать физические нагрузки вкупе с обучением навыкам психологической саморегуляции, т. е. совмещать физическое и психологическое развитие учащихся. С учетом психофизиологических особенностей возраста ранней юности, а также актуальной ситуацией школьных нагрузок (особенно в контексте ЕГЭ, ОГЭ) это становится особенно важным. Способность ребенка контролировать телесные проявления – важный момент его социализации, который тесно связан с формированием основных черт его психики. У ребенка возникает ощущение возможности использовать свое тело как инструмент взаимодействия с окружающим миром. Он учится доверять своему телу, собственным впечатлениям,

различать эмоции. Подросткам необходимо давать представления о формировании и протекании не только процессов физических, таких как созревание организма и влияние на него физических нагрузок, но и о том, как снимать психоэмоциональное напряжение с помощью релаксации. Состояние тревоги обычно связано с мышечным напряжением и нарушением дыхания. Иногда для того, чтобы достичь спокойствия, достаточно бывает расслабиться. Релаксация – система приемов, способствующих мышечному расслаблению, и сам результат, т. е. глубокое мышечное расслабление и связанное с этим внутреннее состояние покоя [2].

В нашем лицее эта задача решается следующим образом: педагог-психолог и учитель по физической культуре проводят интегрированные занятия в 10–11-х классах. Интегрированные занятия позволяют снижать нагрузку на детей, более эффективно решать задачи психофизического развития детей; решать здоровьесберегающие и образовательные задачи в едином педагогическом пространстве.

Практикум, состоящий из серии занятий, включает в себя следующие этапы.

1. Психолог организует вводную часть (создание позитивного настроя для более успешной совместной работы школьников друг с другом и с педагогами).

2. Он же (психолог) формулирует проблемную ситуацию (постановка вопроса о взаимосвязи и взаимовлиянии телесного и психического в жизни человека). При этом в процессе обсуждения создается мотивация деятельности учащихся и происходит введение их в тему конкретного занятия.

3. Основная часть практикума направлена на развитие двигательных функций (координационных, мышечных) и представлена упражнениями из фитнеса и стретчинга, которые организует учитель по физической культуре. Соблюдается постепенное повышение физической нагрузки на ребенка и постепенное ее снижение.

4. В заключительной части практикума, которую проводит психолог, учащиеся знакомятся с историей возникновения релаксации, со способами и техниками по снятию нервно-психического напряжения (теоретический блок), а также отрабатывают упражнения на практике. Все пробы сопровождаются обязательной рефлексией. Итогом являются упражнения на мышечную релаксацию, в основе которых лежит созидаящая визуализация.

Завершается практикум анкетированием. Анкета содержит три основных вопроса. Результаты анкетирования представлены в таблице.

Таблица

Результаты анкетирования школьников после реализации психофизиологического практикума (в %)

<i>Насколько полезен для Вас психофизический практикум?</i>			
Очень полезный	Полезный	Не очень полезный	Бесполезный
62	36	2	-
<i>Будете ли Вы применять полученный опыт (знания) при подготовке к экзаменам?</i>			
Обязательно буду	Буду	Не уверен	Совсем нет
32	64	4	-
<i>Оцените степень тревоги и страхов по поводу экзамена до и после практикума по 10-бальной шкале</i>			
Степень тревоги		До практикума	После практикума
До 5 баллов		82	92
Свыше 5 баллов		18	8

Анализ обратной связи позволяет отметить высокую степень эффективности предложенной модели практикума. Результатом такого занятия является приобретение учащимися навыков саморегуляции, повышение устойчивости к стрессу, развитие способности преодолевать и профилактировать напряжение, а также создание психологического комфорта, который ребята «забирают с собой» и сохраняют в течение дня.

Таким образом, задачи психологического развития и физического воспитания на наших занятиях сходны и тесно взаимосвязаны. Совместное проведение занятий психологом и учителем по физической культуре позволяет решать задачи психолога средствами физического воспитания и наоборот. Также присутствие двух специалистов, а не одного, обеспечивает индивидуальный, дифференцированный подход к каждому ребенку, позволяет создать более свободную, раскрепощенную обстановку на занятиях. Дети чувствуют себя комфортно и расслабленно. И задачи психофизического развития ребенка решаются более успешно и эффективно.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бабушкин Г. Д., Смоленцева В. Н. Психология физической культуры и спорта: учеб. для высш. физкульт. учеб. заведений. Омск: СибГУФК. 2007. 270 с.
2. Васютин А. М. Всемогущий разум или простые техники саморегуляции психики. М.: Самиздат, 2009. 237 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ¹

Е. А. Сукнева

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

В настоящее время происходят интенсивные социально-экономические изменения. Новые тенденции диктуют необходимость в быстром решении возникающих задач и проблем. В связи с этим резко возросла значимость помогающих профессий социального типа (представителями которой являются врачи, психологи, социальные работники и педагоги). Однако современное общество нуждается в специалистах не только высокого профессионального уровня, но и способных сплотить и объединить людей для быстрого решения общих задач. Выполнить все требования современной реальности могут только личности, обладающие хорошо развитыми лидерскими качествами. Именно лидерские качества помогают привлечь внимание окружающих к своим идеям и убедить в своей правоте. Уже сегодня на рынке труда требуются активные высококлассные специалисты, умеющие работать в команде, принимать важные решения и нести груз ответственности за их претворение в жизнь, строить продуктивные взаимоотношения с другими людьми.

В современных условиях нестабильности ученые чаще всего обращаются к анализу лидерства личности в политической и экономической жизни, в предпринимательской среде и научной деятельности, но реже к развитию качеств лидера в системах образования, медицины и социальной помощи.

Будущим специалистам в сфере помогающих профессий важно обладать совокупностью таких лидерских качеств, благодаря которым они смогут успешно решать задачи в соответствии со своими должностными и социальными обязанностями. В связи с этим в системе профессионального образования важно создать психологическое обеспечение развития лидерских качеств личности.

Проблема лидерства достаточно широко исследуется как в отечественной, так и зарубежной психологии. В зависимости от

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке ИГУ (грант 091-19-224)

направленности психологических теорий и концепций по-разному раскрыто содержание и психологические детерминанты лидерства.

Наиболее значимыми в психолого-педагогических исследованиях являются следующие концепции: концепция лидерских черт, концепция стилевых характеристик лидера, мотивационная и личностно-ситуационная концепции. Для более полного понимания проблемы развития лидерских качеств у будущих представителей помогающих профессий рассмотрим основные положения теорий лидерства.

В зарубежной психологии одним из первых направлений исследования лидерства выделяется «теория черт», которая возникла под влиянием исследований английского психолога Ф. Гальтона, объяснявшего лидерство на основе того, что лидер обладает качествами, передающимися по наследству, отличающими его от других людей. Однако составить перечень таких черт тогда не удалось. Согласно данной теории развитие лидерских качеств является практически невозможным. Вероятно, именно поэтому данная концепция подвергается резкой критике, так как отмечено, что в различных ситуациях выдвигаются лидеры, которые не обладают всеми чертами, которые, по мнению Ф. Гальтона, присущи лидеру.

На смену данной теории Г. Герт и С. Милз разработали компромиссную личностно-ситуативную теорию. Они выделяли несколько основных факторов, необходимых при рассмотрении феномена лидерства: в частности, черты и образ лидера в представлении последователей, а также мотивы самого лидера, кроме того, характеристики роли лидера, официальные и правовые вопросы его работы.

Довольно широкое распространение в США получила и так называемая мотивационная теория лидерства, представители которой (С. Митчел, С. Эванс) доказывают, что эффективность лидера зависит от его воздействия на мотивацию последователей, на их способность к продуктивному выполнению задания. Эта теория предполагает определенную структуру лидерского процесса, выделяя типы лидерского поведения [3; 7; 8].

Обобщая изложенное, можно сделать вывод о том, что зарубежные исследователи лидерства преимущественно делают акцент на лидере как руководителе организации, который мотивирует и ведет группу к поставленным целям.

В отечественной психологии существенным фактором исследований является анализ лидерства в реальных социальных группах. При этом лидерство выступает как один из элементов групповой

жизнедеятельности, которая сама включается в контекст более широких социальных явлений. Интерес к лидерству был связан с развитием концепций коллектива (работы Б. Д. Парыгина, И. П. Волкова, А. В. Петровского, Л. И. Уманского, А. С. Чернышева, А. Л. Журавлева, Р. Л. Кричевского) и с насущными практическими потребностями. Появляется большое количество работ, посвященных проблеме соотношения лидерства и руководства, разрабатывается традиционное для нашей психологии направление изучения лидерства в детских коллективах (И. П. Волковым, Е. М. Зайцевой, Р. Л. Кричевским, Т. Н. Мальковской, А. С. Чернышевым), ставится задача критического осмысления работ западных психологов [2; 4; 5].

Новое направление в современной психологии лидерства связано с работами Т. В. Бендас, предложившей оригинальную концепцию. Она считает, что личность лидера формируется под влиянием трех факторов: этнического, индивидуального и ситуационного. В результате их взаимодействия формируется определенная модель лидерства: кооперативная, конкурентная, маскулиная (фемининная) или их сочетание [1].

В контексте проблемы развития лидерских качеств у представителей помогающих профессий интерес представляют труды Т. Н. Шевченко, которая изучала лидерство как условие формирования конкурентоспособного специалиста социокультурной среды. Автор разработала технологию формирования лидера в вузе, которая будет эффективной, если соблюдаются следующие условия: единство учебной и внеучебной деятельности; оптимизация культурно-образовательной среды; включение студентов в научно-исследовательскую, учебно-поисковую, художественно-творческую, культурно-досуговую деятельность; индивидуализация учебного процесса, формирование индивидуальной траектории образования каждого студента; психолого-педагогическая помощь и поддержка студентов в процессе профессионального становления [9]. М. В. Науменко и Е. Е. Рогова при изучении особенностей взаимосвязи функционального лидерства со степенью выраженности лидерских способностей членов учебных групп различного уровня развития установили, что лидерские способности коррелируют с критериями функционального лидерства, а уровень развития группы детерминирует соответствующий вид функционального лидерства [6].

Таким образом, отличительной чертой отечественной лидерологии является ориентация на практическую направленность проводимых исследований, среди которых доминируют такие области,

как формирование детского, подросткового и юношеского лидерства, а также личностных качеств лидера.

Все вышесказанное, на наш взгляд, ставит перед психологией лидерства неотложную задачу: создание комплексной теории лидерства, учитывающей как личностные, так и социальные детерминанты, а также внедрение эффективных программ развития лидерских качеств прежде всего в социальные сферы деятельности.

Анализ широкого диапазона теоретических и научно-практических источников показывает неразработанность вопросов развития лидерских качеств у представителей помогающих профессий. Все это послужило основанием для постановки проблемы настоящего исследования: выявление лидерских качеств у представителей помогающих профессий социономического типа и разработки программы развития лидерских качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бендас Т. В. Гендерная психология лидерства : монография. Оренбург, 2000. 167с.
2. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика. СПб. : Речь, 2007. 238 с.
3. Кашапов М. М., Солодчук О. Н. Динамика личностных качеств врача на этапах профессионализации // Коллекция гуманитар. исслед. Электрон. науч. журн. 2017. № 1 (4). С. 66–83.
4. Кедярова Е. А., Малахаева С. К., Уварова М. Ю. Ценностные ориентации российских студентов, обучающихся за рубежом: теоретико-методологический обзор // Евроазиатское сотрудничество : материалы Междунар. науч. -практ. конф. Иркутск, 14–15 сент. 2017 г. Иркутск, 2017. С. 174–179.
5. Монжиевская В. В. Общение в профессиональной сфере деятельности : учеб. пособие // Основы профессиональной деятельности в системе «педколледж – педвуз». Иркутск : Изд-во ИГПУ. 2002. 226 с.
6. Науменко М. В., Рогова Е. Е. Особенности взаимосвязи функционального лидерства со степенью выраженности лидерских способностей членов учебных групп различного уровня развития // Интернет-журнал Науковедение. 2013. №3 (16). С. 94.
7. Психологическая школа молодежных лидеров / А. С. Чернышев, Ю. А. Лунев, Ю. Л. Лобков, С. В. Сарычев. М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. 275 с.
8. Чернецкая Н. И. Особенности ценностно-смысловых ориентаций личности у представителей профессий системы «человек – человек» // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2016. Т. 16. С. 57–66.
9. Чернецкая Н. И., Комолкина О. И. Профессиональные ценностные ориентации студентов и особенности их становления в процессе обучения в медицинском колледже // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 2. С. 105–117.
10. Шевченко Т. Н. Лидерство как условие формирования конкурентоспособного специалиста социально-культурной сферы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 51. С. 326–328.

РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Е. В. Трифачева, И. В. Ярославцева

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

Учеными и практиками отмечено, что большая часть студентов учреждений среднего профессионального образования характеризуется недостаточной личностной готовностью к учебной деятельности, испытывает серьезные затруднения в овладении учебной программой, находятся в состоянии психического напряжения и отличаются неготовностью к самостоятельной жизни [1].

Успешность учебной и будущей профессиональной деятельности обучающихся во многом определяется уровнем развития саморегуляции, т. е. такими умениями, которые помогают им организовывать процесс выполнения деятельности и управлять им (О. А. Конопкин, Н. Ф. Круглова, А. К. Осницкий).

Основные достижения в области исследований психологии саморегуляции принадлежат лаборатории психологии ПИ РАО, где разработана концепция осознанной саморегуляции произвольной активности человека, описана структурно-функциональная модель процесса саморегуляции (О. А. Конопкин, Н. Ф. Круглова, В. И. Моросанова, А. А. Обознов, А. К. Осницкий, Г. С. Прыгин, В. И. Степанский и др.), сформулировано новое для психологической науки понятие «стиль саморегуляции», рассмотрена его психологическая структура и функции в организации произвольной активности, разработаны методики диагностики индивидуальных особенностей саморегуляции (В. И. Моросанова). Наряду с концепциями саморегуляции психической деятельности и произвольной активности человека (Ю. А. Голиков, О. А. Конопкин, А. Н. Костин, В. И. Моросанова и др.) ведутся исследования саморегуляции психических состояний, сформулированы концепция саморегуляции функциональных состояний человека (Л. Г. Дикая, А. С. Кузнецова, А. Б. Леонова, В. В. Семикин и др.), модель регуляции настроения (Л. В. Куликов), а также концепция функциональных структур регуляции психических функций (А. О. Прохоров). В исследованиях И. Н. Гутника и И. В. Ярославцевой с соавторами выявлены и описаны различные

проявления функционального состояния студентов разных курсов в течение учебного дня [2].

Существует достаточно работ, в которых установлено, что в различных видах деятельности необходимо иметь сформированные умения и навыки саморегуляции (В. А. Бодров, Е. И. Бойко, Л. Г. Дикая, Ц. П. Короленко, Б. Ф. Ломов, Г. С. Никифоров, Ю. В. Щербатых, М. Б. Штарк, О. С. Шубина, Т. D. Kane, М. А. Marks, S. J. Zaccaro, V. Blair). Однако методы развития саморегуляции личности студенческого возраста в процессе психологического консультирования до сих пор не описаны.

Мы считаем, что консультирование можно проводить как в индивидуальной форме по запросу о помощи в саморазвитии (о развитии навыков саморегуляции), так и в форме группового психологического консультирования. Групповое психологическое консультирование позволяет использовать элементы тренинговой работы, совокупность активных методов практической психологии, которые применяются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития. В работе со студентами следует придерживаться общей модели консультативного процесса. Эта модель включает в себя следующие этапы: исследование проблем, двумерное определение проблем, идентификация альтернатив, планирование, деятельность, оценка и обратная связь [3, с. 58].

На первом этапе психологического консультирования «Исследование проблем» с помощью диагностических и аналитических методов исследуются проявления саморегуляции студентов. Для изучения саморегуляции рекомендуют использовать опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В. И. Моросановой. С помощью этой методики можно выявлять индивидуальный профиль различных регуляторных процессов и уровень развитости общей саморегуляции как регуляторных предпосылок успешности овладения новыми видами деятельности [4, с. 196]. Другая известная методика – методика количественной оценки склонности к самоорганизации «Опросник самоорганизации деятельности» (ОСД), разработанный Е. Ю. Мандриковой [5]. Также исследователи используют опросник уровня субъективного контроля (УСК), предназначен для диагностики интернальности – экстернальности, т. е. степени готовности человека брать на себя ответственность за то, что происходит с ним, вокруг него [6, с. 265].

На этапе двумерного определения проблем проводится анализ результатов диагностики и точно характеризуются проблемы

группы. Далее психолог побуждает студентов озвучить все подходящие варианты решения выявленной проблемы (какие методы уже применялись и какие можно было бы применить), предлагает альтернативные решения, которые участники смогут использовать самостоятельно. На этапе планирования составляется план реалистичного решения проблем. Опираясь на низкие показатели диагностики, психолог может применить следующие методы и техники развития саморегуляции. Техники психической регуляции для поддержания психологической устойчивости и оптимальной активности: метод самоубеждения, метод самоприказа, метод самовнушения [7] – при «западании» шкалы «Самостоятельность» (где студенты зависимы от мнений и оценок окружающих), шкалы «Гибкость» и шкалы «Оценивание результатов». Также применяются техники, используемые в тайм-менеджменте для оптимизации рабочего времени, и целеполагания для выравнивания шкалы «Моделирование» (при наличии трудностей в определении цели и программы действий) и шкалы «Планирование». При низких показателях шкалы «Программирование» (с преобладанием импульсивных действий) рекомендованы техники и приемы саморегуляции поведения: визуализация, дыхательные, релаксационные, медитативные, аутогенные тренировки.

Самый продолжительный этап консультирования – деятельность. На этой стадии происходит реализация плана решения проблем.

Заключительный этап – оценка и обратная связь. Группа вместе с консультантом оценивает степень разрешения проблемы и обобщает достигнутые результаты.

Применение техник саморегуляции помогает закрепить позитивные психические состояния, повысить контроль, выдержку, целеустремленность, дисциплинированность и др. В конечном итоге овладение навыками саморегуляции развивает у человека способность не только контролировать свое состояние, но и управлять ситуацией [8].

К нашему исследованию, посвященному развитию саморегуляции студентов педагогического колледжа в процессе консультирования, привлечено 16 девушек в возрасте 18–19 лет. В итоге консультирования мы предполагаем повышение общего уровня саморегуляции за счет проработки включающих показателей планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости и самостоятельности, что повлияет на успешность учебной, будущей профессиональной деятельности и личной жизни студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Витковская О. И., Ярославцева И. В. Готовность выпускников учреждений среднего профессионального образования к самостоятельной жизни // Психология образования: состояние и перспективы: материалы Третьей конф. психологов образования Сибири. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та. 2014. С. 294–297.
2. Исследование функционального состояния студентов разных курсов в течение учебного дня / И. Н. Гутник, И. В. Ярославцева, И. А. Конопак, Н. Е. Исакова // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2016. Т. 17. С. 12–25.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Академический проект. 1999. 240 с.
4. Морсанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. М. : Когито–Центр. 2015. 304 с.
5. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 59 – 83
6. Психологические тесты для профессионалов / авт. -сост. Н. Ф. Гребень. Минск : Современ. шк. 2007. 496 с.
7. Воронин Р. М., Ушков Ф. И. Применение техник психической саморегуляции как перспективное направление психологического сопровождения сотрудников уголовно-исполнительной системы // Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур : сборник материалов IV Всерос. науч. -практ. конф. специалистов ведомственных психол. и кадровых служб с междунар. участием. СПб. : С. -Петерб. имени В. Б. Бобкова филиал РТА. 2015. С. 34–38.
8. Заиграева Н. В. Значение саморегуляции в процессе учебной деятельности студентов // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития : материалы Всерос. с междунар. участием науч. -практ. конф., посвящ. 110-летию Иркут. пед. института. Иркутск, 2019. С. 413–421.

МОТИВЫ ОТКАЗА ОТ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ВРАЧА У ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ

В. И. Фатина

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет»
Минздрава России, Иркутск, Россия
E-mail: fatina. lera@mail.ru*

В нашей стране в настоящее время среди выпускников школ недостаточно высоко оценивается важность и значимость профессии медицинского работника [1]. Старшеклассники, планирующие поступление в медицинский университет, опираются на те или иные мотивы выбора профессии врача [2]. Доминирующим мотивом у выпускников является внутренний социальный мотив – «возможность приносить пользу людям», «спасать детей от болезней», «выхаживать тяжелобольного», «научиться делать сложные операции» и т. д. Однако престижность профессии врача в обществе

снижена [5; 6]. Поэтому у молодежи возникает страх перед долгом и ответственностью. Большинство также боится сложностей изучения огромного количества специальных предметов, трудностей в самом процессе обучения и непосредственной работе с людьми [3].

Молодые люди понимают, что эта работа требует постоянного самосовершенствования и методичного расширения знаний и навыков в профессиональной деятельности. Подростки знают, что рабочий день доктора не ограничивается определенным количеством рабочего времени, так как любой врач на службе 24 часа в сутки [4].

Исходя из вышеизложенного, актуальным является изучение основных мотивов отказа от поступления в медицинский вуз. Цель данного исследования – выявить мотивы отказа от выбора профессии врача у выпускников школ.

В исследовании принимал участие 31 испытуемый: студенты младших курсов высших учебных заведений России в возрасте от 17 до 20 лет. Средний возраст респондентов составил 19 лет, из них 12 юношей (39 %), 19 девушек (61 %). Для исследования была разработана анкета. Анкетирование было осуществлено в социальных сетях. Статистическая обработка данных проводилась с помощью компьютерных программ Microsoft Office Word и Microsoft Office Excel.

Разработанная нами анкета содержит следующие вопросы:

1. Думал (-а) ли ты когда-нибудь поступить в медицинский вуз?
2. Почему решил (-а) не поступать?
3. Что тебя испугало?
4. Пытался ли тебя кто-то отговорить поступать в медицинский вуз, и если да, то кто? (родители; учащиеся в медицинском институте; не учащиеся в медицинском институте)
5. Жалеешь ли ты, что не поступил (-а) в медицинский университет?
6. Бывают мысли, что там, где ты учишься сейчас, – не твое место, а все-таки медицинский вуз – это действительно то, что тебе было нужно?

Результаты анкетирования представлены на рис., из которого видно, что 70 % опрошенных молодых людей хотели поступить в медицинский вуз, но им помешал страх перед ответственностью, большим объемом информации, загруженным расписанием, строгой проверкой выученного материала, другими словами, страх перед всеми трудностями, которые их там ожидают.

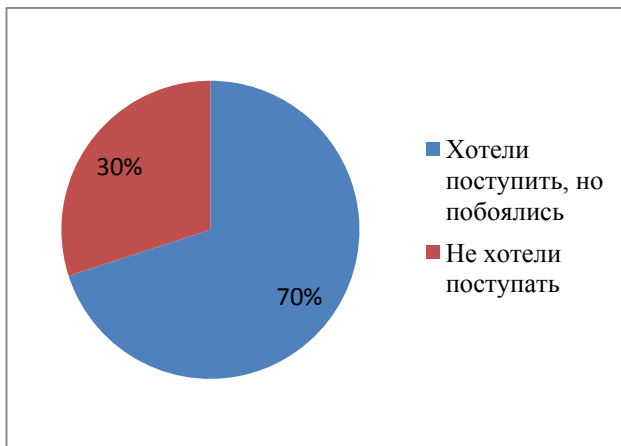


Рис. Распределение опрошенных молодых людей по мотивации поступления в медицинский вуз (%)

Согласно обработанным данным, 30 % опрошенных под влиянием мнения близких и знакомых не выбрали профессию медицинского работника, хотя хотели. Только 30 % анкетированных выпускников не выражали желания поступить в медицинский вуз.

Таким образом, в результате опроса выявлено, что мотивы поступления в медицинский вуз у старшеклассников есть, но есть и страх, опасения перед трудностями овладения этой профессией. Поэтому более детальное ознакомление подростков с профессией врача должно быть еще в процессе школьного обучения, чтобы они могли преодолеть страх перед обучением в вузе. У школьников должно быть сформировано представление о профессионально важных качествах медицинского работника и возможность полюбить выбранную ими профессию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова М. С., Ермолаева Е. В. Роль медицинского образования в современном обществе // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2016. Т. 6, № 1. С. 158–164.
2. Васильева Л. В., Маркова Е. Л. Мотивация выбора профессии как ведущий фактор регуляции учебной активности студента // Проблемы высшего образования. 2005. № 1. С. 170–173.
3. Воронова Т. А., Дубровина С. В., Чепурко Ю. В. Локус контроля как детерминанта агрессивности при интеллектуальной одаренности подростков // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 8. С. 28–45.
4. Климонтова Т. А., Чепурко Ю. В. Характеристика психических состояний при различном уровне жизнестойкости личности // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2016. Т. 18. С. 32–37.

5. Суровцева К. А., Андропова Т. А., Бондарь Г. Д. О мотивации выбора профессии врача [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2019. № 2. С. 53–56. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=12670>. (дата обращения: 25.03.2020).

6. Чижкова М. Б. Мотивы выбора профессии врача и их взаимосвязь с профессионально значимыми качествами медицинского работника у студентов-первокурсников медицинского вуза [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21057> (дата обращения: 25.03.2020)

МОТИВЫ ПОСТУПЛЕНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

**И. В. Глебец, А. В. Карапетова, Н. С. Кондрашова,
К. С. Литвиненко, Т. Д. Халейка**

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: glebetsivan@rambler.ru*

Современное общество нуждается в психологах-профессионалах, востребованных в самых различных сферах деятельности. Исследователи отмечают негативные аспекты учебной, и далее профессиональной, деятельности студентов, когда на момент поступления в вуз у них доминирующей мотивацией является внешняя. Учитывая современное кризисное положение системы образования, снижение количества желающих поступать в вузы и рост популярности среднего профессионального образования, мы можем говорить об актуальности исследования мотивов поступления в вуз, в частности на факультет психологии.

Теоретический анализ литературы позволил предположить, что на этапе поступления в вуз именно мотивы, связанные с положительным отношением к выбранной профессии, позже способствуют профессиональному выбору выпускников в пользу освоенной специальности, в нашем случае психологической сферы деятельности. Также авторы описывают связь мотивов поступления в вуз и профессионального самоопределения личности.

Под мотивами понимается совокупность побуждений человека, включающая предмет потребности субъекта и на основании которой им осуществляется деятельность. Знание мотивов выбора профессии напрямую определяет дальнейшую учебную активность обучающихся, т. е. учебную мотивацию [4].

Проблема мотивации в отечественной психологии рассматривается исходя из принципа предметности и процессов смыслообразования как основы ее развития. Мотивацию выделяют как важный компонент учебной деятельности. Учебная мотивация широко изучается А. Н. Леонтьевым, Л. И. Божович, Е. П. Ильиным, А. К. Марковой и др. В зарубежной психологии мотивацию как личностный психологический механизм, как самостоятельное образование изучали В. К. Вилюнас, Х. Хекхаузен, К. Роджерс и др.

Многие авторы, описывающие мотивацию учебной деятельности, выделяют две направленности мотивов (Л. И. Божович, П. М. Якобсон, М. В. Матюхина и др.). Л. И. Божович в 1972 г. предложила классификацию мотивов, выделив два принципиально разных типа учебных мотивов [1]:

1) внутренние, или познавательные, – мотивы, которые непосредственно связаны с учебной деятельностью и направлены на нее. Выполняемая деятельность сама по себе представляет для человека ценность, доставляет удовольствие;

2) внешние, или социальные, – мотивы, внешние по отношению к учебной деятельности, т. е. мотивы, связанные с общением и стремлением занять определенное место в обществе. Выполняемая деятельность является средством достижения других, внешних по отношению к ее содержанию результатов, к которым стремится человек.

Занимаясь изучением мотивов выбора профессии, Р. В. Овчарова отметила четыре вида мотивации: внутренние индивидуально значимые, внутренние социально значимые, внешние положительные и внешние отрицательные мотивы. Исследования показали, что преобладание внутренних мотивов наиболее эффективно с точки зрения удовлетворенности трудом и его производительности. Аналогично можно высказаться и относительно положительной внешней мотивации [2].

В исследованиях Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина учебные мотивы также разделяются на внешние и внутренние. Под мотивацией познания подразумевается стремление изучить новое, переживать интерес и удовольствие в процессе познания. Мотивация достижения выражена в стремлении добиваться максимально высоких результатов в деятельности, удовольствие испытывается в результате успешности решения трудных задач. Мотивация саморазвития – стремление к развитию своих способностей, к самореализации, к достижению ощущения мастерства и компетентности. Данные виды мотивации мы относим к внутренним мотивам учебной деятельности.

Также выделяются внешние мотивы учебной деятельности, такие как мотивация самоуважения – человек обучается ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе. Интроецированная мотивация обусловлена ощущением стыда и чувства долга перед собой и значимым близким окружением. Экстернальная мотивация выражена в потребности учиться из-за необходимости следовать требованиям, диктуемым социумом, деятельность воспринимается как вынужденная. Также в исследовании авторами выделяется амотивация как отсутствие мотивации и ощущения осмысленности учебной деятельности [3].

Безусловно, вышеперечисленные теории выделения типов внешней и внутренней мотивации необходимы для понимания механизмов и успешности деятельности учебного процесса у абитуриента и его профессионального самоопределения. Однако указанные типы не исчерпывают всего многообразия мотивов.

В исследовании приняли участие 40 абитуриентов, поступающих на факультет психологии Иркутского государственного университета. Для изучения ведущего типа мотивации при поступлении на факультет психологии использовалась методика Р. В. Овчаровой «Мотивы выбора профессии». Для выявления представлений абитуриентов об обучении на факультете психологии и о профессии психолога была разработана анкета. Исследование осуществлялось в период работы приемной комиссии факультета психологии с июля по август 2019 г.

По результатам, полученным по методике Р. В. Овчаровой, мы обнаружили, что у абитуриентов значительно более выражены внутренние мотивы, а именно внутренние индивидуально значимые мотивы (среднее значение – 20,04), по сравнению с внешними. К внутренним индивидуально значимым мотивам относятся личная значимость выбранной профессии, возможность творчески проявить себя, удовлетворенность от осуществления деятельности, соответствие выбранной профессии способностям и возможностям. Также сильное влияние на абитуриентов оказали внутренние социально значимые мотивы (среднее значение – 18,37), что выражается в возможности приносить пользу обществу через профессиональную деятельность, в значимости и необходимости для других, а также возможности достичь существенных результатов. Слабо выраженными оказались внешние положительные мотивы (среднее значение – 12,48). К данным мотивам относится возможность продвижения по карьерной лестнице, материальное стимулирование,

желание иметь престижную работу, возможность использовать профессиональные умения вне работы, а также местоположение места учебы и работы. Наименьшее значение при выборе профессии имели внешние отрицательные мотивы (среднее значение – 8,98), что свидетельствует о низком уровне присутствия давления на личность и других санкций негативного характера.

Методом контент-анализа в соответствии с классификацией мотивов учебной деятельности Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина были выделены следующие категории ответов: мотивация познания, достижения, саморазвития, самоуважения, интроецированная мотивация, экстернальная мотивация и амотивация. Как показал анализ результатов анкетирования, доминирующей мотивацией абитуриентов является мотивация познания (у 62 % абитуриентов), что говорит нам о стремлении к приобретению знаний и умений, а также получению удовлетворения от процесса приобретения знаний. Мотивация достижения является доминирующей у 8 % абитуриентов, амотивация – у 2 % абитуриентов. Важно отметить, что у 28 % респондентов не было выявлено конкретной доминирующей мотивации, значения были приблизительно равны в нескольких категориях. Следовательно, абитуриенты, скорее всего, не ожидают от профессии психолога высокого карьерного роста, а делают акцент на приобретении психологических знаний. Однако треть испытуемых имеет неопределенную, соответственно, неустойчивую мотивацию или амотивацию, это может негативно сказываться на процессе обучения.

В целом результаты нашего исследования не противоречат полученным ранее данным по этой проблематике. При сопоставлении результатов анкетирования и методики «Мотивы выбора профессии» отчетливо прослеживается, что ведущей мотивацией у абитуриентов является внутренняя, которая связана с содержанием деятельности. Именно внутренняя мотивация наиболее эффективна при решении сложных задач, требующих нестандартности подхода, что важно учитывать при выборе профессии психолога. Результаты исследования позволяют углубить знания о мотивации абитуриентов, избравших профессию психолога. В последующих исследованиях необходимо более детально изучить причины выбора данной профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И., Благоняжина Л. В. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М. : Педагогика. 1972. С. 7–44.
2. Врублевская М. М., Зыкова О. В. Профориментационная работа в школе : метод, рекомендация. Магнитогорск : МаГУ. 2004. С. 7–С. 9.
3. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–С. 107.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. С. 92–С. 100.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОПОЗНАНИЯ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ
У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЛИЦЕЯ****А. М. Черепанов**

*МАОУ «Ангарский лицей № 2 им. М. К. Янгеля», Ангарск, Россия
E-mail: artem. cherepanov17@mail.ru*

Проблема низкой успеваемости школьников достаточно распространена. Дело далеко не всегда в сложности программы – многое зависит от желания учиться и знания себя. На успеваемость могут влиять некоторые убеждения учеников или непонимание того, как и зачем учиться.

Целью данного исследования ставилось выявление причин низкой мотивации, а также установление взаимосвязи между психософскими типами и мотивацией. Нами были сформулированы следующие задачи:

1. Изучить информацию о психософии в определении типов личности.
2. Изучить мотивацию старшекласников к учёбе.
3. Провести исследование, выявить причины сложностей в учёбе, определить мотивацию для разных типов людей, сделать выводы.

Методы исследования: анкетирование, опрос, интервью, анализ.

Самопознание и отношение к образованию взаимосвязаны, ведь, зная себя, человек может понять, что именно ему нужно. Многие себя не знают, делают как все и смотрят на образование поверхностно. На вопрос «Зачем учиться в школе?» распространенные ответы: «Чтобы сдать экзамены», «Поступить в университет и потом работать». В свою очередь, есть заинтересованные люди, которые уже определились со своими планами и хотят учиться конкретной профессии, но есть и те, которые не знают, кем хотят быть.

Уже известна точка зрения о бесполезности школьного образования. Одна из причин такого мнения – успех великих людей без высшего образования. Но чтобы достичь чего-то в жизни, необходимо много делать в нужном направлении, следует совмещать школьное обучение с саморазвитием.

Ещё значимые причины сопротивления школе – это принуждение к учёбе, отсутствие индивидуального подхода и, конечно, незнание нужности обучения. Очень часто подростки задаются вопросами: «Как мне это пригодится в жизни? Зачем мне это?». Нужно знать свои потребности, так как кому-то интересен карьерный рост, кому-то финансовый успех, кому-то знание, а другим – эмоции и полная впечатлений жизнь.

Для того, чтобы разобраться, кому и что нужно, обратимся к типологии «Психософия». Она разработана А. Ю. Афанасьевым и описана в книге «Синтаксис Любви». В этой типологии есть 24 психотипа, составленных из четырех функций, отвечающих за восприятие четырех первоэлементов человеческой «архитектуры». Каждая имеет свое название, является восприятием какого-либо масштабного элемента жизни:

- 1) воля – включает в себя личность, желания и цели;
- 2) логика – разум, идеи, мысли;
- 3) эмоция – чувства, эмоции, «душу»;
- 4) физика – материальный мир и тело.

Вот эти первоэлементы, которых вполне хватает для формирования определенного психотипа. Но функции не равны – что-то сильнее или слабее. Они располагаются по приоритетам. Для них есть четыре места, названные порядком функций, в зависимости от которого они по-своему выражаются. Каждая расстановка функций – это психотип, в котором нет повторений функций, а на каждую из них приходится одно место:

- 1-я – избыточная функция;
- 2-я – гармоничная;
- 3-я – болезненная;
- 4-я – пренебрежительная.

Главное то, что есть деление на доминирующие функции (1-ю и 3-ю) и на подстраивающиеся (2-ю и 4-ю). Доминирующие функции являются самыми важными и выраженными (это главная сила и боль). По ним сразу видны потребности человека и его страхи. Подстраиваются нормативная и пренебрежительная функции, они не имеют особых потребностей. Можно искать главную мотивацию по

1-й и 3-й функциям. Для 1-й или 3-й наиболее важно развитие и реализация в обществе, продвижение в карьере и вообще реализация своих желаний. Для «логики» важна деятельность в интеллектуальной сфере, а для «эмоции» – чувственная сфера, самовыражение. В свою очередь, для доминирующей «физики» важны физические потребности, улучшение тела и финансовой сферы.

В рамках данного исследования мы попытались понять, действительно ли психософия помогает определить жизненную мотивацию. Исследование было разделено на два этапа. На первом этапе осуществлялась оценка взглядов на образование через анкетирование. На втором этапе проходит тестирование и опрос для выявления психотипа и соответствующей ему мотивации.

В рамках первого этапа мы провели опрос среди учащихся 10-х классов с целью выявления взаимосвязи между личным взглядом на образование, самопознанием и успеваемостью. В первом опросе участвовало 40 человек, а во втором только 16.

По результатам анкетирования гипотеза нашла свое подтверждение: те, у кого лучше учеба, относится к ней соответствующе, знают, зачем учиться, действуют без неприязни. Часто ученикам мешает мысль, что школа забирает время, давая бесполезную информацию. От этого и плохое отношение: будто они для кого-то должны учиться, что обуславливает слабую работу на уроках и дома. Ученики, которые учатся для себя, а не по обязательству, легко справляются с нагрузками.

В дальнейшем было проведено исследование по системно-векторной психологии и сопоставление со способами обучения. В результате был сделан вывод, что более развитым типам личности и тем, кто знает, как с собой работать, гораздо легче дается учеба. К развитым личностям мы отнесли самостоятельных, занимающихся собственным развитием, а также реализованных в нескольких направлениях. Ученики, которые себя знают и предпочитают способности работы, подходящие именно им, получают лучшие результаты.

В заключение можно сделать следующие выводы:

1. Понимание «Зачем действовать?» играет большую роль в действии.
2. Знание себя помогает людям лучше учиться.
3. Личное отношение к школе влияет на успеваемость.

Для оценки понимания причин действий (зачем действовать?) нами был проведен тест на определение типа личности (автор А. Ю. Афанасьев), а также предложены варианты жизненной моти-

вазии, из которых нужно было выбрать две самые значимые. В итоге мы выделили ряд функций: функций 56 из 88, где 34 – первые функции, т. е. больше половины избыточных являются для человека мотивирующими. В процентном соотношении это составило 63,63 % функций.

Результаты исследования позволили выяснить, как отношение к школе влияет на обучение, а также обеспечить улучшение процесса понимания учениками своих особенностей (понимание, что для мотивации нужно знать свои желания, а узнать же их в, частности, можно через психософию).

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

О. В. Яценко

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: olegyatsenko@inbox.ru*

Понятие профориентации рассматривается в научной литературе с разных точек зрения, но сущностью профориентации ведущими российскими психологами (Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, Г. Н. Резапкина) обозначается помощь в профессиональном самоопределении человека [1, с. 21].

Зарубежные исследователи (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Холланд, Д. Сьюпер) также определяют профориентацию как карьерное консультирование самоопределяющейся личности, с упором на полноценную реализацию Я-концепции, когда профессиональное самоопределение является частью развития личности в целом.

Отметим, что в последнее время и российские, и зарубежные подходы к профориентации основываются на диагностико-развивающей модели профориентации [1, с. 19], предполагающей учет развития как мира профессий, так и самого клиента профконсультации (оптанта).

Мы рассматриваем профориентацию как образовательную технологию, формирующую учебную мотивацию современного подростка, и стремимся в своей работе показать направления совершенствования существующих профориентационных технологий с учетом этой психолого-педагогической задачи.

Для анализа содержания и результатов были взяты два комплексных продукта для профориентации подростков, наиболее полно реализующих системный подход: технологию «Профориентация под ключ» Центра гуманитарных технологий МГУ и технологию Digital Human Школы карьерного менеджмента.

Технология «Профориентация под ключ» включает в себя 2 часа онлайн-диагностики, профориентационную игру «Профессьянс», 4 часа консультации психолога-профконсультанта, домашние задания и несколько часов тестирования по учебным предметам. В основе технологии лежит онлайн-опросник «Профкарьера» (авторы Серебряков А. Г., Алтухов В. В., Орлова Е. А., Кононов А. Н., Шмелев А. Г.), состоящий из 250 вопросов по пяти блокам: профессиональные интересы, профессиональные способности, профессиональная мотивация, структура личности, жизненные установки.

Заявленный результат – выбор двух-трех профессий, список из пяти учебных заведений, с прогнозом 95 % вероятности поступления в них и программой подготовки к экзаменам.

Технология Digital Human включает в себя 1 час профориентационной онлайн-диагностики и от 4 до 6 часов консультации карьерного консультанта. В основе технологии лежит онлайн-опросник Digital Human (авторы Богдановская И. М., Кошелева А. Н.), состоящий из 72 вопросов по 16 блокам: психологические ресурсы личности (больше соответствует оценке эмоционального интеллекта, коммуникационных навыков), выбор профессиональной сферы – ценности выбора, компетенции (12 показателей), социальный интеллект, коммуникации, абстрактное мышление, волевые качества личности (5 показателей), креативность (6 показателей), стрессоустойчивость, стиль обучения (4 показателя), стратегии родителей в выборе профессии ребенком, представления ребенка об отношении родителей к выбору профессии им, профессиональные ценности (по 10 направлениям), профессиональные интересы (по 10 направлениям), мотивы выбора профессии (6 показателей), карьерные ориентации (9 показателей). Заявленный результат – выбор 1 из 10 профессиональных сфер со списком возможных учебных специальностей высшего образования России (это результат онлайн-тестирования), уточнение профессии и карьерной траектории – по индивидуальному запросу.

Обе технологии были опробованы и содержательно проанализированы на выборке клиентов Центра профориентации PROF. Navigator численностью 62 человека, в том числе 46 юношей 14–17 лет, 16 девушек 14–17 лет.

Положительным свойством обеих методик является технологичность, оперативность, онлайн-интерфейс, что дает возможность массовой обработки данных о процессе самоопределения подростков.

Главным недостатком обеих методик является неточность выводов, обусловленная тем, что в них производится лишь самооценка оптантом своих личностных качеств, что с учетом подвижной психики подростка вносит существенные ошибки в процесс самоопределения, особенно ввиду заниженной самооценки большинства подростков в возрасте 14–17 лет. Это приводит к оценке оптантом своего Я-идеального, чем Я-реального. Объективного подтверждения вводимой информации в обеих методиках не производится, а отсюда и выводы профконсультации существенно искажаются.

После проведенного анализа мы можем сформулировать следующие предложения по дальнейшему совершенствованию технологий профориентаций современных подростков.

1. Профориентация подростков должна представлять собой сквозную технологию, включающую в себя блоки индивидуальной диагностики оптанта, профинформирования, деятельностных профпроб, профконсультирования с выработкой карьерных целей, карьерного плана и индивидуальной карьерной (образовательной) траектории, мониторинга индивидуальной карьерной (образовательной) траектории.

2. Современная технология профориентации должна выявлять отправную точку для профориентации – первоначальную готовность оптанта к выбору профессии, а также фиксировать по этим же параметрам готовность оптанта к выбору профессии после проведения профориентации для замера ее эффективности. Этот этап создает у подростка потребность в профориентации.

3. Современная технология профориентации подростков должна устанавливать устойчивые свойства психики (такие как темперамент, характерологические особенности, ведущий тип восприятия информации, психотип личности по Юнгу и т. п.), чтобы достоверно понимать, какие свойства психики оптанту вряд ли удастся изменить, а какие можно будет успешно развивать. Как отмечает М. Ю. Уварова [3, с. 87], «все проявляемые качества базируются на заложенных природой общих способностях, склонностях, индивидуальных свойствах личности и интересах». В перспективе эти качества желательно достоверно устанавливать объективными методами – например, инструментами нейропсихологии.

4. Современная технология профориентации должна выявлять объективные особенности индивидуальной биографии оптанта: происхождение, степень влияния социального окружения, успеваемость по всем учебным предметам, дополнительные занятия и их объем, информационное поле, кругозор, режим труда и отдыха, эмоциональный фон при смене деятельности. Эти особенности должны быть подтверждены ближайшим окружением оптанта (родителями), объективно зафиксированы, например в цифровом следе.

5. Необходима объективная оценка компетенций, достижений, потенциала оптанта в конкретных областях (особенно в культуре, искусствах, спорте и т. п.), на основе которой могут быть сделаны выводы о перспективах поступления оптанта в специализированные учебные заведения по данным профилям.

6. В современной профориентации должны быть учтены особенности психики подростков с точки зрения усвоения получаемой информации. Подросткам нужно достаточно времени, чтобы воспринять и освоить полученную в ходе профориентации информацию, поэтому стремиться к сокращению сроков профориентации, попускаясь качеством педагогического воздействия не следует.

7. Оптанта должен в технологии обязательно пройти профпробу по рекомендуемой профессии (а еще лучше несколькими профессиями), так как в правильности сделанных на профориентации выводов можно убедиться только в деятельности – на практике. При этом рассчитывать на то, что подросток осознанно сам пройдет профпробу, не стоит – ее нужно технологично организовать и провести под контролем профконсультанта.

8. Участие родителя в технологии профориентации должно быть обязательным, однако, скорее всего, на этапе сбора информации и выводов, так как родители, присутствующие на всех этапах профориентации, сильно искажают этот процесс.

9. Отметим также тренд на геймификацию, которая, безусловно, упростит процесс профориентации и сделает его более желанным (а в чем-то и незаметным) для подростка. Будущее профориентации, по нашему мнению, за гибридными (сочетание онлайн- и офлайн-реальности) играми, в которых профконсультант соберет всю необходимую информацию в ходе выполнения игроком-оптантом определенных заданий.

10. В современных технологиях профориентации подростков должно быть уделено особое внимание вопросу формирования учебной мотивации как психологической основе процесса обучения – базовому когнитивному процессу подросткового возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудкова Е. В. Основы профориентации и профессионального консультирования : учеб. пособие / ред. : Е. Л. Солдатовой. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ. 2004. 125 с.
2. Уварова М. Ю. Из опыта исследования структуры профессионального самоопределения будущих психологов // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2012. Т. 1, № 1. С. 86–92.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ НЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Е. С. Ильина

*ОГБУЗ «Иркутская городская клиническая больница № 1», Иркутск, Россия
E-mail: katerilina@yandex.ru*

Нейропсихологическая реабилитация пациентов неврологического профиля направлена в первую очередь на формирование мотивации к реабилитационным мероприятиям, оценку нейропсихологического статуса пациента, установку здорового образа жизни, цель которых – достижение их психологической адаптации к условиям среды.

Концепция психологической реабилитации представляет собой систему психологических личносно ориентированных воздействий на пациента (программ психологической помощи), направленных на решение проблем его адаптации. Наряду с психологической помощью и медикаментозным лечением пациенту необходима поддержка микросоциума, гуманистически ориентированной реабилитационной среды (родственников, медицинского персонала и сообщества пациентов) [2].

В литературе выделяют несколько периодов ишемического инсульта: острейший период инсульта (от 4 до 5 часов после приступа); период до 14 дней после приступа считается острым; ранний восстановительный период – от 2 до 6 месяцев после инсульта; поздний восстановительный – спустя полгода после инсульта – на данном этапе уже видны результаты лечения и реабилитационных мероприятий, пройденных в ранний восстановительный период. Стадия остаточных явлений – от одного до двух лет после перенесенного инсульта – считается остаточным периодом. На данном

этапе важно соблюдать все предписания врача и проводить меры профилактики повторного инсульта.

Нейропсихологическое сопровождение пациентов после ОНМК (острого нарушения мозгового кровообращения) включает клиническую беседу, наблюдение, нейропсихологическую диагностику, психологические коррекционные мероприятия. Клиническая беседа направлена на установку с пациентом контакта, сбор анамнеза. Динамическое наблюдение позволяет определить доступность пациента в зависимости от его соматического состояния к нейропсихологическому обследованию. В ходе нейропсихологического обследования определяется заинтересованность отделов головного мозга, что позволяет определить дальнейшие реабилитационные мероприятия с пациентом.

На основе имеющихся методических разработок мы предприняли попытку обосновать и апробировать программу для пациентов после инсульта. Она представляет собой цикл занятий для пациентов с неустойчивостью и истощаемостью психических процессов, снижением внимания и памяти, общей работоспособности, трудностями пространственных представлений, речевых процессов.

Целью нашей программы является поддержание и раннее восстановление когнитивного и эмоционального статуса пациентов, снижение тревожности, снятие телесных и эмоциональных напряжений.

Для достижения цели нами сформулирован ряд задач: оказание психологической поддержки, формирование осознанной мотивации на включение в реабилитационный процесс, создание среды, влияющей на формирование активной позиции пациента.

Программа нейропсихологической реабилитации предусматривает использование специалистом нейропсихологических и танцевально-двигательных приемов. Танцевально-двигательная терапия (ТДТ) работает через движение, поэтому может быть использована пациентами, имеющими речевые нарушения и без них. Кроме того, одним из преимуществ ТДТ является взаимосвязь между когнитивной и эмоциональной сферой.

Психологическая реабилитация пациентов неврологического профиля базируется на следующих принципах.

1. Принцип учета личности. Для успешного восстановления нарушенной функции следует прежде всего восстановить деятельность человека, снизить уровень тревоги, снять мешающие ему установки, организовать и направить его активность.

2. Принцип опоры на сохранные формы деятельности. С начала реабилитации и в течение всего ее периода необходимо работать

над актуализацией прошлого опыта для того, чтобы сохраненные формы деятельности или их остаточные возможности сделать опорой для восстановления нарушенных функций.

3. Принцип опоры на деятельность. Усвоение знаний протекает только через собственную деятельность человека. Используют разные виды деятельности пациента – обучение, трудотерапию, двигательные упражнения и общение; в процессе этой деятельности возникают представления, образы, которые включаются во внутреннюю структуру психических процессов, они создают готовность к другому виду деятельности.

4. Принцип программирования обучения. Пациенты нуждаются в такой организации их деятельности и в таких методах, которые бы позволили им самостоятельно производить сначала операции, а затем и действия с целью выполнения задач (например, говорить, понимать, писать и т. д.). Этот принцип предусматривает помощь специалиста, заключающуюся в том, что он разрабатывает программы, состоящие из ряда последовательных операций [2].

Наша программа включает нейропсихологические тесты для оценки состояния внимания и работоспособности, мнестических процессов, восприятия, произвольных действий, речевых функций, мышления, эмоционально-личностной сферы.

Мы предлагаем программу, которая апробируется в острый период инсульта, совмещая приемы нейропсихологических занятий с танцевально-двигательной терапией. Наличие или отсутствие речевых нарушений не является противопоказанием. Курс состоит приблизительно из 10 занятий (3–5 раз в неделю). Занятия проводятся с постепенным увеличением продолжительности (от 15 до 60 минут). Программа реализуется в три этапа: адаптационный, диагностический, коррекционный.

Адаптационный этап включает приспособление к условиям отделения; эмоциональную поддержку; формирование мотива сотрудничества с пациентом; первичную оценку пациента к доступности нейропсихологического обследования. Методики: нейропсихологическое обследование по схеме А. Р. Лурии. Форма работы: индивидуальная. Периодичность: ежедневное психологическое сопровождение на адаптационном этапе вариативно как по форме, так и по содержанию.

Продолжительность нейропсихологической диагностики определяется соматическим состоянием пациента и, как правило, не превышает 20–30 минут. Продолжительность этапа зависит от результатов клинического наблюдения и устойчивости мотива сотрудничества.

Диагностический этап использует батарею нейропсихологических тестов, направленных на оценку работы трех блоков мозга. А. Р. Лурия разделил весь мозг на три основных блока, характеризующихся определенными особенностями строения и ролью, которую они играют в исполнении психических функций. Блок программирования и контроля включает пробы на серийную организацию движений и действий, программирование и контроль произвольных действий. Блок приема, переработки и хранения информации состоит из оценки обработки кинестетической информации, обработки слуховой информации, обработку зрительно-пространственной информации. Энергетический блок и подкорково-стволовые структуры регулируют общие изменения активации мозга, необходимые для осуществления ВПФ [1].

Все три блока мозга взаимодействуют между собой обуславливая дозированное нейропсихологическое обследование, направленное на изучение нарушенных и сохранных высших психических функций, оценку эмоционально-волевой сферы. Форма работы: индивидуальная. Продолжительность обследования определяется соматическим состоянием пациента и, как правило, не превышает 30 минут.

На первый план в диагностике выступают оценка высших психических функций, степени нарушения функции, определение мишеней коррекционного воздействия.

Коррекционный этап состоит из упражнений на познавательную и эмоциональную сферу. Форма работы – индивидуальная или малая подгруппа (2–3 человека). Цикл занятий состоит из 10 встреч. Каждое занятие включает упражнения на когнитивную и эмоциональную сферу.

В процессе реализации программы возникают трудности, связанные с тяжестью соматического состояния пациента, сопутствующими заболеваниями, типом инсульта (ишемический, геморрагический), локализацией зоны поражения головного мозга, размером зоны поражения головного мозга, возрастом, мотивацией самого пациента, наличием родственников и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бизюк А. П. Основы нейропсихологии : учеб. пособие. СПб. : Речь. 2010. 293 с.
2. Психологические аспекты медицинской реабилитации : учеб. пособие / ред. : Е. Е. Ачкасова, Н. Д. Твороговой. М. : ГЭОТАР-Медиа. 2018. 352 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЖЕНЩИН ВО ВТОРОМ ТРИМЕСТРЕ БЕРЕМЕННОСТИ

К. Г. Кононова, М. Ю. Уварова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: kononova.kg@yandex.ru*

Тема эмоционального состояния женщин в период беременности становится с каждым годом все актуальней и интересует не только специалистов медицинского профиля, но и психологов, социологов и педагогов. Многие авторы подчеркивают психологическую составляющую периода беременности, особенно его влияния на эмоциональную сферу будущей матери. Практически все беременные подвержены резким эмоциональным перепадам, поэтому настроение беременной женщины меняется едва ли не каждый час.

Ряд авторов (В. И. Брутман, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова, Е. А. Кедярова, М. Ю. Уварова) подчеркивают особое значение изучения эмоционального состояния женщины именно во время второго триместра беременности. На данном этапе происходит явное избегание отрицательных эмоций. Негативные эмоциональные состояния беременных женщин, находящихся на втором триместре беременности, в основном связаны со страхом за здоровье своего будущего ребенка; боязнью разочарования партнера/супруга из-за изменений, происходящих с телом; беспокойством о карьере, о финансовых проблемах и т. д. [1, с. 68; 4; 5].

С нашей точки зрения, понятие «эмоциональное состояние» наиболее полно раскрыто в контексте научного подхода Ю. А. Бутузовой и Б. И. Додонова, согласно которым эмоциональное состояние – это сложное психическое состояние отражения в форме переживания значимости воздействия внешних и внутренних стимулов [2, с. 173]. В настоящее время с позиций научной психологии эмоция – это психическое явление отражения в форме переживания значимости воздействия внешних и внутренних стимулов, направленное на сохранение целостности личности и организма как единой системы [3, с. 21].

Согласно исследованиям В. Э. Масловой, в период второго триместра беременности женщины подвержены эмоциональному напряжению, на формирование которого оказывают влияние личностные особенности, такие как: тревожность, неуверенность в себе и низкий уровень самооценки. Беременные испытывают повышен-

ное беспокойство, испытывают страх и тревогу, раздражительность и негативные эмоции. Они неосознанно отстраняются от социума, ведут пассивную деятельность [6, с. 454].

В своей работе мы исходили из предположения о том, что у большинства женщин во втором триместре беременности их эмоциональное состояние характеризуется повышенной ситуативной тревожностью, напряженностью, неуверенностью в будущем, у них в целом преобладает негативное эмоциональное состояние, а также проявляются симптомы депрессивного состояния.

Настоящее исследование было проведено на базе Областного перинатального центра ГБУЗ «Иркутская областная клиническая больница». В исследовании приняли участие 50 женщин с нормально протекающей беременностью в возрасте 25–28 лет. Беременные обследовались в начале второго триместра беременности (15–17 недель). 98 % женщин живут в зарегистрированном или гражданском браке. Все женщины сохраняли беременность и рожали впервые, 84 % женщин считали данную беременность ожидаемой и желанной.

На основе данных, полученных в ходе констатирующего этапа исследования, было установлено, что у беременных женщин, находящихся во втором триместре беременности, преобладает негативное эмоциональное состояние, которое характеризуется высоким уровнем ситуативной и личностной тревожности, а также симптомами депрессивных состояний.

Так, в результате исследования доминирующего эмоционального состояния беременных женщин во втором триместре беременности с помощью методики «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссмана, Д. Рикса) выявлено негативное эмоциональное состояние у 32 исследуемых (64 %), у 18 исследуемых (36 %) эмоциональное состояние находилось в пределах допустимых значений нормы.

В результате исследования уровня тревожности с помощью методики «Определение уровня тревожности» (Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина) установлено, что в основном у беременных женщин, находящихся во втором триместре беременности, преобладает высокий уровень ситуативной тревожности, он выявлен у 62 % беременных женщин. Умеренный уровень ситуативной тревожности – у 30 % беременных женщин. Высокий уровень личностной тревожности отмечался у 56 % беременных женщин. Умеренный уровень личностной тревожности – у 28 % беременных женщин.

В результате исследования депрессии с помощью методики «Шкала депрессии» (Т. А. Бэка) было установлено отсутствие выраженной депрессии у 46 % исследуемых, у 32 % выявлена умеренная депрессия. У 14 % женщин наблюдается выраженная депрессия (средней тяжести), у 8 % – тяжелая депрессия.

Исходя из полученных данных, нами была разработана программа психологического консультирования, главной целью которой явилось обеспечение действенной психологической помощи женщинам с негативным эмоциональным состоянием во втором триместре беременности с учетом их психологических особенностей. Функция психолога-консультанта в работе с беременными женщинами во втором триместре беременности – это прежде всего функция психологической поддержки. Психологу необходимо учитывать психологические и физиологические особенности беременных женщин для должного проведения психологического консультирования. Обеспечить нормальное течение беременности и дальнейшее благополучное рождение здорового ребенка помогают психологи, осуществляющие предродовую, профилактическую подготовку в ходе психологического консультирования беременных женщин на базе женской консультации.

Предлагаемая нами программа упрощена, адаптирована к задачам, стоящим перед психологами, работающими в перинатальном центре, и является программой психологической поддержки, но не терапии. При дальнейшем исследовании данной проблемы мы планируем апробировать данную программу и представить полученные результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брутман В. И., Филиппова Г. Г., Хамитова И. Ю. Динамика психологического состояния женщины во время беременности и после родов // Вопросы психологии. 2012. № 1. С. 59–69.
2. Бутузова Ю. А. Психологическая сущность эмоционального состояния личности // Омский научный вестник. Психологические и педагогические науки. № 5 (101). 2011. С. 173–175.
3. Додонов Б. И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности // Вопросы психологии. 2015. № 6. С. 21–33.
4. Кедярова Е. А., Рысятова М. С., Уварова М. Ю. Характерологические особенности и типы отношения к беременности у молодых женщин // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2018. Т. 24. С. 45–57.
5. Коваленко Н. П. Психологические особенности и коррекция эмоционального состояния женщины в период беременности и родов. СПб. : Питер. 2018. 366 с.
6. Маслова В. Э. Психологическое состояние женщины в период беременности // Молодой ученый. 2018. № 21. С. 454–455.

МЕТОД ПСИХОДРАМЫ В КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОК

В. В. Прокопив

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: vitakoko20@gmail.com*

Изучение проблем и особенностей тревожности продолжают занимать особое место среди многочисленных психологических исследований. В настоящее время существует большое количество факторов, которые могут привести к резкому росту уровня тревожности. Быстрое развитие общества, огромный объем информации и отсутствие стабильности в социально-экономических условиях жизнедеятельности влияют на состояние человека и его психологическое здоровье, а отсутствие при этом продуктивной психологической помощи и постоянно растущий уровень тревоги могут привести к возникновению страхов, фобий, появлению панических атак и нервно-психических заболеваний. Американская психологическая ассоциация приводит статистические данные, полученные в 2018 г., которые говорят о том, что каждый год больше 40 млн американцев старше 18 лет страдает от тревоги и тревожных расстройств, при этом во всем мире доля людей, испытывающих повышенную тревожность, превышает 30 % от всего населения.

Состояние тревожности может характеризоваться различными негативными эмоциями, эмоциональными и физиологическими проявлениями, которые переживаются субъективно (раздражение, напряжение, беспокойство, страх, нервозность, враждебность). Данное состояние может возникать в ответ на стрессовую или трудную жизненную ситуацию, может быть разным по интенсивности и динамичности и при этом выполнять как защитную и мобилизующую функцию, так и дестабилизирующую, разрушительную. Тревожность, связанная с ощущением угрозы самооценке, самоуважению, статусу, межличностным отношениям, может привести к возникновению внутриличностных и межличностных конфликтов, чувству неуверенности в себе и собственных силах, к затруднениям в коммуникациях. В связи с низкой продуктивностью и постоянно растущим чувством напряжения тревожные личности редко могут сконцентрироваться на какой-либо деятельности, достигнуть поставленных целей и задач. Вследствие вышесказанного необходима диагностика и последующая коррекция состояния тревожности.

В многообразии широко известных и эффективных средств коррекции тревожности личности можно выделить метод психодрамы.

В исследованиях Я. Морено, Дж. Морено, П. Ф. Келлермана убедительно показана эффективность воздействия метода психодрамы в целом и отдельных психодраматических техник и упражнений в частности на эмоциональное, физическое и психологическое самочувствие человека [1; 2].

Непосредственное участие в драматическом действии в ходе групповой терапии может развить необходимые каждому индивиду личностные качества, например эмпатию, способность к самораскрытию, спонтанность, креативность и гибкость поведения. Анализируя и проигрывая различные жизненные ситуации, участники группы могут приблизиться к самопознанию и решить огромное количество личностных сложностей, например побороть чувство страха, тревожные состояния и чувство тревоги, низкую самооценку, чувство вины и отчаяния, психодрама способствует восстановлению межличностных отношений, становлению внутренней гармонии.

Ключевым моментом в коррекционной работе с применением метода психодрамы является проигрывание и последующее обсуждение трудных жизненных ситуаций, возможность попробовать различные стратегии поведения, разные роли, посмотреть на себя «со стороны». Эта работа позволяет осознать, выразить и прочувствовать вытесненные, подавленные или избегаемые чувства и эмоции, чтобы в дальнейшем перейти к работе по выявлению причин возникших трудностей и поиску путей их преодоления.

На основании проведенного обзора научной литературы по теме исследования нами было сформулировано предположение о том, что в процессе психологического консультирования метод психодрамы является действительно эффективным средством коррекции тревожности девушек. Частные гипотезы опираются на предположение о том, что коррекция тревожности девушек методом психодрамы будет эффективна, если: 1) использовать метод психодрамы в групповом психологическом консультировании; 2) применять специально подобранные упражнения и психодраматические техники в процессе психологического консультирования.

Исследование проходило на базе ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». Целью работы являлось исследование уровня тревожности девушек, обучающихся на разных факультетах университета. Психодиагностический этап проводился с примене-

нием шкалы тревожности Спилбергера – Ханина, которая является достаточно информативной методикой самооценки уровня ситуативной и личностной тревожности; а также с применением шкалы проявления тревоги Дж. Тейлора TMAS.

На психодиагностическом этапе исследования принимали участие девушки (40 чел.) в возрасте от 19 до 25 лет, которые обучаются на разных факультетах Иркутского государственного университета.

В целом мы смогли заметить, что до проведения коррекционной работы, по результатам психодиагностических методик, преобладали показатели умеренной ситуативной и личностной тревожности по шкале тревожности Спилбергера – Ханина и среднего уровня тревожности по шкале Дж. Тейлора TMAS, что может свидетельствовать о проявлениях естественной активной деятельности личности, «конструктивной» тревожности. В то же время у достаточного количества испытуемых выявлен высокий уровень тревожности, что требует проведения коррекционной работы с данной группой девушек.

В процессе исследования нами была разработана и апробирована коррекционная программа, целью которой стала коррекция уровня личностной и ситуативной тревожности девушек методом психодрамы в процессе психологического консультирования. Для достижения цели нами были сформулированы следующие задачи:

- снять напряжение участников;
- реализовать коррекционную работу, направленную на раскрытие внутреннего потенциала, использование ресурсов, повышение самооценки, борьбу со страхом публичных выступлений;
- сформировать умение выражать свои чувства посредством проигрывания жизненных ситуаций;
- оптимизировать уровень тревожности.

Программа была реализована в течение одного месяца и включала в себя четыре групповые встречи, каждая из которых была рассчитана на 2 часа 30 минут. Каждая встреча, в свою очередь, состояла из трех стадий: разогрев, действие и обсуждение (шеринг).

Контрольное исследование показало, что после проведения программы коррекции в экспериментальной группе снизился общий уровень тревожности. Достоверные различия между показателями проявляются в том, что у экспериментальной группы после реализации программы коррекции уровень ситуативной тревожности находится на более низком уровне, чем до эксперимента. Это доказывает результат эмпирического значения $t_{эмп} = 5,7$ при уровне значимости $p = 0,01$ и критическом значении $t_{кр} = 2,98$ вследствие

того, что обе выборки включают по 15 испытуемых каждая. Достоверные результаты были получены и по шкале личностной тревожности, они доказывают понижение уровня личностной тревожности после эксперимента по сравнению со значениями, полученными до эксперимента. Мы можем подтвердить это эмпирическим значением $t_{\text{эмп.}} = 8,1$ при $t_{\text{кр}} = 2,98$ и $p = 0,01$.

Результаты проведенного исследования могут указывать на достижение поставленной цели и подтверждают выдвинутые нами гипотезы о том, что психодрама, используемая в процессе группового психологического консультирования, включающая в себя возможность применения различных техник и упражнений, действительно является эффективным средством коррекции тревожности девушек.

Данная работа дает возможность дальнейшего изучения поставленной проблемы и поиска путей ее решения. В целом полученные результаты дополняют знания о возможностях психодрамы в направлении психологической коррекции различных проявлений личности и могут использоваться психологами в процессе индивидуального и группового консультирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Келлерман П. Ф. Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов. М.: Класс. 1998. 240 с.
2. Морено Дж. Включи свою внутреннюю музыку: Музыкальная терапия и психодрама. М.: Когито-Центр. 2009. 143 с.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ОСУЖДЕННЫХ, СКЛОННЫХ К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

С. А. Птицына

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: swetl.ptitsyna2014@yandex.ru*

На современном этапе развития общества проблема изучения ценностно-смысловой сферы осужденных, склонных к суицидальному поведению, является одной из важных проблем психологических исследований – в частности, пенитенциарной психологии по направлению организации психологического сопровождения осужденных. На протяжении длительного времени ведутся научные и социологические изыскания суицидального поведения, но до сих пор существуют вопросы как в подходах к определению сущности

данного феномена, так и в направлении работы с людьми, проявляющими суицидальные намерения. Данная проблема актуальна и злободневна в режимных учреждениях – исправительных колониях. Принудительное ограничение свободы на длительный срок оказывает огромное влияние на психику человека, тем самым воздействуя на особенности ценностно-смысловой сферы. Пик суицидов в учреждениях УИС приходится на весенне-летний сезон и период перед новогодними праздниками (55 %). Возраст большинства таких обвиняемых и осужденных в учреждениях УИС составляет от 30 до 40 лет (41 % от общего числа самоубийств), от 20 до 30 лет – 32,2 %, от 40 и старше – 11,2 %, до 20 лет – 4,4 %. Наиболее часто суициды совершают люди, у которых слабо выражены или отсутствуют социальные связи. Их социальная дезадаптация обычно усугубляется отсутствием семьи, специальности, постоянной работы и места жительства, психическими аномалиями, алкогольной или наркотической зависимостью. Особое место занимают суициды, совершенные в первые дни и часы нахождения в СИЗО (5 % от общего количества), которые обусловлены особенностями восприятия «тюремной субкультуры», состоянием аффекта, утратой смысла жизни, нарушенной системой ценностей, раскаянием перед семьей [1].

На протяжении длительного времени проблемами изучения суицидального поведения в самых разных аспектах занимались многие ученые. Исторические, социальные, клинические и психологические аспекты суицидального поведения рассматривались такими авторами, как А. Г. Амбрумова, В. А. Тихоненко, Ф. С. Сафуанов, Е. Т. Соколова, Ю. А. Сотникова, В. Франкл, А. Бек, А. Н. Моховиков, А. В. Гнездилов, Э. Дюркгейм, И. П. Павлов, Э. С. Шейдман и др. Тем не менее по данному направлению по-прежнему возникает множество вопросов, которые требуют ответа.

Говоря об особенностях ценностно-смысловой сферы осужденных, стоит отметить ряд аспектов в теоретическом плане изучения данной сферы личности осужденных, склонных к суицидальному поведению. В отечественной психологической литературе отмечается, что исследования ценностно-смысловой сферы личности всегда представляет определенную сложность. Причины этого заключаются в том, что, во-первых, смысловые образования могут существовать как в осознаваемой, так и в неосознаваемой формах; во-вторых, смыслы и ценности вплетены в конкретный жизненный контекст, поэтому в ходе изучения ценностно-смысловой сферы личности необходимо воссоздавать те целостные ситуации, в которых они возникают и находят свое отражение [3].

Ценность – это явное или неявное представление о желательном, которое влияет на выбор из возможных вариантов, типов, средств и целей действий. Поскольку ценности играют столь значительную роль в развитии личности и регуляции ее поведения и деятельности, целесообразно говорить о ценностно-смысловой сфере личности. Ценности являются особыми социальными свойствами, раскрывающими значимость предметов и явлений духовного и материального мира для общественного субъекта (общества, социальной группы, личности) [3].

А. Н. Пастушеня выделяет ценностно-смысловую подструктуру в психологической структуре готовности осужденных к деструктивному образу жизни. Она включает в себя субъективные ценности, адекватные социальным ценностям. Субъективные ценности и смыслы складываются в более сложные образования, имеющие ценностно-смысловую природу, – отношения, принципы решения жизненных задач и действия в различных ситуациях, жизненные цели и планы, социально-правовая концепция личности [2].

Таким образом, нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей ценностно-смысловой сферы личности осужденных, склонных к суицидальному поведению. В исследовании приняло участие 30 осужденных, которые были подобраны по определенным критериям: 15 человек – лица, состоящие на внутреннем профилактическом учете по склонности к суицидальному поведению; 15 человек – осужденные, отбывающие наказание в ИК, не состоящие на учете. Применялись следующие методики: тест смысловых ориентаций (СЖО) Джеймс Крамбо и Леонард Махолик (адаптация Д. А. Леонтьева), методика «Ценностный профиль личности» (ЦПЛ) М. Шварц (адаптация В. Н. Карандашева).

По результатам исследования были получены следующие данные: при сравнении средних значений при помощи *U*-критерия Манна – Уитни по методике СЖО по всем шкалам между двумя группами выявлены значимые различия (значение *p* в диапазоне от 0,001 до 0,0001). Таким образом, можно сказать, что для осужденных, склонных к суицидальному поведению, вероятно, свойственно снижение осмысленности собственной жизни, отсутствие жизненных целей и ориентиров, жизнь оценивается как эмоционально не насыщенная, испытуемые не удовлетворены прожитой частью своей жизни, представление о себе как сильной целостной личности не развито в полной мере, контроль над событиями собственной жизни оценивается как крайне низкий. В целом это указывает на то, что осужденные, склонные к суицидальному поведению, испытывают

трудности идентификации и выражения собственных целей и смыслов жизни по сравнению с осужденными, которые не склонны к аутоагрессивному поведению.

Согласно результатам, полученным с применением методики ЦПЛ, для ценностной сферы личности осужденных, склонных к суицидальному поведению, характерно преобладание таких ценностей, как «достижение», «стимуляция», «самостоятельность», «универсализм», «конформность». Об этом свидетельствуют данные математико-статистического сравнения средних значений по U -критерию Манна – Уитни, которые находятся в диапазоне значимых различий ($p = 0,001$). Это может говорить о том, что для осужденных, склонных к суицидальному поведению, вероятно, в большей степени свойственны доминирование снижения культурных стандартов для получения социального одобрения; ценность глубоких переживаний; снижены ценность социальной активности, значимость ценности в самостоятельности и автономности; низкие показатели по ценностям социальных контактов. Сниженная ценность значимости группы говорит о том, что испытуемым свойственно проявление склонностей, несущих негативные социальные последствия. В противоположность им осужденные, несклонные к суицидальному поведению, ставят в приоритет значимость групповых норм, получение удовольствия от жизни (гедонизм), ценность безопасности других и себя.

Таким образом, на основании вышеизложенного мы можем сказать, что для осужденных, склонных к суицидальному поведению, характерна особая ценностно-смысловая сфера. Это подтверждается при проведении сравнительного анализа с осужденными, несклонными к суициду. Так, ценностно-смысловая сфера осужденных, склонных к суициду, характеризуется преобладанием ценностей, связанных с отчуждением от социума, утратой автономности; в смысловой сфере отмечается утрата эмоциональной окрашенности жизни, снижение осмысленности собственной жизни, отсутствие жизненных целей и ориентиров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбрумова А. Г., Тихоненко В. А. Суицид как феномен социально-психологической дезадаптации личности // Актуальные проблемы суицидологии: сб. научных трудов Московского НИИ психиатрии. М. 1978. С. 6–26.

2. Пастушеня А. Н. Комплекс факторов формирования готовности личности осужденного к нормоправному образу жизни // Совершенствование воспитательной деятельности органов, исполняющих наказания: сб. науч. тр. Рязань, 1992. С. 140–142.

3. Сучкова Е. Л., Штефан Е. Ф. Психологическая коррекция ценностно-смысловой сферы осужденных, впервые отбывающих наказание в виде лишения свободы // Федер. служба исполнения наказания, Вологод. ин-т права и экономики. Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2015. 66 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ

О. С. Размахова

*ГАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской
и социальной помощи», Иркутск, Россия
E-mail: raos12@mail.ru*

В нашей жизни случаются кризисные ситуации, которые являются для нас травматичными и требуют помощи со стороны, поскольку самому человеку трудно справиться с переживаниями.

Кризисная ситуация – это ситуация эмоционального и интеллектуального стресса, требующая значительного изменения представлений о мире и о себе за короткий промежуток времени [5].

Человек в период переживания кризиса может воспринимать свою жизненную ситуацию как тупик, делающий дальнейшую жизнь бессмысленной. Затяжной кризис несет в себе угрозу физической и психологической перегрузки, социальной дезадаптации, суицидального поведения [3].

Подростки в кризисной ситуации являются наиболее уязвимыми. Подростковый возраст – один из самых сложных и важных в жизни человека, его можно назвать критическим. Подростки зависимы от взрослых, более беззащитны, чем взрослые. Они постоянно нуждаются в пристальном внимании, поддержке и сопровождении взрослых, у них меньше знаний, ресурсов для выживания.

Анализ статистических данных работы детского телефона доверия показывает, что за последние годы наблюдается рост количества обращений подростков по вопросам принятия себя, отношений со сверстниками, детско-родительских отношений. Это свидетельствует об отсутствии понимания и поддержки детей и подростков близкими людьми дома, в школе, о неудовлетворенной потребности в признании, самосовершенствовании, самоутверждении.

Участились случаи суицидального поведения несовершеннолетних (утрата смысла жизни), жестокого обращения в среде сверстников. Мысли и чувства подростка в этот период его жизни могут быть болезненными, непонятными не только ему самому, но и близким. Подростку требуется больших усилий, чтобы выйти на привычный уровень жизнедеятельности.

В связи с этим работа психолога с подростками в кризисных состояниях становится особенно актуальной.

В работе с подростками в кризисных состояниях мы широко используем арт-терапевтические техники и приемы. Арт-терапия – метод, позволяющий экологично, бережно помочь неокрепшей подростковой психике прочувствовать те эмоции, которые порой не осознаются подростком, а поэтому представляют трудность для их словесного описания. Арт-терапевтическая деятельность – мощное средство общения, оно особенно востребовано в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднениях в налаживании контактов; средство свободного самовыражения, предполагающего атмосферу доверия, терпимости, внимания к внутреннему миру человека. Арт-терапия основана на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции и исцеления. Она помогает раскрыть широкий спектр возможностей человека и утвердиться в своем индивидуальном способе бытия в мире [4].

Проводимую с подростками психокоррекционную арт-терапевтическую работу можно разделить на следующие направления: музыкотерапевтическая работа; работа с насыпной мандалой; работа с метафорическими ассоциативными картами.

Далее рассмотрим некоторые арт-терапевтические приемы и упражнения.

Упражнение «Я – музыкальный инструмент». Данное упражнение используется в качестве диагностической проективной методики.

Участникам предлагается представить себя реальным либо вымышленным музыкальным инструментом, описать себя, свои характерные особенности, внешний вид, историю жизни, взаимодействие с музыкантом, предназначение (для сольных, ансамблевых, оркестровых выступлений), предпочитаемую музыку, место концертных выступлений.

Упражнение «Самоосознание через музыку» [1; 2].

Упражнение основано на объективных и ассоциативных способах восприятия музыкального содержания. Суть упражнения состоит в прямом или ассоциативном описании подростком эмоционального и образного содержания музыки в форме литературного эссе. После происходит сравнение выявленного образно-эмоционального ряда со своим актуальным состоянием. Упражнение помогает поиску связей состояния подростка с внешними и внутренними причинами.

Участнику целесообразно задать вопросы, в каких ситуациях у него формируется состояние, воплощенное в музыке, часто ли бывают такие ситуации.

В случае если музыка вызвала яркие образы и ассоциации у подростка, то выясняем степень значимости этих образов для участника, его отношение к ним.

Упражнение «Музыка в красках и линиях»: «зарисовка» слышимых музыкальных образов. Участники рисуют гуашью на листе формата А1, далее представляют результаты своей работы.

Групповое рисование позволяет осознать и скорректировать модели взаимодействия с партнерами (стремление к соперничеству, сотрудничеству или изоляции; способы участия в разделении совместной территории).

В упражнении может использоваться музыка любых стилей и жанров. Тем не менее важно учитывать различие в восприятии классической музыки и авангардной, написанной в неклассических композиторских техниках [1; 2].

Упражнение «Работа со страхом» [6].

Часть 1. Инструкция: сядьте удобно, расслабьтесь, закройте глаза. Сейчас в течение трех минут будет звучать музыка. Представьте: Вы в полной темноте. Это вакуум. Никого нет, кроме Вас. Вдруг тонкий луч света появляется и начинает к вам поворачиваться. В нем возникает большое животное в большом плаще. Это Ваш страх, который Вас одолевает. Если Вы не можете с ним встретиться, поставьте между собой и страхом прозрачное стекло, которое Вас защищает. Вы можете сами регулировать это стекло: убирать, поднимать и воздвигать обратно. Вы можете остаться за стеклом, а можете встретиться со страхом в схватке.

Обсуждение:

- ✓ Что Вы видели?
- ✓ Что Вы чувствовали?
- ✓ Удалось ли Вам встретиться со своим страхом?

Нарисуйте Ваш страх, Ваши чувства.

Часть 2. Ресурс.

Инструкция: сядьте удобно, расслабьтесь, закройте глаза. Сейчас будет звучать музыка. Представьте, как Вы побеждаете Ваш страх в схватке.

Обсуждение:

- ✓ Что Вы увидели?
- ✓ Удалось ли Вам победить в сражении?
- ✓ Что Вы сейчас чувствуете?

Упражнение «Насыпная мандала»: может проводиться в индивидуальном и групповом варианте. Оно способствует снижению

уровня эмоционального напряжения, тревоги, страха; повышает концентрацию внимания; развивает мелкую моторику рук, творческий потенциал; активизирует внутренние ресурсы; гармонизирует внутреннее состояние.

Работа происходит под релаксационную музыку. Для работы с насыпной мандалой применим различный бросовый материал (цветной песок, крупы, разноцветные камешки, семена, косточки, бусины, бисер и т. п.).

Для создания мандалы необходимо настроиться, погрузиться в себя, закрыть глаза и представить свою мандалу. Далее приступаем к созданию мандалы, затем переходим к ее художественному описанию. При желании участники могут придумать название своей творческой работе. Участникам нужно дать возможность поговорить о своих чувствах, переживаниях, возникающих во время создания мандалы, а также об отношении к результату.

Упражнение «Мои ресурсы» направлено на осознание внутренних и внешних ресурсов для решения сложных ситуаций.

При проведении упражнения используются наборы метафорических ассоциативных карт «Она» / «Все-все-все» / «Сокровищница жизненных сил».

Инструкция: в жизни каждого человека бывают сложные ситуации, и мы все по-разному их разрешаем, часто нам требуется помощник. Сейчас мы с вами с помощью карт узнаем, что же для вас является ресурсом – тем помощником, который вам помогает преодолевать трудности, возникающие у вас в жизни.

Каждому участнику необходимо вытянуть карту «рубашкой» вниз. Затем по просьбе ведущего участники переворачивают карту и рассказывают о том, какие внутренние и внешние ресурсы для преодоления трудных жизненных ситуаций у них есть.

Полученный нами в ходе практической работы с подростками опыт использования данных техник дает нам основание рекомендовать эти упражнения для использования в работе с подростками в кризисных состояниях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова О. А. Современная музыка как психодиагностический стимульный материал // Материалы всероссийской науч. -практич. конф. «Современное искусство в контексте культуры»: тез. докл. Астрахань, 1994. С. 20–21.
2. Блинова О. А. Процесс музыкальной психотерапии: систематизация и описание основных форм работы // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 3. С. 106–117.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ. 1984. 200 с.

4. Копытин А. Терапия искусством в системе образования // Школьный психолог. 2011. № 1. С. 6–10.
5. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / [пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева] ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл. 2002. 462 с.
6. Слободяник С. Материалы IV практического online-марафона по арт-терапии «ARTStart», 22–27 сент. 2018 г. Киев, 2018.

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ СРЕДСТВАМИ ИЗОТЕРАПИИ

Т. А. Рощенко, Ж. В. Прохорова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: tanya.roshencko@yandex.ru*

В настоящее время психосоматические заболевания достаточно распространены среди подростков. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), от 38 до 42 % представителей данной возрастной группы обращаются в клинику общего профиля с этим расстройством. Е. А. Корабельникова, Э. М. Алексеева и А. М. Аммосова пишут о роли повышенной тревожности в его этиологии и патогенезе [1; 2].

В литературе мы находим несколько подходов к определению тревожности. Одно рассматривает тревожность как эмоциональное состояние, другое – как черту личности, обладающую устойчивостью и относительной неизменностью на протяжении всей жизни человека. Но в основе обоих, по мнению Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина, В. Р. Кисловской, лежит переживание, связанное с ожиданием какой-либо угрозы для собственной личности. Это может приводить к постоянному напряжению организма, истощающему его ресурсы, и появлению враждебности по отношению к окружающим [3; 4], что мешает процессу эффективного лечения.

Стоит отметить, что в подростковом возрасте, согласно В. С. Мухиной, формируется Я-концепция. Это значит, образуется знание о себе, других людях и окружающем мире в целом (когнитивный компонент), на этой основе устанавливается определённое отношение и поведение к вышеперечисленному (аффективный и поведенческий компоненты). Поэтому коррекция тревожности у подростков с психосоматическими заболеваниями заключается в предотвращении перехода неблагоприятного эмоционального состояния в устойчивую черту личности.

М. В. Киселёва считает, что это возможно благодаря изотерапии, которая позволяет в краткий промежуток времени улучшить психоэмоциональное состояние подростков с психосоматическими заболеваниями, проявить им и осознать свои эмоции, получить социально-приемлемый опыт выражения и контроля и т. п.

Целью нашего исследования стали разработка и апробация программы коррекции тревожности и враждебности у подростков с психосоматическими заболеваниями средствами изотерапии.

Основная гипотеза – изотерапия выступает эффективным средством коррекции тревожности у подростков с психосоматическими заболеваниями.

Частные:

- подросткам с психосоматическими заболеваниями присущ превышающий нормативные значения показатель по шкале «Тревожность» (ANX) методики SCL-90-R и высокий балл по «тревожному» (Т) типу отношения к болезни опросника ЛОБИ;

- после изотерапии у подростков с психосоматическими заболеваниями понизится показатель по шкале «Тревожность» (ANX) методики SCL-90-R и балл по «тревожному» (Т) типу отношения к болезни опросника ЛОБИ.

Исследование проводилось на базе кабинета психонейросоматической патологии детского возраста ФГБНУ «Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека» г. Иркутска. В исследовании участвовало 20 пациентов в возрасте от 13 до 17 лет: 5 из них имели сердечно-сосудистую патологию (вегетососудистую дистонию, артериальную гипертензию), 5 – заболевание дыхательной системы (бронхиальную астму), 5 – нарушение опорно-двигательного аппарата (артрит) и 5 – кожное заболевание (нейродермит).

Процедура исследования включала в себя опрос на этапе сбора анамнеза, тестирование с использованием опросника выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-R, в адаптации Н. В. Тарабриной с соавт., 1997) и личностного опросника бехтеревского института (ЛОБИ, А. Е. Личко и И. Я. Иванова); шесть изотерапевтических занятий по 2,5 часа. Статистическая обработка полученных данных проводилась при помощи программы Excel и пакета SPSS 21. 0. Для обработки полученных данных использовался критерий корреляции Пирсона и *t*-критерий Вилкоксона (ранговый критерий для повторных измерений двух зависимых выборок).

На первом этапе исследования мы провели диагностику тревожности у подростков с психосоматическими заболеваниями и попытались выявить, с чем она связана. Было обнаружено, что им присущ превышающий нормативные значения показатель по шкале «Тревожность» (ANX) методики SCL-90-R – 1,08.

На втором этапе мы организовали с испытуемыми шесть изотерапевтических занятий в группе по 2,5 часа. Количество встреч и продолжительность занятий была выбрана с учетом стационарного лечения испытуемых.

Вначале участники представились, кратко рассказали о себе. Далее были введены правила совместной работы и выполнено упражнение, в котором каждый получил возможность индивидуально пообщаться со всеми остальными участниками группы по очереди, чтобы поделиться с другими, как с ним можно и нельзя взаимодействовать. Тем самым мы постарались сблизить испытуемых и создать доверительный контакт между ними.

Непосредственно изотерапия начиналась с работы над собственным именем (техника «Имя»), так как оно есть у каждого, и это создавало определенную опору для испытуемых. Кроме того, она позволяла обнаружить много личностных ресурсов в зависимости от разных форм своего имени.

Затем велась работа с самым тяжелым для каждого участника чувством, мыслями, выводами и эмоциями, которыми потом каждый участник делился в группе. Это позволяло им повторно пережить и лучше осознать его, получить опыт социально приемлемого выражения и снять психоэмоциональное напряжение.

В связи с чем на третьем этапе, используя *t*-критерий Вилкоксона, мы проанализировали наличие изменений в результатах, полученных после изотерапии, и обнаружили отсутствие статистически значимых различий ($z = 0,014$, $p < 0,05$). Мы можем предположить, что психологические факторы этиологии и патогенеза психосоматического заболевания испытуемых приобретены давно, имеют более сложный механизм и требуют более продолжительной терапии.

Однако количественный и качественный анализ демонстрирует, что показатель по шкале «Тревожность» (ANX) методики SCL-90-R (до изотерапии – 1,08, после – 0,55) и балл по «тревожному» (Т) типу отношения к болезни опросника ЛОБИ (до изотерапии – 5, после – 4) понизился и приблизился к норме. На наш взгляд, это связано с тем, что терапевтическая работа испытуемых в группе сверстников с таким же заболеванием помогла им узнать о том, что

другие испытывают похожие трудности, поделиться своими переживаниями, понять, что это нормально, рассказать о своих способах совладания с тревожностью, т. е. снять эмоциональное напряжение и получить новый опыт разрешения проблемных ситуаций.

Таким образом, обнаружено наличие изменений в показателях по шкале «Тревожность» (ANX) методики SCL-90-R и баллах по «тревожному» (Т) типу отношения к болезни опросника ЛОБИ после изотерапии, однако математическая статистика этого не выявила ($z = 0,014$, $p < 0,05$). В дальнейшем мы планируем увеличить продолжительность занятий по изотерапии и проверить эффективность ее влияния на тревожность подростков с психосоматическими заболеваниями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Э. М., Аммосова А. М. Психологическая реабилитация детей и подростков с повышенной тревожностью на фоне психосоматических заболеваний [Электронный ресурс] // Медицинская реабилитация в педиатрической практике: достижения, проблемы и перспективы : сб. тр. науч. -практ. конф. с междунар. участием, 01. 07. 2013, Якутск. Электрон. текстовые. дан. Киров: МЦНИП, 2013. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). С. 26–30.
2. Корабельникова Е. А. Тревожные расстройства у подростков // Медицинский совет. 2018. № 18. С. 34–42.
3. Менделевич В. Д., Соловьёва С. Л. Неврология и психосоматическая медицина. М.: МЕДпресс-информ, 2002. 608 с.
4. Рощенко Т. А., Радионов Г. А. Особенности эмоциональных нарушений у подростков с разными психосоматическими заболеваниями // Проблемы теории и практики современной психологии [Электронный ресурс] : материалы XVIII ежегод. всерос. конф. с междунар. участием. Иркутск, 25–26 апр. 2019 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ». Электрон. текст. данные. Иркутск: Изд-во ИГУ. 2019. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Загл. с этикетки диска. С. 323–325.

Я-КОНЦЕПЦИЯ ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Н. А. Фатеева, З. В. Диянова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: nina-fateeva-2016@mail.ru*

В современном мире наблюдается значительный рост числа случаев различных расстройств пищевого поведения у подростков. Так, например, в ходе исследования В. М. Захарченко, В. П. Новиковой у 7,5 % школьников были диагностированы отчетливые признаки расстройства пищевого поведения, также авторы отмечают, что те или иные нарушения наблюдаются приблизительно у 20 %

девочек-подростков. Зачастую развитию подобных расстройств предшествуют неадекватная самооценка и самоотношение, негативные представления о своей внешности, поведении и привычках, т. е. негативная Я-концепция.

Р. Бернс рассматривает Я-концепцию как некую совокупность установок индивида на самого себя [1; 2]. При этом он выделяет три компонента: 1) убеждение – обоснованное или необоснованное представление индивида о самом себе, формирующее «образ Я» (когнитивный компонент установки); 2) эмоциональное отношение к данному убеждению, которое может отличаться интенсивностью, т. е. вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с принятием или отвержением определённых характеристик «образа Я» (аффективный или эмоционально-оценочный компонент); 3) специфическая поведенческая реакция, которая может выражаться в конкретных действиях, вызванных «образом Я» и самооценкой (поведенческий компонент установки) [2].

Важнейшим новообразованием психического развития в подростковом возрасте является Я-концепция, которая выступает внутренним ядром личности. Я-концепция подростков формируется под влиянием разнообразных внешних воздействий, которые испытывает индивид. Чаще всего это мнение значимых других. Особенно актуальной становится проблема внешности. Подросток активно выстраивает представления о себе и своей идентичности, важной составляющей которых являются восприятие и оценка собственной внешности.

В данном возрасте повышается подверженность расстройствам пищевого поведения, так как подросток начинает обращать особое внимание на собственное тело [3–5].

При расстройствах пищевого поведения зачастую у подростка формируется негативная Я-концепция. Она характеризуется искажением и сверхценностью образа своего тела, вследствие чего может наблюдаться сниженная самооценка, неприятие собственного внешнего вида, высокая тревожность, несоответствие собственному идеалу, наличие чувства внутренней пустоты, подавленность, чрезмерное беспокойство за состояние своего здоровья. Отмечается стремление уклониться от социальных контактов и обязанностей. Я-концепция подростка начинает зависеть в основном от веса и формы тела, а также от собственного умения контролировать эти показатели. Так, негативное восприятие своего внешнего вида может спровоцировать расстройство пищевого поведения.

Под расстройствами пищевого поведения понимают группу синдромов с нарушением приема пищи, которые относятся к психическим расстройствам. Проблема Я-концепции подростков с расстройствами пищевого поведения остается до сих пор малоизученной, что послужило причиной нашего исследования. Было выдвинуто предположение, что при расстройствах пищевого поведения у подростков формируется негативная Я-концепция. Мы рассматривали ее с позиции Р. Бернса через анализ трех компонентов: представлений индивида о самом себе (когнитивный компонент), эмоционального отношения к этим представлениям (эмоционально-оценочный компонент) и поведенческих реакций, в которых отражаются вышеназванные установки (поведенческий компонент).

В нашем исследовании приняли участие 40 человек в возрасте от 11 до 17 лет, пациенты ФГБНУ «Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека». При исследовании когнитивного компонента Я-концепции использовалась методика Коллинса. Было выявлено, что 82,5 % испытуемых (33 чел.) в значительной степени не удовлетворены своим актуальным образом тела и хотели бы выглядеть стройнее. При исследовании эмоционально-оценочного компонента Я-концепции задействовалась шкала «Чувство вины, угрызение совести» опросника враждебности Басса – Дарки. Был обнаружен очень высокий уровень у 20 % (8 чел.), высокий уровень у 10 % (4 чел.), повышенный уровень у 47,5 % (19 чел.) и средний уровень у 20 % (8 чел.). Полученные данные указывают на то, что в пределах нормы чувство вины и угрызение совести находится только у 20 % выборки, у остальных (80 %) показатели превышают норму. Можно предположить, что лица с расстройствами пищевого поведения, как правило, стремятся похудеть по причине неудовлетворенности собственным телом, что нашло отражение в таком признаке, как «стремление к худобе» по шкале оценки пищевого поведения у 75 % (30 чел.) испытуемых. Результаты исследования свидетельствуют о том, подростки могут испытывать чувство вины и угрызения совести за собственный облик («образ Я» собственного тела), переедание и в целом прием пищи, а также за применение нерациональных способов похудения.

При диагностике поведенческого компонента Я-концепции было выявлено недоверие в межличностных отношениях у 67,5 % (27 чел.), что может выражаться в некоторой отдаленности от контактов с окружающими. Причиной этому могут быть характеристики эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов Я-концепции.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные подтвердили предположение о наличии негативной Я-концепции у подростков с расстройствами пищевого поведения. На наш взгляд, своевременное выявление негативной Я-концепции поможет им избежать формирования расстройств пищевого поведения в дальнейшем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс. 1986. С. 30–66.
2. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания: хрестоматия / ред. Д. Я. Райгородский. Самара: Бахрах; М., 2003. 65 с.
3. Нервная анорексия у детей и подростков: актуальные вопросы диагностики и лечения [Электронный ресурс] / А. И. Зубович [и др.] // Международный журнал педиатрии, акушерства и гинекологии. Т. 3, № 3. С. 75–84. Международный журнал педиатрии, акушерства и гинекологии: сайт. URL: <http://ijprog.org/downloads/6/12.pdf>. (дата обращения 02. 03. 2020).
4. Дурнева М. Ю. Формирование отношения к телу и пищевого поведения у девушек подросткового и юношеского возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук / науч. рук. Т. А. Мешкова. М., 2014. 30 с.
5. Капустина В. А., Митрофанова Е. А. Взаимосвязь оценки собственной внешности и Я-концепции подростков (в контексте профилактики расстройств пищевого поведения в подростковом возрасте) [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 84–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-otsenki-sobstvennoy-vneshnosti-i-ya-kontseptsii-podrostkov-v-kontekste-profilaktiki-rasstroystv-pishevogo-povedeniya-v>. (дата обращения 02. 03. 2020).

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

И. А. Черевикова¹, И. В. Ярославцева²

*¹ФГБНУ «Научный центр проблем здоровья и репродукции человека»,
Иркутск, Россия*

*²ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: gothic.craze@mail.ru*

Успешность усвоения учебной программы в высшем учебном заведении во многом зависит от функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС) [1; 2; 5; 6]. В связи с этим функциональное состояние ЦНС обучающихся рассматривается как интегральный показатель, позволяющий своевременно диагностировать их утомление и ранние нарушения здоровья, а также определять критические моменты учебного процесса [2; 4; 7].

Цель исследования – определить психофизиологические характеристики функционального состояния центральной нервной системы студентов вуза.

Исследовано 30 студентов (22 девушки и 8 юношей) 3-го курса Иркутского государственного университета в возрасте 22–27 лет. Применялись методика «Сложная зрительно-моторная реакция» и тест дифференциальной самооценки функционального состояния «Самочувствие. Активность. Настроение». Исследование проводилось в полном соответствии с этическими рекомендациями Хельсинкской декларации Всемирной медицинской ассоциации и Основами законодательства РФ об охране здоровья граждан (1993 г.). Статистический анализ данных осуществлялся с использованием программного обеспечения Microsoft Excel 2013.

На основе полученных данных о психофизиологических характеристиках функционального состояния центральной нервной системы все респонденты были разделены на три группы.

Первую группу составили студенты (45 и 12 % девушек и юношей соответственно) с оптимальным функциональным состоянием ЦНС (высоким уровнем работоспособности, повышенным психоэмоциональным состоянием), характеризующимся наилучшим сочетанием точности и скорости выполнения заданий. Уровень функционального состояния ЦНС данной группы студентов и их адаптационные возможности соответствуют требованиям выполняемой деятельности, несмотря на сформированное в ходе учебной деятельности состояние повышенной бдительности и напряжения.

Во вторую группу вошли студенты (41 и 63 % девушек и юношей соответственно) с удовлетворительным функциональным состоянием ЦНС (средним и сниженным уровнем работоспособности, психоэмоциональным состоянием, соответствующим норме). У них прослеживается установка на скорость выполнения задания за счет снижения качества выполнения теста. Можно предположить, что такой результат связан с усталостью, накопившейся в течение учебного дня, и желанием как можно скорее закончить выполнение тестовых заданий.

Респондентам третьей группы (14 и 25 % девушек и юношей соответственно) с неудовлетворительным функциональным состоянием ЦНС (низким уровнем работоспособности, сниженным психоэмоциональным состоянием) свойственны медленные и ригидные реакции на световые сигналы. Можно говорить о преобладании у студентов данной группы процессов торможения, что является не-

благоприятным фактором для успешного выполнения деятельности. Такое состояние может быть обусловлено переутомлением [1; 6; 7].

Полученные результаты показали, что психофизиологические характеристики функционального состояния ЦНС девушек и юношей не имеют достоверных гендерных различий и соответствуют средним показателям нормы [3]. У большинства обследованных девушек (45 %) выявлено оптимальное функциональное состояние ЦНС, в отличие от юношей, большинство которых (63 %) характеризовались удовлетворительным функциональным состоянием ЦНС. В целом можно сделать вывод о том, что девушки более адаптивны к условиям образовательного процесса, нежели юноши.

Таким образом, оптимальное функциональное состояние ЦНС характеризуется высоким уровнем работоспособности (наилучшим сочетанием точности и скорости выполнения заданий) и повышенным психоэмоциональным состоянием. Удовлетворительное функциональное состояние ЦНС характеризуется средним и сниженным уровнем работоспособности, психоэмоциональным состоянием, соответствующим норме. Неудовлетворительное функциональное состояние ЦНС определяется низким уровнем работоспособности и сниженным психоэмоциональным состоянием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исследование функционального состояния студентов разных курсов в течение учебного дня / И. Н. Гутник, И. В. Ярославцева, И. А. Конопак, Н. Е. Исакова // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2016. Т. 17. С. 12–25.
2. Социально-психологические особенности студентов-первокурсников Иркутского государственного университета в зависимости от профиля обучения / Колесникова Л. И., Рычкова Л. В., Сухинина К. В., Поляков В. М., Головкин Е. А., Гордеева Е. И., Каширин К. О., Горбовская А. В., Бонько Т. И., Колесникова А. Ю. // Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. 2015. № 4 (104). С. 52–57.
3. Лоскутова Т. Д. Оценка функционального состояния центральной нервной системы человека по параметрам простой двигательной реакции // Физиологический журнал. 1975. Т. 61, № 1. С. 3–12.
4. Муравьева И. В. Особенности функционального состояния центральной нервной системы у российских и иностранных студентов при адаптации к условиям обучения в вузе : дис. ... канд. биол. наук. Астрахань, 2014. 175 с.
5. Николаева Е. Н., Колосова О. Н. Исследование функционального состояния ЦНС у студентов, обучающихся в условиях северо-востока России // Материалы XXIII съезда Физиологического общества им. И. П. Павлова с междунар. участием. 2017. С. 487–489.
6. Черевикова И. А., Ярославцева И. В. Функциональное состояние студентов бакалавриата // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2017. Т. 21. С. 99–104.
7. Экспресс-диагностика функционального состояния ЦНС (на примере диагностики ФС ЦНС учащихся высшего заведения) / И. В. Ярославцева, И. Н. Гутник, И. А. Конопак, А. Н. Гусев, И. А. Черевикова // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11, № 2. С. 110–120.

ПСИХОЛОГИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КРИМИНАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

А. В. Белоусов

*ЧОУ ВО «Байкальский экономико-правовой институт», Улан-Удэ, Россия
E-mail: av-belousov@yandex.ru*

В настоящее время существует большое количество эффективных инструментов для раскрытия и предотвращения преступлений, одним из которых является поисковый психологический портрет преступника.

В России общепринятым считается термин «психологический портрет»; на его родине в США – «психологический профиль», в его основе лежит криминалистическая модель, представляющая собой систему сведений о психологических признаках разыскиваемого преступника. Наибольшая эффективность его зафиксирована в расследовании серийно совершаемых особо тяжких преступлений. Это обусловлено тем, что психологические особенности личности преступника всегда находят своё отражение в механизме преступления, соответственно, в каждом последующем преступлении более четко проявляются поведенческие идентификаторы. Поэтому основу поискового психологического портрета преступника составляют психологические принципы анализа преступления, т. е. криминалистическая характеристика преступления рассматривается сквозь призму психологических принципов.

Разработанная в ФБР процедура составления психологического профиля состоит из пяти этапов.

Первый этап. Глубокое изучение и анализ преступления и лиц, ранее привлекаемых к ответственности за аналогичные преступления (психолого-психиатрическая типология).

Второй этап. Детальный анализ места преступления (происшествия).

Третий этап. Углубленное изучение личности жертвы преступления (окружения, занятий, увлечений) и подозреваемого.

Четвертый этап. Выявление возможных мотивов всех задержанных в расследовании лиц.

Пятый этап. Описание преступника (на основе внешних поведенческих проявлений, отражаемых в механизме преступления).

Соответственно, для составления психологического профиля используют следующие материалы:

- материалы, полученные в ходе применения средств фото- и видеофиксации (фотографии, видеозаписи, в том числе выполненные с помощью беспилотных летательных аппаратов);
- материалы, полученные в результате вскрытия трупа и судебно-медицинского исследования;
- схема перемещений жертвы преступления до смерти;
- информация о личности жертвы;
- данные, полученные в результате реконструкции преступления и механизма содеянного (криминалистического моделирования) [2].

В СССР фундаментальное изучение данного вопроса началось в 1970-е гг. В ходе работы были созданы типовые модели поискового портрета, в частности, А. А. Протасевич предложил свою типовую модель поискового портрета преступника, состоящую из трех блоков: 1) признаки, характеризующие преступника как объект реального мира и как личность (социально-демографические, функциональные, психические и др.); 2) признак типа связей и отношений (отношений преступника к потерпевшему, похищенному имуществу, к местности, на которой расположено место происшествия и т. д.); 3) признаки преступника как субъекта криминальной активности и объекта, участвующего в процессе следообразования (действия до, в ходе и после совершения преступления, следы на теле, одежде преступника и на взаимодействовавших с ним объектах и т. д.) [3].

Как и в случае западного профайлинга, анализ данных, полученных в ходе проведения следственных действий и экспертных заключений, направлен на получение сведений, позволяющих создать вероятный портрет преступника с характерными индивидуальными признаками, способствующий его идентификации. По мнению специалистов, в зависимости от характера и содержания информации поисковый портрет устанавливаемого преступника может содержать следующие данные: общая характеристика личности и мотивация поведения; привычки, склонности, навыки и другие индивидуальные

признаки личности; возраст; район проживания; район места работы, службы, учебы; уровень образования и профессиональная деятельность; особенности происхождения и личная жизнь.

Необходимо отметить, что вышеуказанные сведения носят ориентирующий характер. Часто общие выводы делаются на основании эмпирических и статистических данных. Ярким примером служит типичный портрет серийного убийцы: это мужчина, европеец 25–35 лет, образование не ниже среднего, не женат, из неполной семьи, занят физическим трудом. Именно поэтому важную роль играет исследование деталей конкретного преступления, позволяющее делать выводы о личности преступника. К примеру, есть отдельные преступления, совершение которых свойственно только мужчинам, также необходимо учитывать как до-, так и постпреступное поведение субъекта. По орудию убийства, характеру и локализации ранений (глубине и частоте повреждений или порезов) мы можем предположить примерный возраст преступника и опыт совершения преступлений в прошлом. По месту обнаружения трупа и манипуляциям с телом (времени, месту совершения преступления, способу сокрытия преступления, если оно предпринималось) мы можем предположить примерное место жительства субъекта.

Несмотря на то что и в западном профайлинге, и в составлении российского психологического портрета фигурируют одни и те же принципы, результаты исследований могут существенно различаться. Это связано с тем, что в установлении связи между признаками преступления и преступника имеют место два подхода – статистический и аналитико-психологический. Таким образом, западные шаблоны и унифицированные разработки не всегда в полной мере отражают российскую действительность. В частности, анализ уголовных дел показал, что вопреки выводам западных специалистов, что большинство убийц выбирают свои жертвы из представителей одной с ними расы, в России данное утверждение не находит подтверждения. Это связано с тем, что Российская Федерация – по факту многонациональная страна, в ней нет чёткого деления по расовым признакам, если, конечно, у преступника нет четко выраженной виктимологии, т. е. явных предпочтений в выборе жертвы, в том числе по расовому признаку. Более того, если сравнивать виктимологию и *modus operandi* (способ совершения преступления) серийных преступников, то они наиболее ярко выражены у западных представителей. Такое различие объясняется рядом основных психологических факторов: 1) когнитивным; 2) социальным; 3) экономическим.

Другими словами, это те основные факторы, которые образуют национальную идентичность. Исходя из этого, можно сделать вывод, что национальная идентичность субъекта при составлении поискового психологического портрета играет заметную роль, необходимо отметить, что решающим является не столько этнический (расовый) аспект, сколько географический (место проживания).

При разработке психологического портрета также необходимо учитывать, что при совершении преступления преступник имеет высокую мотивацию (особенно это ярко проявляется при совершении серийных преступлений) и делает всё возможное для достижения преступного результата, но все его действия ограничены двумя основными факторами – интеллектом и опытом. К первому необходимо отнести не только непосредственно сам уровень интеллекта, но способность анализировать и просчитывать ситуацию (возможно, имея багаж определённых знаний, в том числе специально приобретённых), а второй составит жизненный опыт, навыки и умения, привычки. Таким образом, формулу преступления можно записать так: мотив + интеллект + опыт. Необходимо отметить, что в случае серийных сексуальных преступлений к формуле следует добавить фантазию, свойственную как западным, так и отечественным серийным преступникам. Фаза фантазии также является обязательной составляющей шестиступенчатого поведения большинства серийных убийц наряду с фазами сталкинга (поиска), похищения, убийства, размещение трупа (фаза характерна не для всех убийц), депрессии [1]. Важно учесть, что российский поисковый психологический портрет составляется криминалистами и по сути своей представляет собой криминалистическое моделирование личности неустановленного преступника, иногда привлекаются специалисты различных отраслей, как правило психиатры, сексологи, психологи, не связанные с правоохранительной деятельностью. Наиболее удачным нам представляется опыт ФБР. В Куантико функционирует отдел анализа поведения – FBI Behavioral Sciences Unit, BSU, где составлением криминального профиля занимаются сотрудники, имеющие практический опыт психологической и следственной деятельности.

В каждом конкретном случае поисковый психологический портрет является результатом комплексного и всестороннего анализа, отраженным в материалах уголовного дела. Разрабатываясь на основе внешних поведенческих проявлений, являющихся отражением психологических особенностей личности преступника, поисковый психологический портрет выступает достаточно эффективным инструментом при расследовании особо тяжких преступлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмедшин Р. Л. К вопросу о доказательственном статусе заключения об установлении психологического портрета неизвестного преступника // Проблема познания в уголовном судопроизводстве. Иркутск: Изд-во Иркутской гос. экономической акад. 2000. С. 91–97.
2. Образцов В. А., Богомолова С. Н. Криминалистическая психология: методы, рекомендации, практика раскрытия преступлений. М.: Юнити-Дана. 2002. 447 с.
3. Протасевич А. А. Поисковый портрет преступника как интегративная система. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. экон. акад., 1998. 103 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РИЕЛТОРОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МОТИВАЦИИ К КАРЬЕРЕ

К. С. Зайнулина

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: ksenya-flashstudio@mail.ru*

Проблемы мотивации сотрудников различных организаций всегда были и останутся актуальными независимо от политического строя страны, мирового сообщества в целом. Перспективы развития общества во многом определяются карьерными ориентациями каждого человека, предоставленными условиями для реализации внутреннего потенциала. Именно поэтому особый интерес исследователей (А. Вайсман [1], А. Я. Кибанов [2], Е. А. Могилевкин [3] и др.) направлен на изучение особенностей реализации карьеры в разных сферах профессиональной деятельности.

Риелторская деятельность предъявляет к сотрудникам повышенные требования, в первую очередь это наличие активной жизненной позиции и ориентация на успех. Специфика профессии риелтора связана с тем, что он сталкивается с факторами, которые способствуют снижению мотивации к карьерному росту, что является причиной неудач в профессиональной деятельности. К таким факторам можно отнести ненормированный рабочий день, капризных и требовательных клиентов, длительные переговоры, постоянный дефицит заявок, зависимость заработной платы от выполненных сделок и мн. др.

Целью исследования явилось изучение социально-психологических особенностей риелторов с разным уровнем мотивации к карьере. Объектом исследования выступают социально-психологические особенности. В качестве гипотезы исследования нами выдвинуто

предположение, что риелторы с различным уровнем мотивации к карьере будут различаться по социально-психологическим характеристикам, в частности компонентам карьеры, карьерным ориентациям, компонентам жизнестойкости и удовлетворенности трудом.

Исследование проводилось на базе агентства недвижимости г. Иркутска в 2019–2020 гг. В исследовании участвовало 37 риелторов в возрасте от 25 до 38 лет.

В исследовании использовались следующие методики: опросник «Мотивация к карьере» А. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Баххубер в адаптации Е. А. Могилевкина; методика «Якоря карьеры» Э. Шейна (адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова, адаптация А. С. Новгородова, Е. А. Могилёвкина, реадаптация А. А. Жданович); «Тест жизнестойкости» Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева; опросник «Оценка удовлетворенности трудом» В. А. Разоной. Статистический анализ данных осуществлялся с помощью *t*-критерия Стьюдента, который позволил установить достоверные различия в выраженности социально-психологических характеристик у риелторов с высоким и низким уровнем мотивации к карьере.

Рассмотрим полученные результаты по методике «Мотивация к карьере» А. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Баххубер в адаптации Е. А. Могилевкина. Применение данной методики позволило нам из общей выборки испытуемых выделить две группы. В первую группу вошли риелторы с высокой мотивацией к карьере в количестве 9 человек. Вторую группу составили риелторы с низкой мотивацией к карьере в количестве 11 человек. Получены достоверные различия в компонентах мотивации к карьере. Так, у риелторов с высокой мотивацией к карьере выше показатели по карьерной устойчивости ($M = 29,56$; $p = 0,000$), карьерной причастности ($M = 31,67$; $p = 0,000$) и карьерной интуиции ($M = 27,56$; $p = 0,000$). При этом показатели карьерной устойчивости в первой группе испытуемых варьируются в пределах высоких значений. В то время как во второй группе карьерная интуиция представлена показателями, входящими в диапазон средних значений, однако значения находятся на грани низкого порога.

Карьерная причастность в первой группе представлена высокими показателями, а во второй группе характеризуется низкой сформированностью. Следовательно, риелторам с высокой мотивацией к карьере свойственна максимальная отдача в выполнении своей профессиональной деятельности.

Карьерная интуиция представлена средними показателями у риелторов первой группы и низкими значениями во второй группе. Полученная статистическая информация указывает на то, что для

риелторов с высокой мотивацией к карьере характерна достаточная адаптация к новым меняющимся обстоятельствам. Респонденты второй группы испытывают сложности в выполнении работы, которая связана с ограничением времени и ресурсов.

Далее рассмотрим полученные данные по «Тесту жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева. Получены достоверные различия по всем компонентам жизнестойкости. Для риелторов с высокой мотивацией к карьере свойственны более высокие показатели по компонентам жизнестойкости: «контроль» ($M1 = 35,00$; $M2 = 20,27$ при $p = 0,000$), «вовлеченность» ($M1 = 45,22$; $M2 = 27,09$ при $p = 0,000$), «принятие риска» ($M1 = 18,22$; $M2 = 8,09$ при $p = 0,000$). Таким образом, для данных испытуемых характерны убеждения в том, что справиться с трудностями, возникающими в профессиональной деятельности, позволяет борьба, даже если успех не гарантирован. Риелторы с низкой мотивацией к карьере ощущают себя «вне» жизни, что сопровождается чувством собственной беспомощности, невозможности выбрать свой путь и фрустрацией.

Далее рассмотрим статистические различия в карьерных ориентациях к риелторам с высокой и низкой мотивацией к карьере по методике «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации В. А. Чикер, В. Э. Винокурова, адаптации А. С. Новгородова, Е. А. Могилёвкина, реадaptации А. А. Жданович. Получены достоверные различия по карьерным ориентациям «предпринимательство» ($M1 = 7,33$; $M2 = 4,82$ при $p = 0,000$), «интеграция стилей жизни» ($M1 = 6,87$; $M2 = 4,34$ при $p = 0,000$), «профессиональная компетентность» ($M1 = 7,11$; $M2 = 3,82$ при $p = 0,000$). Перечисленные карьерные ориентации выражены в большей степени у риелторов с высокой мотивацией к карьере. То есть для них характерна инициативность и созидательность, им нравится создавать новые организации, проекты, услуги, которые в результате будут отождествлены с затраченными ими усилиями. Также риелторы стремятся быть лучшими мастерами своего дела, достичь успеха в своей сфере деятельности, которая должна выражаться в признании и достижении определенного статуса. Но также следует отметить, что для испытуемых важно, чтобы в их жизни все было в балансе: карьера, сложившаяся личная жизнь, саморазвитие.

Далее рассмотрим различия, полученные по опроснику «Оценка удовлетворенности работой» В. А. Разоной. В группе риелторов с высокой мотивацией к карьере присутствует высокая удовлетворенность трудом по сравнению с испытуемыми второй группы, в которой удовлетворенность трудом представлена низкими показателями.

телями ($M1 = 25,55$; $M2 = 43,00$ при $p = 0,000$). Таким образом, риелторы первой группы ориентированы на исполнение материальных, социальных и духовно-нравственных результатов своей работы. В свою очередь, испытуемые второй группы считают, что профессия не удовлетворяет их главные потребности, связанные с трудовой деятельностью. Поэтому они не испытывают психологическое и моральное удовлетворение в процессе трудовой деятельности.

Резюмируя вышесказанное, можно выделить основные социально-психологические характеристики риелторов с высокой и низкой мотивацией к карьере. Так, для риелторов с высокой мотивацией к карьере свойственна реальная оценка перспектив карьерного роста, они осознают свои сильные и слабые профессиональные стороны, полностью отдаются выполнению профессиональной деятельности, хорошо адаптируются к профессиональным трудностям. Они вовлечены в работу, самостоятельны и ответственны в выполнении профессиональных обязанностей. У них выражены такие карьерные ориентации, как «предпринимательство», «интеграция стилей жизни», «профессиональная компетентность». Удовлетворенность трудом высокая.

Для риелторов с низкой мотивацией к карьере проявляется низкий уровень личностных ресурсов, им сложно приспособиваться к новым меняющимся условиям работы. Они направлены на реализацию личных целей и испытывают трудности в организации собственного времени и деятельности, что сопровождается чувством собственной беспомощности и неверием в свои силы. Риелторы ориентированы на мнения окружающих людей и испытывают проблемы с принятием себя, не заинтересованы в выполнении своей профессиональной деятельности и развитии себя как профессионала. Удовлетворенность трудом низкая.

Таким образом, проведенное исследование позволяет определить перспективы психологической работы с риелторами с низкой мотивацией к карьере. Считаем, что целесообразно разработать и реализовать программу психологического консультирования с целью повышения мотивации к карьере у риелторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайсман А. Стратегия маркетинга: 10 шагов к успеху. М. : Интерэксперт, Экономика. 2005. 166 с.
2. Кибанов А. Я. Управление персоналом: теория и практика. Управление деловой карьерой, служебно-профессиональным продвижением и кадровым резервом / ред. : А. Я. Кибанов, А. Я. Кибанов. М. : Проспект. 2014. 57 с.
3. Могилевкин Е. А., Новгородов А. С. Способы управления карьерой с коучем и без него // Управление человеческим потенциалом. 2014. № 2. С. 158–166.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У РАБОТНИКОВ МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ И СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

А. Б. Кодзоева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет»,
Иркутск, Россия
E-mail: amina.kodzoeva.01@bk.ru*

Актуальность темы обуславливается ее высокой социальной значимостью и широкой распространенностью, поскольку многие люди сталкиваются с проблемой эмоционального выгорания. Так, для работников медицинских учреждений проблема имеет большое значение, так как синдром эмоционального выгорания (СЭВ) оказывает влияние на эффективность деятельности специалиста [2].

Под эмоциональным выгоранием понимается ряд специфических психических проблем, которые возникают у людей в связи с его профессией. Синдром эмоционального выгорания (англ. burnout) – понятие, которое ввел в психологию американский психиатр немецкого происхождения Г. Фрейденберг в 1974 г. Он наблюдал этот синдром у специалистов помогающих профессий, которые работали с полной самоотдачей и очень ценили свою профессиональную деятельность. И спустя некоторое время у данных специалистов наблюдались характерные симптомы, которые выделял Фрейденбергер: истощение, раздражительность, цинизм и т. д.

После первого упоминания проблемы эмоционального выгорания данная тема поддалась углубленному изучению зарубежных и отечественных психологов. Было сформулировано несколько моделей эмоционального выгорания.

1. Однофакторная модель эмоционального выгорания была описана А. Пайнсом и Е. Аронсоном в 1988 г., согласно которой выгорание – это состояние когнитивного, физического, эмоционального истощения, причиной которого является пребывание в эмоционально перегруженных ситуациях. Главной причиной выгорания является истощение, а остальные симптомы, такие как изменение поведения и появление переживаний, считаются следствием истощения. Авторы модели утверждают, что эмоциональное выгорание свойственно не только представителям социальных профессий.

2. Двухфакторная модель, которую предложили Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма в 1994 г., основывается на том, что эмоцио-

нальное выгорание состоит из эмоционального истощения и деперсонализации. Эмоциональное истощение является аффективным компонентом и относится к сфере жалоб на собственное здоровье, нервное напряжение, физическое состояние. А деперсонализация выступает установочным компонентом и проявляется в изменении отношения к людям (пациентам) либо к себе.

3. Трехфакторная модель, сформулированная Кристиной Маслач и Сьюзан Джексон в 1978 г., – одна из самых распространенных теорий об эмоциональном выгорании. Кристина и Сьюзан пытались структурировать явление эмоционального выгорания для более углубленного изучения данного феномена и его диагностирования у специалистов. Маслач дала одно из самых известных определений эмоционального выгорания: «выгорание – это синдром эмоционального истощения, деперсонализации и снижения личностных достижений, который может возникать среди специалистов, занимающихся разными видами помогающих профессий (врачи, педагоги, социальные работники и ряд других профессий)» [3]. К. Маслач считает, что путем включения трех компонентов (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений) расширяется понятие индивидуального реагирования на стресс и процесс выгорания становится более широким, чем просто профессиональный стресс.

Надо отметить, что эти три компонента часто рассматривались в различных описаниях выгорания, но никогда как единая теория. Например, эмоциональное истощение также описывалось как износ, потеря энергии, истощение и усталость; деперсонализация описывалась как негативное или неуместное отношение к клиентам, потеря идеализма и раздражение; редукция профессиональных достижений описывалась как редукция продуктивности или способностей, низкий уровень морали и невозможность справиться со стрессом.

Также стоит помнить, что на сегодняшний день многие авторитетные специалисты не ограничивают сферу проявления эмоционального выгорания только помогающими профессиями.

У СЭВ существует несколько стадий. И Дж. Гринберг предлагает рассматривать эмоциональное выгорание как пятистадийный процесс:

1. Первая стадия называется «медовым месяцем» и заключается в том, что работник обычно доволен своей работой и относится к ней с энтузиазмом. Однако по мере увеличения рабочих стрессов профессиональная деятельность приносит все меньше и меньше удовольствия, и работник теряет энергию.

2. Вторая стадия называется «недостатком топлива». На этой стадии проявляется усталость, апатия, возможны проблемы со сном. Работа перестает казаться столь привлекательной. Работник может терять мотивацию к выполнению какой-либо работы, и, как следствие, понижается производительность труда. Также у работника может оставаться мотивация, и он продолжает работать в ущерб своему здоровью.

3. Третья стадия включает в себя хронические симптомы. Работа без остановки приводит к тому, что у трудящегося возникает усталость, подверженность психологическим переживаниям, стрессам и болезням. Возникает хроническая раздражительность, злоба и чувство подавленности, переживания. На этой стадии человека преследует чувство загнанности в угол.

4. Четвертая стадия называется кризисом. На ней, как правило, развиваются хронические заболевания, из-за которых человек может терять работоспособность. Усиливаются переживания, чувство неудовлетворённости собственной работоспособностью и жизнью в целом.

5. Пятая стадия – стадия «пробивания стены», когда физические и психологические проблемы переходят в острую форму, и возможно возникновение серьезных заболеваний, которые угрожают карьере человека.

Эмоциональное выгорание плохо поддается диагностике, так как имеет общие и расплывчатые симптомы, которые можно принять за обыкновенную усталость. Но имеется несколько методов диагностики данного состояния. Одним из самых распространенных тестов считается тест на эмоциональное выгорание Виктора Васильевича Бойко [1]; эта методика подразумевает три стадии эмоционального выгорания:

1) напряженность (тревожность), которая создается плохой организацией деятельности, повышенной ответственностью и неприятной атмосферой;

2) резистенция (сопротивление), при которой человек пытается изолироваться от излишних переживаний и неприятных ощущений;

3) истощение, при котором наступает снижение эмоциональной активности.

Цель исследования – изучить эмоциональное выгорание у работников медицинских учреждений и студентов медицинских вузов.

Базы исследования: ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет»; ГБУЗ «Иркутская областная клиническая больница»; ОГАУЗ «Иркутская городская клиническая больница».

ца № 1»; ОГАУЗ «Городская Ивано-Матренинская детская клиническая больница»; ОГАУЗ Иркутская медсанчасть № 2».

Выборка: молодые люди от 18 до 29 лет, из них 48 % работает в больнице; 62 % – студенты, 38 % – ординаторы и врачи.

Для измерения уровня проявления СЭВ был использован тест опросник В. В. Бойко. Результаты исследования: зачатки напряжения наблюдаются у 45 % опрошенных и явное наличие симптома у 10 %. Сопротивление на зачаточной стадии у 53 % респондентов, и у 15 % имеется симптом выгорания. Истощение присутствует на начальной стадии у 42 % и явно наблюдается у 9 % участников опроса.

По результатам теста В. В. Бойко выяснилось, что явное наличие синдрома эмоционального выгорания можно наблюдать у людей старше 25 лет, которые имеют достаточное количество практики в медицинской сфере. Таким образом, можно сделать вывод, что синдром эмоционального выгорания имеет четкие ступени развития, наступает с увеличением профессиональной и эмоциональной нагрузки и со снижением психофизического здоровья, а также приобретает более глубокую форму с ростом необходимости социальной активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Сударыня. 1999. 32 с.
2. Климонтова Т. А., Чепурко Ю. В. Характеристика психических состояний при различном уровне жизнестойкости личности // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2016. Т. 18. С. 32–37.
3. Leiter M. L., Maslach C. Banishing Burnout: six strategies for improving your relationship with work. 2005. 208 p. URL: <https://www.wiley.com/en-us/Banishing+Burnout:+Six+Strategies+for+Improving+Your+Relationship+with+Work-p-9780470448779>. (дата обращения: 15. 03. 2020).

ПРОЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

В. В. Подпругина

*ФГОБУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»,
Москва, Россия
E-mail: viktoriyavp@mail.ru*

Продуктивная практическая деятельность психолога сопряжена с рядом факторов. Мы можем говорить об уровне профессиональной подготовки и сформированных профессиональных компетенциях, и если несколько лет тому назад звание «магистр» звучало как некая фантастика, то сегодня большинство выпускников уровня бакалавриата желают продолжать учиться и повышать свои знания в области психологии. Несомненно, встает вопрос: как осваивают программу в магистратуре лица, не имеющие базового психологического образования? Практика позволяет констатировать, что высокий уровень мотивации к психологическому знанию позволяет на достаточно хорошем уровне овладеть как теоретическими основами, так и алгоритмом практических навыков.

Особый интерес магистранты проявляют к дисциплине «Супервизия практической деятельности психолога». Необходимо отметить, что в нашей стране вхождение и адаптация к профессиональной деятельности выпускников осуществляется самостоятельно и, как правило, без сопровождения со стороны профессионалов. Однако имеет место опыт наставничества. В большей степени данный опыт осуществляется:

- по традициям, сложившимся в определенных организациях;
- исходя из опыта работы;
- по инициативе руководителей;
- благодаря заинтересованным в качестве предоставляемой психологической помощи состоявшимся профессионалам.

Дело это добровольное, в отличие от опыта психологической службы в США, где необходимо пройти после окончания университета профессиональное становление под руководством супервизора, и законодательно не закрепленное.

Отчасти дисциплина «Супервизия практической деятельности психолога» позволяет глубоко проработать некоторые аспекты практической деятельности для осуществления психологической помощи и как активизировать самопознание будущего магистра пси-

хологии, так интегрировать такие направления деятельности психолога, как психологическая диагностика, психологическое консультирование, психологическая коррекция, элементы психотренинга и др.

На протяжении нескольких лет у преподавателей высшей школы формировался опыт и понимание того, какие знания актуальны для магистров с учетом их бакалаврской подготовки и требований к формированию компетенций магистров. Осложнял этот процесс и вышеупомянутый нами факт: различная подготовка и даже профиль бакалавриата. И тем не менее можно констатировать некоторые успехи и поделиться опытом.

Было предложено в ходе супервизии расширить представления и сформировать знание об особенностях проведения проективных методик и навык работы с ними. В ходе обучения решалось несколько задач:

- активизировать сознание магистрантов на понимание себя, своего «Я», представлений о мире, о своих действиях, поступках, отношениях с другими;

- сформировать представления о будущем как о личном жизненном пути, так и профессиональной деятельности;

- отработать алгоритм взаимодействия с другим, клиентом, с группой;

- сформировать понимание целей использования диагностического материала, основ работы с ним, сопровождения другими видами психологической помощи;

- сформировать профессиональные компетенции.

Зная о психологической подготовке магистрантов и возможности предвосхищать ответы в ходе диагностики, мы остановились на проективном методическом материале. В ходе занятий были использованы следующие проективные методики:

- *основанные на рисунке*: «Дерево» [8], «Семья» [1; 5; 7; 11], «Пиктограмма» [4], «Диагностико-прогностический скрининг» [5], «Нарисуй человека» [10];

- *основанные на словесных высказываниях по картинкам*: Тест Рене Жиля [2];

- *основанные на сочинении рассказа по картинкам*: Мотивационный тест Хекхаузена [9]; тест «Рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга [3; 6].

В целом можно утверждать, что проведение занятий приобрело статус тренинговой группы. Необходимо отметить сформировавшийся высокий уровень доверия магистрантов друг к другу, что,

несомненно, важно для будущего становления в профессии. Были активизированы и осознаны личностные паттерны при взаимоотношениях с другими: с близкими, родственниками, в семье, с противоположным полом. Проявилась высокая мотивация и интерес к выполнению любого рода заданий, так как работа была сопряжена с фантазией, воображением, творчеством, проявлением креативности и выполнялась карандашами, что приносило элементы релаксации.

В век информационного прогресса психологическое знание, в том числе и диагностический инструментарий, доступны не только профессионалам, но и, к сожалению, широкому кругу населения. Проективный диагностический материал при правильном использовании профессионалом остается значимым в работе с клиентом, так как требует особой подготовки, а ответы не лежат на поверхности – не даны ключи. Более того, особую роль проективные методики приобретают при работе с детьми; «закрытыми» подростками, не имеющими мотивации к взаимодействию с психологом; со взрослыми, демонстрирующими одобряемые обществом ответы. Поэтому они остаются важным инструментарием в реализации психологической помощи профессионалами.

Теоретическое знание возможностей построения психологической помощи и преломление его в практической деятельности, в том числе и в использовании проективных методик, способствует не только формированию профессиональных компетенций, но и позволяет осознать личностные особенности и отработать в ходе супервизии профессиональные возможности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернс Р. С., Кауфман С. Х. Кинетический рисунок семьи. М. : Смысл, 2000. 146 с.
2. Гильяшева И. Н., Игнатъева Н. Д. Методика исследования межличностных отношений ребенка. М. : Фолиум, 1994. 62 с.
3. Данилова Е. Е. Детский тест «Рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга. Практическое руководство. М. : Моск. гор. психол.-мед.-соц. центр, 1992. 58 с.
4. Евсикова Н. И. Две методики для обследования подростков // Журнал практического психолога. 1996. № 1. С. 42–47.
5. Екжанова Е. А. Диагностико-прогностический скрининг в первых классах общеобразовательной школы. М., 1997. 68 с.
6. Леонтьев Д. Тематический апперцептивный тест. М. : Смысл, 1998. 254 с.
7. Лосева В. К. Рисуем семью. М. : А. П. О., 1995. 40 с.
8. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. М. : Дидакт, 1992. 256 с.
9. Собчик Л. Н. Мотивационный тест Хекхаузена : практ. рук. СПб. : Речь, 2002. 16 с.
10. Степанов С. С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. М., 1994. 62 с.
11. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. М. ; СПб. : Фолиум, 1996. 63 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПРЕСТУПНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ ЗА КОРЫСТНЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Е. А. Татарникова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: l-i-z-a96@mail.ru*

Актуальность изучения мотивации преступной деятельности обусловлена тем, что процент преступности в России растет. По мнению юристов, преступления совершаются главным образом из корысти, мести, ревности, хулиганских, сексуальных побуждений. Однако такой подход олицетворяет так называемую мотивировку, основанную на рациональной оценке криминального деяния, что является весьма поверхностным. Подлинные внутренние мотивы и мотивационные процессы в таком случае не раскрываются.

В психологической науке изучению мотивации отводится одно из центральных мест. Мотивация представляет собой совокупность побуждений, в которой отражается предмет потребности. Побудителями выступают мотивы, потребности, установки, влечения, интересы и ценности личности. Мотивации преступного поведения также свойственны названные побуждающие силы, как и мотивации вообще. Центральное место в преступной мотивации занимает криминальный мотив, представляющий собой внутреннее побуждение, опредмеченную потребность. Однако именно криминальным он становится только тогда, когда определяются пути и способы удовлетворения возникшей потребности [3, с. 57].

Также преступное поведение характеризуется полимотивированностью, т. е. действием одновременно нескольких разных мотивов либо их сменяемостью в процессе разворачивания противоправного поведения [2, с. 78]. Бессознательность мотивов связана с психологическими установками, действующими на неосознаваемом для личности уровне и заранее подготавливающими эту личность к определенным действиям [1, с. 45].

В соответствии с целью нашей работы нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление и анализ так называемых криминальных мотивов у заключенных, осужденных за корыстные преступления.

Наше исследование осуществлялось на базе исправительной колонии № 3 строгого режима в г. Иркутске. В исследовании приняли участие 20 мужчин в возрасте 30–45 лет, осужденных за пре-

ступления против собственности. Срок пребывания в исправительной колонии на момент исследования каждого из испытуемых не превышал двух лет.

Поскольку мотивационная установка является тем психологическим образованием, которое рядом авторов рассматривается как потенциальный мотив, сформировавшийся, но не проявляющийся в данный момент и ждущий соответствующих условий для своей реализации, мы использовали в исследовании методику социально-психологических установок О. Ф. Потемкиной.

В группе испытуемых, осужденных за совершение корыстных преступлений, преобладают установки на процесс, свободу и деньги, наименее выражены установки на труд и альтруизм (рис. 1).

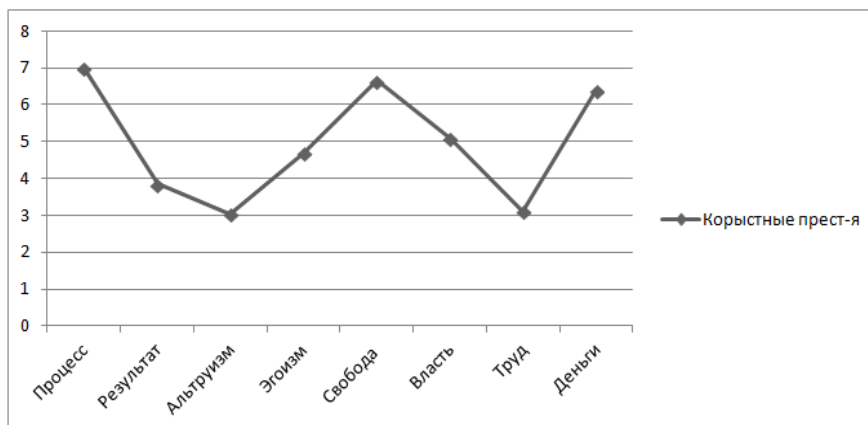


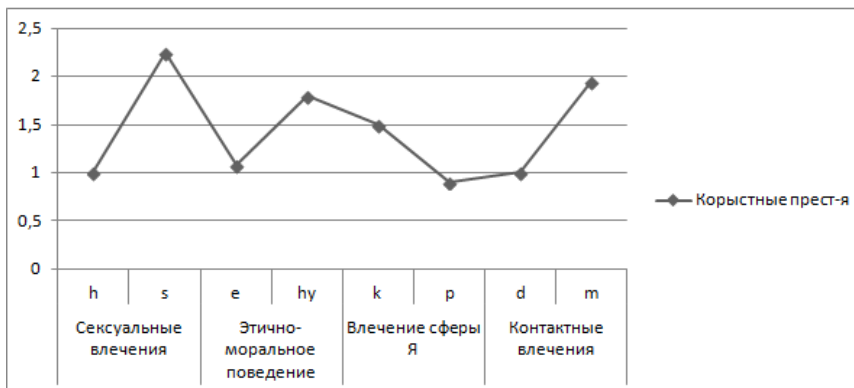
Рис. 1. Степень выраженности социально-психологических установок личности осужденных за корыстные преступления (в баллах)

Выраженную установку на деньги можно объяснить наличием корыстного мотива у данной группы испытуемых. Неудовлетворенность своим текущим материальным положением подталкивает на поиск дополнительных источников дохода, в сочетании с низкой установкой на труд наиболее выгодным оказывается именно преступный путь, поскольку позволяет без серьезных усилий и за короткий срок приобрести материальные блага.

Установка на процесс указывает на то, что корыстные побуждения, желание увеличить свое благосостояние действуют наряду с «игровыми» побуждениями, так как для такого преступника одинаково важны как материальные выгоды, так и эмоциональные переживания, связанные с поиском острых впечатлений и ощущений

риска, которые переживаются личностью в процессе совершения преступления.

Поскольку не все мотивы осознаются личностью (это мотивировка), мы использовали проективный метод портретных выборов Л. Сонди с целью исследования не осознаваемых личностью влечений (рис. 2).



Обозначения: 0 – соответствует нулевым реакциям, 1 – положительным выборам (+), 2 – отрицательным (-) и 3 – амбивалентным реакциям (±)

Рис. 2 Средние значения по результатам выбора реакций метода портретных выборов Л. Сонди

Испытуемым, осужденным за совершение корыстных преступлений, свойственна сексуальность по женскому типу, проявляющаяся в покорности, мягкости (S+). Морально-этическая сфера в поведении представлена совестливостью, стыдливостью, терпимостью, подавлением своего тщеславия и нежных эмоциональных побуждений (P+ -). Вместе с тем у испытуемых данной группы отмечается склонность к риску, азартность, циклотимный вариант реагирования. Преобладает стремление скорее «брать все подряд», без разбора, а не тенденция к накопительству (C+!-!). У корыстных преступников в меньшей степени выражены агрессивные тенденции и в большей степени проявляется совестливость; также им свойственна заниженная самооценка и неуверенность в себе. Наличие склонности к азарту, риску в сочетании с установкой на процесс, деньги и свободу могут подталкивать таких преступников к совершению корыстных преступлений, но, возможно, именно морально-этическая сфера сдерживает корыстных преступников от совершения преступлений большей тяжести. Исходя из полученных данных,

мы можем говорить о наличии так называемого игрового мотива в структуре мотивации корыстных преступлений, в основе которого лежит стремление к риску и азарту, переживанию острых ощущений и эмоций. Переплетение с корыстным мотивом придает еще большую мотивирующую силу преступному поведению. Мотив самоутверждения у преступников, совершивших корыстные преступления, может выступать как стремление утвердить свою значимость путем приобретения значительных материальных благ и обеспечения себе устойчивого положения в обществе.

Таким образом, можно заключить, что наиболее часто встречающимся мотивом, детерминирующим преступное поведение, является мотив самоутверждения, проявляющийся в специфической форме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонян Ю. М. Психологическое отчуждение личности и преступное поведение. Ереван : Айастан, 1987. 402 с.
2. Антонян Ю. М. Системный подход к изучению личности преступника. // Сов. государство и право. 1974. № 4. С. 57–98.
3. Лунеев В. В. Преступное поведение: Мотивация, прогнозирование, профилактика. М., 1980. 504 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗИ САОМОТНОШЕНИЯ И МОТИВАЦИИ ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ ЗА РАЗНЫЕ КАТЕГОРИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

Е. А. Татарникова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: l-i-z-a96@mail.ru*

Проблема преступности в последнее время проявляется с особой остротой, и данные статистики МВД РФ указывают на то, что процент преступности в России растет.

С целью выяснения детерминант преступлений необходимо изучать мотивацию преступного поведения и те факторы, которые её обуславливают. Механизм, который определяет поведение и детерминирует как мотивацию вообще, так и преступную мотивацию в частности, является самоотношение личности. Связь специфики отношения к собственной личности и криминального поведения в настоящее время не вызывает сомнений, но вопрос о сущности данного влияния по-прежнему является спорным [2; 3].

На сегодняшний день в психологической науке возникла ситуация, характеризующаяся терминологическим разнообразием понятий и категорий, используемых для описания феномена самоотношения («самооценка» – Р. Бернс, «эмоционально-ценностное отношение к себе» – И. И. Чеснокова, «самоуважение», «самоценность», «самопринятие», «аутосимпатия» – И. С. Кон, С. Р. Пантилеев, В. В. Столин и др.), что связано с феноменологической сложностью изучаемого объекта.

Мы разделяем позицию С. Р. Пантилеева о самоотношении как целостной личностной системе, состоящей из двух подсистем – системы самооценок и системы эмоционально-ценностных отношений. В случае оценки самоотношение представляет собой самоуважение, чувство компетентности или чувство эффективности. В качестве эмоции самоотношение предстает как симпатия, чувство собственного достоинства, ценности, самопринятия [4].

Непосредственной побудительной силой преступного поведения выступает актуальная потребность, опредмеченная через мотив в конкретную цель. Наряду с потребностями побудительную силу имеют и другие явления, определяющие мотив. Одним из таких явлений является отношение личности к самой себе. Самоотношение становится важным регулятором поведения человека и актуализируется на всех этапах осуществления поведенческого акта [5; 6]. Исследователи едины в понимании того, что поведение и деятельность обусловлены особенностями самоотношения личности. Однако нет данных о том, как именно самоотношение связано с мотивацией преступного поведения.

Мы рассмотрели три категории преступлений, совершенных заключенными: убийства, сексуальные преступления и корыстные преступления. На основе результатов наших предыдущих исследований мы можем заключить, что для преступного поведения преступников всех трех категорий характерен бессознательный мотив самоутверждения, проявляющий себя в той или иной форме.

Деструктивный путь реализации мотива самоутверждения определяется самоотношением личности, в основе которого лежит эмоциональное непринятие себя, нереалистичная оценка своего «Я».

Преступники, осужденные за убийство, характеризуются наиболее выраженной противоречивостью и недостаточной адекватностью картины самооценивания и самопонимания. Источником негативного эмоционально-ценностного самоотношения у этих преступников служит несоответствие между реальной и рефлексивной

самооценкой. Ожидание негативной оценки со стороны других людей приводит к тому, что такие преступники склонны уже с самого начала рассматривать партнера по общению как высокого агрессивного, готового к нападению, что побуждает их защищаться от мнимой опасности со стороны окружения, отстаивать себя путем притеснения или уничтожения других [1].

У большинства преступников, виновных в изнасилованиях взрослых женщин, нарушена способность к социальному взаимодействию, свойственна неудовлетворенность своим положением в обществе, приписывание себе «женских» качеств (мягкость, пассивность, эмоциональность), но в то же время стремление к идентификации с традиционно мужскими качествами (доминантность, соперничество, выносливость, низкая эмоциональная впечатлительность).

Характерное для корыстных преступников заниженное представление о себе (на бессознательном уровне), расходящееся с реальным положением в социуме, приводит к утверждению себя на социальном (достижение определенного социально-ролевого положения), социально-психологическом (приобретение признания со стороны лично значимого ближайшего окружения) или индивидуальном (самоутверждение) уровнях. Здесь присутствует и корыстный мотив, но он выступает как сопутствующий и переплетается с мотивом самоутверждения.

Таким образом, деструктивный путь реализации мотива самоутверждения связан с самоотношением личности, в основе которого лежит эмоциональное неприятие себя, нереалистичная оценка своего «Я», негативное представление о себе и расхождение рефлексивной и реальной оценки себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонян Ю. М. Изучение личности преступника. М., 1982. 587 с.
2. Криминальная мотивация / Ю. М. Антонян [и др.] ; отв. ред. В. Н. Кудрявцев. М.: Наука, 1986. 304 с.
3. Лунеев В. В. Преступное поведение: Мотивация, прогнозирование, профилактика. М., 1980. 504 с.
4. Пантिलеев С. Р. Самосознание как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991. 110 с.
5. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 284 с.

ИНДУКЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПРИ СОВЕРШЕНИИ СЕРИЙНЫХ УБИЙСТВ ГРУППОЙ ЛИЦ

Л. В. Телешова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: tlw-2019@mail.ru*

В процессе обзора отечественных и зарубежных фактов совершения серийных убийств периодически можно столкнуться с теми случаями, когда преступления совершает не один человек, а двое и даже более (возможно, лица, объединенные общими интересами, родственники или сексуальные партнеры, как гомо-, так и гетеросексуальной ориентации). Возникают вопросы, существует ли взаимосвязь между психологической стабильностью и психическим здоровьем человека и формой его соучастия при совершении серии убийств, а также возможно ли выявить какие-либо закономерности в формировании таких преступных групп.

В Международную классификацию болезней (МКБ-10) под кодом F24 включено такое заболевание, как «индуцированное бредовое расстройство» – бредовое расстройство, общее для двух или более лиц, находящихся в тесном эмоциональном контакте. Только один из них страдает истинным психотическим расстройством; бред передается путем индукции другому лицу (или другим лицам) и обычно исчезает при прекращении контакта с больным [1]. Индуцировано может быть параноидное или психотическое расстройство.

Бредовая симптоматика при индуцированном бреде демонстрируется «реципиентом бредовой фабулы» (человеком, которому индуцируется бред), в то время как источником бреда («индуктором бреда») является другое лицо: обычно это истинный бредовый больной, имеющий авторитет для реципиента бредовой фабулы – индуцируемого или индуцированного лица [5].

В социальной психологии в структуре межличностного общения выделяют три компонента: когнитивный (гностический, информационный), аффективный (эмоциональный) и поведенческий (праксический, регуляторный). Идентификация рассматривается как фундаментальный механизм не только когнитивных процессов взаимодействия, но и аффективной и поведенческой составляющих. Социально-психологический анализ целостных ситуаций взаимодействия коделирантов позволяет выделить три стадии идентификации реципиентов с индукторами (табл.).

Таблица

Социально-психологическая динамика индуцированных психических расстройств

Психическая сфера	Стадия идентификации		
	1	2	3
Когнитивная	–	Усвоение фрагмента образа мира	Усвоение образа мира
Аффективная	Эмпатия	Сопереживание	Эмоциональное отождествление
Поведенческая	–	Усвоение фрагмента мотивации	Полное усвоение мотивации

До идентификации взаимодействие членов малой группы с индуктором строится в основном на критическом отношении к его поведению и системе взглядов. На первой стадии еще не наблюдается конкретного отождествления реципиента с индуктором, однако четко выделяется predisпозиция к идентификации в виде эмпатии, сочувствия, стремления понять и разделить его проблемы. Ведущее эмоциональное звено еще не приводит к существенным изменениям в когнитивной сфере и сдвигам в поведении. Реципиент сохраняет критическое восприятие окружающей действительности, однако идеи больного уже не вызывают у него негативного отношения. Вторая стадия идентификации характеризуется выраженной перестройкой практически всех сфер психики. В первую очередь это относится к аффективным процессам: эмпатия сменяется сопереживанием. В отличие от эмпатии, при которой чувства партнера принимаются в расчет, вызывают сочувствие, однако собственное поведение строится на основе иной позиции, сопереживание означает уже переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой. Поведение становится обусловленным пониманием партнера на основе принятия его точки зрения. Реципиент, не осознавая того, погружается в эмоциональные переживания индуктора. Изменения когнитивной сферы выступают как следствие перестройки аффективного звена и выражаются в усвоении фрагмента «картины мира» индуктора.

Третья стадия включает в себя тотальное бессознательное отождествление реципиента с индуктором во всех сферах психической деятельности: аффективной, когнитивной и поведенческой (мотивационной). Образ доминантного лица становится регулятором собственного поведения реципиента. Психопатологическая картина, структура бреда, некритичность, присущие индуктору, охватывают все сферы жизнедеятельности обвиняемого [2].

Исследования зарубежных авторов в большей степени посвящены явлению индуцированного психоза среди родственников, однако польский психолог Михаил Лью-Старович (Michal Lew-Starowicz) в одной из своих работ привел пример возникновения индуцированного бредового расстройства между сексуальными партнерами.

Феномен «заражения» психическими и психологическими состояниями имеет место не только как медицинская категория, но и как явление в психологии (в том числе юридической) с различным количеством индуцируемых лиц.

Ф. С. Сафуанов и Е. В. Макушкин произвели социально-психологическое моделирование взаимодействия коделирантов (индуктора и реципиента), которое позволило показать, что в основе формирования индуцированного бреда лежит психологический процесс идентификации. Исследование 21 реципиента и 15 индукторов выявило три стадии идентификации: эмпатия, перестройка аффективных и когнитивных процессов, тотальное бессознательное отождествление реципиента с индуктором. Диагностика этих стадий коррелирует с судебно-психиатрической оценкой невменяемости и ограниченной вменяемости [3].

Эти же авторы провели психологический анализ, предметом которого является не только оценка их психического состояния, но и изучение структуры их личности. При этом система их отношений должна рассматриваться не как одностороннее воздействие одного лица на другое, а как система межличностного взаимодействия, подразумевающая психическую активность каждого участника. Таким образом, социально-психологический анализ такой системы включает два аспекта: изучение структуры и динамики самого процесса взаимодействия и изучение ее содержательной стороны.

В случаях, когда мы говорим о совершении серийных убийств, анализ имеет особое содержательное значение, это связано с численным составом группы. Как правило, среди убийств серийные убийства составляют небольшой процент, а серийные убийства, совершенные группой лиц, являются большой редкостью, тем не менее обладают высокой степенью общественной опасности. В большинстве случаев «групповые» серийные убийства совершаются двумя лицами. Данная категория преступлений психологически ярко окрашена. Учитывая этот факт и применяя положения тактики следственных действий по делам о преступлениях, совершенных группой лиц, можно выдвинуть предположение о том, что вышеприведенные наблюдения по вопросу индукции психических и психологических состояний логически встраиваются в процесс тактики

следственных действий и методики расследования серийных убийств. Более того, исследователям известны примеры парных серийных убийств, когда с определенной степенью уверенности можно говорить об индукции состояния.

Так, итальянские исследователи – психиатр и криминалист Б. Мастронарди, специалист департамента науки, профессор кафедры юридической медицины Р. Серафино, психиатр и магистр в области криминолого-психиатрической экспертизы М. Луччини, клинический психолог, криминалист доктор медицинских наук А. Помилла в совместной работе рассмотрели случаи индуцированного бреда в парах серийных убийств [4].

Можно сделать вывод о том, что теорией описано явление индукции психических и психологических состояний на разных уровнях здоровья личности, практикой приведены примеры наличия такого феномена при совершении преступлений группой лиц, в частности серийных убийств. Малое число подобных преступлений обусловило низкую степень разработанности данной темы в научных трудах и, как следствие, отсутствие практического инструментария для деятельности должностных лиц при расследовании подобного рода преступлений, а именно: рекомендаций по организации оперативно-разыскных мероприятий и следственных действий, указаний по составлению поискового портрета преступника и выдвижению следственных версий, особенностям психологической работы со свидетелями и подозреваемыми в совершении данной категории преступлений. Однако, как уже было замечено ранее, данная категория преступлений характеризуется высокой степенью общественной опасности, что детерминирует необходимость разработки данной проблемы с позиции юридической психологии, криминалистики и оперативно-разыскной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. МКБ-10 [Электронный ресурс]. URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4160>. (дата обращения: 14.03.2020).
2. Сафуанов Ф. С., Макушкин Е. В. Экспертная психолого-психиатрическая диагностика к способности саморегуляции обвиняемых и потерпевших по делам о психических воздействиях // Прикладная юридическая психология. 2017. № 3. С. 6–16.
3. Сафуанов Ф. С., Макушкин Е. В. Социально-психологический анализ индуцированных психических расстройств в судебно-психиатрической практике // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 1995. № 4. С. 192–202.
4. Delirio omicidiario condiviso nelle coppie di serial killer / V. Mastronardi, S. Ricci, M. Lucchini, A. Pomilla // Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza. 2012. Vol. 6, N. 3. P. 87–117.
5. Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5 15. 04. 2016 [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/332644235_Changes_from_DSMIV_to_DSM-5. (дата обращения: 14.03.2020).

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Я. И. Тирикова-Семенюк

*МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 1», Ангарск, Россия
E-mail: yana1821@yandex.ru*

В течение последних десятилетий проблема сохранения психического здоровья педагогов дошкольного образовательного учреждения стала особенно острой. Педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к ребенку как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. В целях экономии своих энергоресурсов многие педагоги прибегают к различным механизмам психологической защиты, что ведет к их эмоциональному выгоранию.

Психологическое выгорание – это синдром эмоционального истощения, деперсонализации и снижения личностных достижений. Оно оказывает негативное влияние не только на самих педагогов, на их деятельность и самочувствие, но и на окружающих. Данный психологический феномен приводит к деформации личности педагога, наделяя его такими психологическими особенностями, как авторитарность по отношению к детям, ригидность, нескритичность, нестабильность эмоциональных проявлений, наличие агрессивного поведения, фрустрации и т. п. [5, с. 165].

Актуальность вопроса психологического выгорания на сегодняшний день также обусловлена быстрым темпом развития различных инновационных методов и приемов, используемых в системе дошкольного образования, несомненно, повлекших к повышению профессиональных и личностных требований к педагогу. Перед педагогом стоит ряд задач, которые определяют многообразие выполняемых им функций [4].

К основным функциям можно отнести: образовательную, воспитательную, развивающую, коммуникативную, информационную, диагностическую и др. Выполнение этих функций приводит к достаточно высокой нервно-эмоциональной напряженности. Такая ситуация потенциально содержит в себе усиление нервно-психического напряжения [1, с. 15].

Как пишет Н. Е. Водопьянова, к основным факторам, обуславливающим выгорание педагогов, относят ежедневную психическую

перегрузку, высокую ответственность за воспитанников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, межличностные конфликты. В связи с тем, что большинство педагогов – женского пола, к профессиональным стрессорам добавляются загруженность работой по дому и дефицит времени для семьи и детей [3, с. 444].

В свою очередь М. Буриш считает эмоциональное выгорание симптомокомплексом последствий продолжительного рабочего стресса и профессиональных кризисов [6, с. 78]. В. В. Бойко выделяет ряд внешних и внутренних факторов, провоцирующих выгорание. Внутренними факторами являются рассогласование в мотивационной сфере личности, высокий уровень нейротизма и несформированность навыков осознанной саморегуляции. К внешним факторам он относит недостатки организационной структуры и негативный психологический климат в коллективе.

В. В. Бойко определил, что в развитии синдрома психологического выгорания можно выделить несколько главных фаз:

– нервное напряжение (переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку», тревога и депрессия);

– резистенция (неадекватное эмоциональное избирательное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей);

– истощение (эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения) [2, с. 87].

Таким образом, психологическое выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

Эмпирическое исследование проходило на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида № 1» г. Ангарска.

В исследовании приняли участие 14 педагогов. В первую группу вошло 6 педагогов с 20–25-летним стажем работы, средний возраст по группе 48,5 года. Во вторую группу вошло 8 педагогов со стажем работы 5–8 лет, средний возраст по группе 30,5 года.

Целью данного исследования выступало выявление уровня эмоционального выгорания педагогов с различным стажем работы.

Мы предположили, что стаж работы сотрудников в МАДОУ № 1 обуславливает уровень эмоционального выгорания: чем больше стаж работы, тем больше выражен симптом эмоционального выгорания.

Для решения поставленной цели и доказательства гипотезы были решены следующие задачи: выявлен уровень эмоционального выгорания педагогов МАДОУ № 1, проведен сравнительный анализ.

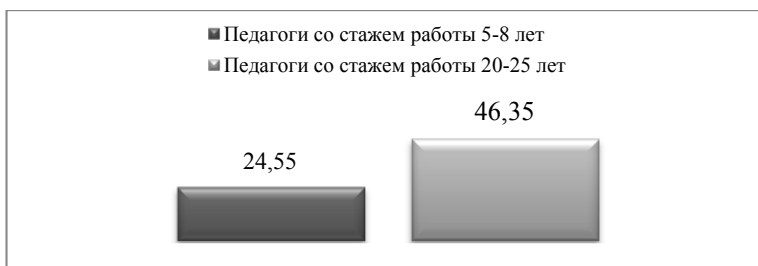
Для решения поставленных задач было использовано анкетирование по методике В. В. Бойко на выявление симптомов эмоционального выгорания.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты, продемонстрированные на рис. 1 и 2.



Примечание: 9 баллов и менее – несложившийся симптом, 10–15 баллов – складывающийся симптом, 16–30 баллов – сложившийся симптом.

Рис. 1. Показатели по эмоциональному выгоранию у педагогов с разным стажем работы (среднеарифметическое)



Примечание: 36 баллов и менее – синдром не сформировался; 37–50 баллов – синдром в стадии формирования; 51 балл и более – сформировавшийся синдром эмоционального выгорания

Рис. 2. Показатели по эмоциональному выгоранию у педагогов с разным стажем работы (%)

У педагогов со стажем работы 20–25 лет стадии «напряжение» и «истощение» находятся на уровне сложившегося симптома. Стадия «резистенция» находится на уровне складывающегося симптома. У педагогов со стажем работы 5–8 лет стадии «напряжение», «истощение» и «резистенция» находятся на несформированном уровне эмоционального выгорания.

Так как совокупность симптомов образует синдром эмоционального выгорания, рассмотрим полученные результаты.

У педагогов со стажем работы 5–8 лет эмоциональное выгорание находится на несформированной стадии, т. е. данный синдром еще не сложился. Это говорит о том, что молодые специалисты более спокойные, уравновешенные, легко переживают психотравмирующие обстоятельства, жизнерадостны, общительны. У них преобладает адекватное эмоциональное избирательное реагирование, эмоционально-нравственная адаптация: психосоматических и психовегетативных нарушений нет.

У педагогов со стажем работы 20–25 лет эмоциональное выгорание находится на стадии формирования, что говорит нам о выработанных личностью механизмах психологических защит в форме частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. Педагогам присуще: неудовлетворенность собой, тревога, неадекватное эмоциональное избирательное реагирование, дезориентация, эмоциональный дефицит, эмоциональная и личностная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения. Все эти проявления негативно сказываются на выполнении профессиональных обязанностей и взаимоотношениях с окружающими людьми.

На основе проведенного эмпирического изучения проблемы эмоционального выгорания педагогов в МАДОУ № 1 можно сделать следующие выводы.

Педагоги со стажем работы 20–25 лет более подвержены формированию эмоционального выгорания, на данном этапе они испытывают неудовлетворенность собой и работой, тревогу, эмоциональную отстраненность, ощущение усталости.

Педагоги со стажем работы 5–8 лет менее подвержены эмоциональному выгоранию. Им присущи понимание, терпимость, проявление гибкости в отношениях, в меняющихся условиях деятельности, они быстро адаптируются и перестраиваются, при взаимоотношениях с окружающими нет трудностей, конфликтные ситуации возникают крайне редко, так как педагог быстро выходит из ситуации посредством рационального поведения.

Полученные результаты предполагают разработку коррекционно-профилактических мероприятий по снижению уровня психического выгорания и оптимизации уровня мотивации и продуктивности в профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акиндинова И. А., Баканова А. А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика // Педагогические вести. 2013. № 5. С. 34.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Филинь, 2013. 247 с.
3. Психология здоровья / ред. : Г. С. Никифорова. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2010. С. 443–463.
4. Завьялова О. А., Станченко Е. Н. Эмоциональное выгорание педагогов образовательных организаций на историческом и психологическом компонентах // Молодой ученый. 2019. № 8. С. 165–168.
5. Иванова Л. А. Профессиональное выгорание педагога // Молодой ученый. 2016. № 1. С. 709–711.
6. Burish M. In search of theory: some ruminations on the nature and etiology of burnout // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / ed. W. B. Shaufeli, Cr. Maslach & T. Marek. Washington : Taylor & Francis. 1993. P. 75–93.

НАВЫК ЭКСПЕРТНОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАК ЧАСТЬ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

Н. А. Медина-Бракамонте, Ю. И. Филимоненко

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: mbna@yandex.ru*

Владение разноплановыми навыками работы с клиентом является важнейшим условием успешной адаптации психолога-выпускника к условиям и задачам предстоящей ему практической деятельности, условием его профессиональной успешности. В зависимости от учебной специализации набор таких «необходимых» навыков существенно различается по своему содержанию. Однако в качестве обязательного компонента во все наборы входит умение психолога-практика по возможности точно и оперативно фиксировать наиболее яркие и прогностичные психологические особенности клиента.

Неизбежность спонтанной отработки у каждого человека навыков экспертного психологического оценивания определяется постепенно накапливаемым опытом социального взаимодействия с

разными людьми в различных жизненных ситуациях. Этот опыт уходит в подсознание, суммируется и обобщается в нем, превращаясь в «сетку» готовых критериев для быстрой оценки другого человека. Итогом непрерывной работы «сетки» служит переживание человеком своей способности без каких-либо раздумий «видеть». В научной терминологии такой итог называется интуицией.

У каждого человека отработка навыков психологического оценивания зависит как минимум от двух факторов: с одной стороны, от неких врожденных способностей, а с другой – от разного рода внешних обстоятельств жизни человека, которые могут как стимулировать, так и подавлять развитие интуиции. В этой связи было бы уместно отбирать на психологическое обучение прежде всего тех людей, которые именно «по своей природе» склонны интересоваться чужой психологией, точнее «видеть» ее.

Профессиональная, научная и практическая подготовка – это «внешнее обстоятельство», которое призвано, насколько возможно, доразвить исходные экспертные умения студента-психолога. Нам представляется желательным создание относительно портативных тестовых процедур нарастающей психологической сложности, позволяющих количественно и качественно оценить наличный уровень экспертных навыков у студента-психолога. И не только «оценить», но и опосредованно способствовать их становлению.

Признавая необходимость и информативность классических тестовых процедур (опросник, рисуночные и графические методики и т. п.), мы вынуждены признать, что в некоторых видах профессиональной деятельности типа служебной и воинской, а также в политической сфере использование классических методик не всегда уместно или даже невозможно по разным основаниям. Поэтому подготовка будущего психолога-практика должна обеспечивать его способность «видеть» психологические особенности клиента не только в символическом смысле слова, но и в самом его прямом смысле.

Мы полагаем, что формой подготовки психолога может стать отработка навыка экспертной оценки студентом фото- и видеоматериалов, на которых было бы отражено поведение людей в различных ситуациях. Экспертная работа с фотографиями настойчиво обучает студента умению детально видеть то, каким образом психологические особенности человека выражаются в его поведении. Видеозапись некоего события позволит уточнить экспертные оценки за счет неоднократного просмотра ситуации и ее группового обсуждения. Вершиной учебной работы такого плана может

стать экспертное оценивание человека в реальной ситуации. Ценность последнего варианта состоит в том, что он одновременно тренирует способность полностью концентрироваться на наблюдении (не отвлекаясь на записи) и надежно сохранять в памяти все элементы поведения клиента, наиболее важные для последующего формулирования и обоснования экспертного суждения.

В настоящее время нами готовится апробация эффективности использования фотографий для тестирования уровня развития экспертных навыков у студентов-психологов. Для предварительной апробации подготовлен набор из 12 фотографий, отобранных в интернете и отражающих ситуации коммуникативного взаимодействия. В содержательном плане фото разбиты на четыре группы по три фотографии в каждой: 1) одиночный человек; 2) малая группа (2–3 человека); 3) большая группа (заполненный людьми зал).

В соответствии с инструкцией испытуемый должен будет последовательно рассматривать фотографии указанных трех групп и по каждой фотографии на листе для ответов записывать то, какие именно психологические особенности он увидел в каждом персонаже, а также – и это самое важное! – указать, какие именно конкретные поведенческие признаки позволяют констатировать наличие у персонажа таких особенностей. На первом этапе исследования ответы испытуемого будут квалифицироваться по количеству выделенных им особенностей, по объему описания этих особенностей, по количеству указанных поведенческих признаков, по степени связи психологических особенностей и поведенческих признаков.

В четвертую отобраны своего рода фотофейки, центральные персонажи которых старательно «изображают» заказанное им поведение в реально драматической обстановке. Задача испытуемого здесь заключается в том, чтобы увидеть все запечатленные на фотографии детали и на их основании выявить фальшивость поведения центрального персонажа. Предварительно ответы испытуемого будут квалифицироваться по следующим критериям: фальсификация обнаружена или нет, а также количество выявленных им признаков фальсификации. Совершенствование подобного рода тестового материала видится в перспективе исключительно важной в обучении именно психолога-практика, поскольку в реальной жизни искренность и открытость любого клиента не являются абсолютными. Поэтому нужно учиться видеть в клиенте также и его фактически манипулятивные возможности.

Формируя описанный выше фотонабор, мы исходили из постулатов эволюционной теории, значимость которых легко прослеживается во всех животных видах, включая и человека:

- психическое отражение реальности – это наиболее эффективный инструмент управления двигательным поведением в различных внешних ситуациях;

- эволюционно отработанным, адекватным является поведение, которое имеет базовой целью выживание индивида и сообщества в целом. Эта цель конкретизируется прежде всего в постоянном решении таких задач, как самосохранение, размножение, захват и оборона «своей» территории, формирование социальной иерархии;

- несколько упростив положение дел, можно констатировать, что указанные задачи в конкретной ситуации решаются несколькими поведенческими стратегиями: стать «больше – меньше», стать «ближе – дальше», занять в пространстве (и социуме) «правое – левое» место.

В человеческом обществе перечисленные стратегии выражаются вовне не только в реальной форме (изменения размера тела, позы, особенностей жестикюляции, направления взгляда, постановки стоп ног, громкости и тембра речи и т. п.), но и в символической (степень ситуативной «статусности» одежды, прически, привычных речевых оборотов, демонстрация сертификатов и дипломов, фотографий с известными людьми и «генеральских звезд» на своих условных погонах и т. д.).

Поведение человека распадается на очень большое количество масштабных и мелких двигательных и символических внешних проявлений. Делать окончательное заключение только по какому-то одному не имеет смысла. Конфликт и рассогласованность мотивов – достаточно вероятный феномен и на уровне «чистой» психологии. На внешнем уровне он будет выражаться аналогично – сочетанием противоречащих друг другу двигательных проявлений.

Однако в большинстве ситуаций совокупность двигательных проявлений всегда и в обязательном порядке указывает, на выполнение какой из стратегий вольно или невольно нацелен человек в данной ситуации.

Причем для практической экспертной работы очень важно помнить, что двигательное обеспечение любой стратегии формируется преимущественно подсознательно, тем самым как бы освобождая сознание для более сложного интеллектуального отражения развивающейся ситуации, планирования направлений ее раз-

вития и своего поведения в ней. Соответственно этому становится достаточно очевидным, что в силу их неполной осознанности (а иногда и полной неосознанности, произвольности) двигательные элементы поведения:

1) гораздо более «точные» и «откровенны», нежели рассказ самого искреннего клиента о своем самочувствии, настроении и планируемых им действиях;

2) обеспечивают широкие возможности для диагностики психологических особенностей другого человека при полном отсутствии как возможности его тестового обследования, так и вообще какого-либо коммуникативного контакта с ним психолога-практика.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

РОЛЬ СКАЗКОТЕРАПИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Е. С. Алексеева

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

Тема нравственности является одной из актуальных и сложных, требующих к себе особого внимания. По определению И. С. Марьенко, «нравственность – неотъемлемая сторона личности, обеспечивающая добровольное соблюдение ею существующих норм, правил, принципов поведения. Они находят выражение в отношении к Родине, обществу, коллективу, отдельным людям, к самому себе, труду и т. д.» [4, с. 77]. Л. А. Григорович определил нравственность как личностную характеристику, объединяющую такие качества и свойства, как доброта, порядочность, дисциплинированность, коллективизм [2, с. 104]. Исходя из данных определений, можно сказать, что для личности очень важно нравственное развитие, так как именно от него зависит отношение человека к дальнейшей жизни.

Проблема нравственного развития и воспитания остается на сегодняшний день актуальной и сложной в отношении детей младшего школьного возраста. Современные дети увлечены игрой в гаджеты, а не чтением книг. А ведь именно через сказки передаются самые важные знания о таких понятиях, как доброта, смелость, щедрость, честность и др. Чтение сказок благотворно влияет на детей. Созданные яркие образы поступков сказочных героев очень хорошо запоминаются младшими школьниками, что в реальной жизни позволит ему принять правильное решение, чтобы избежать негативных последствий.

Младший школьный возраст больше всего подходит для развития и обучения нравственным ценностям, так как является сенситивным. Так, например, В. А. Сухомлинский указывал, что «...незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает» [5, с. 162].

Метод сказкотерапии наиболее близок младшим школьникам, так как все сюжеты сказок основаны на борьбе добра и зла, где в конечном итоге побеждает добро. На примерах сказок младшие школьники могут оценивать поступки героев, а также разобраться, какие из них хорошие, а какие плохие. Небольшие и поучительные сказки заставляют задумываться младших школьников над своими поступками, что в дальнейшем помогает сделать в жизни правильный нравственный выбор. Младшие школьники начинают ценить такие понятия, как дружба, честность, смелость, искренность, щедрость и справедливость.

При помощи сказок люди рассказывали и передавали из поколения в поколение нравственные ценности, моральные устои, манеры поведения. По мнению Г. Н. Волкова, именно в сказках отражены лучшие черты народа: трудолюбие, одаренность, верность в бою и труду, безграничная преданность народу и родине. Другая черта, на которую указывает автор, это оптимизм, так как именно он усиливает воспитательное значение сказки [1, с. 111]. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева дает следующее определение сказкотерапии – это процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем [3, с. 111]. Следовательно, сказка помогает развивать и сформировать нравственные качества, например, такие как доброта, честность, правильное отношение к себе и окружающим и др.

При помощи сказки младшие школьники начинают активно рассуждать о поступках, совершенных героями, какими качествами обладают герои, что больше всего ценится в людях, как они сами поступили бы, оказавшись в такой ситуации и т. д.

Основываясь на анализе изученного материала, мы разработали программу психологического консультирования по развитию нравственности младших школьников, построенную на использовании метода сказкотерапии. Цель программы психологического консультирования заключается в формировании у младших школьников представлений о нравственности и умения различать нравственные и безнравственные поступки.

Сказки были подобраны таким образом, чтобы дети смогли понять, почему и для чего мы должны быть внимательными к себе, к окружающим, добрыми, честными и т. д.

Работа методом сказкотерапии происходила по следующему алгоритму:

- привнесение и снятие эмоционального напряжения у детей путем релаксации;
- знакомство со сказкой, чтение (при чтении сказки можно остановиться на самом интересном моменте и попросить детей придумать продолжение сказки, что будет побуждать детей к мыслительным процессам, которые приводят к нравственному выбору);
- анализ сказки;
- рефлексия.

Использование такого алгоритма метода сказкотерапии в психологическом консультировании, несомненно, приводит к формированию нравственности у младших школьников, что было проверено практическим применением данного метода в процессе осуществления программы психологического консультирования младших школьников с низким уровнем нравственного развития.

Было проведено эмпирическое исследование для определения уровня нравственного развития младших школьников. Исследование осуществлялось в три этапа с разницей во времени два месяца.

Первый этап заключался в определении нравственного уровня развития младших школьников. Цель – выявить младших школьников с низким уровнем нравственности. Использовались следующие методики: «Закончи предложение», «Что такое хорошо и что такое плохо» (автор И. Б. Дерманова).

На втором этапе целью ставилось повышение уровня нравственного развития младших школьников. С детьми проводились психологические занятия по разработанной программе психологического консультирования, посвященные нравственному развитию, с использованием метода сказкотерапии. Программа реализовывалась в течение двух месяцев.

На третьем этапе предусматривалось изучить уровень нравственного развития младших школьников по завершении программы психологического консультирования с повторным применением методик, используемых на первом этапе.

В рамках первого этапа было исследовано 114 детей в возрасте от 8 до 9,5 года, обучающихся во 2-м классе. В результате был выявлен высокий уровень нравственной мотивации у 57,01 % испытуе-

мых, что, вероятно, свидетельствует о сформированности нравственных представлений. Также был отмечен средний уровень нравственной мотивации, он зафиксирован у 23,68 % испытуемых. Для среднего уровня нравственной мотивации младших школьников характерны осознание нормы поведения, но неточность в выделении мотива поведения и деятельности. В свою очередь, низкий уровень нравственной мотивации выявлен у 19,29 % (22 ребенка). Для низкого уровня свойственны несформированность нравственных понятий, несоответствие представлений о нравственных качествах возрасту.

Второй этап работы с младшими школьниками, имеющими низкий уровень нравственной мотивации, включал сопровождение по программе психологического консультирования, основанной на использовании метода сказкотерапии.

Диагностика на третьем этапе показала следующее: из 22 детей высокий уровень нравственной мотивации показали 7 (31,816 %), средний уровень – 9 (40,90 %), низкий уровень – 6 (27,27 %). Для подтверждения эффективности работы был использован критерий *G*. По данному методу сумма нулевых сдвигов равна 2, сумма положительных сдвигов равна 20 и сумма отрицательных сдвигов равна 0.

Полученный сдвиг статистически значим на уровне менее 1 %, что свидетельствует об эффективности выбранного метода сказкотерапии в формировании нравственных качеств у младших школьников в психологическом консультировании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика. М., 2000. 169 с.
2. Григорович Л. А. Педагогика и психология. М., 2004. 480 с.
3. Зинкевич-Евстегнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб., 2000. 310 с.
4. Марьенко И. С. Нравственное становление личности. М., 1985. 191 с.
5. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. Т. 4. Павлышская средняя школа. Разговор с молодым директором. Киев, 1980. 677 с.

ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИЯ К МИРУ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

А. А. Алтунина

*ИОООИД «Надежда», Иркутск, Россия
E-mail: altunina_1996@mail.ru*

Сформированное доверие к миру является одним из основных условий успешной самоактуализации личности, что особенно важно для учащихся старших классов, поскольку им приходится делать выбор своей будущей профессии, принимать серьезные жизненные решения и пр. Низкое доверие к миру у старшеклассников имеет негативные последствия в виде стремления к уходу от взаимодействия с окружающими людьми. В силу этого данная проблема приобретает общесоциальный характер, и для ее изучения имеются все необходимые ресурсы.

Проблеме доверия посвятили свои работы такие ученые, как А. В. Белянин, В. А. Дорофеев, Е. П. Ильин, В. П. Зинченко, В. В. Козлов, В. Н. Куницына, В. И. Лебедев, Ю. А. Левада, И. Ю. Леонова, В. А. Михеева, Т. М. Мозговая, А. Н. Моховиков, Г. Н. Раковская, Т. П. Скрипкина, А. В. Скворцов, Г. Н. Тигунцева, А. Л. Темницкий, Н. Г. Устинова, А. Ф. Филиппов, П. Н. Шихирев и др.

Следует отметить, что доверие выступает компонентом многих психологических феноменов, одним из которых является жизнестойкость. А. Н. Фоминова подчеркивает, что жизнестойкость включает в себя такие базовые ценности, как кооперация, доверие и креативность [9, с. 13]. Исходя из этого, автор выделяет доверие как одну из характеристик жизнестойкости.

На взаимосвязь риска и доверия обращала внимание А. В. Кученкова: «Межличностное доверие помогает преодолевать риски окружающей среды» [7]. Также риск и доверие как взаимодополняющие условия социальных отношений рассматривали Х. Биерхов и Б. Вернефельд [10, с. 50]. В ранее проведенном нами исследовании была выявлена корреляция между различными компонентами доверия к себе и уровнем жизнестойкости у старшеклассников [2, с. 18] Также следует отметить, что «развитие компонентов доверия и его показателей будет способствовать повышению уровня такого компонента жизнестойкости, как принятие риска» [1, с. 335]. Таким образом, невозможно рассматривать доверие к миру без связи с такой личностной характеристикой, как жизнестойкость.

Методики для осуществления эмпирического исследования доверия к миру были подобраны, исходя из представлений А. Б. Купрейченко о понимании доверия как феномена, в котором можно выделить «когнитивный, эмоционально-оценочный (аффективный), поведенческий компоненты» [4, с. 59]. Соотношение компонентов доверия и методик, направленных на их изучение, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Методики, используемые для диагностики доверия к миру у старшеклассников

Компоненты доверия к миру	Методики
Когнитивный	«Методика изучения доверия к себе» Н. Б. Астаниной;
Эмоционально-оценочный (аффективный)	«Методика изучения доверия к себе» Н. Б. Астаниной; Многофакторный опросник Кеттелла (фактор L);
Поведенческий	«Методика изучения доверия к себе» Н. Б. Астаниной; Методика «Шкала межличностного доверия» Дж. Б. Роттера (адаптированная С. Г. Достоваловым)

Также для диагностики нами был использован тест жизнестойкости С. Мадди (адаптированный Е. Н. Осиным и Е. И. Рассказовой) [8].

Эмпирическое исследование доверия к миру у старшеклассников с низким уровнем жизнестойкости проводилось на базе МБОУ г. Иркутска «СОШ № 28». Исследовательскую группу составили 85 старшеклассников в возрасте 16–17 лет.

По результатам диагностики с использованием опросника С. Мадди «Тест жизнестойкости» была сформирована группа старшеклассников с низким уровнем жизнестойкости, которую составили 34 человека – 9 лиц мужского пола и 24 лица женского пола.

Результаты исследования доверия к миру старшеклассников с низким уровнем жизнестойкости представлены в табл. 2.

Таблица 2

Доверие к миру старшеклассников с низким уровнем жизнестойкости (%)

«Методика изучения доверия к себе» Н. Б. Астаниной»			«Шкала межличностного доверия» Дж. Б. Роттера			Многофакторный опросник Кеттелла (фактор L)	
В	С	Н	В	С	Н	Открытость	Настороженность
–	61,77	38,23	–	97,06	2,94	32,35	67,65

Условные обозначения: В – высокое; С – среднее; Н – низкое.

При анализе результатов эмпирического исследования с помощью «Методики изучения доверия к себе» Н. Б. Астаниной [3] мы выявили, что у старшеклассников с низким уровнем жизнестойкости отсутствует высокий уровень доверия к себе.

По результатам диагностики «Шкалы межличностного доверия» Дж. Б. Роттера было установлено, что старшеклассники с низким уровнем жизнестойкости не имеют высокого уровня межличностного доверия, а также их межличностное доверие находится в большинстве случаев на среднем уровне. Мы полагаем, что это связано с тем, что «жизнестойкость является одним из условий развития коммуникативных навыков и умений» [6, с. 74].

Анализ результатов эмпирического исследования с использованием многофакторного опросника Кеттелла (Фактор L) [5] показал, что старшеклассники с низким уровнем жизнестойкости относятся к окружающим преимущественно настороженно.

Таким образом, старшеклассники с низким уровнем жизнестойкости имеют следующие особенности доверия к миру:

- более высокие, чем в других группах, показатели низкого доверия к себе («Методика изучения доверия к себе» Н. Б. Астаниной);
- преимущественно средний уровень межличностного доверия («Шкала межличностного доверия» Дж. Б. Роттера);
- большую настороженность по отношению к окружающим, чем открытость (многофакторный опросник Кеттелла).

Исходя из изложенного, можно отметить, что особенностью доверия к миру у старшеклассников с низким уровнем жизнестойкости является заниженность всех компонентов доверия к миру, в особенности когнитивного и аффективного, в связи с этим возникает необходимость развития всех компонентов доверия к миру, выделяемых в его структуре.

ЛИТЕРАТУРА

7. Алтунина А. А. К вопросу о развитии доверия к миру у старшеклассников в процессе психологического консультирования // Проблемы теории и практики современной психологии [Электронный ресурс]: материалы XVIII Всерос. науч. практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 26–27 апреля 2019 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ». Электрон. текст. данные. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2019. С. 333–336.

8. Алтунина А. А., Соловская А. И. Особенности доверия к себе старшеклассников при разном уровне жизнестойкости // Теоретические и методологические проблемы современной педагогики и психологии : сб. ст. Междунар. науч. -практ. конф. 25 мая 2018 г., Пермь. Пермь : ОМЕГА САЙНС, 2018. С. 15–18.

9. Астатнина Н. Б. Создание и апробация нового личностного опросника «Методика изучения доверия к себе» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/3/Astanina.phtml>. (дата обращения: 11.02.2019).

10. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство личности. М. : Институт психологии РАН, 2012. 496 с.
11. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб. : Речь. 2001. 112 с.
12. Книжникова С. В. Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости подростков в условиях общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01. Краснодар, 2005. 191 с.
13. Кученкова А. В. Межличностное доверие молодежи в условиях трансформирующейся реальности [Электронный ресурс] // Сетевой журнал «Научный результат». Серия: Социология и управление. 2015. Т. 1. № 4 (6). URL: <http://rrsociology.ru/journal/annotation/175>. (дата обращения: 20. 12. 2019).
7. Осин Е. Н., Рассказова Е. И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 2013. № 2. С. 147–165.
8. Скрипкина Т. П. Доверие в социально-психологическом взаимодействии : коллектив. моногр. / под ред. Т. П. Скрипкиной. Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2006. 356 с.
9. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности : монография. М. : МПГУ. 2012. 152 с.
10. Algan Y., Cahuc P. Inherited Trust and Growth // American Economic Review. 2010. Vol. 100, N 5. P. 2060–2092.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ САМООТНОШЕНИЯ У ЗАВИСИМЫХ ОТ МОДИФИКАЦИЙ ТЕЛА ЛИЦ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Е. А. Бровкина

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: brovkinae@inbox.ru*

Самоотношение личности – одна из важнейших характеристик социального бытия человека. Самоотношение выполняет важнейшую функцию, связанную с активностью личности, направленностью на самовыражение и самореализацию.

Самоотношение в западной психологии чаще всего рассматривается в контексте представлений о себе в системе социальных установок и практически приравнивается к понятиям «самопринятие» и «самооценка» [2]. Отечественными учеными самоотношение понимается как интегральное понятие, включающее в себя несколько аспектов, которые взаимодействуют между собой. Так, В. В. Столин и С. Р. Пантеев разработали представление о самоотношении как о динамической структуре со своей иерархической системой, и на опросник, составленный данными авторами, мы опираемся в своей работе.

Проблема зависимостей, в том числе и от модификаций собственного тела, сегодня остра и злободневна, в связи с их распространённостью и трудностью преодоления [4–7]. Изменения самосознания, обуславливающие соответствующие изменения в самоотношении лиц с зависимостью, развиваются в соответствии с развитием самой зависимости. При этом нарушения наблюдаются во всех компонентах самоотношения: когнитивном, эмоциональном, поведенческом [2–4; 6].

У лиц, склонных к зависимому поведению, действие иллюзорной компенсации создает патологическое изменение самоотношения. В это же время негативное самоотношение является причиной множества трудностей в общении, так как человек с подобным самоотношением изначально уверен в том, что окружающие люди относятся к нему с неодобрением, осуждением и неприятием. По мнению И. С. Кона, отрицательное, конфликтное отношение личности к себе провоцирует отклоняющееся поведение и, как следствие, зависимое поведение. Также обнаруживаются корреляционные взаимосвязи негативного самоотношения и стремления к изменению своей внешности [4].

Действительно, привычные и определенные косметологические процедуры могут и оказывают благотворное оздоравливающее терапевтическое действие, тогда как потеря контроля над этим процессом делает поведение патогенным. Во всех исследованиях, касающихся аддикций по поводу модификаций своего тела, отсутствует аспект, определяющий детерминанту выбора ее в качестве способа избегания травмирующих ситуаций [4–7]. Мы убеждены, что только взаимодействие таких факторов, как личностные ценности, социальный имидж, прошлый опыт изменений внешности (применение косметологических процедур) и жизненные ситуации, сможет определить, будет ли индивид преодолевать стресс с помощью косметических манипуляций или найдёт какой-то иной способ преодоления. Постоянные посетители салонов красоты, зная о позитивных изменениях настроения после проделанных процедур, могут прибегать к ним для преодоления сложных ситуаций.

Однако не все клиенты будут пытаться снизить последствия эмоциональных нагрузок с помощью походов в салон красоты, а напротив, смогут обращаться к другой форме зависимости. По мнению многих исследователей [5–7], личность, склонная к зависимости, может использовать для достижения комфортного психологического состояния различные аддикции, а также их сочетания, а следовательно, консультирование должно быть направлено не на конкретную аддиктивную реализацию, а на зависимую личность.

Выдвижение на первый план психологических факторов обусловлено признанием приоритета психотерапевтической помощи при любых видах зависимостей, а также коррекцией самоотношения, которое изменяется при формировании зависимости. Наша работа связана с изменением самоотношения женщин, зависимых от косметологических процедур, и его коррекции с помощью психологического консультирования [1; 3]

В процессе коррекции негативного самоотношения мы можем ожидать развитие потребности и склонности к самоанализу, рефлексии, объективизации представлений о себе и других людях, о мире в целом.

Целями коррекции негативного самоотношения в процессе консультирования могут быть: повышение самооценки и самоосведомленности, усиление работы над импульсами, увеличение стабильности межличностных отношений, анализ текущих копинг-стратегий и освоение новых, более эффективных, обучение целеполаганию, заботе о себе [1–3].

Программа консультирования должна быть ориентирована на достижение устойчивых позитивных изменений в когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах самоотношения и может сочетать элементы когнитивно-поведенческой, личностно ориентированной, экзистенциальной терапии, арт-терапии, психодрамы [2; 3].

Развитая личность обладает развитым самосознанием. Соотношение «образа Я» с реальными обстоятельствами жизни, изменение самоотношения в позитивную сторону позволит личности с зависимостью менять свое поведение, стремиться к адекватному улучшению качества своей жизни.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андронникова О. О. Специальные проблемы психологического консультирования : учеб. пособие. М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М. 2013. 348 с.
2. Баркова Н. П. К проблеме самоотношения наркозависимой личности на разных этапах реабилитации // Известия Иркутского государственного университета. 2014. Т. 7. Сер. Психология. С. 2–11.
3. Будников М. Ю. Самоотношение как мишень индивидуальной терапии зависимых // Наркология. 2013. № 8 (140). С. 67–72.
4. Ворошилин С. И., Егоров А. Ю. Аномальное влечение к модификации собственного тела как поведенческая зависимость // Психические расстройства в общей медицине. 2015. № 4. С. 9–15.
5. Егоров А. Ю. Терапия нехимической зависимости // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2018. Т. 118, № 6. С. 115–123
6. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. СПб. : Речь. 2007. 190 с.
7. Короленко Ц. П., Дмитриева И. В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2001. 251 с.

ВЫЯВЛЕНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ОСОЗНАНИЯ И ЭКСПРЕССИВНОЙ ПЕРЕДАЧИ СВОИХ ЧУВСТВ И СОСТОЯНИЙ У ЖЕНЩИН С КОМПУЛЬСИВНЫМ ПЕРЕЕДАНИЕМ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

А. И. Ван

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Россия, Иркутск
E-mail: anya.van13@icloud.com*

Ряд таких исследователей, как А. В. Бобровский [2], Е. А. Васильева [3], А. В. Гаврилов [2], С. В. Гудков [2], М. А. Ротов [1], М. Палуди [1] и др., выявляют у женщин с компульсивным (психогенным) перееданием наряду с личностными и поведенческими деструкциями алекситимические тенденции в виде тяжести определения и описания собственных переживаний и эмоций других людей, трудностей в различении чувств и телесных ощущений, снижение способности к символизации. При этом в фокус их внимания попадают в большей мере внешние события, нежели внутренние переживания. Исследователи также отмечают, что женщинам с компульсивным перееданием свойственно проявление тенденции к фиксации на отрицательных эмоциях, при которых образуются негативно окрашенные переживания с аффективным оттенком, а также тенденции к избеганию проблем в ситуациях эмоционального напряжения [3].

Эмоциональные проблемы, присутствующие у женщин с компульсивным перееданием, провоцируют такой рисунок поведения, при котором все возникающие переживания купируются исключительно с помощью еды. При этом в эмоционально негативно окрашенные периоды они начинают есть быстро, много и все подряд. Когда приступ немного утихает, интенсифицируется сильное чувство вины за отсутствие умения контролировать эмоции и приостанавливать процесс поглощения пищи. Данный факт вызывает значительное снижение самооценки, отвращение к своему физическому и психологическому облику. Такое отношение к себе приводит к увеличению восприимчивости к стрессогенным факторам и еще больше усугубляет поведенческую реакцию на стресс [3]. В связи с вышесказанным изучение проявлений алекситимии у женщин с компульсивным перееданием в настоящее время представляет особый интерес.

Целью исследования явилось выявление у женщин с компульсивным перееданием способностей осознания и экспрессивной передачи своих чувств и состояний (алекситимических проявлений) в

процессе психологического консультирования. В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что у женщин с компульсивным перееданием наблюдается снижение способностей осознания и экспрессивной передачи своих чувств и состояний, что может свидетельствовать о выраженности у них алекситимических тенденций.

Исследование проводилось на базе психологического центра по снижению веса г. Иркутска. В исследовании участвовало 20 женщин с компульсивным перееданием. Средний возраст женщин составил 36 лет. Диагностика уровня алекситимии проводилась с помощью Торонтской алекситимической шкалы (TAS-20), которая включает: трудности идентификации чувств, трудности описания чувств, экстернальное мышление.

На основании проведенного исследования были получены следующие результаты (рис.).

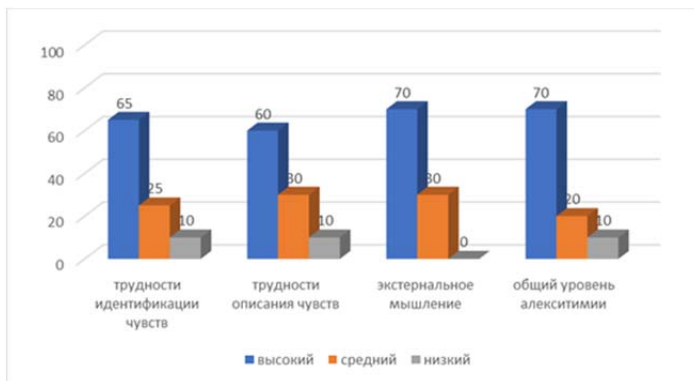


Рис. Распределение женщин с компульсивным перееданием по шкалам опросника TAS-20 (в %)

Как видно из рисунка, 65 % женщин с компульсивным перееданием имеют высокий уровень по шкале «Трудности идентификации чувств», 25 % женщин – средний уровень идентификации чувств, и 10 % женщин не испытывают проблем с идентификацией эмоций и собственных чувств. Трудности описания чувств диагностируется у 60 % женщин с компульсивным перееданием. У 30 % женщин выражен средний уровень, и у 10 % испытуемых данные показатели представлены в пределах низких значений. Экстернальное мышление и высокий общий уровень алекситимии выражены у большинства женщин (70 %).

Таким образом, для женщин с компульсивным перееданием свойственно проявление алекситимических тенденций. В частности, им присущи следующие когнитивно-аффективные психологические проявления: трудности в определении (идентификации) и описании собственных чувств, трудности в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями, фокусирование в большей степени на внешних событиях, нежели на внутренних переживаниях. Можно предположить, что торможение эмоциональных реакций, а также их дефицит может привести к соматизации эмоций и, как следствие, к психосоматическим расстройствам. Также присутствие алекситимических тенденций приводит к повышению уровня неудовлетворенности собственным телом, социальной изоляции, трудностям общения, проблемам в интимной жизни и профессиональной деятельности.

Следует отметить, что женщинам с компульсивными переживаниями необходимо рекомендовать групповое психологическое консультирование с целью повышения способности осознания и экспрессивной передачи своих чувств и состояний, что будет способствовать снижению алекситимии.

В процессе консультирования целесообразно применять технологии когнитивно-поведенческой и диалектической поведенческой терапии, системной семейной психотерапии. В ходе психологического консультирования по снижению алекситимии психотерапевт должен обращать внимание на эмоциональные и поведенческие аспекты компульсивного переедания, учитывать различные особенности психологии женщин, тип нарушения пищевого поведения, личностные особенности каждой из них.

На наш взгляд, процесс консультирования должен выстраиваться с учетом экзистенциальной традиции в психологии. Представители экзистенциального подхода, как отмечают Н. Ю. Куценко и И. В. Ярославцева, обращаются к человеку не как к комбинации статических механизмов, а как к постоянно проявляющей себя экзистенции: к переживанию конкретным человеком своей тревоги, одиночества, страха, отчуждения [4].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Палуди М. Психология женщины. СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. 384 с.
2. Агрессия как форма адаптивной психологической защиты у женщин с избыточной массой тела / А. В. Ротов, М. А. Гаврилов, А. В. Бобровский, С. В. Гудков // Психиатрия. 2010. № 1. С. 123–127
3. Васильева Е. А. Базисные убеждения личности с компульсивным перееданием // Научный альманах. 2016. № 3–4 (17). С. 203 – 206.

4. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Структурно-содержательный анализ экзистенциальной теории в ее значении для практики психологического консультирования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22, № 1. С. 152–162.

5. Шейнина О. А., Третьякова О. А. Алекситимия как психологическая проблема современного общества // Психолог и вызовы современного мира : материалы VIII Междунар. семинара молодых ученых и аспирантов / отв. ред. Н. А. Коваль. 2016. С. 135–140.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ ПО ПРОБЛЕМАМ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

К. М. Ветрова

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

В настоящее время в сфере психологического консультирования наблюдается повышенный интерес к проблеме несформированности учебной мотивации учеников. Наиболее ярко такая несформированность выражена у старших подростков в связи с особенностями их психического развития в этом возрасте. Формирование и развитие мотивации учебной деятельности является основополагающим фактором реализации успешной учебной деятельности ребенком [2]. Результативность работы психолога-консультанта в данном направлении обеспечивается принципом системности и включает работу с родителями, учителями, учащимися. Представляется крайне важным для психологов знание основных теоретических подходов, на которые они могут опереться в своей практической деятельности. Выделяют четыре базовых теоретических подхода к консультированию по вопросам учебной мотивации.

Поведенческий (бихевиористский) исходит из представления о том, что поведение человека всегда является реакцией на стимулы окружающей среды. Опираясь на теории И. П. Павлова, С. Скиннера, Э. Торндайка [1, с. 159] и пр., консультант решает задачу ликвидации или модификации дезадаптивных поведенческих стереотипов учащихся. Выполняется детальный анализ поведения и факторов, закрепляющих симптом, составляется и реализуется пошаговый план действий. Психолог занимает директивную позицию.

Гуманистический подход подчеркивает важность эмоционально-аффективной стороны в образовании, формировании интереса к

знаниям, развитию творческих способностей. В его основе лежат категории общения, самоутверждения, самоактуализации, стремление к личностному росту (Э. Фромм, К. Гольдштейн, К. Роджерс, А. Маслоу и др.). В рамках данного подхода консультант переводит ролевые позиции преподавателей и учеников на субъект-субъектные, партнерские; обучает навыкам саморефлексии, самоконтроля и самоактуализации; ориентирует обучающегося на свободный творческий поиск с правом на ошибки, без страха наказания; раскрывает личностную значимость знаний для учащихся; развивает учебную мотивацию учащихся, в ядре которой находятся гуманистические ценности. Позиция психолога определяется сохранением собственной аутентичности и принятием внутреннего мира, «образа Я» клиента [3, с. 17].

Когнитивный подход утверждает, что действия человека зависят не столько от внешних стимулов, сколько от их интерпретации, понимания и оценки. Цель консультанта – устранение систематических предубеждений в мышлении учащихся. Ставятся задачи на исправление ошибочной обработки информации учащимися и модификацию убеждений, которые поддерживают их дезадаптивное поведение и эмоции [6, с. 183]. В своей работе консультант опирается на теорию мотивации достижения Дж. Аткинсона, теорию социального научения Дж. Роттера, теорию атрибуции В. Вайнера, теорию самоэффективности А. Бандуры [1, с. 171], теорию достиженческих целевых ориентаций Э. Эллиота, теорию внутренней мотивации и самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [1, с. 201] и т. д. Как и в поведенческом подходе, психолог занимает директивную позицию.

Деятельностный подход реализуется в исследовании учебных мотивов как структурного элемента учебной деятельности. Цель психолога – снятие противоречий между требованиями учебной деятельности и возможностями ученика в условиях совместной деятельности психолога с учеником или учителем. Задачи, стоящие перед консультантом: формирование у ученика разнообразных механизмов научения как процесса и результата формирования психологической системы деятельности; психолого-педагогическое проектирование условий и содержания обучения для формирования психологической системы учебной деятельности у ученика в целях успешного овладения им учебным материалом [7, с. 18]; разработка индивидуальных психологических рекомендаций по нормированию полноты и сложности учебных задач и соотношению познавательных действий при их выполнении учеником [5, с. 157].

Практическую деятельность психолог организует на базе научных трудов Л. И. Божович, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, Н. В. Елфиновой, П. И. Якобсона, М. Г. Ярошевского, Р. Р. Бибриха, И. А. Васильева, Д. Б. Эльконина и др. Особый интерес представляет концепция самоопределяемой деятельности Е. Ю. Патяевой. Здесь задача консультанта – помощь в осознании учеником своих мотивов и ценностей, развитие умения принимать решения [4, с. 299].

Таким образом, исходя из рассмотренных выше теорий и подходов к психологическому консультированию по вопросам развития учебной мотивации старших подростков, можно сделать вывод о том, что единой верной концепции в определении этого понятия не имеется. Только целостный подход и системный характер решения проблемы учебной мотивации позволяет наиболее верно и глубоко понять сущность мотивов, динамику их формирования и проявления в педагогическом процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеева Т. О. Мотивации достижения: теории, исследования, проблемы. М.: Смысл, 2006. 333 с.
2. Комолкина О. И., Буленкова Е. В. Технология развития критического мышления в формировании общих и профессиональных компетенций // Образовательный потенциал. Перспективные направления дошкольного образования: опыт, проблемы, пути развития: материалы II Междунар. науч. -практ. конф. и IV Междунар. форума. 2017. С. 180–193.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М., 1999. 240 с.
4. Патяева Е. Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение // Современная психология мотивации / ред.: Леонтьев Д. А. М.: Смысл, 2002. С. 289–313.
5. Суворова Г. А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. М.: МПГУ. 2015. 251 с.
6. Чернецкая Н. И., Кедярова Е. А. Тренинг как метод развития творческого мышления в условиях школы // Человек и образование. 2015. № 3 (44). С. 183–186.
7. Чернецкая Н. И. Обучаемость подростков с разным уровнем креативности // Психология обучения. 2015. № 11. С. 16–24.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ ПРОЯВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ У СОТРУДНИКОВ ОВД В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

С. А. Волокитина

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: sibatov.sveta@mail.ru*

Проблема эффективности деятельности сотрудников правоохранительных организаций не теряет своей актуальности. Государство, обеспечивая управление общественными процессами, по-прежнему является главным социальным институтом. Эффективность управления безопасностью напрямую зависит от эффективности деятельности правоохранительных органов, которая, в свою очередь, определяется множеством факторов, важнейшим из них выступает профессиональная компетентность и культура.

Отсутствие деформации профессиональной культуры у сотрудников правоохранительных органов позволяет им в полном объеме и с надлежащим качеством выполнять свои должностные обязанности, наличие же этих деформаций, порожденное искажением норм и ценностей сотрудников правоохранительных органов, препятствует их плодотворной деятельности и порождает дисфункцию органов правопорядка [1; 2].

Специфика деятельности сотрудников правоохранительных структур содержит в себе элементы отрицательного воздействия на личность сотрудника и способствует нарушению мотивационной сферы, снижению профессионально значимых целей и интересов, утрате удовлетворения службой, постоянному чувству физической усталости и эмоциональной опустошенности и, как следствие, росту числа психосоматических и соматических заболеваний. Результатом этого часто становится нарушение законности, служебной дисциплины, профессионально-этических норм. Это происходит при отсутствии у сотрудника достаточного уровня психологической и нравственной устойчивости, что приводит к развитию профессиональной деформации. В исследованиях Л. Ю. Нежкиной и И. В. Ярославцевой изучены личностные и деловые качества сотрудников органов внутренних дел и вскрыты основные этапы и условия их развития с целью предупреждения профессиональной деформации и повышения эффективности профессиональной деятельности [5].

Под профессиональной деформацией личности понимают процесс и результат негативных изменений личности под воздействием среды, в которой осуществляется ее жизнедеятельность, характеризующихся различной степенью или уровнем проявления и приводящих к неадекватному поведению и потере профессиональной компетенции [10, с. 221]. В данном случае имеет место собственно профессиональная деформация и депривационная деформация.

Собственно профессиональная деформация обусловлена непосредственным влиянием криминогенной среды. Она проявляется в следующем:

- использовании в речи нецензурных выражений в общении с коллегами и осужденными;
- употреблении жаргона и бранных слов-кличек;
- пренебрежительном, уничижительном, враждебном отношении к сослуживцам и осужденным;
- поведении, основанном на моральном и физическом унижении человеческого достоинства;
- утрате чувствительности к человеческому горю, нравственно-психологическим ранам.

Депривационная деформация выражается в замене неудовлетворенных потребностей другими, удовлетворение которых более доступно, как, например, место духовных ценностей занимают материальные ценности или алкоголь.

В классификации Е. Л. Носенко [9, с. 192] выделены следующие проявления профессиональной деформации:

- специальная профессиональная деформация – данная деформация возникает в процессе специализации;
- профессионально-типологическая деформация, связанная с определенными психологическими особенностями личности, отражающимися на структуре профессиональной деятельности;
- индивидуальная деформация – деформация, свойственная работникам самых разных профессий. Она обусловлена чрезмерным развитием профессиональных качеств, которые впоследствии приводят к возникновению сверхкачеств, таких, например, как трудовой фанатизм и сверхответственность.

Профессиональная деформация вызывает смещение процессов развития профессиональных качеств сотрудника ОВД в сторону его профессиональной непригодности: искажение сферы интересов, возникновение чувства собственной непогрешимости из-за пере-

оценки своих знаний и опыта, стереотипность мышления, обвинительный уклон, коррумпированность и т. д.

Для профилактики профессиональных деформаций необходимо формировать профессиональную культуру и профессионализм у сотрудника ОВД.

Проблема профессионализма сотрудников органов внутренних дел актуализировалась в результате реформирования системы. Между тем профессионализм человека представляет собой гораздо большее, чем высококвалифицированный труд, и апеллирует к особо сформированному мировоззрению человека, проявляющемуся в определенной системной организации сознания и психики человека.

Профессионализм сотрудников органов внутренних дел можно рассматривать более глубоко как совокупность овладения нормами профессиональной деятельности и общения, осуществления их на достаточно высоком уровне, достижения принятых в той или иной области деятельности профессионального мастерства, непреклонного следования нормам профессиональной этики и ценностным ориентациям, непрерывного процесса изменения и развития личности в рамках познания индивидуальности средств профессии, осуществления обогащающего опытом вклада в отрасль, способствования повышению престижа своей профессии в глазах общественности.

Как отмечают Л. Ю. Нежкина и И. В. Ярославцева, выявление, развитие и поддержание на высоком уровне личностных и профессиональных качеств сотрудников ОВД выступает основой психологического сопровождения сотрудников ОВД на этапе адаптации в период профессиональной подготовки и последующей службы в правоохранительных органах [5–8]. Одним из эффективных видов сопровождения выступает психологическое консультирование с целью оказания действенной психологической помощи людям, основанное на убежденности в том, что каждый физически и психически здоровый человек в состоянии решить свои проблемы [4, с. 322].

В ходе консультирования с использованием развивающих, моделирующих и коррекционных методов осуществляется профессиональное и личностное развитие сотрудников правоохранительных органов и коррекция проявлений профессиональной деформации, таких как имитация активной деятельности, формализм, снижение профессиональной культуры за счет заимствований элементов поведения представителей криминогенной среды. Значение имеют психологические технологии коррекции негативных личностных особенностей сотрудников, помощь в разрешении психологических

проблем, конфликтных ситуаций, консультировании по вопросам семейных взаимоотношений и т. д.

Социально-личностный аспект консультирования сотрудников ОВД предполагает развитие умений успешно адаптироваться к коллективу, социальным компонентам профессиональной среды. С этой целью сопровождение предполагает проведение адаптационно-мотивационного и коммуникативного тренингов [3, с. 355–357].

Психологическое консультирование, своевременно организованное и построенное с учетом современных требований к его содержанию, способствует снижению проявлений профессиональной деформации у сотрудников ОВД.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. 2-е изд. М. : Мысль. 2018. 473 с.
2. Зобнина Л. Я., Борисов А. Н. Психология. Психические процессы, состояния и свойства личности. СПб. : Питер, 2015. 344 с.
3. Клепач Д. Г., Ярославцева И. В. Изменение эмоциональной устойчивости курсантов института МВД РФ в процессе интерактивного тренинга // Проблемы теории и практики современной психологии. 2018. С. 355–357.
4. Мартин Д. Психологические эксперименты. Секреты механизмов психики. СПб. : Прайм-Еврознак, 2019. 322 с.
5. Нежкина Л. Ю., Ярославцева И. В. Диагностика личностных и деловых качеств сотрудника органов внутренних дел: технологии, содержание, результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2018. № 1. С. 214–220.
6. Нежкина Л. Ю., Ярославцева И. В. Личностные и деловые качества сотрудников органов внутренних дел как факторы профессиональной адаптации // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 3. С. 200–205.
7. Нежкина Л. Ю., Ярославцева И. В. О профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2014. № 1. С. 184–188.
8. Нежкина Л. Ю., Ярославцева И. В., Капустюк О. Ю. Психологическое сопровождение сотрудников органов внутренних дел в период адаптации // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2015. № 2. С. 219–224.
9. Носенко Е. Л. Современные направления зарубежной психологии: психология личности. М. : Изд-во МГУ. 2016. 192 с.
10. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб. : Питер. 2019. 221 с.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ЭГОСКОПИИ

А. А. Джапаридзе

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: anton.dzhaparidze@gmail.com*

Любой исследователь стремится получить более обширный материал для интерпретации и сделать свои выводы более объективными. Зачастую психологами для исследования той или иной сферы жизни человека используются тестовые методики, проблемой которой является субъективность самоотчета испытуемых.

С развитием технологий стало возможным усовершенствовать стандартный процесс психологической диагностики. На данный момент существуют аппаратные устройства, способные фиксировать те или иные психофизиологические показатели испытуемого, анализ которых может значительно расширить психодиагностические данные и обеспечить более высокую достоверность исследования. Таким устройством является аппарат «Эгоскоп», использующийся для реализации психодиагностического метода эгоскопии.

В работах, посвященных эгоскопии, не всегда можно встретить упоминание о диагностической ценности тех данных, которыми дополняет эгоскопия традиционное психологическое исследование. Для исследователя может возникнуть сложность в понимании того, какое значение имеют данные, считываемые эгоскопом, для психодиагностики. На основании вышесказанного целью данной статьи будет описание возможностей применения метода эгоскопии в психодиагностике.

Метод эгоскопии основан на применении автодокументирования процесса тестирования и пиктополиграфического подхода, заключающегося в синхронном измерении и записи психомоторных показателей при выполнении действий на мониторе-планшете и физиологических сигналов, характеризующих изменение сердечной деятельности (ЭКГ), тонуса сосудов (ФПГ), параметров вегетативной нервной системы (КГР) и центральной нервной системы (ЭЭГ). Все контролируемые показатели разделяются на три вектора: вектор *X*, включающий показатели ЭЭГ; вектор *Y*, включающий сигналы ЭКГ, фотоплетизмографии, кожно-гальванический потенциал, частоту дыхания; вектор *Z*, включающий показатели силы нажима на перо, скорости перемещения пера при рисовании и написании и пр.

Эгоскопическое исследование позволяет дополнить новым содержанием результаты используемых тестовых методик путем включения в них профилей смысло-эмоциональной значимости, построенных на основе математической обработки данных о динамике моторики руки и изменениях физиологических показателей. Профиль смысло-эмоциональной значимости позволяет объективно учитывать эмоциональные реакции на типовые шкалы и смысловые кластеры в применяемых методиках и определять степень значимости предъявляемых стимулов для человека.

Профиль смысло-эмоциональной значимости представляет собой список, в котором даны в табличном и графическом виде выделенные в методике смысловые кластеры и информация об их значимости для испытуемого.

Данные профиля смысло-эмоциональной значимости можно анализировать по трем характеристикам: по силе реакции испытуемого на предъявляемый стимул, по разбросу этих реакций и по направленности реакции.

Сила реакции представляет собой среднее значение реакции испытуемого по одному из контролируемых показателей или по их совокупности. Чем больше величина силы реакции, тем больше позитивного или негативного смысла придает испытуемый конкретному смысловому кластеру относительно других тем в тестовой методике [1]. Сила реакции может отражать значимость, важность тематики для испытуемого [2].

Показатель разброса реакции демонстрирует распределение реакций испытуемого от минимального до максимального значения на предъявляемые стимулы. Разброс реакции может говорить о степени уверенности, определенности испытуемого во время ответа на вопросы по конкретной тематике. Чем меньше разброс реакций, тем увереннее испытуемый отвечал на вопросы. Этот показатель может говорить о достоверности полученных результатов по тестовой методике [1; 2].

Направленность может быть правосторонней и левосторонней в зависимости от знака, с которым отражается сила реакции. Правосторонняя реакция имеет место тогда, когда у испытуемого происходит «принятие» ответа на вопрос, нет внутренней борьбы за то, какой ответ выбрать. Левосторонняя же реакция, наоборот, свидетельствует о некотором внутреннем конфликте испытуемого за выбор правильного ответа, возможном несоответствии желаемого действительному [2]. Такая реакция может быть связана с тем, что

испытуемый старается показать себя с лучшей стороны или же у него завышена самооценка.

При помощи данных, получаемых методом эгоскопии, можно выявлять кризисную, опорную, слабосформированную и развиваемую области в зависимости от степени значимости их для испытуемого в момент тестирования [3]. Эти области отражают реальные ценности для испытуемого в момент диагностики. Опорные области представляют для субъекта пространство, в котором субъект чувствует себя комфортно, уверенно. Кризисные области возникают в случае внутреннего конфликта у испытуемого, основанного на важности для него данной области, но вызывающей у него большие трудности [Там же]. Основанием определения областей является соотношение значений силы, реакции и направленности на профиле смысло-эмоциональной значимости.

Таким образом, эгоскопическое исследование позволяет значительно расширить результаты, получаемые традиционными методиками, дополняя их анализом данных о психофизиологических и психомоторных реакциях испытуемого. Специалист может использовать этот материал для более точной интерпретации данных основной методики, выделять проблемные зоны и впоследствии детальнее формулировать психокоррекционные задачи. Также пиктополиграфический подход обеспечивает повышение достоверности исследования, позволяя специалисту определить уверенность испытуемых в ответах, наличие внутренних конфликтов по конкретным тематикам и степень значимости исследуемых областей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ершов В. И., Скоморохов А. А. Автодокументирование и контроль физиологических и психомоторных показателей как технология психологического и психофизиологического тестирования // Человеческий капитал. 2015. № 3. С. 154–158
2. Тулынина А. Ю. Изучение чувствительности показателей тестовой методики «стиль саморегуляции поведения» при проведении пиктополиграфического исследования // Известия ЮФУ. Технические науки. 2009. № 9. С. 176–181
3. Тытарь А. Д., Тытарь Е. Т. Эгоскопия в компетентностном подходе в учебном процессе // Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск: Перспективы медицинского приборостроения. 2009. № 10. С. 253–254.

РАЗВИТИЕ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ПЕРСОНАЛА КРУПНОГО ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Д. А. Зенкова, И. В. Ярославцева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: dariya.zenkova@brk.ilimgroup.ru*

На текущем этапе развития экономики Российской Федерации происходит переоценка ценностей и приоритетов в области управления персоналом. Рассмотрим данный вопрос в рамках крупных промышленных предприятий. Основным ресурсом для развития таких компаний выступает сотрудник и его отношение к организации-работодателю.

Выделяются три уровня отношения сотрудника к компании-работодателю: 1) уровень удовлетворенности; 2) уровень лояльности; 3) уровень вовлеченности.

Удовлетворенность – соответствие условий, которые создает компания-работодатель, ожиданиям и потребностям сотрудников. Лояльность – разделение персоналом миссии и ценностей организации, эмоциональная привязанность персонала к ценностям и приоритетам компании, готовность к долгосрочной работе в компании, но без желания прилагать дополнительные усилия для развития организации-работодателя. Вовлеченность – это отождествление миссии, приоритетов и ценностей компании-работодателя со своими личными целями, стремление вносить максимальный вклад в реализацию стратегий организации, внедрение инновационных решений в свою работу и работу подразделения, компании.

В данный момент ведущие компании мира в качестве ключевого показателя восприятия сотрудниками организации-работодателя все чаще изучается третий уровень отношения – уровень вовлеченности.

Таким образом, вовлеченность – это интегральный показатель, который характеризует внутреннее состояние сотрудника:

- степень удовлетворенности трудом (что соответствует первому уровню отношений);
- разделяет ли сотрудник миссию и ценности компании (второй уровень отношений);
- готов ли проявлять инициативу и прикладывать значительные усилия для развития компании (третий уровень отношений).

Согласно исследованиям института Gallup, у компаний с высокой вовлеченностью персонала по сравнению с другими компаниями:

- текучесть персонала ниже на 14 %;
- производительность выше на 8 %;
- нарушений правил безопасности ниже на 25 %;
- количество прогулов ниже на 3 %.

Вовлеченные сотрудники создают в среднем на 12 % больше прибыли. Эксперты компании Towers Perrin Europe выявили, что рост уровня вовлеченности персонала на 5 % обеспечивает рост показателя рентабельности на 0,7 %.

Таким образом, вовлеченные сотрудники более продуктивны, клиентоориентированы, обеспечивают большую прибыль компании, проявляют желание работать в этой компании на долгосрочной основе.

Также Gallup отмечает, что высокий уровень вовлеченности персонала естественен только для нового малого бизнеса. Новизна, открытость, четкое понимание своей роли и демократичность взаимодействий задают соответствующий эмоциональный и мотивационный фон для сотрудников. Однако крупным промышленным предприятиям, находящимся в стадии зрелости, необходимы осознанные целенаправленные действия для повышения вовлеченности персонала.

Обычный план мероприятий для повышения вовлеченности сотрудников включает в себя:

1) выявление корневой проблемы всей системы управления в целом в компании (авторитарность менеджмента, низкий уровень заработной платы, отсутствие возможности карьерного роста и прочее). После выявления ключевых проблем разрабатываются мероприятия по снижению уровня их влияния;

2) в каждом коллективе вовлеченность будет в весомой степени зависеть от руководителя подразделения и уровня его вовлеченности. Соответственно, повышение уровня вовлеченности менеджмента находится в приоритете;

3) мероприятия, воздействие которых направлено на факторы, массово неразвитые в нашем обществе: творческие качества и инициативность сотрудников. Персонал мыслит в рамках своих должностных инструкций, а в них не содержится формулировок, ориентированных на развитие компаний и внедрение инновационных идей. Тем более что данные формулировки «принуждали» бы персонал, но внутренне сотрудников не мотивировали бы. В таком виде данные функции сводятся к формализму.

Рассмотрим пример повышения уровня вовлеченности персонала на крупном промышленном предприятии, где используются несколько инструментов:

1. Система управления эффективностью персонала «Энергия талантов»: сотруднику предоставляется возможность подачи заявки на обучение по предлагаемым учебным программам на очное обучение либо дистанционные учебные курсы.

2. Управление эффективностью деятельности Performance Road Map (PRM) – система постановки целей, методы контроля поэтапного исполнения, оценки компетенций сотрудников и ежегодный анализ эффективности как отдельных сотрудников, так и подразделений в целом. В рамках данной системы обязательным является проведение встреч «1:1» – диалог сотрудника с руководителем.

3. Проект «Эволюция – культура постоянных улучшений». Это комплекс мероприятий, направленных на формирование корпоративной культуры, нацеленной на постоянные, системные улучшения производственных и бизнес-процессов. Программа предполагает постоянный сбор идей и предложений по улучшению от сотрудников, их реализацию, обмен опытом и лучшими практиками, обучение, коммуникацию и широкое признание важности работы по внедрению улучшений в компании.

4. Проект «Добровольцы-спасатели», направленный на повышение культуры безопасности в компании. В его рамках сотрудники, которые принимают участие в проекте, получают навыки спасательной работы, а также учатся быстро и правильно реагировать на чрезвычайные ситуации и минимизировать их последствия.

Однако ни в одном проекте не рассматривается такой важный аспект, как психологическое здоровье сотрудников. В традиционных подходах к практике менеджмента по работе с персоналом основной упор делается на организационно-производственные аспекты, указанные выше. Но в компаниях зачастую отсутствует услуга психологической помощи, не говоря о полноценной программе диагностики и помощи при возникновении проблем психологического характера. Результатом воздействия таких проблем становится снижение эффективности профессиональной деятельности, развитие многочисленных проявлений профессионального стресса, синдрома профессионального выгорания, развитие психосоматических патологий и в итоге – резкое снижение показателей качества жизни, труда персонала. Когда не удовлетворены такие базовые потребности персонала, компания не может обеспечить

развитие даже базового уровня отношения сотрудника к компании-работодателю – удовлетворенности трудом, не говоря о вовлеченности. Оказывать помощь в решении данных проблем должны профессиональные психологи-консультанты, которые зачастую компаниями не привлекаются. Хотя в ходе психологического консультирования можно добиться достижения состояния психологического комфорта и сохранения душевного здоровья сотрудников. Идеальным результатом психологического консультирования является полная самоактуализация сотрудника, что, по А. Маслоу, подразумевает реализацию творческих способностей, автономию, социальную реализацию и способность сосредоточиться на решении проблем. И только в этом случае сотрудник сможет проявить себя на третьем уровне отношений – вовлеченности. Также можно вспомнить одно из основных понятий аналитической психологии К. Г. Юнга – «индивидуализация», означающее процесс становления личности, такого психологического развития её, при котором реализуются индивидуальные задатки и уникальные особенности человека. И в первую очередь в этом может помочь психологическое консультирование.

Таким образом, мы выделяем три уровня разработки эффективной программы для повышения вовлеченности сотрудников: 1) индивидуальный; 2) коллективный; 3) уровень организации в целом.

Современные компании много внимания уделяют мероприятиям на уровне организации и в некоторой степени – на коллективном уровне, но не акцентируются на мерах для развития вовлеченности на индивидуальном уровне. При этом начать работать необходимо с уровня руководителей, так как именно их обязанность – создавать баланс между рабочими задачами и потребностями сотрудников, вести с сотрудниками открытый диалог о работе: интересоваться, как они себя ощущают, создавать позитивный климат при обсуждении задач, задействовать ресурсы и таланты сотрудников, давать им позитивную обратную связь и уметь получать обратную связь от них, обеспечивать осмысленные разнообразные задачи, предоставлять им автономность, возможность выбора, доверять сотрудникам и быть справедливым. Эту работу также можно построить на основе психологического консультирования.

Психологическое консультирование в организации не стоит ограничивать рамками делового консультирования (решение сотрудниками деловых проблем, выбор профессии, организация труда и т. д.), профессионального психологического консультирования

(улучшение профессионального просвещения, смена профессиональной деятельности после потери работы, повышение квалификации) или организационного консультирования (решение психологических проблем системы управления, руководства). Также важно уделить внимание интимно-личностному психологическому консультированию (отношение к сотруднику как личности, вызывание сильных переживаний, скрываемых от окружающих), индивидуальному семейному консультированию (решение вопросов сотрудника о семье, предупреждение и разрешение конфликтов внутри семьи, решение текущих внутрисемейных проблем) и психолого-педагогическому индивидуальному консультированию.

ВЫЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ У ОСУЖДЕННЫХ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

В. В. Карпович

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

Проблема коррекции агрессивности у осужденных сегодня имеет особую актуальность, так как в местах лишения свободы агрессивность – частое явление и состоит в причинении серьезного вреда себе и другим, проявляется в конфликтах с сокамерниками, нарушении режима, провокационных действиях [1].

Значимость нашего исследования основывается на потребности в разработке эффективной программы индивидуального консультирования осужденных с агрессивными тенденциями в поведении.

С целью изучения проблемы агрессивности обратимся к теоретическому анализу ведущих психологических подходов. Представители инстинктивистских подходов З. Фрейд, К. Лоренц и их последователи, объясняя природу агрессивности, утверждают, что накопленная в организме агрессивная энергия неудержима и выводится наружу в агрессивных действиях или фантазиях [4]. В рамках этого подхода психологи поощряют у своих клиентов «вентиляцию» подавленной агрессии путем ее выброса наружу, что способствует разрядке эмоционального напряжения. Однако многочисленные эксперименты, проведенные другими учеными, говорят об обратном. Так, социальные психологи утверждают, что внешнее

выражение агрессии чаще подпитывает агрессивность. Поэтому представители подхода социального научения, такие как А. Бандура, Б. Скиннер, считают наиболее эффективными методы, предлагающие контролировать агрессию путем противодействия тем факторам, которые ее провоцируют, а именно ослаблением агрессивной стимуляции, поощрением и формированием неагрессивного поведения и закреплением реакций, несовместимых с агрессией [4].

Огромный опыт коррекции агрессивности накоплен представителями когнитивно-бихевиорального направления. А. Бек, А. Эллис, Д. Уотсон, А. Лазарус и другие предложили объединить когнитивные и поведенческие техники. В качестве альтернативы агрессивному поведению данное направление называет ассертивное поведение, при котором человек добивается реализации своих прав, не нарушая законных прав других людей, этому способствуют упражнения самоутверждения как способа преобразования агрессивности в социально приемлемые формы поведения и приобретения социальной компетентности [4].

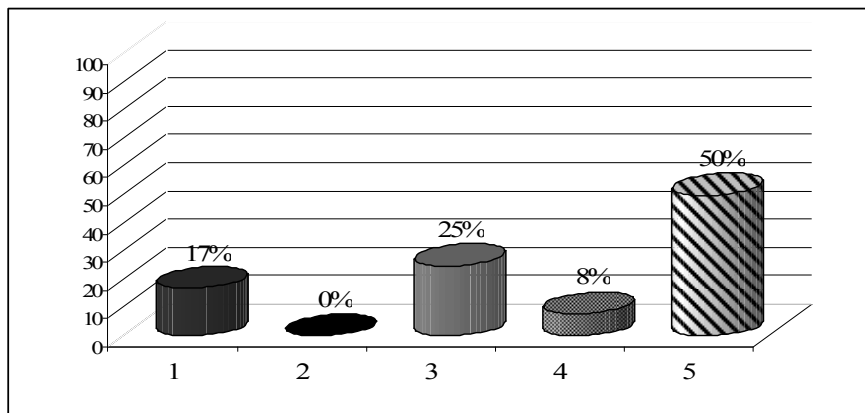
Как указывает А. К. Осницкий, психологическая коррекция агрессивности прежде всего должна быть направлена на те факторы развития личности и характеристики среды, которые могут стать ее основными причинами [3]. К предпосылкам агрессивности И. В. Ярославцева относит снижение доверия к миру и неумение общаться, что является благоприятной почвой для закрепления агрессивных и враждебных форм поведения. В ее исследованиях установлено, что длительная депривация, начавшаяся в младенчестве, приводит к тяжелым последствиям для интеллектуального и личностного развития, что проявляется в агрессивности, раздражительности, импульсивности [6].

Таким образом, теоретический анализ состояния проблемы агрессивности показал наличие принципиально разных подходов к пониманию сущности и природы агрессивности, что свидетельствует о многоаспектности изучаемого явления, о многофакторной обусловленности агрессивности как свойства личности.

На наш взгляд, коррекция агрессивности осужденных эффективна в процессе психологического консультирования, которое представляет собой профессиональную помощь психолога, направленную на содействие человеку в разрешении проблем и принятии решений относительно профессиональной карьеры, брака, семьи на совершенствование личности и межличностных отношений. Индивидуальный подход к коррекции агрессивности в процессе психоло-

гического консультирования, ее тактика определяются при помощи психологического диагностического исследования, которое позволяет установить уровень агрессивности, интегральные формы ее проявления.

В статье представлены результаты эмпирического исследования агрессивности осужденных, проведенного на базе ФКУ «СИЗО-1» ГУФСИН г. Иркутска. Выборку составили 12 осужденных мужчин, средний возраст которых 26 лет. Основной гипотезой исследования явилось предположение о том, что у осужденных преобладает высокий уровень агрессивности. Диагностическое изучение агрессивности осуществлено с применением методики Е. П. Ильина и П. А. Ковалёва «Личностная агрессивность и конфликтность», которая предназначена для выявления склонности субъекта к конфликтности, позитивной и негативной агрессивности. Под позитивной агрессивностью авторы понимают поведение, которое помогает человеку добиться желаемой цели, но при этом причиняет незначительный дискомфорт другим. Негативная агрессивность – это такое поведение человека, которое вызывает серьезный психологический дискомфорт у других людей. Результаты изучения негативной агрессивности представлены на рисунке.



Примечание: 1 – низкий уровень негативной агрессивности, 2 – пониженный уровень негативной агрессивности, 3 – средний уровень негативной агрессивности, 4 – повышенный уровень негативной агрессивности, 5 – высокий уровень негативной агрессивности.

Рис. Распределение уровня негативной агрессивности у осужденных

Анализ полученных данных свидетельствует о преобладании высокого уровня негативной агрессивности у осужденных. Так, высокий уровень выявлен у 50 % испытуемых данной группы, повышенный уровень свойственен 8 % респондентов. Осужденным с высоким и повышенным уровнем агрессивности характерны такие качества, как мстительность и нетерпимость к мнению других, что вызывает психологический дискомфорт у других людей. При этом средний уровень зафиксирован у 25 % испытуемых, низкий уровень негативной агрессивности определен у 17 % человек, пониженный уровень не выявлен вовсе. Осужденным с низким и средним уровнем агрессивности описанные выше качества свойственны в меньшей степени. Полученные результаты подтверждают выдвинутое нами предположение о том, что у осужденных преобладает высокий уровень агрессивности.

С осужденными, характеризующимися преобладанием высокого уровня агрессивности, целесообразно проводить индивидуальное психологическое консультирование, направленное на коррекцию агрессивности. В коррекционной психологической работе с осужденными И. А. Фурманов рекомендует обсуждать вопросы, связанные с уровнем дискомфорта в связи с пребыванием в заключении, отношениями в среде сокамерников, наличием конфликтов, особенностями реагирования на агрессивное поведение других, проявлениями частоты и тяжести переживания агрессивности как состояния [5]. При этом стоит учитывать, что отсутствие личной заинтересованности осужденного в изменении своего состояния агрессивности снижает успешность психологической коррекции, однако не является абсолютным противопоказанием для ее проведения.

На наш взгляд, основу консультативного процесса должен составлять экзистенциальный подход, описанный в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Представители экзистенциального подхода наделяют человека полной ответственностью за свою жизнь, в том числе и за неспособность действовать, меняться, расти, другими словами, помогают человеку понять, что он действительно хочет и может делать [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонян Ю. М., Кудрявцев В. Н., Эминов В. Е. Личность преступника. СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. 366 с.
2. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Структурно-содержательный анализ экзистенциальной теории в ее значении для практики психологического консультирования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22, № 1. С. 152–162.

3. Осницкий А. К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 61–68.
4. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. М. : Эксмо. 2005. 672 с.
5. Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб. : Речь. 2007. 480 с.
6. Ярославцева И. В. Психическая депривация: причины, проявления, механизм развития // Сибирский психологический журнал. 2013. № 47. С. 33–40.

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

А. А. Киселева

*ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области»,
Иркутск, Россия
E-mail: nk160493@gmail.com*

В научной литературе проблема психологического консультирования педагогов представлена достаточно обширно. Однако при этом анализ научных работ позволил нам определить, что существуют различия в понимании того, что представляет собой психологическое консультирование для педагогических работников. Так, О. И. Ефремова утверждает, что психологическое консультирование – область практической работы психолога, предполагающая оказание непосредственной психологической помощи клиентам в виде анализа их психологических проблем, предложения советов, рекомендаций [5]. Г. В. Валева рассматривает психологическое консультирование как технологию развития психологической готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности [3]. Т. Ф. Бородина считает, что психологическое консультирование – это деятельность, которая способствует решению проблем приспособления к ситуации, помогает преподавателям по-новому взглянуть на проблему, уйти от привычных стереотипов реагирования и поведения, сделать выбор конкретной стратегии поведения [2]. Д. В. Савельева полагает, что суть психологического консультирования состоит в создании клиентом новых осознанных способов действия в проблемной ситуации [9]. На основании данных подходов можно сделать вывод, что психологическое консультирование воплощает технологию по развитию определенных профессиональных компетенций педагогов и не применяется в качестве метода психологической помощи.

На наш взгляд, психологическое консультирование применительно к педагогам во многом подменяется консультированием педагогическим, которое включает в себя сопровождение учащегося в образовательном процессе и оказание ему консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностным развитием в целом. Другие составляющие данного консультирования мы находим у Н. Б. Саханского: это и оказание консультационных услуг различным субъектам социума, участвующим в образовательной деятельности (родители учащихся, различные группы населения, потребители образовательных услуг); научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогического персонала, в том числе профессиональное консультирование по проблемам организационного, экономического, юридического развития школы [10].

С одной стороны, данная трактовка психологического консультирования является неверной и даже негуманной: личность педагога в ней сводится лишь к одной из функций образовательного процесса. С другой стороны, применительно к развитию стратегий совидающего поведения она оказывается если неверной формально, то верной фактически.

Таким образом, говоря о психологическом консультировании педагогов, мы будем иметь в виду, что оно касается тех сторон их личности, которые способствуют продуктивному выполнению соответствующей деятельности. Отсюда смешение психологических и педагогических аспектов консультирования неизбежно.

Рассмотрим основные направления, принципы, задачи, структуру психологического консультирования педагогов, представленных в научной литературе.

Л. Н. Цветикова, И. Е. Плотникова, С. Ю. Комова, Ю. Н. Черных выделяют три направления работы:

- 1) консультирование педагогов по вопросам разработки и реализации психологически адекватных программ обучения и воспитания;
- 2) консультирование педагогов по поводу проблем обучения, поведения и межличностного взаимодействия конкретных учащихся;
- 3) консультирование в ситуациях разрешения межличностных и межгрупповых конфликтов в различных системах отношений: учитель – учитель, учитель – ученик, учитель – родители и др. [11].

Освещая вопрос о содержании психологического консультирования с педагогами, исследователи ориентировались на различные этапы. Так, в исследовании В. В. Горяниной достаточно детально

представлены основные этапы и шаги процесса консультирования, которое построено следующим образом:

1. Установление доверия, которое заключается в подстройке тона и темпа голоса педагога, соответствии его дыханию и позе, применение слов, соответствующих ведущей системе восприятия учителя (аудиальной, визуальной и кинестетической) и стратегии соучастия для контакта.

2. Изучение первопричин малоэффективности стиля взаимодействия через анализ истории жизни учителя, освоение стратегии ответственности, создание у него готовности к изменениям, осознание вторичных выгод малоэффективного (непродуктивного) стиля взаимодействия и преодоление сопротивления.

3. Дифференциация и согласование конфликтных стремлений в области внутриличностного пространства. Дифференциация элементов конфликта и сопровождающих его отрицательных эмоций, открытое выражение отрицательных эмоций, осознание позитивной сущности элементов конфликта, наполнение структурных ячеек самосознания позитивным содержанием и восстановление веры в личностную состоятельность, изменение социальных установок.

4. Разделение и сопоставление конфликтных тенденций в межличностном пространстве. Понимание клиентом своей лепты во взаимоотношениях и доли ответственности за дальнейшее их развитие; идентификация участников конфликтного взаимодействия с эмоционально насыщенными социальными установками и моделями взаимодействия, принесенными из окружения и семьи; отграничение педагога от участвующих в конфликте лиц, расширение рамок положительного восприятия партнера и ситуации взаимодействия, самостоятельная координация противоборствующих стремлений в межличностном взаимодействии.

5. Изменение общепринятых неконструктивных стереотипов взаимодействия. Осознание потребности в изменении общепринятых неконструктивных стереотипов общения и их преодоление, использование своих позитивных ресурсов, развитие гибкости, а также исправление допущенных ошибок [1].

Д. В. Савельева описывает типичную структуру консультирования педагогов, которая включает в себя следующие моменты:

1) всегда следует начинать беседу с педагогом с того, каким он видит психологический климат того или иного учебного класса;

2) необходимо спокойно и заинтересованно выслушать не только жалобы и претензии педагога, но и его мнение о том, в чем заключаются причины подобных явлений;

3) этап собственно консультирования педагога в отношении тех или иных проблем группы детей (класса в целом);

4) активное проявление интереса психолога к тому, насколько полезными оказались его рекомендации и какие из них действительно работают [9].

Н. Е. Водопьянова, А. Н. Густелева, Д. С. Минин, А. Ихия разработали модель психологического консультирования по снижению профессионального выгорания в группе учителей, которое включало следующие направления деятельности: а) привлечение внимания педагогов к проблеме профессионального выгорания, понимание его признаков и факторов риска его генезиса; б) выработка положительного самоотношения и повышение мотивации учителей в развитии личностных и профессиональных компетенций, обучение различным приемам саморегуляции и самопомощи при выгорании и стрессе; в) освоение навыков эмоционального самоконтроля и саморегуляции, позитивного мышления и конструктивного поведения в различных профессионально трудных и конфликтных ситуациях; г) развитие социальной толерантности и личностно-профессиональной поддержки в рабочем коллективе [4].

Представители зарубежной психологии S. M. Sheridan, T. R. Kratchwill, рассматривая проблему консультирования педагогов, описывают ход совместной поведенческой консультации с родителями и учителями:

Этап I: выявление проблем. Консультант, родитель (родители) и учитель (учителя) работают вместе, чтобы четко определить проблему (проблемы), на которую следует обратить внимание.

Этап II: анализ проблемы. Консультант помогает в выявлении факторов в различных условиях, которые могут повлиять на достижение решения проблемы.

Этап III: осуществление плана терапии. Предполагает реализацию стратегии терапии, согласованной в ходе анализа проблемы.

Этап IV: оценка лечения (плана). Цель оценки лечения заключается в определении достижения целей консультации и эффективности лечения в различных условиях [12].

J. M. Warren, S. B. Vaker выделяли следующие этапы в работе с педагогами: а) определить проблему или триггерное событие, б) определить чувства и поведение учителя, связанные с проблемой, в) изучить мысли о проблеме, которые привели к чувствам и поведению, г) обеспечить четкую обратную связь для решения и оспаривания любых бесполезных убеждений, которые испытывает учи-

тель, и д) поощрять учителя к моделированию рациональных мыслей, здоровых эмоций и полезного поведения. Следование этой модели обучения обеспечит учителям эмоциональную ответственность и будет способствовать их личностному и профессиональному росту [13].

Таким образом, зарубежные исследования, посвященные проблеме психологического консультирования педагогов, включают в себя различные концепции и подходы. Представленные авторы придерживаются концепций различных психологических школ, которые разрабатывают свой подход к решению заявленного вопроса. Стоит заметить, что зарубежные исследования направлены в первую очередь на работу с личностными качествами специалистов, в то время как отечественные ученые в основном раскрывают работу над профессиональными трудностями. Мы предполагаем, что данная ситуация может быть вызвана трудностями реализации психологической работы с педагогами в России. Как отмечает ряд авторов [6–8; 11], существует барьер в отношении принятия психологической помощи педагогами, который не дает им воспользоваться данной услугой. Согласно Т. А. Павленко, в современной системе образования наблюдается тенденция к излишней формализации деятельности психолога, переориентировка специалиста с особенностей конкретного человека и взаимодействия с ним на решение «типовой» проблемы, что нарушает принцип личностного подхода. Автор также указывает, что трудности в консультировании педагогов сводятся к следующим ситуациям: отсутствие самостоятельного запроса на консультацию; обесценивание работы психолога; закрытая позиция; восприятие психолога как представителя администрации и сокрытие информации; ожидание готовых решений; перекалывание ответственности на специалистов; формулирование сложных запросов, в решении которых психолог не компетентен; игнорирование рекомендаций психолога; нацеленность на быстрое решение проблемы и др. Вероятно, что указанные трудности служат барьером в реализации полноценной психологической помощи [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева О. В. К проблеме психологического консультирования педагогов // Актуальные проблемы современной психологии и педагогики. URL: <http://econf.rae.ru/article/9098>. (дата обращения: 12.07.2019).

2. Бородина Т. Ф. Психологическое сопровождение процесса формирования готовности будущих учителей к креативно-инновационной деятельности // Национальная ассоциация ученых. 2015. № 7–1 (12). С. 10–13.

3. Валеева Г. В. Психологическое консультирование как технология развития психологической готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 11. С. 26–37.

4. Опыт психологического консультирования, ориентированного на коррекцию и профилактику профессионального выгорания учителей арабских школ Израиля / Н. Е. Водопьянова, А. Н. Густелова, Д. С. Минин, А. Ихия // Вестник ТвГУ. Сер. Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 56–69.

5. Ефремова О. И. Психологическое консультирование учителей общеобразовательной школы по проблемам реализации здоровьесберегающего потенциала образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 5. С. 31–35.

6. Киселева А. А., Козлов В. В. Групповое психологическое консультирование как способ развития продуктивных копинг-стратегий у педагогов // Учитель создает нацию : сб. материалов III Междунар. науч. -практ. конф. 20 ноября 2018 года. Махачкала : АЛЕФ, 2018. С. 486–494.

7. Махова. Ю. В. Использование группового консультирования при формировании дидактической компетентности педагогов // Среднее профессиональное образование. 2009. № 5. С. 46–48.

8. Павленко Т. А. Особенности консультирования и психологической коррекции в деятельности педагогов-психологов образовательной организации // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 1. С. 2729–2736.

9. Савельева Д. В. Психологическое консультирование педагогов по проблеме создания благоприятного психологического климата в коллективе младших школьников // Наука и образование сегодня. 2016. № 10 (11). С. 105–106.

10. Саханский Н. Б. Консультирование как область педагогического знания и образовательной деятельности [Электронный ресурс] // Институт управления образованием РАО. URL: http://www.iuorao.ru/attachments/292_consulting.docx

11. Психологическое консультирование как сопровождение деятельности педагогов медицинского ВУЗа / Л. Н. Цветикова, И. Е. Плотникова, С. Ю. Комова, Ю. Н. Черных // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 37–1. С. 116–120.

12. Sheridan S. M., Kratchwill T. R. Behavioral parent-teacher consultation: conceptual and research considerations // Journal School Psychology. 1992. Vol 30. P. 117–139.

13. Warren J. M., Baer S. B. School counselor consultation: enhancing teacher performance through rational emotive-social behavioral consultation // Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy. 2013. Vol. 31(1). P. 1–15.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

М. В. Конева

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: ritulya.koneva@list*

Современное общество нуждается в активных и инициативных специалистах, образованных, разбирающихся в своей отрасли. Лидерские способности как раз включают в себя проявление данных качеств. Проблема развития лидерских способностей у студентов-психологов в настоящее время является весьма актуальной, так как выпускники психологических факультетов в своей деятельности встречаются с разными категориями людей, и в связи с этим им приходится применять разные методы и стратегии для успешного выполнения своих рабочих обязанностей [3; 4; 9; 10].

Целью данного исследования явилось теоретическое обоснование особенностей развития лидерских способностей студентов-психологов средствами психологического консультирования. В развитие темы в первую очередь нам было необходимо проанализировать вклад ученых в изучение данной проблемы. Исследованием особенностей развития лидерских способностей студентов-психологов средствами психологического консультирования занимался узкий круг специалистов в области психологии, свои труды этому вопросу посвятили Д. В. Чатурова, С. М. Хапачева, А. И. Давлетова.

Определение понятию «лидер» дал специалист в области психологии В. А. Спивак: «Лидер – авторитетный член группы или какой-либо организации, выполняющий роль организатора или инициатора группового взаимодействия; лидер является принимаемым группой благодаря его способностям решать важные для группы проблемы и задачи» [6]. Соответственно, из лидерских способностей мы можем выделить такие качества, как организованность, инициативность, уверенность в себе и решительность, ответственность, общительность, активность [1, с. 41–42]. Эти качества оказывают немалое влияние в профессиональной самореализации психологов, так как специалистам данного направления часто приходится помогать другим людям в решениях различных задач, организовывать групповые взаимодействия и быть инициатором в каких-либо вопросах.

А. И. Давлетова отмечает, что сенситивным для развития лидерских способностей является именно студенческий возраст, так как в данный период строятся профессиональные и жизненные планы, складывается мировоззрение и определяются основные идеалы и жизненные ценности. Поэтому, как считают многие ученые, лидерские качества необходимо целенаправленно формировать у будущих специалистов в период их обучения в вузе [2, с. 32].

Процесс развития лидерских способностей подразумевает психологические консультации, тренинги и развивающие занятия, направленные на формирование мотивации и стремления к лидерству, повышения организаторских и коммуникативных навыков, становление лидерской Я-концепции, развитие межличностной и коммуникативной компетентности, компетентности в организационной деятельности [7, с. 118].

Становление лидерских способностей у студентов-психологов происходит через самопознание, коррекцию в процессе педагогической диагностики профессионально-личностного развития, формирование у студентов положительного лидерского опыта путем применения на занятиях тренинговых методов, закрепления лидерского поведения в моделируемых ситуациях группового взаимодействия и профессиональной деятельности [8, с. 284]. Все эти процессы, как мы считаем, могут быть реализованы посредством психологического консультирования, так как в процессе консультаций предполагается помощь со стороны психолога-консультанта в виде советов и рекомендаций, которые клиент сможет применять в различных сферах [5, с. 12]. На групповых психологических консультациях возможно применение тренинговых методов и коррекции поведения, не соответствующего лидерам, поэтому средство психологического консультирования, на наш взгляд, подходит для развития лидерских способностей студентов-психологов.

В первую очередь необходимо провести психолого-педагогическую диагностику, чтобы определить уровень сформированности лидерских способностей на данный момент. Для определения лидерских способностей мы предлагаем применять следующие диагностические методики: «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельникова, «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Сияевского, В. А. Федорошина, Индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик (ИТО).

После диагностики предлагается ознакомить студентов-психологов с ее результатами и с разработанными психологиче-

скими рекомендациями. В последующем предлагается подготовить и апробировать психологическую программу по развитию лидерских способностей у студентов-психологов. Программа подразумевает наличие плана групповых психологических консультаций, направленных на развитие уверенности в себе, повышение коммуникативных и организационных навыков, навыков целеполагания, мотивации достижения успеха, повышение уровня самооценки, так как именно развитие данных качеств и навыков сможет способствовать развитию лидерских способностей у студентов-психологов.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что сформированные лидерские способности у студентов-психологов играют немаловажную роль в профессиональной самореализации, так как они являются необходимыми в структуре деятельности психолога. Если студенты-психологи не обладают лидерскими способностями на данный момент, то специалист в области психологии может помочь развитию данных качеств посредством проведения групповых психологических консультаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежевич Т. Е. Формирование позитивных лидеров в среде учащейся молодежи как один из путей сохранения стабильности в обществе // Среднее профессиональное образование. 2009. № 1 С. 41–44.
2. Давлетова А. И. Развитие лидерских качеств студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19. 00. 07. М., 2007. 32 с.
3. Комолкина О. И. Исследование ведущих карьерных ориентаций студентов медицинского колледжа // Психологическая наука и практика: инновации в образовании : материалы Пятой конф. психологов образования Сибири. 2018. С. 330–334.
4. Комолкина О. И., Чернецкая Н. И. Профессиональные ценностные ориентации студентов и особенности их становления в процессе обучения в медицинском колледже // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 2. С. 105–117.
5. Немов Р. С. Психологическое консультирование : учеб. для акад. бакалавриата. 2-е изд., пер. и доп. СПб. : Юрайт. 2015. 12 с.
6. Спивак В. А. Лидерство : учеб. пособие. М. : Юрайт. 2015. 25 с.
7. Хапачева С. М. Условия развития лидерских качеств в процессе профессиональной подготовки будущих психологов и педагогов-психологов // The seventh international conference on Eurasian scientific development. 2015. N 6. P. 113–117.
8. Чатурова Д. В., Биктагирова Г. Ф. Развитие лидерских качеств у будущих педагогов-психологов // Педагогическое образование в изменяющемся мире. 2017. № 9. С. 282–286.
9. Чернецкая Н. И. Особенности ценностно-смысловых ориентаций личности у представителей профессий человек – человек // Психология. 2016. № 16. С. 57–66.
10. Уварова М. Ю., Кедярова Е. А. Исследование личностной тревожности и мотивации достижения у студентов-первокурсников // Психология. 2014. № 8. С. 74–86.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

А. С. Лупачева

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: anyavolokitina@mail.ru

Проблема копинг-поведения приобретает все большую актуальность в связи с усилившимися вызовами внешней среды; разнообразие социальных и экономических «раздражителей», с которыми встречается современный человек, вынуждает его выдавать все более сложные и нестандартные реакции на них, именно это во многом определяет его психологическое благополучие и качество жизни в целом.

Особое значение копинг-поведение приобретает на этапах переживания различных жизненных кризисов [5; 7]. Процесс освоения способов психологического преодоления жизненных трудностей наиболее активно происходит в период подросткового кризиса. Перед современными подростками стоит задача постоянной адаптации к меняющимся условиям внешней среды, в то время как внутренний мир личности в этот период также охвачен сложными процессами трансформации. Все это обуславливает значимость изучения проблемы копинг-поведения, а также необходимость расширения возможностей развития эффективных копинг-стратегий лиц подросткового возраста.

Проблема копинг-поведения возникла в психологии во второй половине XX в. Когнитивное направление определяет феномен копинг-поведения как ориентированность личности на сохранение определённого равновесия между требованиями окружающей среды и наличием ресурсов, которые удовлетворяли бы эти требования (Р. Лазарус и С. Фолкман). Представители психодинамического направления рассматривают копинг-процессы как эгопроцессы, нацеленные на продуктивную адаптацию личности в трудных ситуациях (Г. С. Салливан, В. И. Овчаренко, Э. Фромм, К. Хорни). В гуманистической психологии копинг – форма поведения, которая свидетельствует о готовности личности решать жизненные проблемы (К. Роджерс, А. Маслоу). Вид копинга и его особенности зависят от культуры общества, от внешних обстоятельств. Целью копинга является удовлетворение потребностей либо уменьшение угрозы из-за не-

возможности удовлетворения потребностей. Копинг сознателен и управляем, его можно направить, подавить, сдержать и т. д. [8].

К. К. Платонов, Б. М. Теплов, Л. И. Уманский копинг-поведение определяют как стрессоустойчивость. И. М. Никольская копингом называет осознанный, целенаправленный, конструктивный способ реагирования, предполагающий эффективное преодоление ситуации, направленность действий «внутрь себя» или на внешние условия [6]. Т. Л. Крюкова определяет копинг как целенаправленное поведение, позволяющее человеку справиться со стрессом адекватными способами через осознанные стратегии действий, которые либо адаптируют к требованиям ситуации, либо помогают преобразовать эту ситуацию [3].

Особого внимания требует проблема копинг-поведения подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию. И. Ф. Дементьева под трудной для человека жизненной ситуацией понимает временную, объективно или субъективно создающуюся ситуацию; неизбежное событие в жизненном цикле, порождающее эмоциональные напряжения и стрессы; препятствия в реализации важных жизненных целей, с которыми нельзя справиться с помощью привычных средств; ситуацию, объективно нарушающую привычную жизнедеятельность. Любая трудная ситуация приводит к нарушению деятельности, сложившихся отношений, порождает отрицательные эмоции и переживания, вызывает дискомфорт. Все это при определенных условиях может иметь неблагоприятные последствия для развития личности [2]. Неприспособленность проявляется в неопределенности жизненных позиций, восприимчивости к негативным влияниям среды, трудностях в семейно-бытовой и профессиональной сфере и др. [9]. У подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, становление копинг-стратегий проходит с серьезными осложнениями в результате жизненной драмы. В целом изучение детей подросткового возраста с точки зрения существующих способов поведения в трудных жизненных ситуациях еще не получило в психологии развития достаточной разработки. Подростки по причине возрастной несформированности индивидуального стиля совладания со стрессом нуждаются в своевременной внешней поддержке, укрепляющей средовые и личностные ресурсы, способствующей развитию эффективного копинг-поведения. Такую помощь подросткам можно оказывать на местах их пребывания и обучения. Например, в школах, социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Психологическое консультирование в настоящее время является одним из наиболее распространенных видов оказания психологической помощи. Психологическая консультация протекает в форме профессионально организованной беседы. Ю. Е. Алешина определяет психологическое консультирование как «непосредственную работу с людьми, направленную на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом построенная беседа» [1, с. 11].

Психологическое консультирование по проблеме копинг-поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, можно осуществлять в рамках различных терапевтических направлений. Мы рассмотрим методы и техники психологического консультирования на примере гештальт-терапии, поскольку, по нашему мнению, она базируется на расширении осознания, повышении опоры на себя, ответственности за свои действия и бездействие, что необходимо для формирования эффективного копинг-поведения.

Изучим возможности применения классических методов психологического консультирования [4], направленного на развитие эффективного копинг-поведения, в парадигме гештальт-терапии.

Аналитические методы психологического консультирования. В гештальт-терапии консультант, наблюдая процессы, происходящие с клиентом, выполняет для него функцию отражения; наблюдая процессы, происходящие в самом себе, предъявляя свои переживания, он может дать более точную обратную связь относительно тех процессов, которые возбуждает в нем клиент; наблюдая происходящее между собой и клиентом, отмечает то, каким образом клиент искажает предъявление собственной потребности во встрече с другим человеком; работает со сновидениями и др.

Моделирующие методы воспроизводят проблемную ситуацию здесь и теперь, с тем чтобы проанализировать ее и найти решение. В гештальт-терапии это метод «пустого стула» для моделирования взаимоотношений людей или частей личности, метод перетягивания клиента из одной позиции в другую для прояснения выбора, метод гештальт-эксперимента.

Обучающие и развивающие методы психологического консультирования учат клиента расширению осознания.

Побуждающие методы в гештальт-терапии воздействуют через авторитет консультанта; положительный перенос, доверие, внимательное слушание – все это может стимулировать работу.

Трансформирующие методы предполагают работу с феноменами (образами), отражающими во внутреннем мире внешнюю проблематику клиента.

Для развития эффективных форм приспособления и преодоления стрессовых факторов наиболее адекватно применение таких техник гештальт-терапии, как фокусировка на преобладающей эмоциональной энергии, телесное фокусирование, отражение и возвращение наблюдаемой феноменологии, эмпатический отклик, отзеркаливание, возвращение траектории фигуры, техника челночного связывания, супрессивные и экспрессивные техники, техники интеграции, или внутриличностного столкновения, и мн. др.

Мы считаем, что подросткам, находящимся в трудной жизненной ситуации, нужна психологическая помощь в формировании индивидуального стиля совладающего поведения с преимущественным использованием конструктивного копинг-поведения и способности осознанно регулировать свою деятельность и поведение. Соответствующая программа психологического консультирования может помочь подросткам в приобщении к здоровому жизненному стилю, направленному на формирование стремления активно и осознанно преодолевать жизненные трудности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М.: Класс. 2007. 208 с.
2. Анциферова Л. И. Сознание и действия личности в трудных жизненных ситуациях // Психологический журнал. 1996. № 5. С. 30–35.
3. Крюкова Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения // Психологический журнал. 2008. № 2. С. 88–95.
4. Линде Н. Д. Психологическое консультирование: Теория и практика: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2013. 272 с.
5. Лужецкая А. М. Основные подходы к изучению направленности личности в современной науке // Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки и образования». 2017. Т. 6, № 2. С. 28–31.
6. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь. 2000. 507 с.
7. Маркер А. В., Дергач И. А. Результаты исследования копинг-стратегий в рамках реализации программы психологического консультирования химически зависимых лиц // Психологическая безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития. 2019. С. 189–192.
8. Сурвила Р. А. Совладающее поведение: теоретические аспекты проблемы. Лесосибирск: Лесосибирский педагогический институт, 2013. 93 с.
9. Ярославцева И. В. Психическая депривация в детском и подростковом возрасте: учеб. пособие. Иркутск: Изд-во ИГУ. 2014. 190 с.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ЗАСТЕНЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

С. Ю. Манукян

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: 747313@bk.ru*

Жизнь современного человека связана с необходимостью постоянного предъявления себя и своих возможностей на суд окружающих, с частым пребыванием в ситуации публичного оценивания, а значит, и с риском отвержения, непонимания, пренебрежения. Обстановка всеобщей конкуренции становится фоном развития ребенка с младенческого возраста. Если сначала матери «соревнуются» в том, чей ребенок набрал больший вес и раньше пошел и заговорил, то затем родительское соперничество находит свое выражение в выполнении «самых лучших» поделок для детского сада, в покупке модной одежды, в как можно более раннем обучении чтению, счету, письму и т. п. Подобная социально-психологическая обстановка оказывает на подрастающее поколение негативное влияние, порой приводя к становлению невротической личности или патологического типа характера.

Тем не менее соперничество и конкуренция – это неотъемлемые характеристики нашего общества, и задача взрослых (как родителей, так и педагогов и психологов) заключается в адаптации детей к его требованиям при обязательном сохранении уникальности и целостности личности ребенка. Необходим гибкий подход, сочетающий принятие, готовность помочь с определенной разумной требовательностью в том, что касается достижений. Однако, к сожалению, немногие взрослые умело комбинируют эмоционально позитивное отношение с авторитетностью, зачастую путая последнюю с авторитарностью и подавлением. Другая крайность воспитания – гиперопека, при которой ребенок не получает необходимого ему опыта самостоятельности. Результатом перегибов в детско-родительских отношениях зачастую становится формирование чрезмерно застенчивых детей, неспособных проявить имеющиеся у них способности и достичь высоких результатов и, кроме того, испытывающих выраженные трудности в межличностных отношениях.

Подростковый возраст, как пограничный между детством и взрослостью, подводит своеобразный итог всему предшествующему периоду развития. В данном возрасте первоочередную важность

приобретают отношения со сверстниками, и проблемы в данной сфере выступают для детей поводом для страдания. Некоторые испытывают настолько непереносимые чувства отвержения и непонимания, что могут принять решение об уходе из жизни. Помимо этого, в подростковом возрасте крайне значима проблема самоопределения, решение которой задает вектор развития на многие годы и даже десятилетия. Застенчивость способна навредить подростку во всех важных сферах его жизнедеятельности, затруднив как выстраивание общения со сверстниками, так и самореализацию в процессе профессионального самоопределения. Помочь подростку, страдающему от излишней застенчивости, может своевременно проведенная работа с психологом.

Проблема застенчивости разработана недостаточно. Как правило, ее изучение в практическом ключе сводится к постулированию необходимости развития коммуникативных навыков. Тем не менее один из наиболее известных исследователей застенчивости Ф. Зимбардо указывает, что простое обучение навыкам общения не всегда способно решить проблемы застенчивого человека [5].

Как отмечает отечественный исследователь феномена застенчивости К. С. Кондратьева, под застенчивостью следует понимать свойство личности, проявляющееся в постоянно испытываемых затруднениях в ситуациях неформального межличностного общения, в возникновении нервно-психического напряжения и разнообразных нарушениях вегетативных и психомоторных проявлений, мыслительной деятельности и речи, эмоциональных и волевых процессов, а также сферы самосознания [3].

Однако данное определение не является общенаучным. Более того, специалисты до сих пор расходятся в понимании сущности застенчивости. Так, западные психологи чаще рассматривают застенчивость как чувство страха перед другими людьми (Ф. Зимбардо, П. Пилконис [6]) или социальным взаимодействием в общем (К. Изард [7]). Отечественные специалисты, изучающие застенчивость, как правило, подразумевают под ней свойство личности (К. С. Кондратьева [3]), комплексное качество личности (А. В. Белусова [1]), интегративное психическое явление (Л. А. Краснова [4]). Тем не менее независимо от подхода в роли ядра застенчивости всегда выступают эмоции и чувства, аффективно окрашенные оценки и самооценки – чувство незащитности, уязвимости, малочценности, а также уверенность в неприятии со стороны окружающих, навязчивая самокритика и др.

Как показывает Ф. Зимбардо, застенчивость мешает не только субъекту – носителю этого страха, она затрудняет общение с ним и вызывает отрицательные эмоции и у окружающих, поскольку с застенчивым человеком всегда сложно общаться. Застенчивость не позволяет человеку выражать себя, отстаивать свое мнение, выстраивать формальные и неформальные межличностные отношения. Сам процесс общения не доставляет застенчивым людям удовольствия, лишая их возможности удовлетворять потребности в принадлежности, в социальном принятии и самоутверждении. Переживание застенчивости сопровождается тремя ключевыми моментами: специфические способы поведения, однозначно маркирующие застенчивость; физиологические проявления застенчивости (покраснение лица, учащение пульса и сердцебиения, потливость, ощущение пустоты в желудке и т. п.); а также выраженное ощущение стесненности и сосредоточенности на своих негативных эмоциях [6].

Что касается подростков, то застенчивость для них может стать крайне негативным фактором, затрудняющим решение возрастных задач, первая из которых – становление самосознания и взвешенной адекватной самооценки в процессе общения со сверстниками. Усиливающаяся тенденция к самоанализу и рефлексии способствует тому, что среди подростков застенчивость является наиболее выраженной по сравнению с иными возрастными группами. Так, установлено, что в период от 12 до 14 лет застенчивыми являются примерно 50 % мальчиков и 60 % девочек [2]. При этом сами подростки ощущают неудобство в связи с застенчивостью и мечтают от нее избавиться, чтобы уметь с легкостью общаться с другими детьми и проявлять себя.

В связи с крайней значимостью проблемы застенчивости для современных подростков и недостаточной разработанностью данной темы мы считаем необходимым провести собственное исследование, касающееся возможности преодоления застенчивости подростков средствами психологического консультирования. Намечая программу психологического консультирования по проблеме застенчивости подростков, мы предполагаем, что она будет включать три этапа: организационно-подготовительный, преобразующий и итогово-обобщающий.

На организационно-подготовительном этапе мы планируем определить теоретические и методологические основы исследования путем анализа публикаций по заявленной проблеме, а также провести констатирующую диагностику при помощи методов бесе-

ды и тестирования для выявления уровня застенчивости среди подростков, попавших в выборку, и комплектования группы для дальнейшей консультационной работы.

На следующем, преобразующем этапе предполагается проведение мероприятий психологического консультирования в форме индивидуальной и групповой работы. Мы планируем уделить больше внимания групповой работе, поскольку открытое общение подростков со сверстниками усиливает консультативный эффект.

Заключительный этап будет направлен на анализ эффективности проведенного психологического консультирования, а именно на сравнение результатов первичной и повторной психодиагностики при помощи методов математической статистики, что позволит установить наличие достоверных сдвигов в уровне застенчивости после осуществленного консультирования. В заключение исследования планируется формулировка практических рекомендаций для психологов, педагогов, родителей и самих подростков, испытывающих проблемы, связанные с чрезмерной застенчивостью.

Подводя итоги, подчеркнем, что задача практической психологии заключается в нахождении путей оптимизации взаимодействия личности с обществом с учетом актуальных требований последнего. Поскольку уровень конкуренции в социуме в последнее время лишь возрастает, а застенчивость становится серьезной проблемой для многих людей, мы считаем, что проведение психологического консультирования, нацеленного на коррекцию неадекватно завышенного уровня застенчивости, является действительно значимым и актуальным направлением исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова А. Б., Юсупов И. М. Диагностика // Психологическая диагностика. 2005. № 2. С. 45–57
2. Галигузова Л. Н., Мещярикова Н. В. Психологический анализ феноменологии детской застенчивости // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 28–38
3. Кондратьева К. С. Психологический анализ феномена застенчивости // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 9. С. 266–274
4. Краснова Л. В. Психосоциальные функции застенчивости // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. № 1. С. 177–179
5. Зимбардо Ф. Как побороть застенчивость. М. : Альпина Пабlishер, 2013. 300 с.
6. Зимбардо. Ф. Застенчивость. М. : Педагогика, 1991. 301 с.
7. Изард К. Психология эмоций. СПб. : Питер, 2000. 464 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Е. А. Милюхина

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

Проблемы, связанные с суицидом, актуальны по всему миру. По данным Всемирной организации здравоохранения, ежегодно около 800 тыс. человек лишают себя жизни. Количество суицидальных попыток при этом намного превышает количество завершенных суицидов. По данным статистики, 85 % детей, находящихся в пубертатном периоде, хотя бы раз думали о самоубийстве.

Данная проблема привлекает большое внимание общества и исследователей (А. Г. Амбрумова, Ю. В. Попов, В. В. Нечипоренко, В. Ф. Войцех, Н. Н. Петрова, В. А. Розанов, R. X. Liu, S. A. Meehan, I. V. Figueroa, S. B. Galligan, G. S. Soor, L. B. Stone, f D. Radelof, C. A. King, R. D. Gibbons). В детско-подростковой среде с каждым годом увеличивается количество несовершеннолетних, совершивших суицидальные попытки и завершённые суициды.

Термин «суицид» часто описывается как «акт самоубийства, совершаемый человеком в состоянии сильного душевного расстройства либо под влиянием психического заболевания» [4]. Под суицидальным поведением понимается «вариант поведения личности, характеризующийся осознанным желанием покончить с собой, т. е. любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые представлениями о лишении себя жизни» [5]. Психологический смысл такого явления чаще всего заключается в отреагировании аффекта, снятии эмоционального напряжения, уходе от психотравмирующей ситуации, в которой человек оказался [1].

Ряд отечественных исследователей (А. Г. Амбрумова, Е. М. Бруно, Н. Д. Кибрик и др.) отмечают, что, исходя из физиологических и психологических особенностей развития взрослеющего ребенка, суицид подростка отличается от суицида взрослого [1; 3]. Такими особенностями может являться повышенная восприимчивость, иногда внушаемость, совпадающая с периодом вхождения во взрослую жизнь. Зачастую это способствует тому, что в кризисной ситуации подросток может выбирать добровольный уход из жизни как наиболее «легкий» способ разрешения кажущихся непреодолимыми

ми трудностей. Основные причины суицида несовершеннолетних: неразделенная любовь, конфликты с родителями и сверстниками, страх перед будущим, безнадежность и одиночество [3]. Стоит отметить, что младшие подростки в большинстве случаев не строят плана совершения суицида. Их попытки самоубийства спонтанные, совершаются при помощи первых попавшихся под руку средств, в ситуациях угрозы наказания и не имеют тяжелых медицинских последствий. Чаще всего это желание избежать конфликта и уйти от трудной ситуации [1].

Большинство несовершеннолетних решаются на самоубийство для того, чтобы обратить внимание окружающих на свои проблемы [3]. Чтобы предотвратить суицид подростков, важно проводить профилактические мероприятия, а также коррекционную работу. На наш взгляд, психологическое консультирование может являться эффективным ресурсом при коррекции суицидального поведения.

Подростки с суицидальными намерениями не избегают помощи, а наоборот, часто стремятся к ней, в частности прибегают к психологическому консультированию. При обращении к консультанту запросы могут быть различные, возможно, не касающиеся темы суицида, но консультанту важно увидеть прямые или косвенные признаки, которые свидетельствуют о снижении ценности собственной жизни, утрате ее смысла или нежелании жить. Для предотвращения попытки самоубийства важно заметить состояние духовного и психологического кризиса, установить контакт с подростком, вступить в доброжелательное общение, попытаться изменить отношение к психотравмирующему фактору. Подросток с любыми признаками суицидальной активности должен находиться под постоянным наблюдением взрослых [5]. Психологическая работа с суицидентами представляет собой большой риск, поэтому начинающим консультантам рекомендуется передавать своих клиентов более опытным коллегам в случае, если они диагностируют суицидальную активность [6].

Существуют свои особенности психологической консультации с подростками, склонными к суицидальному поведению, при первой встрече, а именно: установление эмпатического контакта; надежда на улучшение; получение информации, которая позволит сделать вывод о степени суицидального риска [5].

При организации психологической помощи необходимо изучить индивидуальные особенности подростков, их жизнь и воспитание, отношение к учению, профессиональную направленность,

особенности эмоционального развития, т. е. собрать полный психологический анамнез. Если же возникают проблемы, связанные с семейным воспитанием подростка, то стоит провести психологическое консультирование с целью помочь ребенку разобраться в проблемах. Также необходимы сопровождение подростков и их семей с целью предупреждения самоубийств, реализация индивидуальной или групповой психологической коррекции [1].

Консультант должен учитывать компоненты психологического благополучия личности, выделять из списка ключевые: самопринятие; позитивные отношения с окружающими; автономия; управление окружающей средой; цель в жизни; личностный рост [2].

Вышеперечисленные компоненты психологического благополучия так или иначе соотносятся со структурными элементами функционирования личности и дают дальнейший стимул к продолжению жизни. Психологу, работающему с подростками, у которых прослеживается склонность к совершению суицида, необходимо проявлять понимание к проблеме, а также отзывчивость и сострадание [2].

Для наиболее эффективной работы с подростком необходимо определить его ресурсы. Помощь эффективна, если подросток сам смог справиться со своими проблемами [7].

Одним из этапов психологической помощи при суициде является повышение уровня социально-психологической адаптации, что представляет собой консультации, где проигрываются такие способы проблемного поведения, о которых раньше человек не знал. Также развиваются навыки самоконтроля и самокоррекции в отношении неадаптивных психологических установок, расширяются сети социальной поддержки путем привлечения к психокоррекционной работе значимых лиц из ближайшего окружения человека. Формат работы может быть как групповой, так и индивидуальный. Основными методами психологической помощи могут являться коммуникативный тренинг с использованием проблемных дискуссий, ролевой тренинг, психодрама, гештальт-подход [6].

Каждый психолог-консультант использует свои варианты коррекции суицидального поведения подростков в процессе психологического консультирования. Для выбора оптимального подхода к подросткам следует учитывать их индивидуальные особенности. Так, например, Л. Б. Шнейдер предлагает [7] как один из вариантов работы психолога с ребенком, имеющим суицидальное поведение, работу в зоне ближайшего развития.

На первом этапе предполагается индивидуальная работа, цель которой – восстановление нормального психологического состояния. Предлагается организовать контакт с ребенком и избавить его от чувства безнадежности. Через различные методики (игровые, арт-терапевтические) дать возможность ребенку выразить чувства и потребности, анализировать его соматическое состояние, качество его настроения, поведения и общего психологического состояния.

На втором этапе рекомендуется групповая форма работы, направленная на развитие качеств общения и коммуникации. На этом этапе у ребенка развивается самоуважение, психологическая лабильность в конфликтной ситуации, умение слушать других, адекватно выражать свою точку зрения, аргументировать и отстаивать свои решения.

На третьем этапе идет поиск интересующих ребенка занятий, предоставляется возможность попробовать себя в новых видах деятельности с целью развития чувства собственной компетентности и повышения уверенности в себе.

Таким образом, теоретический обзор показал, что коррекция суицидального поведения подростков в процессе психологического консультирования имеет свои особенности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимова М. А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция : метод. рекомендации. Барнаул, 2014. 100 с.
2. Башназарова С. Р. Специфика психологического консультирования подростков, склонных к совершению суицида // Молодой ученый. 2019. № 44. С. 288–290.
3. Вихристюк О. В. Что нужно знать родителям о подростковых суицидах? М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. 77 с.
4. Краткий психологический словарь / ред. : А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 512 с.
5. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М. : Эксмо, 2005. 960 с.
6. Попова Р. Р. Психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях : учеб. пособие. Казань: Казанский ун-т, 2013. 135 с.
7. Шнейдер Л. Б. Кризисные состояния у детей и подростков: направления работы школьного психолога. Курс лекций. Лекция 8 // Школьный психолог. 2009. № 24 (454).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ОПЕРАТИВНОГО ПЕРСОНАЛА ТЭЦ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Е. В. Морозова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: morozovaliza96@mail.ru*

В современном обществе профессиональная деятельность является неотъемлемой и важной частью жизни, сталкивающей человека с перенапряжением, эмоциональным давлением, сложными ситуациями, межличностными конфликтами и различными трудными моментами, которые вызывают стрессовое состояние [3].

Стресс напрямую влияет на надежность и эффективность сотрудника. Особенно это касается ряда специалистов, имеющих высокую зону ответственности. К таким можно отнести персонал оперативного реагирования на энергетических предприятиях (ТЭС, ГЭС).

По данным многочисленных исследований в области инженерной психологии, большинство аварийных и внештатных ситуаций возникают вследствие человеческого фактора. Неправильные действия оперативного персонала в острых стрессовых ситуациях могут привести не только к экономическим потерям компании, но и к авариям и катастрофам [6].

Одним из требований, предъявляемых к персоналу оперативного реагирования, является умение быстро, адекватно ситуации и правильно действовать во внештатных, сложных ситуациях, так как каждое неправильное решение несет за собой риск возникновения аварии. Для того чтобы благополучно противостоять стрессовым факторам и сохранять высокую операторскую надежность во внештатных ситуациях, работник оперативного реагирования должен обладать высоким уровнем стрессоустойчивости. Устойчивое поведение в условиях стресса, понимаемое как стрессоустойчивость, является важным психологическим феноменом, который обеспечивает эффективную и успешную профессиональную деятельность оперативного сотрудника.

Проблема стрессоустойчивости рассматривается в трудах таких исследователей, как Л. М. Аболин, А. А. Баранов, Б. Х. Варданян, В. А. Бодров, М. Ю. Денисов, Л. В. Куликов, Л. А. Китаев-Смык, А. А. Реан, С. В. Субботин и др. Одним из самых распространенных взглядов на стрессоустойчивость является точка зрения С. В. Суббо-

тина. Феномен «стрессоустойчивость» он определяет как эмоциональную устойчивость, психологическую устойчивость к стрессу, стресс-резистентность, фрустрационную толерантность. В инженерной психологии стрессоустойчивость понимается как устойчивость деятельности человека-оператора во внештатных (особых) условиях.

Повышение уровня стрессоустойчивости оперативного персонала является первостепенной задачей для психологов, специализирующихся на психологическом сопровождении профессиональной деятельности сотрудников в условиях производства.

Психологическое консультирование – один из видов психологической помощи, направленной на развитие стрессоустойчивости. Опираясь на методологические основания психологии стресса и разработанные технологии повышения эмоциональной устойчивости у лиц опасных профессий [1; 4; 5], мы предполагаем, что использование различных методов и техник психологического консультирования поможет повысить уровень стрессоустойчивости оперативного персонала.

Целью нашего исследования выступило повышение стрессоустойчивости оперативного персонала ТЭЦ в процессе психологического консультирования.

В соответствии с целью исследование проводится в несколько этапов. Первый этап – подготовительный. На этом этапе прорабатывалась теоретическая база, происходил подбор, анализ и обобщение научно-методической литературы. Второй этап – эмпирический. С помощью психодиагностических методик на этом этапе изучается стрессоустойчивость у оперативного персонала Ново-Иркутской ТЭЦ. Для выявления сотрудников с низкой стрессоустойчивостью использованы следующие методики: методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз»; методика «Оценка профессионального стресса» (опросник Вайсмана); методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса. На третьем этапе будет реализована программа психологического консультирования. Для разработки программы психологического консультирования мы взяли за основу эклектическую модель структуры консультативного процесса Р. Кочюнаса. Данная системная модель охватывает шесть стадий психологического консультирования: исследование проблемы, формулирование консультативной гипотезы (двумерное определение проблем), идентификацию альтернатив, планирование, деятельность, оценку и обратную связь [2]. Для выпол-

нения задач каждого из этапов планируется использование таких методов психологического консультирования, как аналитические (беседа, наблюдение, интервью), моделирующие (ролевые игры), развивающие (различные упражнения). Заключительный, четвертый этап состоит в обработке и оценке эффективности программы психологического консультирования. Данный этап предполагает повторную психодиагностику по вышеперечисленным методикам, проведение количественного и качественного анализа полученных данных, формулирование выводов.

На наш взгляд, своевременно организованное психологическое консультирование позволит повысить стрессоустойчивость оперативного персонала ТЭЦ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М. : ПЕР СЭ, 2006. 352 с.
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Академический проект, 1999. 240 с.
3. Клепач Д. Г., Ярославцева И. В. Особенности эмоциональной устойчивости сотрудников исправительной колонии ФСИН РФ с разным профессиональным стажем // Вестник Иркутского университета. 2016. Вып. 19. С. 291–292.
4. Клепач Д. Г., Ярославцева И. В. Изменение эмоциональной устойчивости сотрудников исправительной колонии ФСИН РФ в процессе интерактивного тренинга // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XVII Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск, 2018. С. 355–357.
5. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. Л. : Медицина, 1970. С. 178–208.
6. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб. : Питер, 2006. 256 с.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

И. Г. Озерникова

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: i. ozernikova@gmail.com*

В последние десятилетия, когда компетентностный подход в образовании доказывает свою актуальность, особое значение приобретает проблема коммуникативной компетентности всех участников образовательного процесса [2]. Задача психолого-педагогического состава – обеспечить условия для развития этого навыка учащихся. Компетентностный подход предполагает усиление практической направленности системы образования и выдвигает на первый план не информированность ученика, а умение разрешать возникающие в жизни проблемы. Однако приходится констатировать, что сложившаяся ситуация в школьном образовании связана с недостаточным вниманием к формированию коммуникативных навыков и умений. Проблема исследования заключается в поиске, теоретическом и практическом обосновании наиболее эффективных способов развития коммуникативной компетентности старшеклассников в психологическом консультировании.

Коммуникативная компетентность, с точки зрения А. Н. Мосиной и Т. Л. Худяковой, это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере делового общения [2].

Зарубежными авторами коммуникативная компетентность трактуется как некоторая сумма умений, дополненная эмпатическими и рефлексивными способностями, которая развивается в ходе специальных тренинговых занятий. Компетенция в рамках этих взглядов – это сформированная способность мобилизовать собственные ресурсы, представляющие собой способности, знания, умения, навыки и психические качества, для решения поставленных задач. Под коммуникативной компетентностью же понимается эффективное использование перечисленных ресурсов при взаимодействии с окружающей средой.

Несмотря на безусловную значимость данного навыка на всех этапах развития личности, особую актуальность он приобретает в период юности, в старших классах школы, когда перед учащимися стоит задача жизненного самоопределения и ориентации в социальной среде. Старший школьный возраст называют ранней юностью, он соответствует возрасту учеников 9–11-х классов (15–17 лет) средней школы. В это время вырастающий ребенок оказывается на пороге реальной взрослой жизни.

В юности внешний мир начинает восприниматься через себя. Появляются склонность к самоанализу и потребность систематизировать, обобщать свои знания о себе (разобраться в своем характере, своих чувствах, действиях, поступках) возрастает волевая регуляция, все это ребенку помогает модифицировать консультант в рамках психологического консультирования. Что касается общения старшеклассников со сверстниками, то этому процессу свойственны следующие тенденции: а) расширение сферы общения в социальном пространстве (среди ближайших друзей старшеклассников – учащиеся других школ, училищ, студенты высших учебных заведений), географии в ожидании общения; б) индивидуализация (избирательность) общения. Следствием индивидуализации отношений является высокая избирательность в дружбе и уровень требований к общению в паре. В расширении сферы общения реализуется потребность переживать новые впечатления, приобретать новый опыт, чувствовать себя в новой роли и т. д. Мотивами неформального общения в паре и в группе является поиск благоприятных психологических условий для коммуникативного взаимодействия, ожидание сочувствия и сопереживания, потребность в искренности и единстве в самовыражении.

Целенаправленное развитие коммуникативной компетентности как психологического навыка учащихся в образовательной среде возможно в рамках системного психологического сопровождения. Психологическое консультирование старшеклассников как работа, направленная на разрешение психологических проблем, связанных с межличностными отношениями, создает возможности для развития коммуникативных навыков старшеклассников.

Психологическое консультирование осуществляется с целью решения различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом организованная беседа [1].

В процессе психологического консультирования по проблемам коммуникативной компетентности перед психологом-консультантом стоят следующие задачи:

1) развитие у учащихся навыка продуктивного участия в общении при решении социальных задач (умение организовывать вербальный и невербальный обмен информацией);

2) помощь в активном применении знаний, умений и навыков в сфере коммуникации в решении различных ситуаций (умение вырабатывать стратегию и тактику взаимодействия);

3) отработка навыка работы в команде (способность организовывать совместную деятельность, ориентированную на достижение совместных целей);

4) развитие рефлексии как адекватной самооценки себя как субъекта совместной деятельности и межличностного общения (умение диагностировать личные свойства, идентифицировать себя и качества собеседника, а также понимать, как ты воспринимаешься людьми).

Решение этих задач имеет свои особенности в зависимости от того, какого теоретико-методологического подхода придерживается консультант.

В гуманистическом подходе работа нацелена на развитие всех подструктур личности. Консультант составляет и реализует пошаговый план действий. Психолог переводит ролевые позиции на субъектные отношения, обучает навыкам самоконтроля, способности к самопознанию, принятию себя и других, самосовершенствованию.

В бихевиоральном подходе консультант способствует усвоению комплекса знаний и навыков путем социальной тренировки и освоения моделей поведения и деятельности.

В когнитивной психологии консультант модифицирует высокий уровень развития познавательных сторон личности, социально-перцептивных процессов и систем ожиданий, способствует формированию навыков целеполагания, планирования, осуществления тактик и стратегий деятельности, контроля и оценки собственного поведения старшим школьником.

По мнению А. И. Подольского, наиболее эффективными формами работы по развитию коммуникативной компетентности в старшем школьном возрасте являются групповые, так как именно малая группа является ресурсом становления компетентности в общении, и развитие коммуникативных компетенций может происходить только при активной включенности в систему социальных связей [5]. То есть наиболее целесообразным представляется использовать

те формы консультаций, которые предполагают совместные виды деятельности, поскольку компетентность в общении развивается именно в условиях совместной активности. Развитие коммуникативной компетентности эффективно происходит в ходе ролевого общения и заключается в выполнении совместных заданий по овладению коммуникативными умениями и их совершенствованию в творческой деятельности. Коммуникативная компетентность формируется через моделирование коммуникативных ситуаций и развивающие тренинги, которые способствуют развитию уверенности в себе, самоуважения, самоутверждению, личностной и социальной активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. 2-е изд. М. : Независимая фирма «Класс», 1999. 208 с.
2. Лужецкая А. М. Специфика мотивационно-смысловой сферы современного учителя // Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра СО РАН. 2015. № 4 (104). С. 68–74
3. Мишулина А. Ф., Солобутина М. М. Основы психологического консультирования: учебно-методическое пособие. Казань : ТГГПУ, 2007. 99 с.
4. Мосина А. Н., Худякова Т. Л. Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности старшеклассников // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 175–179.
5. Подольский А. И. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. М. : Изд-во МГУ, 1989. 240 с.

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВЕТЕРИНАРНЫХ ВРАЧЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

В. М. Селина

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Россия, Иркутск
E-mail: selina.vera@rambler.ru*

Профилактика синдрома эмоционального выгорания является одной из составляющих поддержания высокого уровня функциональности, а также охраны здоровья сотрудников любой организации, что обеспечивает эффективность профессиональной деятельности.

Синдром эмоционального выгорания – это негативное явление не только для человека, но и для окружающей социальной среды, так как отрицательные последствия синдрома несут в себе общественно опасный потенциал.

Сегодня активно разрабатываются проблемы этиологии и симптоматики синдрома эмоционального выгорания [2]. Синдром эмоционального (профессионального) выгорания рассматривается как симптомокомплекс, который содержит в себе: 1) истощение психоэмоционального характера; 2) отрицательные установки по отношению к коллегам, близким, пациентам; 3) снижение эффективности работы [4]. Преобладающим в синдроме является истощение эмоциональных и психологических ресурсов [3], а предпосылкой эмоционального выгорания выступает несоответствие внутренних возможностей человека предъявляемым условиям труда [2].

Симптомы эмоционального выгорания указывают на характерные черты длительного стресса и психической перегрузки, которые приводят или могут приводить к полной дезинтеграции различных психических сфер, и прежде всего эмоциональной. Развитие синдрома выгорания можно разделить на стадии. Однако, как протекает и проявляется синдром, уже напрямую зависит от индивидуальных характеристик человека, условий, в которых протекает его профессиональная деятельность [8].

Эмоциональное выгорание часто развивается у ветеринарных врачей, деятельность которых можно отнести к профессиям с повышенным стрессогенным воздействием. Теоретический анализ научной литературы показал отсутствие исследований, направленных на изучение психологических особенностей ветеринарных врачей. При этом личностные качества, необходимые ветеринару, – это смелость, быстрая реакция, физическая выносливость, так как эта работа достаточно специфическая, а порой и непредсказуемая, от врача она требует психической и эмоциональной уравновешенности. Ветеринарный врач часто слушает владельцев животных, сочувствует им.

Проведенное некогда исследование эмоционального выгорания у ветеринарных врачей Иркутской городской станции по борьбе с болезнями животных показало, что одна треть ветеринарных врачей имеет симптомы выгорания в виде чрезмерных переживаний негативных обстоятельств, приводящих к бессоннице, чувству вины, апатии, чувству бессилия. При этом одна треть симптомов находится в стадии формирования. Для профилактики развития более серьезных негативных проявлений синдрома, таких как физическое недомогание, злоупотребление курением и алкоголем, хронические заболевания, депрессии, ветеринарным врачам необходимо оказание психологической помощи. Большое значение имеет и благоприятный климат в коллективе, профессиональная и дружеская поддержка коллег.

На наш взгляд, профилактическую работу с ветеринарными врачами возможно осуществлять в процессе психологического консультирования, направленного на помощь человеку в разрешении (поиске путей разрешения) возникающих у него проблем и затруднений психологического характера. Теоретические подходы, вскрывающие особенности консультирования ветеринарных врачей, в психологической науке отсутствуют.

В исследовании А. С. Сунгаевой и И. В. Ярославцевой описаны некоторые подходы к консультированию педагогов с синдромом эмоционального выгорания [9]. В свою очередь, как указывают Ю. Н. Куценко и И. Н. Ярославцева, процесс консультирования должен выстраиваться с учетом экзистенциальной традиции в психологии. Методология экзистенциального консультирования позволит психологу эффективно осуществлять профилактику эмоционального выгорания [7].

Вышесказанное послужило основанием для организации исследования по проблеме профилактики эмоционального выгорания у врачей ветеринарной службы в процессе психологического консультирования. А. Н. Елизаровым выделяются три основных подхода к психологическому консультированию.

1. Проблемно ориентированное консультирование, фокусирующееся на анализе сущности и внешних причин проблемы, поиске путей разрешения. Акцент здесь делается на модификации поведения, анализе внешних причин проблемы. Цель работы – формирование и укрепление способности клиента к адекватным ситуации действиям, овладение техниками, позволяющими улучшить самоконтроль. Много приемов, используемых в рамках этого направления, взято из поведенческой терапии.

2. Личностно ориентированное консультирование, направленное на анализ индивидуальных, личностных причин возникновения проблемных и конфликтных ситуаций и путей предотвращения подобных проблем в будущем. Основано на анализе индивидуальных, личностных причин проблемы, процессе складывания деструктивных личностных стереотипов, предотвращении подобных проблем в будущем. Консультант здесь принципиально воздерживается от советов и организационной помощи, так как это уводит в сторону от внутренних, глубинных причин проблемы.

3. Консультирование, ориентированное на выявление ресурсов для решения проблемы. Упор делается на активацию собственных ресурсов клиента для решения проблемы. Сторонники этого подхо-

да обращают внимание на тот факт, что анализ причин проблемы неминуемо приводит к усилению чувства вины у клиента, что является препятствием к сотрудничеству психолога-консультанта и клиента. Ряд приемов, используемых в рамках этого подхода, взят из краткосрочной позитивной терапии [6].

В процессе психологического консультирования Ю. Е. Алешина, анализируя опыт зарубежных и отечественных коллег, выделяет четыре общие стадии процесса психологического консультирования: 1) знакомство с клиентом и начало беседы; 2) расспрос клиента, формулирование и проверка консультативных гипотез; 3) коррекционное воздействие; 4) завершение беседы [1].

Существенная роль в борьбе с эмоциональным выгоранием отводится прежде всего самому человеку. Одним из способов предохранения от эмоционального выгорания является обмен профессиональной информацией с представителями других служб, что дает ощущение более широкого мира, нежели тот, который существует внутри отдельного коллектива. Для этого применяются различные способы: курсы повышения квалификации, конференции, уход от ненужной конкуренции, от чрезмерного стремления к выигрышу [5].

Помощь психолога при эмоциональном выгорании направлена в первую очередь на переработку стресса, вызванного работой, на поиск путей «сбрасывания» эмоционального напряжения, которое неизбежно возникает при общении с людьми. Также взаимодействие с психологом направлено на расстановку приоритетов и прояснение значения различных сфер деятельности в жизни человека.

Таким образом, данное исследование может послужить началом создания комплекса мер по профилактике эмоционального выгорания у сотрудников ветеринарной службы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. 2-е изд. М. : Независимая фирма «Класс», 1999. 23 с.
2. Башенкова Л. А., Кухарская Е. В. Диагностика синдрома эмоционального выгорания и мероприятия, направленные на его предупреждение // Среднее профессиональное образование. 2015. № 11. С. 43–48.
3. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб., 2009. 278 с.
4. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Дом Филлип. 1996. 210 с.
5. Китаев-Смык Л. А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. 2007. № 4. С. 12–14.
6. Елизаров А. Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования. М. : Ось-89, 2003. 336 с.

7. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Структурно-содержательный анализ экзистенциальной теории в ее значении для практики психологического консультирования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22, № 1. С. 152–162.

8. Липский И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ. М.: ТЦ СФЕРА. 2004. 320 с.

9. Сунгаева А. С. Ярославцева И. В. Психологическое консультирование педагогов детских домов с синдромом эмоционального выгорания // Проблемы теории и практики современной психологии: сб. ст. XIV Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск, 2015. С. 673–675.

ДИАГНОСТИКА АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ БУЛЛИНГА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Л. В. Телешова

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: tlv-2019@mail.ru

Анализ научной литературы по вопросам агрессивного поведения в подростковой среде и проблем школьного буллинга показал, что в рамках образовательного учреждения агрессивное антисоциальное поведение может опосредовать процесс школьной травли. Для устранения данного явления необходима работа с агрессивностью как характеристикой личности подростка, в силу того что буллинг обладает спецификой форм проявления, распределения ролей, поведения участников внутри этих ролей.

Исследование проводилось на базе МАОУ г. Иркутска «СОШ № 69». К работе были привлечены 133 подростка, обучающихся на параллели 8-х классов, в возрасте 13–14 лет. Из них 69 юношей и 64 девушки.

Цель первого этапа диагностической работы состояла в определении группы школьников с признаками буллинга и наличия у них проявлений агрессивности. Методический комплекс был сформирован из следующих методик: 1) опросник на выявление признаков буллинга Д. Олвеуса; 2) опросник для оценки уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки.

Опросник Д. Олвеуса направлен на выявление признаков буллинга в поведении школьников. При этом методика позволяет установить как активный буллинг (проявление насильственных действий, выявление агрессоров), так и пассивный (виктимизация, выявление жертв).

Согласно Д. Олвеусу, прямой активный буллинг рассматривается как проявление физической агрессии (умышленные толчки, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений, кража или порча вещей, обидные жесты) и вербальной (оскорбления, угрозы, запугивание). Косвенный активный буллинг – проявление изоляции (социальной депривации), выражается в сплетнях, заговорах, бойкотах, игнорировании просьб. В свою очередь, прямой пассивный буллинг (виктимизация) – подверженность физической и вербальной агрессии. Косвенная виктимизация – подверженность социальной депривации.

Опросник исследования агрессивности А. Басса и А. Дарки позволяет выявить индексы различных форм агрессивных и враждебных реакций: физической агрессии, косвенной агрессии, раздражения, негативизма, обиды, подозрительности, вербальной агрессии, угрызений совести, чувства вины.

Анализ результатов по опроснику Д. Олвеуса дал возможность определить группу школьников с проявлениями активного буллинга. Так, из 133 человек, принявших участие в исследовании, у 63 школьников обнаружили умеренно выраженные (эпизодические) проявления буллинга (активного или пассивного), что составляет 47 % от общего количества обучающихся на параллели 8-х классов.

Индекс пассивного буллинга, превышающий показатель 1,8 (из максимальных 3 баллов), выявлен у 11 учеников. Индекс активного буллинга свыше 1,8 баллов (из максимальных 3 баллов) обнаруживается у 10 школьников, из которых 5 девочек и 5 мальчиков. Именно последняя группа школьников будет задействована в процессе группового психологического консультирования.

Также нельзя не заметить следующую тенденцию: индекс активного буллинга практически во всех случаях близок к значению индекса пассивного буллинга. Данное наблюдение может говорить о том, что подросток, проявляющий агрессивность в отношении окружающих, может становиться и жертвой агрессивных действий со стороны других школьников. Проявления активного и пассивного буллинга в поведении подростка могут быть взаимосвязаны между собой, а также могут взаимообуславливать друг друга.

По результатам работы с опросником агрессивности А. Басса и А. Дарки из 133 человек, принявших участие в тестировании, у 63 школьников были выявлены агрессивные реакции и враждебность, что составляет 47 % от общего количества обучающихся на параллели 8-х классов.

Если при анализе результатов по опроснику Д. Олвеуса мы рассматривали показатели в пределах нормальных значений, то по результатам ответов на опросник агрессивности А. Басса и А. Дарки мы можем говорить о превышении нормальных значений индекса агрессивных реакций в 42 случаях и индекса враждебности в 32 случаях из 133. При этом превышение обоих индивидуальных индексов встречается в 24 случаях, что составляет 18 % от общего количества обучающихся, принявших участие в исследовании. Следует отметить, что в указанный круг испытуемых входят и те 10 школьников, результаты диагностики которых показали высокий уровень активного буллинга.

Корреляционный анализ данных, полученных в процессе диагностики 133 испытуемых, продемонстрировал, что коэффициент корреляции между индексом активного буллинга и индексом агрессивных реакций составил 0,53. Корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя). Это говорит о том, что отслеживать результаты коррекции агрессивности подростков с проявлениями буллинга в процессе психологического консультирования целесообразно по показателям индексов активного буллинга и индексов агрессивных реакций, поскольку корреляционная связь между данными показателями значима и величина коэффициента корреляции говорит о средней интенсивности связи между переменными.

В научной литературе представлены различные подходы к коррекции агрессивного поведения в рамках психологического консультирования:

1) арт-терапия: прорисовывание агрессии, организация диалога с симптомом, выявление функции агрессии, изготовление образа агрессии из подручного материала, взаимодействие с образом агрессии. Работа с голосовыми зажимами;

2) телесно-ориентированная терапия: работа с телом, телесными блоками и зажимами, связанными с агрессивными паттернами; катарсическое отреагирование агрессии; работа на осознание агрессии и ее причин;

3) поведенческое направление: метод релаксации по Джекобсону; аутотренинг; обучение по моделям; поэтапное проговаривание действий, подкрепление и угнетение паттернов поведения;

4) рациональная психотерапия как метод корректирования деструктивных убеждений клиентов на когнитивном уровне;

5) гештальт-терапия;

6) психодрама в виде ролевого разыгрывания агрессивной ситуации, расширение поведенческого репертуара.

Наиболее эффективно и целесообразно, на наш взгляд, организовать коррекцию агрессивности у подростков с проявлениями буллинга в рамках группового психологического консультирования. В экспериментальной работе мы будем опираться на методы консультирования, предложенные Н. Д. Линде, а именно использовать в рамках программы группового консультирования подростков аналитические, моделирующие, обучающие, развивающие, побуждающие и трансформирующие методы консультирования.

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРИЗНАКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РИЕЛТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

М. В. Харченко

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: rita-puma13@mail.ru*

Проблема выявления и коррекции эмоционального выгорания у людей, занятых в социальной сфере, является одной из актуальных. Это объясняется тем, что у лиц, работающих в тесном контакте с людьми при оказании им услуг или помощи, часто возникают явления эмоционального неблагополучия.

Профессия риелтора не является исключением в ряду профессий, представители которых имеют тесный контакт с людьми. Сфера деятельности риелтора связана с большим количеством напряженных ситуаций. Во время обмена, покупки, продажи люди часто не соблюдают правила поведения и между ними нередко возникают непредвиденные конфликты. Они могут не принимать предложений риелтора, не понимать объяснений и др. В связи с чем у риелторов возможно развитие эмоционального выгорания с проявлениями эмоциональной разрядки на близких, неудовлетворенности своим трудом, нарушений в профессиональной деятельности и межличностных взаимоотношениях.

Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [1]. Синдром эмоционального выгорания развивается на фоне хронического стресса и ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов

человека. Он возникает из-за отсутствия «разрядки» отрицательных эмоций и их внутреннего накапливания [6].

На сегодняшний день выделяют следующие внешние факторы эмоционального выгорания [2]:

- постоянная (хроническая) напряженная психоэмоциональная деятельность;
- дестабилизирующая организация деятельности (нечеткое планирование и организация труда и т. д.);
- повышенная ответственность за исполняемые обязанности;
- сложный в психологическом плане контингент.

К внутренним факторам эмоционального выгорания относят:

- эмоциональную ригидность, неспособность выразить свои чувства и эмоции;
- отсутствие в профессиональной сфере проявлений соучастия и сопереживания;
- наличие нравственных дефектов и дезориентация личности, что подразумевает недостаточность развития таких качеств, как совесть, добропорядочность, честность, уважение другой личности.

Анализ научной литературы показывает, что исследований, посвященных выявлению и коррекции эмоционального выгорания у риелторов, в психологии недостаточно. Однако несомненным является то, что своевременное обнаружение проявлений выгорания и оказание психологической помощи дает возможность людям остаться в своей профессии, увидеть новые жизненные перспективы, а главное – сохранить или восстановить утраченный потенциал психического здоровья. У работодателя же появляется возможность сохранения высококвалифицированных кадров, обеспечивающих эффективность развития производства.

Важным видом психологической помощи выступает психологическое консультирование, целью которого является помощь в становлении культурно продуктивной личности, обладающей чувством перспективы, действующей осознанно, способной разрабатывать различные стратегии поведения и анализировать ситуацию с различных точек зрения. Вопросы роли и возможностей психологического консультирования представителей разных профессий, проявляющих признаки эмоционального выгорания, в специальной литературе обсуждаются нечасто. В исследовании А. С. Сунгаевой и И. В. Ярославцевой описаны ресурсы психологического консультирования педагогов с синдромом эмоционального выгорания [8].

Также большое внимание уделяется своевременному выявлению симптомов эмоционального выгорания для его профилактики и коррекции.

Таким образом, необходимость разработки системы психологического консультирования лиц, занятых в социальной сфере, с целью раннего выявления и коррекции синдрома эмоционального выгорания, вне сомнений.

Организационно консультирование представляет собой процесс, включающий несколько этапов: исследование проблемы, двумерное определение проблемы, идентификация альтернатив, планирование, деятельность, оценка и обратная связь [3].

Актуальность и малоизученность проблемы выявления и коррекции эмоционального выгорания у риелторов послужило основанием для выбора данного направления исследования.

К исследованию привлечены сотрудники риелторской фирмы «Бриллиантовый дом». Выборку составили 16 человек. Из них 2 мужчин и 14 женщин в возрасте от 25 до 45 лет.

На первом этапе консультирования (исследование проблем) нами проведена диагностика эмоционального состояния риелторов с использованием методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко.

Результаты показали, что признаки эмоционального выгорания присутствуют у сотрудников фирмы независимо от возраста и стажа работы.

Выявлены следующие симптомы фазы резистенции:

(складывающийся симптом)

- неадекватное эмоциональное реагирование у 5 человек;
- эмоционально-нравственная дезориентация у 4 человек;
- экономия в сфере эмоций у 3 человек;
- редукция профессиональных обязанностей у 4 человек;

(сложившийся симптом):

- неадекватное эмоциональное реагирование у 3 человек;
- редукция профессиональных обязанностей у 2 человек.

Следующие симптомы фазы «истощение»:

(складывающийся симптом):

- эмоциональный дефицит у 2 человек;
- эмоциональная отстраненность у 2 человек;
- личностная отстраненность (деперсонализация) у 2 человек;

– психосоматические и психовегетативные нарушения у 1 человека;

(*сложившийся* симптом):

– эмоциональный дефицит у 1 человека;

– эмоциональная отстраненность у 1 человека;

– психосоматические и психовегетативные нарушения у 1 человека.

В стадии формирования резистентности находятся 3 человека: в сформировавшейся фазе – 1, в стадии формирования фазы истощения – 1.

Мы видим, что эмоциональное выгорание у риелторов проявляется разнообразно и сказывается на их отношении к своим профессиональным обязанностям.

Полученные результаты диагностики свидетельствуют о необходимости психологического воздействия в ходе консультирования, направленного на коррекцию эмоционального выгорания у риелторов. Психолог-консультант, используя различные методы и технологии, воздействует на нарушенные звенья функционирования личности и нормализует эмоциональное состояние человека. Как отмечают Н. Ю. Куценко и И. В. Ярославцева, процесс консультирования важно выстраивать с учетом экзистенциальной традиции в психологии. Принципы экзистенциального консультирования позволяют психологу эффективно осуществлять профилактику и коррекцию эмоционального выгорания [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 1999. 105 с.
2. Котова Е. В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания: учебное пособие [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2013. Загл. с экрана.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Акад. проект, 1999. 240 с.
4. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Структурно-содержательный анализ экзистенциальной теории в ее значении для практики психологического консультирования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22, № 1. С. 152–162.
5. Самоукина Н. В. Синдром профессионального выгорания [Электронный ресурс] // Элитариум. Центр дополнительного образования: сайт. URL: http://www.elitarium.ru/syndrom_professionalnogo_vygoraniya.html (дата обращения: 09.03.2020).
6. Сунгаева А. С., Ярославцева И. В. Психологическое консультирование педагогов детских домов с синдромом эмоционального выгорания // Проблемы теории и практики современной психологии : сб. ст. XIV Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск, 2015. С. 673–675.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ГРУППОВОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ПО ЗАПРОСУ «ГИПЕРАКТИВНЫЙ РЕБЕНОК»

М. В. Хейдорова

*ГОКУ ИО «Специальная (коррекционная) школа № 2 г. Ангарска»,
Ангарск, Россия*

E-mail: heidorovamaria@yandex.ru

Гиперактивный ребенок – это ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), неврологическими и поведенческими нарушениями, развивающимися в детском возрасте. Поведению гиперактивного ребенка свойственны неусидчивость, отвлекаемость, трудности концентрации внимания, импульсивность, повышенная двигательная активность и т. д. Помощь гиперактивному ребенку предполагает индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение, проведение психотерапии, немедикаментозной и лекарственной терапии.

СДВГ – синдром повышенной физической и умственной активности, характеризующийся преобладанием процессов возбуждения над торможением. Гиперактивный ребенок испытывает трудности с концентрацией и поддержанием внимания, саморегуляцией поведения, обучением, обработкой и удержанием информации в памяти.

Считается, что гиперактивность у детей может быть обусловлена генетическими факторами и ранним органическим повреждением ЦНС, которые нередко сочетаются друг с другом. Современные исследования указывают на то, что при СДВГ имеет место расогласованность функционирования структур, обеспечивающих организацию произвольного поведения и контроль внимания, а именно ассоциативной коры, базальных ганглиев, таламуса, мозжечка, префронтальной коры.

Генетический механизм СДВГ объясняется наследованием генов, регулирующих обмен нейромедиаторов (дофамина и норадреналина) в головном мозге. Вследствие дисфункции нейромедиаторных систем нарушается процесс синаптической передачи, что влечет за собой разобщение связей между корой лобных долей и подкорковыми структурами. В пользу данной теории указывает тот факт, что в лечении гиперактивности у детей эффективными оказываются лекарственные средства, способствующие высвобождению и торможению обратного захвата нейромедиаторов в пресинаптических нервных окончаниях.

В числе пре- и перинатальных факторов, детерминирующих развитие СДВГ, следует отметить различного рода неблагоприятные воздействия, способствующие развитию минимальной мозговой дисфункции у гиперактивного ребенка. Это может быть патологическое течение беременности и родов у матери (гестоз, эклампсия, угроза выкидыша, гемолитическая болезнь плода, стремительные или затяжные роды, употребление беременной алкоголя или некоторых лекарственных препаратов, курение), асфиксия, недоношенность, родовые травмы у ребенка и др. К развитию синдрома гиперактивности у детей могут привести инфекционные заболевания и ЧМТ, перенесенные в первые месяцы и годы жизни.

В формировании гиперактивности у детей не исключается влияние неблагоприятных экологических факторов, прежде всего загрязнения природной среды нейротоксикантами (свинцом, мышьяком, ртутью, кадмием, никелем и др.). В частности, доказана корреляция между повышенным содержанием свинца в волосах по данным спектрального анализа и уровнем гиперактивности, когнитивными и поведенческими нарушениями у детей. Возникновение либо усиление проявлений СДВГ может быть связано с несбалансированным питанием, недостаточностью поступления в организм микронутриентов (витаминов, омега-3 жирных кислот, микроэлементов – магния, цинка, железа, йода). Усилению трудностей адаптации, поведения и внимания у гиперактивного ребенка способствуют неблагоприятные внутрисемейные отношения.

Международная психиатрическая классификация выделяет следующие варианты СДВГ:

- смешанный – сочетание гиперактивности с нарушением внимания (встречается наиболее часто). Обычно выявляется у мальчиков с определенным фенотипом – светлыми волосами и голубыми глазами;
- невнимательный – преобладает дефицит внимания. Чаще встречается у девочек, характеризуется уходом в свой мир, бурной фантазией, «витанием» ребенка «в облаках»;
- гиперактивный – преобладает гиперактивность (наиболее редкий тип). С одинаковой вероятностью может быть обусловлен как индивидуальными особенностями темперамента детей, так и определенными нарушениями ЦНС.

Первые признаки синдрома гиперактивности у детей, как правило, обнаруживаются в дошкольном возрасте. Родители обычно начинают «бить тревогу», когда ребенок идет в школу, что требует от него определенной организованности, самостоятельности, со-

блюдения правил, сосредоточенности и пр. Второй пик проявлений приходится на пубертатный период и связан с подростковым гормональным всплеском.

Основными клинико-диагностическими критериями СДВГ служат невнимательность, гиперактивность и импульсивность.

Невнимательность у гиперактивного ребенка выражается в неспособности удержания внимания; невозможности сконцентрироваться на игре или выполнении задания. Ввиду повышенной отвлекаемости на посторонние стимулы гиперактивный ребенок допускает множество ошибок в домашних заданиях, не может до конца выполнить предлагаемую инструкцию или порученные обязанности. У гиперактивного ребенка возникают сложности с организацией самостоятельной деятельности, отмечается рассеянность, забывчивость, постоянная переключаемость с одного занятия на другое, склонность к незавершению начатых дел.

Собственно гиперактивность у детей предполагает беспокойное поведение, непоседливость, чрезмерную двигательную активность в ситуациях, которые требуют сохранения относительного покоя. При наблюдении за гиперактивным ребенком можно заметить постоянные стереотипные движения в кистях и стопах, подергивания, тики. Гиперактивному ребенку свойственно отсутствие произвольного контроля за своим поведением, поэтому дети с СДВГ постоянно находятся в бесцельном движении (бегают, крутятся, разговаривают и пр.) в неподходящих для этого ситуациях, например во время школьных занятий. У гиперактивных детей часто отмечается диспраксия – неуклюжесть, неповоротливость, неспособность выполнять движения и работу, требующую определенной ловкости.

Импульсивность у гиперактивного ребенка выражается в нетерпеливости, поспешности выполнения заданий, стремлении дать ответ, не задумавшись над его правильностью. Гиперактивный ребенок обычно не может играть в коллективные игры вместе со сверстниками, поскольку он постоянно мешает окружающим, не соблюдает правила игры, конфликтует и т. д.

Среди гиперактивных детей распространены задержки психомоторного и речевого развития, в школьном возрасте – дисграфия, дислексия, дискалькулия. Расторможенность и безрассудство сопровождается снижением инстинкта самосохранения, поэтому гиперактивный ребенок легко получает различного рода травмы. Гиперактивный ребенок является пациентом детского невролога, детского психиатра и детского психолога.

СДВГ может быть признан при сохранении у ребенка по крайней мере шести признаков невнимательности, гиперактивности и импульсивности в течение полугода. Поэтому при первичном обращении к специалистам диагноз СДВГ не ставится, а проводится наблюдение и обследование ребенка. В процессе клинико-психологического обследования гиперактивного ребенка используются методы интервью, беседы, непосредственного наблюдения; получение информации от педагогов и родителей с помощью диагностических опросников, нейропсихологическое тестирование.

Необходимость проведения базового педиатрического и неврологического обследования обусловлена тем, что за СДВГ-подобным синдромом могут скрываться различные соматические и неврологические расстройства (гипертиреоз, анемия, эпилепсия, хорей, нарушения слуха и зрения и мн. др.). С целью уточняющей диагностики гиперактивному ребенку могут назначаться консультации узких детских специалистов (детского эндокринолога, детского отоларинголога, детского офтальмолога, эпилептолога), ЭЭГ, МРТ головного мозга, общий и биохимический анализ крови и т. д. Консультация логопеда позволяет провести диагностику нарушений письменной речи и наметить план коррекционной работы с гиперактивным ребенком.

Гиперактивность у детей следует дифференцировать от фетального алкогольного синдрома, посттравматического поражения ЦНС, хронического отравления свинцом, проявлений индивидуальных характеристик темперамента, педагогической запущенности, олигофрении и др.

Гиперактивный ребенок нуждается в комплексном индивидуализированном сопровождении, включающем психолого-педагогическую коррекцию, психотерапию, немедикаментозную и медикаментозную коррекцию.

Гиперактивному ребенку рекомендуется щадящий режим обучения (класс малой наполняемости, сокращенные уроки, дозированные задания), достаточный сон, полноценное питание, длительные прогулки, достаточная физическая активность. Ввиду повышенной возбудимости следует ограничивать участие гиперактивных детей в массовых мероприятиях. Под руководством детского психолога и психотерапевта проводятся аутогенные тренировки, индивидуальная, групповая, семейная и поведенческая психотерапия, телесно ориентированная терапия, БОС-технологии. В коррекции СДВГ должно быть активно задействовано все окружение гиперактивного ребенка: родители, воспитатели, школьные педагоги.

Фармакотерапия является вспомогательным методом коррекции СДВГ. В ряде случаев хороший эффект достигается использованием кинезиотерапии, массажа шейного отдела позвоночника, мануальной терапии.

Устранение нарушений письменной речи осуществляется в рамках целенаправленных логопедических занятий по коррекции дисграфии и дислексии.

Своевременная и комплексная коррекционная работа позволяет гиперактивному ребенку научиться выстраивать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, контролировать собственное поведение, предупреждает трудности социальной адаптации. Психолого-педагогическое сопровождение гиперактивного ребенка способствует формированию социально приемлемого поведения. При отсутствии внимания к проблемам СДВГ в подростковом и зрелом возрасте возрастает риск социальной дезадаптации, алкоголизма и наркомании.

Профилактика синдрома гиперактивности и дефицита внимания должна начинаться задолго до появления ребенка на свет и предусматривать обеспечение условий для нормального течения беременности и родов, заботу о здоровье детей, создание благоприятного микроклимата в семье и детском коллективе.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Э. О. Шиверская

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, России

E-mail: ela12345shiv@mail.ru

В современном обществе все более интенсивно развивается социальная сфера, представленная различными организациями. Возрастает потребность общества в компетентных работниках данной сферы. На фоне тенденции к гуманизации, с одной стороны, и обострением социальной ситуации, с другой, изменяются задачи профессиональной деятельности социальных работников. Как никогда, для них становится важным включаться в коммуникацию с разными категориями клиентов, каждая из которых обладает своей спецификой.

При подготовке специалистов социальной сферы этот аспект учитывается не в полной мере, и в число формируемых компетенций входят лишь отдельные коммуникативные умения. Также не уделяется внимания развитию коммуникативных способностей личности в целом, в результате чего эффективность профессиональной деятельности специалистов снижается. Это может усиливать неудовлетворенность работой, приводить к формированию устойчивых негативных эмоциональных состояний, обуславливать эмоциональное выгорание работников.

В рамках нашего исследования на основе определения коммуникативных способностей Ю. В. Бессмертной мы рассматриваем коммуникативные способности как совокупность индивидуально-психологических свойств человека (гностических, экспрессивных, интеракционных), развивающихся на основе коммуникативных задатков и определяющих успешность овладения коммуникативной деятельностью. Гностический компонент коммуникативных способностей включает в себя: стремление к пониманию других, умение слушать партнера по общению, наблюдательность, верную интерпретацию интонаций, мимики, смысла слов. Основу экспрессивного компонента составляют стремление быть понятым другими, правдивость, культура речи, доверие к партнерам, ориентация в своих качествах как коммуниканта. В интеракционный компонент входит способность к эффективному обмену информацией при взаимодействии [1, с. 393].

Изучение специализированной литературы по теме исследования показало, что на современном этапе развития психологии вопрос о путях и методах развития коммуникативных способностей работников социальной сферы, имеющих определенный опыт и трудности, при этом практически не рассмотрен. Мы полагаем, что в этом аспекте необходимо обратить внимание на потенциал психологического консультирования как вида деятельности, который способствует актуализации не только личностных ресурсов для преодоления проблем, но и личностного роста, в котором важное место занимают коммуникативные способности.

Развитие способностей тесным образом связано с деятельностью. Коммуникативные способности развиваются в процессе общения. В соответствии с этим необходимым условием для их формирования является взаимодействие между людьми, которое происходит в процессе общения, построения процесса коммуникации. В этом случае целесообразно говорить о том, что целенаправленному развитию коммуникативных способностей работников социальной сферы может помочь процесс психологического консультирования.

Психологическое консультирование как вид профессиональной деятельности предполагает оказание психологической помощи людям. Содержательные характеристики психологического консультирования как метода следующие (по В. Ю. Меновщикову):

1. Психологическое консультирование характеризуется тем, что специалисты-психологи используют методы немедицинской, нелечебной психотерапии для оказания помощи в решении проблем и социальной адаптации здоровым людям или людям, находящимся в группе риска.
2. Консультирование ориентировано на клинически здоровую личность.
3. Консультирование опирается на здоровые стороны личности независимо от степени нарушения.
4. Консультирование ориентировано в большей степени на настоящее и будущее клиентов.
5. Консультирование чаще всего носит краткосрочный характер.
6. Консультирование ориентировано на проблемы, которые возникают во взаимодействии личности и среды [4, с. 3].
7. В консультировании акцентируется ценностное участие консультанта.

Процесс консультирования по своей сути является процессом коммуникации, в ходе которого консультант целенаправленно пытается создать условия для изменения взглядов клиента, привычных моделей поведения через их осознание и понимание причин возникновения. Консультирование может быть индивидуальным или групповым.

Индивидуальное психологическое консультирование характеризуется тем, что консультант сосредоточен на личности клиента, поэтому преимущество данного вида консультирования состоит в том, что результаты индивидуального консультирования могут быть выше в силу повышенного внимания консультанта к клиенту.

Б. Д. Карвасарский указывает, что групповое психологическое консультирование опирается на механизм группового взаимодействия, на основе которого человек достигает самопонимания и индивидуального изменения поведения. Групповое консультирование также является эффективным, особенно если оно используется для решения соответствующих задач, в решении которых помогает именно групповое консультирование. Существуют также и другие виды консультирования, такие как семейное, профессиональное, кризисное и др. [2, с. 46].

В рамках данного исследования для нас наибольший интерес представляет групповое консультирование, поскольку на базе организации существует больше условий для реализации данной формы работы по сравнению с индивидуальной. С другой стороны, решение задач развития коммуникативных способностей тесным образом связано с группой, ее потенциалом и методами групповой работы.

Р. Кочюнас выделяет три основных направления в групповом консультировании. К первому направлению относятся психологические группы, которые ориентированы на отдельную личность. В этих группах обсуждаются проблемы отдельных участников, психолог-консультант концентрирует собственные усилия и подключает группу для работы с отдельным участником. Второе направление представлено группами, которые ориентированы на установление межличностного взаимодействия участников, и поэтому в них больше внимания уделяется развитию взаимоотношений между участниками, а также между участниками и психологом-консультантом. Третье направление работы предполагает анализ группы, ориентированной на конфликт [3, с. 241].

Е. В. Сидоренко указывает, что одним из преимуществ группового консультирования в контексте изучаемой нами проблемы развития коммуникативных способностей является то, что в группе естественным образом воссоздается «повседневная жизнь» каждого участника, люди проявляют себя такими, какие они обычно бывают в отношениях с другими людьми. Это позволяет быстрее увидеть особенности и трудности взаимоотношений, дефициты сформированности компонентов коммуникативных способностей. Кроме того, взаимосвязь межличностных процессов в группе и межличностных отношений вне группы увеличивает вероятность того, что новые способы поведения, которые усвоены в группе, а также изменившееся понимание себя и своих отношений будут перенесены в реальную ситуацию. В процессе работы в группе параллельно может решаться целый ряд задач. Кроме того, группа оказывает влияние на личность каждого человека и при правильной организации влечет за собой и личностные изменения [5, с. 15].

Психологические группы с точки зрения целей могут быть разных типов. Так, Р. Кочюнас выделяет следующие типы:

- 1) группы совершенствования личности и обучающие группы, участниками которых являются психически здоровые люди;
- 2) группы решения проблем. В данных группах участниками являются люди, у которых есть жизненные и личностные трудности;

3) лечебные группы, их участниками являются люди с различными психическими расстройствами, проявляющимися в поведении и эмоциональной сфере [3, с. 250].

К группе, которая интересует нас с точки зрения развития коммуникативных способностей, относят первый тип. Чаще всего работа представлена в форме «группы встреч», или Т-группы. Групповой опыт, который получают участники такой группы, позволяет им научиться выстраивать более тесные и искренние отношения с людьми, находить и устранять препятствия, мешающие полнее реализовать свои возможности в жизни.

Опираясь на структуру коммуникативных способностей, рассмотрим возможности развития компонентов коммуникативных способностей в процессе группового консультирования. Групповое консультирование, которое строится на коммуникации участников группы друг с другом, постоянно актуализирует у человека потребность и необходимость понимать других людей, определять содержание информации, которой они делятся в процессе общения, таким образом развивая гностический компонент коммуникативных способностей. Экспрессивный и интеракционный компоненты коммуникативных способностей также могут успешно развиваться в процессе группового консультирования посредством совершенствования умений участников группы передавать информацию, использовать вербальные и невербальные средства общения, слушать друг друга.

Таким образом, в ходе группового консультирования создаются оптимальные условия для развития коммуникативных способностей, особенно в том случае, когда задача развития коммуникативных способностей является ведущей и психолог-консультант, анализируя групповую динамику, использует соответствующие методы и приемы для их развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессмертная Ю. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников с нарушениями аутистического спектра в процессе коррекционной работы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 80. С. 392–398.
2. Карвасарский Б. Д. Групповая психотерапия. М. : Медицина, 2017. 384 с.
3. Кочюнас Р. А. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. М. : Гаудеамус, 2015. 464 с.
4. Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. М. : Смысл, 2016. 187 с.
5. Сидоренко Е. В. Психодраматический и недирижерский подходы в групповой работе. СПб. : Речь, 2001. 89 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ ПОДРОСТКОВ ПО ПРОБЛЕМАМ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Э. П. Ширыкалова

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: elza.kraykivskaya@mail.ru

В современном мире навыки коммуникации являются основополагающими не только во время обучения, но и во всей последующей рабочей деятельности человека. Именно поэтому так важно проводить диагностику навыков коммуникативной деятельности у подростков. На сегодняшний день при приеме на работу все больше возрастают требования к подготовке навыков письменной и устной коммуникации среди выпускников не только вузов, но и школы. Исходя из учета данного факта, тема нашего исследования является актуальной.

Навыки коммуникативной компетентности позволяют вступать подростку в адекватный контакт с любым человеком вне зависимости от его статуса и возраста, а также эмоционального состояния и степени близости знакомства. Подросток может учитывать особенности своего собеседника, соблюдать все нормы и правила общения, а также анализировать, установлен с собеседником контакт или нет [1].

Таким образом, подросток способен полностью владеть информацией, задавать вопросы, обобщать, анализировать, воспринимать (активное и пассивное слушание, а также эмпатическое), понимать собеседника не только на речевом, но и на когнитивном уровне.

В своей деятельности психолог-консультант осуществляет диагностику коммуникативной компетентности преимущественно в четырех сферах: при изучении развития ребенка, исследовании дефектов лиц с психическими расстройствами, проведении аттестации управленческого персонала и организации социального обучения [4; 6].

В состав компетентности включают совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Такое понимание компетентности представляет собой стратегию построения системы диагностики: инвентаризация компонентов компетентности (знаний, умений) и подбор или создание для оценки каждого из компонентов соответствующей психодиагностической процедуры [4]. Но данный подход нельзя назвать абсолютно эффективным, так как по мере расширения и углубления исследований коммуникации число новых выявляемых компонентов превышает темпы создания новых методов диагностики.

Современный подход к проблеме развития и совершенствования коммуникативной компетентности взрослых людей состоит в том, что обучение рассматривается как саморазвитие и самосовершенствование на основе собственных действий, а диагностика компетентности как самодиагностика, самоанализ [4]. Именно поэтому сейчас психолог-консультант, который работает с подростками, проводит консультации, исходя из результатов диагностики коммуникативной компетентности.

Следует отметить, что на сегодняшний день в психологическом консультировании уже применяются организация и проведение групповой дискуссии среди подростков для выявления уровня коммуникативной компетентности.

В своей основе коммуникативная компетентность содержит два главных аспекта: способность личности ориентироваться в разных ситуациях общения, основываясь на чувственном опыте и знаниях; способность личности к активному взаимодействию с окружающими людьми, используя понимание себя и других при изменении психических состояний, учитывая межличностные отношения, а также социальную обстановку [2]. Коммуникативная компетентность растет, когда личность осваивает культуру, закономерности и развитие социальной среды, а также социально-нравственные эталоны.

Исследование коммуникативной компетентности осуществляется по нескольким направлениям: диагностика коммуникативных потенциалов личности; диагностика степени развития социально ценных коммуникативных качеств и опыта; анализ установленного коммуникативного контроля на различных стадиях общения; определение коммуникативной компетентности личности и группы в различных видах деятельности; анализ степени развития эмпатии, опыта, социально ценных коммуникативных качеств и т. д.

Коммуникативную компетентность можно диагностировать с помощью разнообразных методик, в своем исследовании мы охватим разные стороны коммуникативной компетентности: дадим оценку уровню общительности, проведем диагностику эмпатии и самоконтроля в общении, диагностику коммуникативно-характерологических особенностей личности, а также коммуникативного контроля [2; 3].

Существуют различные модели коммуникативной компетентности. Одной из них является модель социальной (межличностной) компетентности, разработанная М. Аргайлом. Британский психолог считал, что социальное поведение основано на достижении поставленных целей, именно на базе модели М. Аргайла были разработа-

ны специальные тренинги для менеджеров и иных работников в сфере обслуживания [5].

Так как нам необходимо понять, какие методы следует применить в консультации с подростками нужно провести диагностику коммуникативной компетенции с разных сторон. Для диагностики были взяты следующие методики: диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2), «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского, диагностика эмпатии по А. Меграбяну и Н. Эпштейну, диагностика коммуникативного контроля по М. Шнайдеру.

Психологическое сопровождение развития личности будущего специалиста тесно связано с созданием условий для полного и максимального проявления положительных сторон его индивидуальности и ценностных ориентаций. Именно поэтому так важно на консультации с подростком понимать, как он контактирует со своей семьей, сверстниками, преподавателями и с самим собой [4]. Таким образом, психологическое консультирование с подростком должно продолжаться как системная технология социально-психологической помощи подросткам, которые совсем скоро перейдут в новую возрастную категорию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растяников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1990. 104 с.
2. Кедярова Е. А., Рябцовская Е. А. Психологическое консультирование подростков с низким уровнем коммуникативной // Сборник трудов конференции «Стратегические направления развития образования в Оренбургской области». Оренбург, 2017. С. 681–685.
3. Комолкина О. И. Определение индекса толерантности у студентов медицинского колледжа // Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XVII Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. 2018. С. 205–208.
4. Криштофик И. С. Развитие и оценка коммуникативной компетентности будущего педагога // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 5 (59). С. 32–34.
5. Чернецкая Н. И. Развитие творческого мышления подростков в рамках специальной тренинговой программы // Национальный психологический журнал. 2014. № 1(13). С. 102–109.
6. Ружников М. С. К вопросу о формировании коммуникативной компетентности педагога в условиях ИКТ-насыщенной информационно-образовательной среды школы // Известия Иркутского государственного университета. Сер. Психология. 2016. Т. 16. С. 85–95.

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Материалы
XIX Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
Иркутск 23–24 апреля 2020 г.

Редактор *В. В. Попова*
Дизайн обложки *П. О. Ершов*

Темплан 2020 г. Поз. 35
Уч.-изд. л. 18,2

ИЗДАТЕЛЬСТВО ИГУ
664074, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124