

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



ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ



Материалы XVI ежегодной всероссийской (с международным участием)
научно-практической конференции

ISBN 978-5-9624-1458-4

© ФГБОУ ВО «ИГУ», 2017

Редколлегия: И. А. Конопак, декан факультета психологии, канд. филос. наук;
А. В. Глазков, зав. кафедрой социальной психологии, д-р психол. наук;
Е. А. Кедярова, зав. каф. пед. и возраст. психологии, канд. психол. наук;
И. В. Ярославцева, зав. каф. мед. психологии, д-р психол. наук;
А. В. Маркер, помощник декана факультета психологии по НИРС (отв. за вып.)

Проблемы теории и практики современной психологии [Электронный ресурс] : материалы XVI ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / ФГБОУ ВО «ИГУ». – Электрон. текст. дан. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с этикетки диска. – ISBN 978-5-9624-1458-4

Представлены результаты теоретических и эмпирических исследований в области психологии, а также материалы, отражающие опыт работы практических психологов различных сфер.
Предназначены 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
664003, Иркутск, бульвар Гагарина, 36; тел. (3952) 24-14-36; e-mail: izdat@lawinstitut.ru

Подписано к использованию 14.04.2017. Тираж 100 экз. Объем 5,89 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

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ



ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ
[Электронный ресурс] : материалы XVI ежегод. всерос.
(с междунар. участием) науч. - практ. конф. Иркутск, 20–21 апр.
2017 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ». Электрон. текст. дан. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2017.
1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Загл. с этикетки диска.

ISBN 978-5-9624-1458-4

© ФГБОУ ВО «ИГУ», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1

Дёмина М. Л. К ВОПРОСУ О ФАНТАЗИРОВАНИИ	9
Задорожина Д. А. ТРАКТОВКА ПРОБЛЕМЫ ДОВЕРИЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	13
Каменская В. С. ПРИМЕНЕНИЕ ТИПОЛОГИИ К. Г. ЮНГА В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	17
Карапетова А. В. ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА НА ПОКАЗАТЕЛИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ЖЕНЩИН	22
Копылов С. В., Щеголева Т. М. К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ И СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ	24
Тимофеев Д. И. СОЦИО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАСТРОЙКА ДИНАМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ	28

Раздел 2

Аникеева А. А. ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	32
Антипова И. А. ИЗУЧЕНИЕ ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	34
Асмаловская О. А. К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ КОНТЕКСТЕ	38
Бандурка Т. Н. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ	42
Витковский Д. А., Яковлева Т. И. ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ К РЕЛИГИИ	46
Высоцкая Е. А. ОСОБЕННОСТИ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	49
Гранкина Е. А. ПРОБЛЕМЫ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	53
Громова Е. В., Лужецкая А. М. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	56
Громова Е. В., Лужецкая А. М. АРТ-ТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	59
Губенко А. В. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ОПЕРАЦИИ ПЕРЕСТРУКТУРИРОВАНИЯ	63
Доможирова А. А., Кокорева О. И. ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	67
Дрозжжина Н. М., Кокорева О. И. РАЗВИТИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫПОЛНЕНИЯ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ	71

Дудла Е. В. РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ПЯТИ ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННЫХ СИТУАЦИЯХ	74
Дымочко С. Ю. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	78
Жбанова Е. А. ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕВНОСТИ И САМООТНОШЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	81
Захарова А. О. ИЗУЧЕНИЕ ЗАСТЕНЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	84
Кабаник А. В., Васина Ю. М. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ	88
Казакова В. С., Кокорева О. И. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	93
Карсакова Е. В., Синёва О. В. ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ	98
Кедярова Е. А., Пчельникова А. А. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	103
Кирилова А. А. ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	108
Клепач Д. Г., Кедярова Е. А. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	112
Клыченко А. А. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ИГР И ИГР-УПРАЖНЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ РИТМИКИ	118
Кокорева О. И., Селезнева И. А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	123
Левшунова Ж. А. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ЮНОШЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЭКСТРАВЕРСИИ	127
Лутотшлива Е. С., Прокопенко. Е. А. ДИНАМИКА ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В ПРОЦЕССЕ СКАЗКОТЕРАПИИ	130
Малых А. С. ВЗАИМОСВЯЗЬ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	135
Маркашова Ю. Ю., Васина Ю. М. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	139
Морозова Е. В. ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ	143
Никитина О. А. ИЗУЧЕНИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ	145

Никифоров Н. А., Васина Ю. М. ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	149
Николаева О. В., Васина Ю. М. ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ	154
Огнёва А. А., Васина Ю. М. ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	158
Олейникова А. В. СФОРМИРОВАННОСТЬ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	162
Ондрар А. Н. АГРЕССИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ ПРОЯВЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	165
Пешкова Н. А., Романовцева С. Д. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ	168
Рощенко Т. А. ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ НА ПОКАЗАТЕЛИ СКЛОННОСТИ К РИСКУ У ЖЕНЩИН	171
Рысатова М. С. ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ТИПА ОТНОШЕНИЯ К БЕРЕМЕННОСТИ У МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН	174
Сапронова Т. И., Васина Ю. М. ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ	178
Токарева И. В., Васина Ю. М. РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ИННОВАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	183
Феклисова Д. Н., Кокорева О. И. РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ЧЕРЕЗ НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ	188
Фоменкова А. С., Пешкова Н. А. КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	192
Чепурко Ю. В. ПЕРЕЖИВАНИЕ СОСТОЯНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ОДИНОЧЕСТВА И ЕГО СПЕЦИФИКА У ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	198
Щадилова Е. В. ИЗУЧЕНИЕ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	202
Юркина К. П. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ АГРЕССИВНЫХ ПОДРОСТ	205

Раздел 3

Артемяева О. А., Вахи Е. В. МОНИТОРИНГ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЭКСТРЕМИЗМУ И ТЕРРОРИЗМУ В ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ	209
Артемяева О. А., Поддубская О. С. ВОЗМОЖНОСТИ ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ РЕКЛАМЫ	211

Артемяева О. А., Синёва О. В. К ПРОБЛЕМЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ТЕЧЕНИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА	214
Волгина А. С. ВКЛАД ТЕОРИИ ГРУППОВОГО РАЗВИТИЯ У. БЕННИСА И Г. ШЕПАРДА В СОЦИАЛЬНУЮ ПСИХОЛОГИЮ	218
Говорушкина Я. В., Плискановская М. И. СОЦИАЛЬНОЕ НАСТРОЕНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ИНДИКАТОР ОБЩЕСТВА	221
Захарова А. О. ОБРАЗ «НАСТОЯЩЕГО МУЖЧИНЫ» И «НАСТОЯЩЕЙ ЖЕНЩИНЫ» В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ИСПЫТУЕМЫХ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА	226
Кабакوف В. Е. К ВОПРОСУ О РЕГРЕССИВНОМ НАЦИОНАЛЬНОМ САМОСОЗНАНИИ	230
Камынина А. А., Кузьмин М. Ю. ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО ПОЛИТИКА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ДЕВУШЕК	233
Кармадонов О. А. МЕТОДИКА «ШКАЛА ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ» Д. МАКЛЕЙНА: ОПЫТ МОДИФИКАЦИИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ.....	236
Курбатова М. В. ПРОБЛЕМА ПЕРИОДИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	241
Малых А. С. КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ОРИЕНТАЦИЙ ЗАПАДНЫХ И ВОСТОЧНЫХ КУЛЬТУР	245
Поддубская О. С. ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ТЕОРИИ ГРУППОВОГО РАЗВИТИЯ В. БЕННИСА И Г. ШЕПАРДА	250
Рысятова М. С. К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В СОВРЕМЕННОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	253
Сукнева Е. А. К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ	255
Непотюк Л. М, Кирилова А. А. ТРУДНОСТИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	261

Раздел 4

Волчугова А. Ю., Никулина Т. И. АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	264
Бодаева Е. А. ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И САМООЦЕНКИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА	267
Борисова Д. В. КОНФЛИКТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	270
Горнакова Н. С. К ПРОБЛЕМЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ДЕЖУРНЫХ ПО СТАНЦИИ ВОСТОЧНО-СИБИРСКОЙ ДИРЕКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ДВИЖЕНИЕМ И ЕЕ КОРРЕКЦИИ В РАМКАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	273
Гранкина Е. А. ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ССУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА	277

Ершов Н. А. ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО МИНИМУМА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПСИХОЛОГА	282
Зубарева Е. В. ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА	285
Каменская В. С. ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАЗРЕЗЕ ТИПОЛОГИИ К. Г. ЮНГА	289
Киселева А. А. К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	293
Константинова А. В., Никулина Т. И. ВОЛОНТЁРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ПОСРЕДНИЧЕСТВО В РАЗРЕШЕНИИ И ПРОФИЛАКТИКЕ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ	296
Липилина А. В., Никулина Т. И. ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ НА СТАНОВЛЕНИЕ СТАТУСА СТУДЕНТА В ВУЗЕ ...	300
Стройнова Т. И. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЦЕИСТОВ	303
Терехова Т. А. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ ТРУДОВЫХ ДИНАСТИЙ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ	308
Шуляк А. Г., Чепурко Ю. В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И АДАПТИВНОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ПРОДАЖ ...	313

Раздел 5

Кашуба Л. В., Васина Ю. М. МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У РОДИТЕЛЕЙ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	319
Лукашина Е. В., Васина Ю. М. ВИДЫ ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ	326
Лукина Д. В. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ЦЕНТРЕ ПОМОЩИ ДЕТАМ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	330
Монжиевская В. В. ИССЛЕДОВАНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА НЕЖЕНАТЫХ МУЖЧИН В ПЕРИОД РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ	335
Петрова Т. В. ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОЛОДОЙ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕМЬИ	339
Плискановская М. И. К ВОПРОСУ ОТВЕТСТВЕННОГО РОДИТЕЛЬСТВА	343
Жданова О. П., Рогова Ю. В. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ ..	349
Сухопара А. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНООБРАЗНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ	354
Тюменцева Н. В. ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО БРАКА	359

Раздел 6

Брунец (Шадрин) К. Р., Кузьмин М. Ю. СВЯЗЬ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И УРОВНЯ ДЕПРЕССИИ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	365
Витошкина Д. Д. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПАЦИЕНТОВ С ПОРАНИЧНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ ПСИХИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРТ-ТЕРАПИИ	367
Домашенкина А. С., Ярославцева И. В. К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ, СТРАДАЮЩИХ ОЖИРЕНИЕМ	372
Егорова Т. В., Серёгина У. С. КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ: МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	374
Баркова Н. П., Зверьянская А. П. ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОЙ МОЛОДЕЖИ	379
Киселева А. А. ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	383
Лужецкая А. М. ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К НАРКОТИЧЕСКИМ ВЕЩЕСТВАМ СТУДЕНТОВ ИГУ	387
Баркова Н. П., Москвитина А. И. ОБРАЗ «Я» У АДДИКТОВ С НЕРВНОЙ АНОРЕКСИЕЙ	392
Пешкова Н. А., Рамазанова В. А. ДИАГНОСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	396
Баркова Н. П., Попкова И. Л. ИЗМЕНЕНИЕ САООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН С ПИЩЕВОЙ АДДИКЦИЕЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ	399
Птицына С. А., Лутошлова Е. С. ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ	403
Человечкова А. О., Чепурко Ю. В. СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ	407
Черевикова И. А. ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЦНС СТУДЕНТОВ ВУЗА	410

Раздел 7

Гаврилина П. П. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН-СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	417
Григорьев Е. А. ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО СЛУЖАЩЕГО В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ	421
Грибашина А. А., Диянова З. В. К ВОПРОСУ ВЗАИМОСВЯЗИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ И МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ	423
Карсакова Е. В., Маркер А. В. К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТЕЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ МЧС	426

Кащенко К. Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ СОТРУДНИКОВ ФГКУ «2 ОТРЯД ОФПС МЧС РОССИИ ПО ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ».....	431
Киселевская Н. А. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СОТРУДНИКОВ МЧС И ИХ КОРРЕКЦИЯ В УСЛОВИЯХ КАБИНЕТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГРУЗКИ	435
Мазин С. К., Сидоренко Ю. К. ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕМПЕРАМЕНТА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СОТРУДНИКОВ МВД	439
Паткина Е. Г. ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПСИХОЛОГОВ К СЛУЖБЕ В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	443
Пчельникова А. А. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ СОТРУДНИКОВ МВД	447
Сковитина Д. П., Щеголева Т. М. ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И ИНТЕЛЛЕКТА СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ	452
Ткачева Н. С. ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ НОВЫХ СОТРУДНИКОВ НА РАБОЧИХ МЕСТАХ НА ПРИМЕРЕ АО ИДСК ИРКУТСКИЙ ДОМОСТРОИТЕЛЬНЫЙ КОМБИНАТ	456
Чувашова О. А. МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛЕТНОГО СОСТАВА ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	450

Раздел 8

Ахметова В. А. ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛИ	465
Белицкая А. А., Плискановская М. И. К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗЕ ЖЕНЩИНЫ, ОТРАЖЕННОМУ В СМИ (НА ПРИМЕРЕ ОБЛАСТНОЙ ГАЗЕТЫ)	469
Данилов Л. Д., Файвкина Р. Д., Иванова Е. В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И УРОВНЯ КОНФЛИКТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	472
Доду С. М., Лазебный В. Н., Басмурова В. С. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ МОАУ ЦО № 47 г. ИРКУТСКА	477
Есина Т. А., Ильенко А. Д. ВЛИЯНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТОВ СО СНОМ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА	481
Красоткина Е. К. ПОВТОРЯЮЩИЕСЯ СНОВИДЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ ПРИЗНАКОВ НЕВРОЗА У ПОДРОСТКОВ	484
Мисайлова К. Б. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПИЩЕВОЙ ЗАВИСИМОСТИ И ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЯМИ ПИЩЕВЫХ ПРИВЫЧЕК В МЛАДЕНЧЕСТВЕ	489

РАЗДЕЛ 1

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

К ВОПРОСУ О ФАНТАЗИРОВАНИИ

Дёмина М. Л.

ВСФ ФГБОУ «Российский государственный университет»,

г. Иркутск, Россия

E-mail: dyomina-mari@mail.ru

Фантазирование относится к одному из сложных и гносеологически не в полной мере раскрытых психологических явлений. Не обозначены четко его феноменологические характеристики, не ясны критерии диагностики, что, в результате, не может не отразиться отрицательно на практической стороне деятельности психологов при работе с данным феноменом.

Так, в практике судебных психологов и психиатров при производстве комплексных судебных психолого-психиатрических экспертиз наиболее спорными являются вопросы разграничения повышенного и патологического фантазирования, повышенной склонности к фантазированию у несовершеннолетних дошкольного и младшего школьного возраста по делам о половых преступлениях и некоторые другие. В связи с этим, актуальность изучения данного феномена по-прежнему является очевидной.

Анализ литературы показал, что в процессе развития представлений о фантазировании в философии и психологии, понимание сущности данного явления существенно менялось. Благодаря философским воззрениям фантазирование было выделено в самостоятельную научную категорию, хотя рассматривалось оно не столько как фантазирование, а как фантазия. При этом важной заслугой философской мысли стало определение места фантазии в дочерних науках, которое правомерно было отдано науке психологии.

В зависимости от теоретической концепции родовым понятием в определениях фантазии выступали то способность («*faculté*» у Ф. Берни, «*fähigkeit*» у Т. Эльзенганза), то особая психическая сила («*puissance*» у Л. Дюга, «*power*» у Д. Гордон), то состояние сознания (А. П. Нечаев), то функция сознания (И. Линдворский), то процесс (у большинства авторов). Несмотря на многообразие родовых понятий, под которые подводится фантазия, видовой отличительный признак почти полностью совпадает во всех определениях: он содержит указание на то, что результатом этой силы, или способности, или функции является создание чего-то нового – новых образов, оригинальных идей, мыслей, композиций, новых сочетаний образов и идей, нового их порядка, новых зависимостей и пр.

Изначально в психологии фантазия как психическая функция представляла значительный интерес в ассоциативной психологии (Д. Гартли). Однако в крупнейших психологических школах, сменивших ассоциационизм, а именно в трудах представителей Вюрцбургской школы (О. Кюльпе, Н. Ах, К. Бюлер, А. Мессер, Х. Ватт), гештальтпсихологии (В. Келлер, М. Вертгеймер, К. Левин, Р. Арнгейм) и бихевиоризма (Б. Скиннер) не нашлось места для фантазии, а если это понятие иногда и упоминается (Д. Уотсон), то лишь для того, чтобы обрушить на него критику. Исключением в этом отношении является психоанализ (З. Фрейд), который всегда придавал огромное значение фантазии. Отсюда следует, что в научных исследованиях не только не существовало единого мнения на данное явление, но очевидными были и существенные противоречия в его признаках.

Впервые термин «фантазирование» упоминается в 1895 г. в работе З. Фрейда «Исследования истерии» и является производным от слова «фантазия» [3, с. 34]. Изучение фантазирования, как правило, ограничивается специфической психологической проблематикой, а именно выяснением закономерностей той психической деятельности, которая не рассматривается как исключительно воссоздающая. Следовательно, в этом смысле можно говорить о фантазировании как о продуктивной умственной деятельности, противостоящей репродуктивной, точнее – репродуцирующей, или повторяющей полученную субъектом информацию. В связи с этим особую теоретическую трудность представляет дифференцирование таких понятий, как «фантазирование», «воображение», «фантазия» и «мышление».

Трудности в разграничении мышления и фантазирования обусловлены, прежде всего, тем, что эти процессы трактуются как различные сущности, хотя, следуя положениям психологии, складывается мнение, что они представляют собой единую умственную деятельность. Еще В. Вундт (1911) рассматривал воображение как особую форму мышления, расширив при этом объем последнего, что неоднократно критиковалось. В отличие от Д. Вундта некоторые психологи, исходя из единства фантазирования и мышления, считают мышление специальным случаем фантазирования, именно той умственной деятельностью, когда соблюдаются логические принципы и правила. Такое разграничение терминов «фантазирование» и «мышление», как может показаться, приводит к тому, что исчезает и психология мышления как наука. Однако на долю психологии мышления остаются такие проблемы, как образование различных форм мышления (суждений, умоза-

ключений и доказательств), решение задач, построение высказываний и многие другие. Некоторые психологи всю деятельность фантазирования трактуют либо как выдвижение гипотез в ходе решения задач, либо как формулировку и переформулировку задач [5, с. 90], либо как предвосхищение будущего [4, с. 355]. Очерчивая проблематику фантазирования, необходимо оговориться, что наглядно-образная умственная деятельность представляет собой только одну из форм процесса фантазирования, в котором также участвуют и другие психические образования.

Стоит отметить, что в англоязычной психологической литературе существует термин «daydreaming», к психологическому содержанию которого традиционно относят «ненаправленные, спонтанно возникающие мысли» или «образы и размышления, не связанные напрямую с выполняемой задачей». Фантазирование лишь частично совпадает с понятием «daydreaming», поскольку отечественные исследования показывают, что люди зачастую занимаются повседневным фантазированием в контексте решаемой задачи, а также оно может быть целенаправленным и осознанным.

Фантазирование, с точки зрения отечественной психологии, это индивидуально-психологическая и возрастная особенность. Так же как и внушаемость, фантазирование свойственно всем людям. По мнению Л. С. Выготского (1982), воображение является необходимой и неотъемлемой частью реалистического мышления [1, с. 142]. Аналогичных взглядов придерживается А. В. Петровский, полагая, что фантазирование, как и мышление, принадлежит к числу высших познавательных процессов и выполняет, кроме того, приспособительную функцию (Ефимова Г., Новлянская З., 1975). Как обоснованно замечает М. П. Кононова, фантазирование является важнейшим условием нормального развития личности ребенка, обязательным компонентом его игровой деятельности (Кононова М. П., 1963). Близкую позицию формулировал в своих трудах А. В. Петровский, отмечая, что в дошкольном возрасте именно благодаря фантазированию у детей происходит усвоение общественного опыта [4, с. 354]. Б. Ф. Зейгарник также писала, что при фантазировании отмечается «ощущение собственной деятельности», имеется активность самого субъекта [2, с. 151].

Анализ литературы показал, что представители почти всех психологических направлений сделали попытку решить основную проблему фантазирования – ответить на вопрос о причине возникновения нового.

Анализируя подходы к определению феномена фантазирования, изложенные в специальной литературе, представляется, что

к существенным чертам фантазирования следует отнести активность, выражающуюся в постановке собственных задач, вопросов, непредопределенность, выражающуюся в возможности отступать от заданной последовательности, видоизменять форму и характер полученной информации, менять оценку и само задание, и оценочное отношение, выражающееся в предпочтении определенных способов выполнения деятельности.

Изложенное позволяет прийти к выводу о том, что феномен фантазирования определяется как процесс творческого оперирования образами представлений воображения, направленный на удовлетворение личностных целей, которые реализуются во внутреннем мире личности. Мысленное представление и мысленное проживание интересующих субъекта ситуаций – являются продуктом процесса фантазирования, благодаря которому у личности появляется возможность эмоциональной и интеллектуальной проработки этого материала в соответствии с актуальными личностными задачами.

Литература

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. М. : Педагогика, 1982–1984. Т. 4.
2. Зейгарник Б. Ф. Патопсихология. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. 287 с.
3. Лапланш Ж., Понталис Ж. Б. Словарь по психоанализу. М. : Высш. шк., 1996. 623 с.
4. Петровский А. В. Общая психология : учебник / под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., доп. и пер. М., 1976. 479 с.
5. Luchins A. S. On some aspects of the creativity problem in thinking // Annals of the New York Academy of Sciences. 1960. Vol. 91. Art. 1.

ТРАКТОВКА ПРОБЛЕМЫ ДОВЕРИЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Задорожина Д. А.

*ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: Zadorozhina.Darya@yandex.ru*

В последнее время ученые различных стран все чаще обращаются к исследованию проблемы доверия. Доверие представляет важный момент межличностного общения, межгруппового и организационного взаимодействия, а также функционирования общества в целом. Данный феномен присутствует во всех областях человеческого бытия. Однако, несмотря на всеобъемлющий характер, доверие остается относительно новым, малоизученным в психологии и, в то же время, перспективным предметом научного исследования. Проблемой доверия интересуются ученые различных областей знания: от специалистов в области эстетики и культуры до профессионалов экономистов и политологов. Психологи также все чаще обращаются к проблеме доверия и ее трактовке. Такой интерес к данному феномену не удивителен. В основе успешности – неуспешности большинства процессов социальной коммуникации лежит наличие, либо отсутствие доверия у субъектов общения друг к другу.

Однако, несмотря на большое количество исследований, посвященных проблеме доверия, на сегодняшний день отсутствует единая общепринятая концепция доверия. Ряд исследователей в данной области все еще ведут дискуссии касательно сущности и содержания доверия, стремясь определить критерии, коренным образом отличающие и выделяющие феномен доверия из ряда схожих понятий – вера, уверенность, доверчивость и т. д.

В толковом словаре С. И. Ожегова понятию доверие дается следующее определение: доверие – это уверенность в чьей-нибудь добросовестности, искренности, и правильности чего-нибудь. Согласно Энциклопедическому словарю Ф. А. Брокгауза и И. А. Эфрона доверие представляет собой психическое состояние, в силу которого мы полагаемся на какое-либо мнение, кажущееся нам авторитетным, и потому, отказываемся от самостоятельного исследования вопроса, могущего быть нами исследованным. С точки зрения социальной психологии и психологии общения, доверие является самостоятельным социально-психологическим феноменом, сущность которого состоит в специфическом ценностном отношении субъекта к объекту доверия. Данное отношение пред-

ставлено субъекту как ценностное переживание актуальной значимости либо ценности и безоговорочной безопасности той части мира, с которой субъект собирается вступить во взаимодействие (Психология общения: Энциклопедический словарь) [4].

Проблема доверия довольно широко освещена зарубежными психологами (Н. Луман, Э. Гидденс, Ф. Фукуяма, М. Селигмен и др.). Данные ученые выделяют обобщенное и межличностное доверие, различая их по объекту доверия. В ситуации обобщенного доверия объектом выступает «обобщенный другой» – чужой, незнакомец; тогда как в межличностном доверии – это конкретный индивид. Исходя из этого, можно заключить, что обобщенное доверие представляет собой предыдущий опыт нашего доверия, усвоенный, по большей части, в детстве. Межличностное же доверие является более «гибким» феноменом, зависящим от ситуативных факторов и опыта проявления доверия в сходных ситуациях либо к определенному контрагенту [5–7].

В отечественной психологии доверие как предмет исследований стало выступать лишь с середины 1980-х годов. Среди российских психологов, занимавшихся изучением доверия, следует выделить В. П. Зинченко, Т. П. Скрипкину, А. Б. Купрейченко, Е. П. Ильина и др. Согласно исследованиям этих авторов, доверие к другому является условием межличностных отношений и человеческого общения. В основе доверия к другому лежит соотношение ценностного отношения к этому другому и к себе. Доверие – идеальная, творчески продуктивная модель, порождающая подлинную диалогичность в социально-психологическом взаимодействии [2; 3; 6].

В различных областях отечественной и зарубежной психологической науки доверие традиционно изучалось в трех относительно самостоятельных областях: это доверие к миру, доверие к людям и доверие к себе. При этом, доверие к миру рассматривается как базовая установка, от которой зависит социальное и психологическое благополучие личности. Доверие к другому представляет собой специфическое условие для существования особых социальных феноменов, таких как: дружба, авторитет, значимый другой и т. п. А доверие к себе выступает предметом психотерапевтических и психокоррекционных процедур. Все три аспекта изучения доверия, несмотря на их отношение к анализу феноменологии доверия в различных пространствах бытия, определенным образом соотносятся между собой, и, следовательно, представляют единое социально-психологическое явление, имеющее

сходные условия возникновения, характеристики, проявления и закономерности функционирования [3; 5–7].

Западные исследования доверия, по большей части, связаны с проблемой установления доверия в процессе психотерапии и психологического консультирования и не только между специалистом-психологом и клиентом, но и формирования доверия клиента к себе и к миру. В данном направлении исследования можно выделить работы Э. Эриксона, посвященные онтогенезу доверия, базисному доверию – недоверию; К. Роджерса – о доверии и самоактуализации личности, а также доверии к природе человека; А. Маслоу – о формирующих факторах доверия, доверии и здоровье, и проблемах недоверия в современном обществе; работы, Э. Фромма – относительно веры и доверия; утраты доверия к себе [3; 6].

Однако в рамках данных подходов отражается по большей части практический подход к пониманию доверия, как необходимого фактора развития личности и терапии личностных расстройств. Сама же теория доверия в данных подходах опускается и не рассматривается.

Отечественная психологическая наука, в силу начального этапа освоения данной проблемы, во многом опирается на западные концепции доверия, либо стремится изучить отдельные аспекты доверия в различных областях деятельности человека. Одной из существенных попыток разработки сгенерированной теоретической модели доверия можно считать работу И. В. Антоненко, которая проанализировала существующие теоретические и эмпирические исследования, посвященные доверию, и попыталась свести данные концепции в единое целое.

В данном подходе феномен доверия рассматривается в широком значении как весь спектр отношений доверия – недоверия, и в узком – как собственно доверие. И. В. Антоненко отмечает, что в контексте межличностных отношений доверие является вторичным результатом совместной деятельности, от которой зависит степень успешности актуальной деятельности. Доверие является обобщением совокупности отношений субъекта к объекту, т. е. внеположено этим отношениями и является самостоятельным отношением более высокого уровня – метаотношением. Как метаотношение доверие характеризуется обобщением и сокращением других отношений, отсутствием специфической потребности, имеет фоновое проявление для других отношений, наличие потенциала предвидения и детерминирует другие отношения [1].

По итогам теоретического анализа проблемы доверия, мы можем сделать следующие выводы:

1. Определение доверия является одной из наиболее значимых и многогранных проблем психологической науки. Это связано с тем, что доверие можно трактовать в широком и узком значениях.

2. В широком смысле доверие представляет собой встречное эквивалентное метаотношение субъекта к объекту, основанное на предсказуемости им объектной позитивности или негативности, которые обуславливают успешность или неуспешность деятельности субъекта.

3. Доверие в узком значении – это встречное эквивалентное позитивное метаотношение субъекта к объекту, основанное на предсказуемости им объектной позитивности, обуславливающей успешность деятельности субъекта.

4. Встречное эквивалентное негативное метаотношение субъекта к объекту, основанное на предсказуемости им объектной негативности или непредсказуемости объектного отношения, обуславливающего неуспешность деятельности субъекта, отражается в понятии недоверия.

5. Выделяют ряд социально-психологических функций доверия, реализуемых в процессе взаимодействия: обеспечения совместной деятельности (основная функция); интегрирующая; коммуникативная; интерактивная; перцептивная; редуцирующая; управленческая; предсказательная; ориентирующая; эффективизирующая; стабилизирующая; психологическая; обобщающая; а также фоновая.

6. Исследования проблемы доверия в контексте взаимосвязи с рефлексивностью, выявления его особенностей в данном дискурсе психологами не проводились. На наш взгляд данная проблематика имеет крайнюю важность. В связи с этим, выявление особенностей проявления доверия в зависимости от уровня и типа проявления рефлексии является целью нашего дальнейшего исследования.

Литература

1. Антоненко И. В. Доверие: социально-психологический феномен. М.: Социум; ГУУ, 2004. 320 с.
2. Зинченко В. П. Психология доверия. 2-е изд. испр. и доп. Самара: Изд-во СИОКПП, 2001. 104 с.
3. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия М.: Ин-т психологии РАН, 2008. 571 с.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М.: Высш. шк., 1993. 944 с.
5. Селигмен А. Проблема доверия. М.: Идея-Пресс, 2002. 256 с.
6. Скрипкина Т. П. Психология доверия. М.: Академия, 2000.
7. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. М.: АСТ, Ермак 2004. 730 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ТИПОЛОГИИ К. Г. ЮНГА В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Каменская В. С.

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

Человечество уже давно заинтересовалось проблемой выделения различных типов людей по определенным признакам с целью организации более эффективного взаимодействия между типами, а также для оптимального учета их особенностей в различных видах деятельности.

На данный момент в науке существует огромное разнообразие типологий личности: морфологическая типология (Э. Кречмер, У. Шелдон), психофизиологическая типология (И. П. Павлов, Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын), психиатрическая типология (К. Леонгард, А. Е. Личко), социально-личностная типология (А. Ф. Лазурский, Э. Шпрангер, К. Г. Юнг, Э. А. Голубева, А. И. Крупнов, Б. С. Братусь, К. А. Абульханова-Славская).

Самая многочисленная группа типологий личности – социально-личностная. Ее основными признаками являются психологические, личностные характеристики, которые, так или иначе, касаются отношений личности с другими людьми.

Типология Карла Густава Юнга является одной из самых известных и важных в группе социально-личностных типологий. Для описания наблюдений К. Г. Юнг ввел новые понятия для обозначения типов личности и их отличительных психологических свойств. Юнг описал две основные установки человеческой психики – экстравертированную и интровертированную. Помимо двух установок, Юнг включил в свою типологию четыре психологические функции – мышление, ощущение, чувство и интуицию. При этом мышление и чувство Юнг отнес к разряду рациональных функций, ощущение и интуицию – к иррациональным. Каждый человек наделен всеми четырьмя психологическими функциями. Однако какая-то из них является доминирующей и осознаваемой, а какая-то играет вспомогательную роль в регуляции поведения человека и находится в области бессознательного. Типология, по мнению Юнга, это – «критический инструмент исследователя, каркас для дальнейшего исследования многообразия личности, помощник в понимании широкого разнообразия индивидов и ключ к фундаментальным различиям в психологических теориях» [15, с. 362].

К. Г. Юнг так писал про созданную им типологию: «ее цель, скорее, – обеспечить критическую психологию возможностью осуществлять методическое исследование и представление эмпирического материала» [15, с. 362]. Несмотря на то что классификация психологических типов личности была разработана ещё в прошлом столетии, она до сих пор не теряет своей актуальности и находит применение в работах многих ученых разных научных областей – психологической, психофизиологической, медицинской, социальной и даже инженерной и технической.

Рассмотрим некоторые исследования отечественных современников, использующих в своих психологических работах типологию Юнга.

Психофизиология. Томский психолог и профессор ТГУ С. А. Богомаз в своей работе «Психологические типы К. Г. Юнга, психофизиологические типы и интERTипные отношения» [2] изложил авторскую интерпретацию типологии Юнга, основанную на представлении об ориентации психики человека и её делении на два основных способа восприятия информации и два способа ее оценки, которые зависят от особенностей морфофункциональной организации полушарий мозга. Помимо этого, под руководством Богомаза был проведен ряд исследований, устанавливающих различную способность усваивать информацию в процессе обучения в зависимости от психологических типов учеников. Также подтвердилась гипотеза о существенной степени различия между психофизиологическим (данным от природы) и коммуникативным (приобретенным в результате адаптации человека к изменениям средовых условий) типами человека, что инициирует возникновение специфических психологических эффектов (появлению другого набора юнговских психических функций, устойчивых личностных черт и поведенческих особенностей) [1]. В 2004 г. С. А. Богомаз в ходе исследования установил существование у человека некоторой предрасположенности, имеющей типологический характер, к формированию склонности к манипулированию другими людьми, которая обусловлена специализацией полушарий мозга [3].

Доктор биологических наук НГУ Разумникова О. М из Новосибирска изучает взаимосвязь личностных параметров и характеристик электроэнцефалограммы человека, а также значение когнитивного стиля и полушарного доминирования в проектировании индивидуальной траектории обучения. В ряде работ Ольга Михайловна описывает особенности ЭЭГ испытуемых с различным типом личности по Юнгу. Полученные результаты при этом носят

характер закономерностей и не позволяют определить тип личности по ЭЭГ человека из-за того, что картина ЭЭГ формируется большим количеством факторов. Однако, нельзя не отметить, что это одни из немногих исследований в нашей стране, посвященных нейропсихологическим исследованиям типологии Юнга [14].

Психоневрология. Воронежским психотерапевтом Немых Л. С. было исследовано 28 больных с различными проявлениями аффективных нарушений пограничного регистра. В результате проведенных диагностических мероприятий были сделаны следующие выводы: во-первых, расстройства адаптации тревожного и депрессивного спектров наиболее часто выявляются у больных с эмоциональным вариантом переработки информации рационального типа восприятия; во-вторых, найдена взаимосвязь аффективных нарушений с психотипом [8].

В Иркутске профессор ИГМУ (кафедра нервных болезней), д-р мед. наук В. И. Окладников рассматривает типы личности с точки зрения функциональной системы социальной адаптации и как высшую форму интеграционных процессов психики. Окладников В. И. выявил, что адаптационным и дезадаптационным состояниям личности испытуемых соответствовали явные особенности результатов прохождения опросника Кейрси, в основу которого заложена типология Юнга [10]. С позиций адаптационных и дезадаптационных состояний личности описаны патофизиологические синдромы, представляющие интерес для специалистов различных профилей медико-психиатрической направленности, показано значение учета дезадаптационных состояний при выборе методов личностно-ориентированной психокоррекции и фармакотерапии. Помимо этого, Окладниковым В. И. изучался вопрос психодиагностики и психокоррекции в лечении нейросоматических расстройств с учетом индивидуальных типологических и адаптационных характеристик больного [11].

Психология деятельности. В 2000–2010 гг. В. И. Окладников провел обширные исследования студентов (выборка из более 1000 чел.) в области типологии личности и сформировал дифференцированную методику преподавания с четырьмя стилями преподавания [9]. Типы и стили математического мышления как в процессе педагогики, так и в научном творчестве изучались бывшим ректором Восточно-Сибирской государственной академии образования Н. А. Перязевым [13].

В области **криминальной психологии** В. И. Окладниковым в соавторстве с Г. Г. Кухловой были рассмотрены и систематизиро-

ваны психологические портреты криминальных типов личности через призму типологии Юнга [12].

Типологическая концепция Юнга используется в области **психологии труда и инженерной психологии**. Например, в Санкт-Петербургском университете гражданской авиации под руководством кандидата технических наук Малишевского А. В. с 2003 г. проводятся исследования среди студентов ВУЗа и работников сферы авиации, по результатам которых сделаны следующие выводы. Во-первых, была разработана методика тестирования, позволяющая количественно описать типологическую модель личности [5]. Во-вторых, была выявлена взаимосвязь между типом и профессиональной пригодностью человека. В-третьих, были выявлены достоверные взаимосвязи между интертипными отношениями и эффективностью взаимодействия в паре пилотов [6; 7]. Экспериментальное формирование типологических моделей, не смотря на специфичность выборки, может использоваться в профориентации, а анализ интертипных отношений в группе может эффективно применяться при формировании любых профессиональных коллективов [4].

Таким образом, типология К. Г. Юнга находит своё отражение в трудах многих современных ученых, помогая им исследовать различные стороны проявления человеческой психики.

Литература

1. Богомаз С. А., Тренъкаева Н. А. Выявление и оценка психологических эффектов социализации при формировании коммуникативного типа у лиц разного возраста // Менталитет и коммуникативная среда в транзитном обществе. 2004. С. 244–253.
2. Богомаз С. А. Психологические типы К. Г. Юнга, психофизиологические типы и интертипные отношения. Томск : ТГУ, 2000. 71 с.
3. Богомаз С. А. Изучение склонности к коммуникативному манипулированию в рамках типологической концепции базисных психических ориентаций // Сиб. психол. журн. 2004. № 20. С. 76–80.
4. Малишевский А. В., Парфенов И. А. Использование соционических моделей для управления и планирования в сфере воздушного транспорта // Науч. вестн. Моск. гос. техн. ун-та гражд. авиации. 2010. № 154. С. 117–123.
5. Малишевский А. В., Ариничева О. В. Психодиагностика – один из инструментов управления ресурсами экипажа воздушного судна // Науч. вестн. Моск. гос. техн. ун-та гражд. авиации. 2014. № 199. С. 117–125.
6. Малишевский А. В., Ариничева О. В., Бровкин П. Е. Анализ экспериментов по оценке эффективности взаимодействия в парах пилотов // Транспорт Урала. 2013. № 3(38). С. 28–35.
7. Психологическая совместимость в трудовом коллективе. Соционический подход. / А. В. Малишевский, О. В. Ариничева, А. И. Парфёнов, М. В. Петрова // Вестн. психотерапии. 2006. № 17(22). С. 46–53.

8. Немых Л. С. Типологический подход к личности больного с аффективной патологией невротического регистра // Прикл. информ. аспекты медицины. 2007. № 1. С. 177–179.

9. Окладников В. И. Личностно-типологический подход в вузовской педагогике // Сиб. мед. журн. Иркутск, 2010. № 7. С. 39–40.

10. Окладников В. И. Типология и адаптационные состояния личности. Иркутск : ИГМУ, 2001. 172 с.

11. Окладников В. И. Психодиагностика и психокоррекция в лечении нейросоматических расстройств // Сиб. мед. журн. Иркутск, 2014. № 8. С. 120–122.

12. Окладников В. И., Кухлова Г. Г. Криминальные типы личности (психологическая характеристика) // Пролог : журн. о праве. 2014. № 1(5). С. 31–34.

13. Перязев Н. А., Мусифулина С. Р. Компьютерная психодиагностика математического мышления // Пед. информатика. 2012. № 3. С. 67–73.

14. Разумникова О. М., Яшанина А. А. Полушарные особенности интерференции информации у лиц с преобладанием рационального или иррационального когнитивного стиля // Сиб. науч. мед. журн. 2014. № 5. С. 11–16.

15. Юнг Карл Густав. Психологические типы / пер. с нем. С. Лорие ; ред. В. В. Зелинский. СПб. : Ювента-Прогресс-Универс, 1995. 716 с.

ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА НА ПОКАЗАТЕЛИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ЖЕНЩИН

Карапетова А. В.

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

На сегодняшний день совладающее поведение является неотделимой частью повседневной жизни женщины. На протяжении всей жизни женщинам приходится справляться с разными видами стрессоров. Поэтому, на наш взгляд, изучение влияния возраста на показатели жизнестойкости у женщин является актуальным. Психолог С. Мадди ввёл понятие *hardiness*, а Д. А. Леонтьев обозначил его на русском языке как *жизнестойкость*, характеризующую меру способности личности сохранять внутреннюю сбалансированность и не снижать успешность деятельности в ситуации стресса.

Жизнестойкость включает в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска.

Вовлеченность (commitment) определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» (Maddi, 1998 b).

Контроль (control) представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован.

Принятие риска (challenge) – убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного [1].

Исследование проводилось на базе ФГБНУ Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека и МАОУ ЦО № 47. В исследовании приняли участие 33 школьницы, 72 женщины репродуктивного возраста (до 45 лет) и 46 женщин не репродуктивного возраста (после 45 лет). Для изучения влияния возраста на показатели жизнестойкости у женщин использовалась методика Тест жизнестойкости в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой. Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS и включала дисперсионный анализ.

Было установлено, что показатели Жизнестойкости по всем категориям возрастов незначительно выше среднего нормативного значения (80,72) и находятся в пределах стандартных отклонений (18,53). При этом самый низкий показатель Жизнестойко-

сти в исследуемых группах у женщин репродуктивного возраста (82,75). Самый высокий показатель – у школьников (86,27). Наконец, показатель Жизнестойкости у женщин не репродуктивного возраста (84,63), выше, чем у женщин репродуктивного возраста, но ниже, чем у школьников.

У всех возрастных категорий показатель шкалы Вовлечённости находится в пределах стандартных отклонений (8,08), но у школьников (34,67) и женщин репродуктивного возраста (36,38) он ниже среднего значения (37,64). Показатели шкалы Контроля по всем категориям возрастов незначительно выше среднего нормативного значения (29,17) и находятся в пределах стандартных отклонений (8,43). Наконец, показатели шкалы Принятия риска по всем категориям возрастов выше среднего нормативного значения (13,91) и находятся в пределах стандартных отклонений (4,39).

Дисперсионный анализ выявил различия только по шкалам Вовлеченность ($F = 3,373$, $p = 0,037$) и Контроль ($F = 4,529$; $p = 0,012$) и показал значимое отличие школьников в большую сторону от испытуемых старшего возраста по шкале Контроль, а по шкале Вовлеченность – отличия по сравнению с испытуемыми не репродуктивного возраста. По нашему мнению, в силу возраста школьницы менее активно проявляют вовлечённость в стрессовых ситуациях, но высоко оценивают свою способность влиять на их результат.

В результате все показатели теста на оценку жизнестойкости соответствуют средним значениям, находятся в пределах стандартных отклонений и изменяются незначительно на протяжении всей жизни женщины. Следует вывод, что женщины исследуемых возрастных групп устойчивы к стрессу и умеют правильно адаптироваться к стрессовым ситуациям. Результаты исследования подтвердили, что показатель жизнестойкости с возрастом снижается, т. е. жизнестойкость женщин старшего возраста ниже, чем жизнестойкость школьников. На наш взгляд, это связано с ростом количества стресс-факторов в течение жизни и меньшей оценкой своего влияния на ход событий в стрессовых ситуациях.

Литература

1. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006. 64 с.
2. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses // The Journal of Positive Psychology. 2006. Vol. 1. P. 160–168.
3. Maddi S. The Personality Construct of Hardiness: Effects on Experiencing, Coping and Strain // Consulting Psychology Journal : Practice and Research, 1998. P. 323–335.
4. Maddi S. The Hardiness Enhancing Lifestyle Program (HELP) for Improving Physical, Mental and Social Wellness, 1987. P. 101–115.

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ И СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Копылов С. В., Щеголева Т. М.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: vatashiva.aru@gmail.com

На современном этапе развития общества, который характеризует себя различными конфликтами и противоречиями, экзистенциальные проблемы приобретают особую остроту и значимость. Поиск смысла жизни, его осознание – задача каждой личности, вне зависимости от пола, расы, конфессиональной принадлежности и других характеристик, особенно это актуально для молодых людей. Неопределенность «смысловой сферы личности» и процесс поиска смысла в юношеском возрасте делает данную проблематику особенно актуальной, а различные экзистенциальные выборы в данном периоде жизни придают задаче поиска смысла дополнительную сложность.

Проблемами смысла занимались как отечественные, так и зарубежные психологи. Среди зарубежных психологов это были: А. Адлер, В. Франкл, Р. Мэй, Д. А. Леонтьев. Среди отечественных психологов этими проблемами занимались: Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Асмолов и другие психологи экзистенциального и гуманистического направления, а также приверженцы деятельностного подхода. Однако впервые проблема смысла стала разрабатываться в психоаналитическом направлении З. Фрейдом и его учениками. Д. А. Леонтьев писал, что именно в психоаналитическом направлении содержались практически все основные мысли касательно смыслов, сказанные после другими психологами различных направлений [7, с. 76]. Адлер оперировал понятием «смысл жизни» в своих работах, он писал, что смысл жизни имеет индивидуальный характер и оставляет отпечаток во всем: психических процессах, действиях, поступках и имеет определенную структуру.

В. Франкл в своей концепции рассматривает смысл в несколько ином аспекте, а именно смысл как «жизненную задачу» [9, с. 48]. В дальнейшем он пишет о том, что смысловая реальность не поддается объяснению не только через биологические механизмы, но и через психологические [8, с. 154]. Однако его позиция относительно смысла как феноменологической единицы схожа с

позицией А. Адлера. Жизненная задача концептуально есть всегда и не является невыполнимой.

В отечественной психологии понятию смысла придавалось особенное значение. Большое количество отечественных психологов, так или иначе, рассматривали смысл как структурную единицу личности. В основном исследования «смысла» в отечественной психологии были с позиции деятельностного подхода. В нем (подходе) анализировались различные смысловые образования, возникающие процессуально на фоне деятельности. Одним из первых начал рассматривать смысл как феноменологическую единицу Л. С. Выготский, который видел детерминированность смыслов мотивацией [3, с. 164]. Выготский ввел понятие «динамическая смысловая система», которое своим наполнением обозначает единство аффективного и интеллектуального, обозначая этим понятием тот факт, что «во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее» [3, с. 178]. Смысл предстает перед нами как целостная система, как единица личности, которая включает в себя два ранее сказанных компонента. Л. С. Выготский использовал понятие «переживания», т. е. аффективного отношения к действительности; затем данное понятие становится единицей динамической смысловой системы. Д. А. Леонтьев писал, что концепция «переживаний» стала фундаментом «личностного смысла» разрабатываемого А. Н. Леонтьевым [6, с. 243].

А. Н. Леонтьев оперирует понятием «личностного смысла. Личностный смысл возникает «...в результате отражения субъектом отношений между ним и тем, на что его действия направлены, т. е. отношение мотива деятельности к цели действия» [4, с. 65]. Сама смыслообразующая функция в этом аспекте принадлежит именно мотиву, но не цели. Леонтьев, касаясь процесса смыслообразования в своей работе «Потребности, мотивы и эмоции» пишет: «Они (мотивы) придают сознательному отражению субъективную окрашенность, которая выражает значение отражаемого для самого субъекта, его, как мы говорим личностный смысл» [5, с. 166].

Позднее, Б. С. Братусь, отходит от позиции А. Н. Леонтьева и отказывается от понятия «смысловые образования», вводит новое понятие «смысловая сфера личности». Смысловая сфера представляет вертикальную структуру смысловых отношений, она состоит из устойчивых смысловых содержаний, которые наполняют личность. Смысловая сфера личности имеет следующие уровни: прагматический, эгоцентрический, группоцентрический и просо-

циальный. Он рассматривает смысловую сферу личности не как сумму элементов, но как целое, говоря об отношении смысловых содержаний и о том, что смысловые системы «рождаются в многогранных соотношениях меньшего к большему, отдельных ситуациях...» [2, с. 100]. Братусь один из первых начинает писать о функциях смысловых образований и пишет о том, что они выполняют две функции: функцию нравственной оценки действий и функцию создания эскиза будущего [2, с. 96–98].

А. Г. Асмолов дополняя и разрабатывая концепцию динамической смысловой системы, использовал понятие «смысловая установка», которая сама по себе является выражением личностного смысла в виде готовности выполнять определенным образом конкретную деятельность. Он также разрабатывает принципы, касающиеся личностных смыслов и переживаний, всего он выделяет два принципа: принцип деятельностного опосредствования и принцип (искусственного) прерывания деятельности. Принцип деятельностного опосредствования говорит нам о том, что личностные (глубинные) смыслы необходимо разграничивать от того, что лежит на поверхности сознания, вроде: симпатий, желаний, хотений и т. п., которые изменяются непосредственно под влиянием речевых воздействий. Принцип прерывания деятельности состоит в том, что при диагностике испытуемых, используя проективные методики и создавая ситуацию неопределенности для них, они начинают «отступать» от паттернов их мысли и их действий, что позволяет более точно проанализировать смысловую сферу их личности [1, с. 221].

Любое психологическое исследование цель которого состоит в диагностике смысловой сферы личности, так или иначе сталкивается с проблемой сбора данных. Диагностика смысловой сферы личности сложна потому, что она находится глубоко в структуре психики. Как говорил Л. С. Выготский в «утаенном плане сознания». Однако с помощью принципов, выделенных А. Г. Асмоловым диагностика, как его называет Выготский, «утаенного плана сознания» становится возможной.

Данные принципы легли в основу нашего исследования. Во-первых, исходя из целей нашего исследования выявление структуры жизненных смыслов возможно только при глубинном изучении смысловой сферы личности, что соответствует принципу деятельностного опосредствования, а во-вторых, наше исследование предполагает использование проективных методов, что в свою очередь соответствует принципу искусственного прерывания деятельности. Исходя из данных принципов и цели нашего

исследования, мы остановились на «Методике предельных смыслов» Д. А. Леонтьева. Данная методика была разработана Д. А. Леонтьевым с целью создания нестандартизированных методов изучения смысловых образований через их отражение в каждой личности. Она не предполагает нахождения каких-то общих закономерностей между смысловыми образованиями как отдельной психологической категории, однако позволяет выявить общие черты жизненных смыслов и охарактеризовать их, например, у определенной социальной группы. Методика может включать три вида анализа: содержательный анализ, предполагающий исследование смысловых цепей и непосредственно наполнения смысловых образований; контент-анализ, предполагающий исследования частоты встречаемых смысловых категорий, а также использование различных индексов; и структурный анализ, который будет использоваться в нашем исследовании. Структурный анализ предполагает исследование особенностей индивидуальных смысловых категорий отдельно взятой личности и контекстуальный анализ структуры смысловой сферы личности современной молодежи в целом.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, 2001. 416 с.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности. М. : Мысль, 1988. 301 с.
3. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 5. 368 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, 2005. 345 с.
5. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций : тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 1999. 487 с.
7. Леонтьев Д. А. Проблема смысла в современной зарубежной психологии (обзор) // Современный человек: цели, ценности, идеалы. М. : ИНИОН АН СССР, 1988. Вып. 1. С. 73–100.
8. Франкл В. Воля к смыслу. М. : Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. 368 с.
9. Франкл В. Психотерапия на практике. СПб. : Ювента, 1999. 256 с.

СОЦИО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАСТРОЙКА ДИНАМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Тимофеев Д. И.

ФГБУН «Институт психологии РАН», Москва, Россия

E-mail: timdim75@gmail.com

В настоящее время теория динамических способностей фирмы является наиболее передовой школой стратегического менеджмента, сочетающей экономический принцип максимизации полезности с методами принятия решений из когнитивной психологии [1]. В силу ряда причин изучение социо-психологических факторов стратегического управления находится вне поля актуальных направлений психологических исследований в России [2; 3]. Между тем, за рубежом бихевиоризм и когнитивная психология активно используются в стратегических исследованиях [4].

Ускорение рыночных и технологических перемен привели к осознанию невозможности для отдельного стратега эффективно перерабатывать информацию необходимую для создания корпоративной стратегии, что подтверждается последними открытиями в психологии и нейронауке. В соответствии с трансформацией психологии управления совместной деятельностью от персонифицированных к надиндивидуальным процессам японские ученые предложили в качестве оснований мезо-уровня для динамических компетенций фирм рассматривать активность команд [12]. Ключевым отличием данной модели управления является создание новых знаний на основе взаимодействия между средним менеджментом, промышленным персоналом и топ-менеджментом (табл. 1).

Учитывая важнейшую роль коллективной работы и коммуникаций между членами команд в новой трактовке динамических компетенций необходимы исследования социо-психологических феноменов в данных групповых процессах. В настоящее время отечественный бизнес испытывает трудности в адаптации зарубежных технологии управления с учетом синкретичности личного и группового в российском менталитете [5]. В социальной психологии в СССР и России накоплен значительный потенциал, позволяющий произвести необходимую адаптацию [6]. Успех данного процесса зависит от выделения психологических феноменов наиболее важных для развития динамических компетенций.

Таблица 1

Сравнение микро- и мезо-оснований динамических способностей

Элементы динамических способностей	Микро-основания динамических способностей	Мезо-основания динамических способностей
Распознавание рыночных возможностей и угроз	Производится топ-менеджментом на основе анализа формализованной информации и явного знания	Производится всеми работниками компании на базе специальных организационных процедур позволяющих обмениваться неявным, скрытым знанием
Использование (захват) возможностей	Осуществляется топ-менеджментом исходя из критерия максимизации полезности	Осуществляется общими коллективными усилиями на основе единого видения и корпоративной культуры. На среднем организационном уровне происходит разрешение противоречий между решениями и действиями высшего руководства, построенными на идеализме и явном знании, а также мыследеятельностью производственного персонала, базирующейся на прагматизме и неявном знании
Реконфигурация активов для достижения устойчивого конкурентного преимущества	Ведется топ-менеджментом с применением системы управленческого контроля за работой персонала	

В исследовании К. М. Гайдар было выявлено, что тип субъектности малых групп влияет на скорость и согласованность принятия совместных решений, а на качество решения профессионально-ориентированных задач социально-психологические особенности субъекта напротив не оказывают существенного влияния [7]. Наиболее оптимальные условия для принятия совместного решения обеспечиваются рефлекслирующим типом групповой субъектности.

Для отечественной психологической традиции является общим положение о ведущей роли общения и совместной деятельности в формировании способности группы к рефлексии [8]. Важнейшим условием эффективных коммуникаций малых групп является межличностное и межгрупповое доверие [9]. Согласно данным международного проекта «Всемирный обзор ценностей» уровень межличностного доверия в Японии – 36,6 % и России – 24,6 %, а индексы социального доверия составляют в Японии – 79,9 и России – 55,4 [10].

Исследования, проведенные Т. А. Нестиком в российских компаниях, свидетельствуют о связи уровня рефлексивности трудовых коллективов и обмена знаниями [11]. Было установлено, что если для обращения за знаниями к коллегам необходимо межличностное доверие, то для передачи своего опыта нужно также и чувство принадлежности к одному сообществу, к одной социальной группе. С уровнем доверия также тесно связаны способности

организации привлекать знания извне, быстро извлекать уроки из коллективного опыта. Групповая рефлексивность снижает эффект группового давления и повышает вероятность практического использования нового знания. В итоге групповая рефлексивность как накопленный мета-когнитивный опыт через процессы организационного смыслопорождения приводит к конструированию групповой идентичности и появлению феномена «коллективного разума».

Учитывая то, что организационное познание является основой динамических способностей целесообразно производить адаптацию данной технологии управления с учетом доверия и рефлексивности коллективов российских компаний.

Литература

1. Тис Д. Дж., Пизано Г., Шуэн Э. Динамические способности фирмы и стратегическое управление // Вестн. Санкт-Петерб. гос. ун-та. Сер. Менеджмент. 2003. № 4. С. 133–183.
2. Усанов. В. Мониторинг в системе психологических исследований: (инфометрический анализ докторских диссертаций по психологии 2006–2010 гг.) // Развитие личности. 2011. № 4. С. 78–90.
3. Социальная психология: современная теория и практика : учеб. пособие / В. В. Макерова, Э. Л. Боднар, А. А. Любякин, Л. В. Оконечникова, А. М. Вильгельм, Э. Э. Сыманюк ; под общ. ред. Л. В. Оконечниковой ; М-во образования и науки РФ, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. 228 с.
4. Ходкинсон П. Джерард, Сперроу Р. Пол. Компетентная организация: психологический анализ процесса стратегического менеджмента. Харьков : Гуманит. центр, 2007. 392 с.
5. Софронова О. Б. Адаптация зарубежных технологий управления в российских компаниях [Электронный ресурс] // Вестн. Санкт-Петерб. ун-та. Сер. 8, Менеджмент. 2005. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-zarubezhnyh-tehnologii-upravleniya-v-rossiyskih-kompaniyah-1>.
6. Психология малой группы : ретроспект. науч.-вспомог. указ. отечеств. тр., изд. в СССР и России. 100 лет пути / сост.: А. В. Сидоренков, В. А. Дорофеев, И. И. Сидоренкова, Н. Ю. Ульянова, О. Ю. Шипитько, Е. С. Коваль ; отв. ред. А. В. Сидоренков. М. : Кредо, 2014. 268 с.
7. Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта : монография. Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. 396 с.
8. Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследований // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 3. С. 212–221.
9. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М. : Ин-т психологии РАН, 2008. 571 с.
10. Доверие как элемент социального капитала современной России (компаративистский анализ) [Электронный ресурс] / М. Сасаки, В. А. Давыденко, Ю. В. Латов, Г. С. Ромашкин // Мир России. Социология. Этнология. 2010. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/doverie-kak-element-sotsialnogo-kapitala-sovremennoy-rossii-komparativistskiy-analiz>.
11. Нестик Т. А. Групповые факторы обмена знаниями в российских организациях [Электронный ресурс] // Приволж. науч. вестн. 2014. № 11–2 (39). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/grupповые-factory-obmena-znaniyami-v-rossiyskih-organizatsiyah>.
12. Nonaka, I., Hirose, A., Takeda, Y. 'Meso'-Foundations of Dynamic Capabilities: Team-Level Synthesis and Distributed Leadership as the Source of Dynamic Creativity // Global Strategy Journal. 2016. Vol. 6. P. 168–182.

РАЗДЕЛ 2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аникеева А. А.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: a.anik11@mail.ru*

В специальной психологии в последнее время всё большую актуальность стал приобретать вопрос, связанный с изучением важных факторов формирования личности при различных отклонениях в развитии [1, с. 367].

Анализ существующих исследований показывает, что в качестве значимого условия развития личности в целом выступает самооценка, которая в свою очередь влияет на поведение и деятельность человека и на его взаимоотношения с другими людьми [2, с. 302].

Поэтому данная проблема применительно к лицам с нарушениями слуха требует своего дальнейшего изучения. Для изучения уровня самооценки младших школьников с нарушением слуха нами использовались следующие психологические методики: «Лесенка» (В. Г. Щур), «Проба Де Грефе», «Нарисуй себя» (А. М. Прихожан), «Какой я?» (И. Г. Корнилова), методика Дембо-Рубинштейн [3, с. 303].

Базой исследования явилось Государственное образовательное учреждение ТО «Тульский областной центр образования». В исследовании приняли участие 5 детей с нарушениями слуха в возрасте 8 лет.

Результаты эмпирического исследования по методике «Лесенка» показали, что адекватная самооценка присуща 80 % (4 ребенка) респондентов выборки, у 20 % (1 ребенок) – завышенная самооценка, большинство этих детей считают себя «хорошими» и помещают себя на верхние ступеньки лесенки.

Из методики «Проба Де Грефе» можно сделать вывод о том, что дети в целом адекватно могут оценить себя (100 %), так как самую длинную линию проводят от кружка, который обозначает их учителя. При решении же вопроса о том, кому должна достаться средняя линия, а кому самая короткая – испытуемому или его однокласснику – преимущество, как правило, отдается тому, кто лучше учится, что также служит примером адекватной самооценки. Так же при исследовании детей с помощью методики «Нарисуй

себя», мы можем сделать вывод о том, что 100 % детей (5 человек) имеют адекватную самооценку.

В целом, необходимо отметить, что при изображении «плохого» ребенка все использовали «тёмные» цвета – черный, коричневый, синий или зеленый, а для изображения «хорошего» – желтый и красный, что свидетельствует об адекватности выбора.

По результатам исследования по методике «Какой я?» необходимо отметить, что среди изучаемых детей младшего школьного возраста 80 % из них считают себя хорошими и добрыми. А вот аккуратными себя считают только 60 % детей. Умными себя считают все 100 % опрашиваемых детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха. Это значит, что дома в семье родители часто хвалят детей.

Схожие результаты отмечаются при исследовании самооценки по методике Дембо-Рубинштейн. Если говорить об индивидуальных результатах общей самооценки, то у 40 % респондентов средний и у 60 % высокий уровни. При этом лишь у одного ребенка (20 %) уровень притязаний находится в норме, а у остальных 80 % наблюдается нереалистичное (завышенный уровень притязаний) представление о собственных возможностях.

Результаты эмпирического исследования показали адекватный уровень самооценки у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Таким образом, отметим, что особенностью самооценки у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха является преобладание среднего (адекватного) уровня развития самооценки.

Следовательно, для оптимизации уровня самооценки у младших школьников с нарушениями слуха необходима коррекционно-развивающая работа, ориентированная на:

- осознание личностных особенностей и оптимизацию отношения к себе;
- осознание себя в деятельности;
- осознание себя в системе отношений со сверстниками.

Литература

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собр. соч. : в 6 т. М., 1984. 367 с.
2. Мухина В. С. Детская психология. СПб. : Просвещение, 1992. 302 с.
3. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972. 303 с.

ИЗУЧЕНИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Антипова И. А.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: ingaantipova33@mail.ru*

В процессе модернизации системы образования, ориентированной на создание условий для развития и самореализации личности ребенка, одной из важнейших задач работы с детьми, имеющими нарушения слуха, является развитие воображения, во многом определяющее познавательное, эмоциональное и личностное развитие этих детей.

Проблемам развития воображения, его сущности, генезу, механизмам, особенностям протекания у детей, роли освоения речевых и образных средств в процессе его развития посвящены труды многих отечественных и зарубежных исследователей. В настоящей работе мы опирались на положения, выдвигаемые отечественными психологами (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Я. Дудецкий, А. В. Запорожец, Е. И. Игнатьев, Л. С. Коршунова, А. Н. Леонтьев, А. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.), которые определяют воображение как важнейший познавательный процесс, составляющий основу любой творческой деятельности, указывают на связь воображения с высшими психическими функциями (восприятием, памятью, мышлением), развитием эмоционально-волевой сферы, становлением личности.

«Воображение, – отмечал Л. С. Выготский, – стремится в силу заложенных в нем импульсов стать творческим, т. е. действенным, активным, преобразующим то, на что направлена его деятельность» [5]. Именно творческое воображение определяет разнообразие выполняемых этим процессом функций: познавательной, антиципирующей, регулирующей, целеполагающей и других (А. Я. Дудецкий, И. В. Страхов).

Многими учеными отмечается дискуссионность вопросов, связанных с сущностью воображения и его связи с другими процессами. А. В. Брушлинский, В. Вундт, О. К. Тихомиров и другие ученые отрицают существование воображения как особой формы отражения действительности, акцентируют внимание на сходстве воображения и мышления и доводят это до тождества указанных процессов.

В. В. Абрамов, М. Б. Беркенблит, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, Т. Рибо и другие исследователи считают воображение самостоятельным процессом, который имеет тесную связь с другими процессами, но не уподобляется последним.

Особое значение приобретает изучение и целенаправленное развитие творческого воображения у детей, имеющих нарушения функции слуха. В исследованиях отечественных ученых (Т. Г. Богданова, Р. М. Боскис, Л. С. Выготский, Л. А. Головниц, М. М. Нудельман, М. Ю. Рау, Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина, В. А. Синяк, Л. И. Тигранова, Л. И. Фомичева и др.) показано, что своеобразие речевого и познавательного развития, ограничивая приобретение знаний и представлений об окружающем, предопределяет трудности обобщения, выделения главного и существенного в предметах и явлениях действительности, овладения способами преобразования имеющихся представлений и обуславливает тем самым ограниченность воображения слабослышащего ребенка, затрудняет формирование новых образов.

Слабослышащие дети составляют значительную часть дошкольников с нарушенным слухом. Специфика этой группы детей заключается в том, что она является разнородной по составу: слабослышащие дети значительно различаются как по степени снижения слуха, так и по многообразию уровней речевого и познавательного развития. Исследование особенностей воображения у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, выявление психологических условий и направлений его развития выступает в связи с этим как одна из важных и актуальных проблем специальной психологии и педагогики. Отсутствие таких исследований является одной из причин недостаточного внимания к развитию воображения в практике дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для слабослышащих детей. При этом необходимо учитывать, что развитие воображения включает в себе значительные компенсаторные возможности в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии слабослышащего ребенка.

Базой нашего исследования, направленного на изучение особенностей воображения младших школьников с нарушением слуха, явилось Государственное общеобразовательное учреждение Тульской области «Тульский областной центр образования». Виборку составили 5 детей с нарушением слуха в возрасте 9 лет.

В диагностическую программу вошли следующие методики: «Дорисовывание фигур» (автор – Е. Торренс, модификация О. М. Дьяченко), «Неоконченный рисунок» (Л. Ю. Субботина),

«Узнавание фигур» (из сборника «Психологические тесты»), «Где чье место?» (Е. Кравцова), «Узнай, кто это?» (из сборника «Психологические тесты»).

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Анализируя методику «Дорисовывание фигур», отметим, что у большинства испытуемых (60 %) представлен средний уровень воображения, при котором дети дорисовывают большинство фигурок, однако все рисунки схематичные, без деталей. При этом большинство рисунков (6–7 картинок) повторяются самим ребенком или другими детьми группы. У 40 % участников выявлен низкий уровень, т. е. дети фактически не принимают задачу: они или рисуют рядом с заданной фигуркой что-то свое, или дают беспредметные изображения («такой узор»).

Результаты диагностики по методике «Неоконченный рисунок» говорят также о преобладании среднего уровня развития способности создавать образы на основе графического изображения. Эти участники (60 %) выполнили задание, но только при помощи воспитателя. У 20 % испытуемых выявлен высокий уровень развития данного критерия. Этот участник эксперимента самостоятельно и правильно создавал новые образы на основе графического изображения. Низкий уровень, при котором ребенок не способен создавать образы на основе графического изображения даже при помощи взрослого, представлен у 20 % участников экспериментальной группы.

Результаты диагностики по методике «Узнавание фигур» говорят о высоком уровне развития данного критерия у одного ребенка (20 %). Этот участник эксперимента правильно определил 7 из 9 фигур, что соответствует норме. У большинства испытуемых – 3 человека (60 %) – выявлен средний уровень по данной методике. Эти участники правильно определили 5–6 из предъявленных фигур. Низкий уровень представлен у 20 % участников экспериментальной группы.

По методике «Где чье место?» высокий уровень развития воображения у участников эксперимента не выявлен. Большинство испытуемых (60 %) продемонстрировали средний (второй) уровень развития воображения. Дети легко разместили кружочки с персонажами на «чужие» места, однако объяснение вызвало у них трудности. Два участника эксперимента даже переставили фигурки на их места, как только экспериментатор попросил рассказать, почему тот или иной персонаж очутился на неподходящем месте. Рассказы участников с этим уровнем развития воображения опи-

рались на реальную почву. «Я видел, как кошка залезла на дерево» и т. п. У 40 % участников выявлен низкий уровень – дети испытывали трудности, выполняя задание. Они уверенно разместили фигурки на их «законные» места, а все объяснения сводят к следующему: так надо, так всегда бывает.

Результаты диагностики по методике «Узнай, кто это?» показали средний уровень развития способности формировать образы, делать связанные с ними умозаключения и представлять эти заключения в словесной форме. Четверо участников эксперимента (80 %) определили, что на рисунке собака, только по фрагменту «в», затратив на решение задачи от 21 до 30 секунд. У одного испытуемого выявлен высокий уровень: эта участница установила, что на данном рисунке изображена собака, по фрагменту изображения «б», затратив на это в целом от 15 секунд.

Таким образом, на основе опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод, что воображение слабослышащих детей младшего школьного возраста характеризуется следующими особенностями: трудностями построения образов воображения, комбинирования и преобразования элементов имеющихся представлений, быстрой истощаемостью, а также стереотипностью, шаблонностью, схематичностью, бедностью содержания создаваемых образов воображения. Особенности воображения детей с нарушением слуха обусловлены замедленным формированием их словесной речи и абстрактного мышления. Требуется коррекционно-развивающая работа по развитию речи и воображения младших школьников с нарушением слуха.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ КОНТЕКСТЕ

Асмаловская О. А.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого»*

E-mail: oksana.as@mail.ru

Дошкольники с нарушениями речи представляют собой наибольшую по численности популяцию детского населения. До недавнего времени сопровождение данной категории детей лежало в проблемном поле логопедии (Т. Н. Волковская, 2012).

В последние годы системе специального образования успешно функционирует служба психологической помощи, в рамках которой совместно с учителями-логопедами начали работать специальные психологи. Интегративное взаимодействие этих специалистов в ходе коррекционной работы повышает ее результативность, как в достижении конкретных целей, т. е. коррекции речевых нарушений, так и в решении основной коррекционной задачи – адаптации ребенка, имеющего недостатки речи, в социуме. Такие дети успешно интегрируются в общество и не испытывают коммуникативной недостаточности. Это условие делает проблему междисциплинарного взаимодействия психолога и учителя-логопеда острой и актуальной, так как нацеливает на необходимость профессионального взаимодействия данных специалистов на разных этапах психологического сопровождения.

В сложившейся ситуации возникла потребность расширения и обновления круга задач высшего профессионального образования по подготовке будущих специальных психологов на основе интеграции знаний смежных наук, что актуализировало тесные межпредметные связи между различными областями дефектологической теории и практики, в первую очередь, специальной психологии с логопедией.

Высшее дефектологическое образование сталкивается с необходимостью совершенствовать процесс подготовки будущих специальных психологов, сформировав у выпускников специальные компетенции, которые позволят в дальнейшем оптимизировать процесс полноценного психологического сопровождения лиц с недостатками речи.

Необходимость разрешения вышеназванных задач определяет актуальность проблемы подготовки специального психолога к профессиональному взаимодействию с учителями-логопедами в

едином коррекционном пространстве, обусловленную социальным заказом, в соответствии ФГОС современного поколения.

Анализ современной практики преподавания специальной психологии показывает, что в результате традиционного репродуктивного обучения, при котором недостаточно учитываются реальные прикладные запросы, мало уделяется внимания проведению взаимосвязей получаемых знаний с профессиональной деятельностью, у многих студентов уровень готовности к будущей практической деятельности оказывается на низком уровне и носит формальный характер.

Тенденции совершенствования современного российского высшего специального образования существенно изменили подходы к проблеме подготовки будущих кадров. Это сказалось, как на практической, так и теоретической областях педагогической действительности факультетов, осуществляющих подготовку дефектологических кадров.

Научные разработки в направлении совершенствования форм и методов подготовки специальных психологов, оказывающих помощь лицам с ограниченными возможностями, открывают пути к разработке новых теоретических концепций, обосновывающих необходимость ресурсного объединения смежных дисциплин в решении значимых задач высшего специального образования. Разработка научного и практического содержания таких концепций должно способствовать не только обогащению теоретического арсенала специальной педагогики и специальной психологии, но и становлению новых интегративных направлений в области подготовки будущих специальных психологов к оказанию помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, отражающих современный этап развития дефектологической науки.

Трансформация научного предмета специальной психологии не только, расширила круг ее задач, но и определила потребность расширения и обновления научной базы на основе интеграции знаний и смежных наук, что актуализировало тесные межпредметные связи между различными областями дефектологической теории и практики и, в первую очередь, со специальной психологией. Характерным явлением в динамике развития современной дефектологической науки является «психологизация» всех ее традиционных областей, в том числе и логопедии, что в свою очередь способствует развитию инновационных процессов в структуре специального высшего образования.

Вторым, важным фактором, определяющим актуальность формирования готовности будущих специальных психологов к

профессиональному взаимодействию с логопедами, является тот факт, что с каждым годом структуры речевых нарушений усложняется, и как следствие этого – существенное изменение логопедического контингента. Данный факт находит свое отражение как в результатах теоретико-прикладных исследований последнего десятилетия (Т. Н. Волковская, Р. И. Лалаева, И. Ю. Левченко, А. Н. Корнев, О. Н. Усанова, Т. Б. Филичева, Т. А. Фотекова, Г. В. Чиркина), так и в наблюдениях логопедов-практиков. Речевые нарушения сегодня в большинстве случаев имеют более сложный характер и, как правило, сочетаются с сопутствующей патологической симптоматикой в других сферах психической деятельности.

Системный анализ психического развития детей с речевым недоразвитием, проведенный А. Н. Корневым, позволил автору выделить совокупность показателей, отражающих особенности дизонтогенеза речевой функции современной детской популяции: своеобразие асинхронии развития; нарушение функциональной основы языковых способностей в виде недостаточности невербальных когнитивных компонентов; дефицит коммуникативно-речевой компетентности (А. Н. Корнев, 2004). Очевидным становится расширение круга задач специального высшего образования, обусловленное социальными причинами. Наряду с традиционными речевыми нарушениями органического и функционального генеза выступают и нарушения речи социального генеза (билингвизм), которые также требуют направленной психолого-педагогической коррекции в целях предупреждения у детей школьной и социальной дезадаптации. Такая ситуация принципиально меняет подход к выбору методов подготовки будущих специальных психологов в вузе.

Тяжелые нарушения речи, препятствующие полноценной вербальной коммуникации, характеризуются не только отставанием в развитии познавательной деятельности, но и замедленным становлением основных структурных компонентов личности. Это ведет к ограничению активности ребенка в социальной сфере, неготовности к социальному взаимодействию. Такая ситуация является для многих психотравмирующей и может обусловить возникновение невротических расстройств. Психологическое сопровождение в этом случае является не только оптимальным, но и единственно возможным для решения существующих проблем. Данное обстоятельство ставит специалистов перед необходимостью модификации системы подготовки будущих специальных психологов к оказанию помощи лицам с недостатками речи, по-

вышения ее эффективности через расширение арсенала технологических средств и организационных форм обучения в вузе.

Таким образом, совокупность определенных социокультурных условий; детерминирующих потребность в совершенствовании процесса подготовки будущих специальных психологов обосновывает выделение такого аспекта их обучения, как подготовка к профессиональному взаимодействию с учителями-логопедами в едином коррекционном пространстве.

Идея «включенности» психологического компонента в стратегически значимые направления коррекционного и логопедического воздействия представляется нам максимально соответствующей целям и задачам высшего специального образования, которое ставит перед собой цель подготовить специалистов, способных обеспечить психологическую помощь лицам с проблемами в развитии, способной объединить оптимальные ресурсы смежных специалистов (специальных психологов и логопедов) для ее эффективной реализации, в связи с чем такой подход был принят за основу при разработке нами содержания работы по формированию готовности будущих специальных психологов к профессиональному взаимодействию с логопедами в едином коррекционном пространстве.

Таким образом, в рамках психологического сопровождения лиц с нарушениями речи деятельность психолога и логопеда представляет собой целостную систему, исполняющую диагностическую, коррекционно-развивающую и профилактическую функции. Тесная взаимосвязь и взаимозависимость решаемых специалистами задач и их подчиненность общей конечной цели – социальной адаптации ребенка-логопата позволяет говорить, в данном случае, о создании единого коррекционного пространства.

Литература

1. Волковская Т. Н., Юсупова Г. Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи // Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М. : Книголюб, 2007. 102 с.
2. Волковская Т. Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи: учебно-методическое пособие. М. : Нац. кн. центр, 2011. 144 с.
3. Волковская Т. Н. Актуальные вопросы теории логопсихологии // Изв. Юж. федер. ун-та. 2010. № 1. С. 150–159.
4. Волковская Т. Н. Научно-исторический генезис теоретических основ логопсихологии // Изв. Юж. федер. ун-та. 2010. № 2. С. 223–239.
5. Кочнева Е. М. Психологические условия профессионального взаимодействия практического психолога и педагога в едином образовательном пространстве : дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2004. 178 с.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

Бандурка Т. Н.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: bandurka@list.ru

В своей статье Д. И. Фельдштейн писал, что «в принципиально изменившемся мире, безусловно, изменилась и ситуация развития и функционирования самого человека, а об изменениях его мы знаем еще меньше» [3, с. 12]. Сопоставительный анализ особенностей полимодального восприятия у школьников с признаками одаренности позволит, на наш взгляд, расширить представление о чувственном восприятии у одаренных детей

Актуальность темы исследования обусловлена следующими причинами: 1) растущей потребностью конкретизировать обучение, воспитание детей с признаками одаренности и непременным условием пропускать всю учебную и воспитательную информацию через эмоции, чувства, переживание обучаемых; 2) необходимостью создать модель развития полимодального восприятия у школьников с признаками одаренности. Актуальным будет дальнейшее расширение представлений о чувственном восприятии и активизации полимодального восприятия у школьников с признаками одаренности в процессе обучения и воспитания в школе, что позволит дополнить общепсихологические знания об их чувственном восприятии, об активизации их полимодального восприятия.

Полимодальное восприятие мы рассматриваем как «системную форму организации перцептивного опыта индивида, состоящую из упорядоченных интегративных структур (модальностей восприятия), которые имеют свои сложноустроенные подструктуры. Все структуры и подструктуры полимодального восприятия из исследовательских целей умозрительно выделяются и исследуются отдельно, а по сути в потоке психической жизни они не разделены. Как некоторое исходное целое полимодальное восприятие у индивида идет по пути развития своих составных элементов: модальностей восприятия. В полимодальном восприятии нами выделяются модальности: кинестетическая (восприятие собственной двигательной активности, ощущения в мышцах и сухожилиях), гаптическая (активное осязание), висцеральная (восприятие деятельности внутренних органов, системных чувств,

явлений ноцицепции – реакций организма на вредоносные, разрушающие воздействия внутренней и внешней среды), обонятельная, вкусовая, слуховая, зрительную, чувственное восприятие людей и природы [3, с . 46]. Таким образом, именно выявление особенностей полимодального восприятия у школьников с признаками одаренности позволит расширить границы познания у обучаемых.

Методологическую основу нашей работы составили исследования особенностей полимодальной перцепции, концепция развития полимодального восприятия и теоретическая модель чувственного восприятия Т. Н. Бандурка [1; 2].

Целью нашей работы является выявление и уточнение особенностей полимодального восприятия у школьников с признаками одаренности. Объект данного исследования – полимодальное восприятие у школьников. Предмет исследования – особенности полимодального восприятия у школьников с признаками одаренности. Задачи исследования: выявить особенности полимодального восприятия у одаренных школьников (девушек и юношей), сравнить балльные значения модальностей в полимодальном восприятии у респондентов – одаренных девушек и юношей.

Исследование проводилось на базе лицеев Иркутска и Ангарска. Выборка исследования включала 120 респондентов-школьников в возрасте от 14 до 16 лет (60 респондентов-девушек и 60 респондентов-юношей). Для решения исследовательской задачи была использована методика выявления особенностей полимодального восприятия, которая разработана на основе теоретической модели чувственной перцепции (Т. Н. Бандурка), методы математической статистики. Гипотеза исследования: мы предположили, что, если респонденты прошли отбор (экзамены) при поступлении в лицей, обучаются и воспитываются в одинаковых условиях лицейского обучения, то чувственное восприятие у одаренных школьников-юношей и девушек не различаются.

Для проверки достоверности различия мы сформулировали рабочие гипотезы. Гипотеза H_0 : уровень балльных показателей полимодального восприятия у одаренных школьников-юношей не отличается от уровня балльных показателей полимодального восприятия у одаренных девушек. Гипотеза H_1 : уровень балльных показателей полимодального восприятия у одаренных школьников-юношей отличается от уровня балльных показателей полимодального восприятия у одаренных девушек. При обработке данных исследования были использованы методы описательной (де-

скриптивной) статистики, критерий Колмогорова-Смирнова, χ^2 – критерий Пирсона.

Анализ полученных результатов и их обсуждение

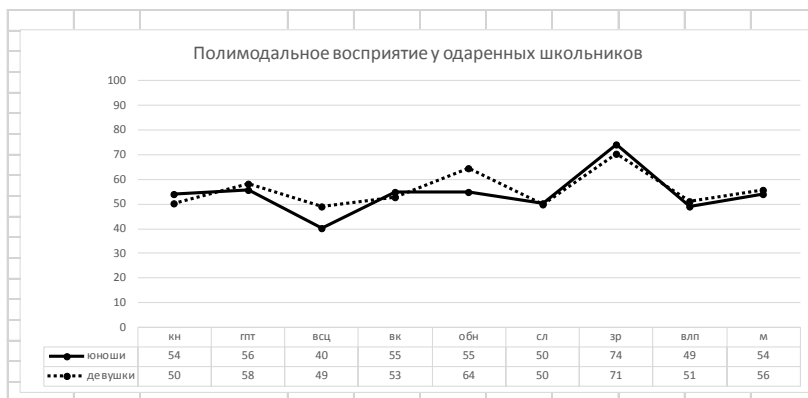


Рис. 1. Балльные показатели модальностей в полимодальном восприятии у одаренных школьников

Как видно из рис. 1, балльные показатели кинестетической, гаптической, вкусовой, слуховой, зрительной модальностей, восприятие людей и природы в полимодальном восприятии у одаренных школьников визуально практически совпадают. Только визуально, статистика говорит о другом. В то же время, расчет критерия Колмогорова – Смирнова показал, что $\lambda_{\text{эм}} >$ критических значений, $p = 0,01$ для всех модальностей, кроме зрительной. Балльные значения почти всех модальностей полимодального восприятия у юношей и девушек различаются. Не различаются только балльные значения зрительной модальности. Мы применили χ^2 – критерий Пирсона, предназначенный для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. В нашем исследовании $\chi^2_{\text{эм}}$ превышает критическое значение, что доказывает – расхождения между распределениями статистически достоверны (гипотеза H_1). Уровень балльных показателей полимодального восприятия у одаренных школьников-юношей отличается от уровня балльных показателей полимодального восприятия у одаренных девушек.

Выводы. Исследование показало, что в полимодальном восприятии у одаренных юношей существуют определенные предпочтения: в групповом профиле, как видно из рис. 1, зрительная и гаптическая модальности имеют наибольшие баллы, а наименее

предпочитаемые имеют меньшие баллы – это висцеральная, слуховая и восприятие людей и природы. Также показано, что в полимодальном восприятии у одаренных девушек наиболее предпочтительные – зрительная и обонятельная модальности, самые высокие баллы, и наименее предпочитаемые – висцеральная, слуховая и восприятие людей и природы. Интерпретировать данные исследования можно так, что подростки не научились воспринимать себя и других людей также внимательно, как они стараются понимать окружающий видимый мир.

Таким образом сопоставительный анализ особенностей полимодального восприятия у школьников с признаками одаренности выявил существующие различия в уровне балльных показателей. Прежде всего, чувственное восприятие одаренных юношей и девушек различается по уровню балльных показателей модальностей восприятия.

Литература

1. Бандурка Т. Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания : монография. Иркутск : Оттиск, 2005. 204 с.
2. Бандурка Т. Н. Осознание собственного полимодального восприятия у студента как путь развития его субъектности и понимания им своих духовно-нравственных истоков // Эксперим. психология. 2013. Т. 6, № 4. С. 59–66.
3. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы [Электронный ресурс] // Проблемы современ. образования. 2010. № 2. Модернизация российского образования. URL: <http://psyjournals.ru/vestnikPsyobr/2010/n2/34549.shtml>.

ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ К РЕЛИГИИ

Витковский Д. А., Яковлева Т. И.

МБОУ «Гимназия № 3», Иркутск, Россия

E-mail: lovitkovskaia@gmail.com

Сегодня в российском современном обществе растет значение и роль религии. Исследование мировоззренческих позиций различных групп населения в отношении к религии становится одной из наиболее актуальных проблем. Особенно важно изучить отношения молодежи к религии, так как молодежь – потенциал российского общества и его перспектива. Решению этой проблемы посвящено данное исследование.

Объектом исследования являются подростки в возрасте 16–17 лет – учащиеся гимназии № 3 г. Иркутска. Предметом является отношение современных подростков к религии.

Цель: анализ и определение особенностей отношения современных подростков к религии.

Гипотеза: мы предполагаем, что отношение современных подростков к религии отличается во многом стихийностью и поверхностным соблюдением традиций и религиозных обрядов.

Методика: для исследования была составлена анкета, включающая в себя следующие вопросы:

1. *Какую религию Вы исповедуете?*
2. *Часто ли Вы ходите в церковь?*
3. *Оказывает ли религия влияние на Ваше поведение (образ жизни)?*
4. *Верите ли Вы в бога?*

В социологическом исследовании приняли участие 93 подростка. Прежде всего мы выяснили какую религию исповедуют современные подростки. На вопрос «Какую религию Вы исповедуете?», 70 % подростков указали в своих ответах православие, и только 30 % учащихся считают себя неверующими людьми.

Поскольку отношение к религии связано с верой в Бога, (предполагающей признание существования реального Бога, как источника религиозной веры), испытуемым предлагалось ответить на вопрос «Верите ли Вы в Бога?» Ответы респондентов распределились следующим образом: 23 % испытуемых считают, что не верят в Бога. Достаточно высока доля обучающихся (77 %) исследуемой выборки, которых можно назвать верующими, согласно их ответам. Как известно, вера в Бога предусматривает посещение религиозного храма, соблюдение обрядов, религиозных праздни-

ков и т. д. Исследованию выполнения так называемых внешних действий характеризующих отношение к религии современных подростков были направлены следующие вопросы:

1. *Отмечаете ли вы религиозные праздники?*

2. *Часто ли Вы ходите в церковь?*

Результаты ответа на вопрос «Отмечаете ли Вы религиозные праздники?» свидетельствуют о том, что всего 3 % исследуемой выборки постоянно отмечают религиозные праздники согласно православному календарю, а 90 % респондентов иногда отмечают только самые известные религиозные праздники, такие как Пасха, Рождество и 7 % учащихся – не отмечают религиозных праздников.

Положительно ответили на вопрос «Часто ли Вы ходите в церковь?» всего 7 % подростков, так как считают, что это обязательно для верующего человека. Посещают церковь иногда, за компанию с друзьями и родственниками 40 % учащихся, а не посещают церковь 53 % респондентов.

На вопрос «Оказывает ли религия влияние на Ваше поведение (образ жизни)?» 17 % подростков ответили «да». На вопрос «Пытаюсь соответствовать религиозным этическим нормам (не ругаюсь, не обманываю, не курю и т. д.), большинство учащихся (83 %) ответили, что их образ жизни не зависит от религиозных убеждений, и они сами решают как им жить.

Анализ данных свидетельствует о том, что испытуемые посещают церковь в основном за компанию с родственниками и друзьями, причем из них большая часть (53 %) совсем не посещают церковь. Образ жизни многих современных подростков не зависит от их религиозных убеждений, они считают, что нужно самим решать свои проблемы и надеяться на себя.

Однако, как уже отмечалось в нашем исследовании, подростки в большинстве случаев стремятся принимать участие в религиозных праздниках (90 %) и считают себя верующими людьми (77 %).

Это на наш взгляд связано с возрождением роли религии в современной России и как следствие возрастающий интерес среди молодежи к религиозным традициям с одной стороны и стихийным приобщением современных подростков к религии ее традициям с другой.

Таким образом, исследование показало, что религия представляет интерес для современных подростков. Однако, при этом у респондентов, наблюдается стихийный характер приобщения к ее традициям, неспособность осознания роли религии в нрав-

ственном самосовершенствовании. В итоге, наша гипотеза нашла подтверждение.

Духовно-нравственные ценности играют особую роль в жизни современной молодежи. Именно они определяют отношение подростка, к различным явлениям, происходящим в обществе, мотивируют его учебную деятельность и личностный рост. На наш взгляд, важно, чтобы в общество было единство ценностных ориентиров, которые бы сплачивали людей. В советское время вся идеология была направлена на воспитание атеистических взглядов и коммунистических убеждений. В постперестроечное время идеология была разрушена. Современные подростки стали свободны в выборе веры, ценностных ориентиров. Перед родителями и школой стоит сложная задача, как сегодня помочь подростку в его духовно-нравственном становлении? В научной литературе нет однозначного ответа на этот сложный вопрос. Некоторые зарубежные и отечественные ученые видят решение проблемы нравственного становления молодежи в религиозной вере. Например, философ А. Г. Спиркин, пишет: «Религиозная вера поднимает нравственность и ее мотивы на новую, более величественную высоту [1].

Известные ученые в области педагогики С. Г. Вершловский и М. Д. Матюшкина описывая социально-педагогический портрет современного старшеклассника, отмечают, что вера в себя, ориентация на себя приобретает большую значимость для подростка, чем религиозная вера [2].

Литература

1. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Голоса поколения: социальный портрет выпускника Санкт-Петербургской школы : учеб.-метод. пособие / под. ред. С. Г. Вершловского. СПб. : С.-Петерб. АППО, 2013. 90 с.
2. Спиркин А. Г. Философия : учебник. 2-е изд. М. : Гардарики, 2006. 736 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Высоцкая Е. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: elena.v.9696@mail.ru

Актуальность выбора темы исследования обусловлена несколькими причинами. Во-первых, знание особенностей полимодального восприятия учащимися позволит активно использовать все модальности перцепции в переработки и воспроизведении учебного материала. Во-вторых, активизация полимодальности восприятия способствует развитию познавательной сферы личности обучающегося. Исследования, посвященные выявлению модальных предпочтений при восприятии различной информации, показывают частое несовпадение ведущей сенсорной модальности учителя с ведущей сенсорной модальностью учащихся. Это влечет за собой недостаточный контакт с учеником, трудности в восприятии передаваемой информации, снижение уровня познавательного интереса у школьников.

По мнению Т. Н. Бандурка, повышение успешности восприятия и усвоения учебного материала учащимися достигается в результате осознания ими особенностей собственной полимодальности и управления ею [2]. Мы считаем, что в основе познавательной, учебной мотивации лежит деятельность сенсорно-перцептивной организации личности школьника, его полимодальное восприятие. Учебная деятельность обуславливается многими потребностями, которые, сосуществуя в рамках одной деятельности и устанавливая различные взаимосвязи друг с другом, создают единый мотив, служа одной интегральной цели. В подтверждение этого можно привести высказывание Л. И. Божович: «Отметка в качестве мотива учебной деятельности может воплощать в себе и потребность в одобрении учителя, и потребность быть на уровне своей собственной самооценки, и стремление завоевать авторитет товарищей, и желание облегчить себе поступление в высшее учебное заведение, и многие другие потребности» [3]. Вслед за Асеевым А. Г. мы определяем учебную мотивацию как совокупность побудительных механизмов учебной деятельности учащегося [1].

Теоретической основой исследования являются труды отечественных ученых Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, И. Я. Лернера,

Н. Ф. Талызиной, Т. И. Шамовой, В. Г. Асеева, Е. П. Ильина, В. К. Вилюнаса, В. И. Ковалева, А. Н. Леонтьева и др.

Методологическую основу нашей работы составили исследования особенностей полимодальной перцепции, концепция развития полимодального восприятия и теоретическая модель чувственного восприятия Т. Н. Бандурка [2].

Целью нашей работы является выявление и уточнение особенностей полимодального восприятия и учебной мотивации у подростков. Объект данного исследования – полимодальное восприятие и учебная мотивация у обучающихся. Предмет исследования – особенности полимодального восприятия и учебной мотивации у подростков (девочек и мальчиков), обучающихся в 5-м классе.

Первой задачей исследования является анализ психолого-педагогической литературы по проблеме полимодального восприятия и школьной мотивации у обучаемых, а второй – выявление особенностей полимодального восприятия и учебной мотивации у младших подростков. В исследовании были использованы методы: наблюдение, констатирующий эксперимент и методы описательной статистики. Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 21 г. Иркутска. Выборка состояла из 68 респондентов в возрасте от 11 до 12 лет, из них 39 девочек и 29 мальчиков. Для решения исследовательской задачи были использованы: методика выявления особенностей полимодального восприятия, которая разработана на основе теоретической модели чувственной перцепции (Т. Н. Бандурка); тест-опросник направленности учебной мотивации (ОНУМ) и методы дескриптивной статистики.

Исследование особенностей полимодального восприятия у подростков показало следующие результаты. У девушек высокий уровень развития имеет вкусовая модальность восприятия, средний – гаптическая, кинестетическая, висцеральная, обонятельная и восприятие людей и природы, низкий уровень – слуховая модальность восприятия, которая является ресурсной и требующая дальнейшего развития. У юношей высокий уровень развития имеют вкусовая и зрительная модальности, средний уровень – кинестетическая, гаптическая, висцеральная, обонятельная, восприятие людей и природы, низкий уровень – слуховая, которая также является ресурсной и требующая развитие.

Исследование особенностей учебной мотивации у девочек показало следующие результаты, низкий уровень развития мотивации имеют 21 % от всех числа респондентов-девочек, средний уровень мотивации имеют 68 % обучающихся-девочек, высокий

уровень мотивации – у 11 % обучающихся-девочек. Исследование особенностей учебной мотивации у мальчиков показало следующие результаты, низкий уровень развития учебной мотивации имеют 24 % респондентов-мальчиков, средний уровень развития мотивации – 55 %, высокий уровень развития учебной мотивации – у 21 % респондентов-мальчиков.

Из рис. 1 видно, что в исследовательской выборке девушки предпочитают зрительную модальность восприятия (у 24 % обучающихся-девочек) и вкусовую (у 16 %). Наименее предпочитаемые такие, как обонятельная у 13 %, висцеральная – 11 %, восприятие людей и природы – 11 %, кинестетическая и гаптическая соответственно по 10 %, и слуховая у 5 % от всех числа девушек-подростков.



Рис. 1. Предпочтение модальностей восприятия у девушек

Из рис. 2 видно, что наиболее предпочитаемые модальности восприятия у юношей являются зрительная модальность – 24 %, кинестетическая – 21 %, обонятельная и вкусовая по 14 %, гаптическая – 10 %, а наименее ресурсные модальности – слуховая у 7 %, висцеральная – 7 %, восприятие людей и природы – 3 % от всех числа обучающихся-юношей.

Данные исследования показывают, что для данной выборки характерно зрительно представлена информация, они лучше воспринимают картины, рисунки, графические изображения, презентации при изучении учебного материала. А наименее предпочитаемая – слуховая и восприятие людей и природы, что говорит нам о том, что младшие подростки совсем не умеют слушать других людей, а главное слышать то, о чем говорит им взрослый человек, а также неумение прислушиваться к своему телу, что характерно для данного возраста.



Рис. 2. Предпочтение модальностей восприятия у юношей

Как показывают наши наблюдения, учителя используют традиционные методы изучения материала, и соответственно у учеников доминирует зрительная модальность восприятия, и она более развита как у девушек, так и у юношей. Наблюдения на переменах за классами, показало, что они активные и очень шумные, что соответствует их возрастному развитию, что выражается в доминировании кинестетической модальности у 14 % от всех числа обучающихся, после доминирования зрительной модальности восприятия. Также наблюдение показало, что вся деятельность обучающихся направляется и контролируется учителем, поэтому у детей пропадает желание самостоятельно учиться, проявлять активность и творчество в учебной деятельности. У школьников не воспитывается и не развивается познавательная самостоятельность, не формируется внутренняя мотивация. В то время как учебная мотивация играет ведущую роль в формировании познавательной активности учащегося, и как следствие развивается мотивационная сфера личности, приобретаются знания и навыки, необходимые для успешной учебной деятельности.

Дальнейшей перспективой нашего исследования является выявление взаимосвязи чувственного восприятия и учебной мотивации, а также развитие мотивационной сферы обучающихся за счет применения наиболее предпочитаемых модальностей при составлении коррекционно-развивающих занятий.

Литература

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Смысл, 1976. 312 с.
2. Бандурка Т. Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания : монография. Иркутск : Оттиск, 2005. 204 с.
3. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. М. : Педагогика, 1972. С. 7–44.

ПРОБЛЕМЫ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Гранкина Е. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: geminni3@gmail.ru

Исследование самосознание является одной из актуальных проблем современной психологии, проблема самосознания на протяжении длительного времени вызывала интерес у многих философов, психологов, социологов. В отечественной психологии значительный вклад в изучение самосознания, и его структуры внесли такие психологи, как А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. В. Столин, И. И. Чеснокова, И. С. Кон и др. С. Л. Рубинштейн с проблемой самосознания в изучении личности связывает исследование личности как Я, которое в качестве субъекта сознательно присваивает все, что делает человек, относит к себе все исходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя ответственность за них в качестве их автора и творца [6]. А. Н. Леонтьев считает, что самосознание – это «осознание себя в системе общественных отношений», а осознание субъектом своих парциальных характеристик он не включал в элемент самосознания [3]. В. В. Столин определяет самосознание личности как совокупность психических процессов, посредством которых личность выделяет себя из окружающего мира, выявляет свою сущность, изменяет отношение к своему прошлому, настоящему и будущему [7]. В современных психологических исследованиях самосознание рассматривается как сложная структурированная многокомпонентная иерархическая система самоотражения, самотождественности, самоотношения, саморегуляции, самопознания, самоактуализации и самосовершенствования человека, в которой аккумулируются представления, знания субъекта о самом себе, личностные смысловые образования, оценки и самооценки собственных свойств и качеств, своих возможностей и ограничений, ценности и стратегии жизни.

Юность является одним из наиболее значимых периодов в жизни каждого человека. Это то время, когда происходит становление жизненных и духовных ценностей человека, самоопределение и поиск своего места в мире. Это время исканий и открытий, время становления человека как личности. Как известно, главным новообразованием юношеского возраста является развитие самосознания. Действительно, именно в этом возрасте, как никогда,

человек начинает обращать внимание на свой внутренний мир, выделять себя из окружающей среды, открывать свою сущность. Осознавая свой внутренний мир, юный человек выделяет для себя наиболее значимые потребности, формирует свою систему отношений с окружающим миром, приобщается к общечеловеческим ценностям. И от того, насколько человек осознает себя, свои желания и возможности, во многом зависит его дальнейшая жизнь.

Самосознание по праву называется ядерным компонентом личности, и, чтобы постичь его психологическую суть, необходимо обратиться к его свойствам, функциям и структурным компонентам. Компонентные структуры самосознания, рассматривают в своих работах И. И. Чесноковой, Э. Бернса, М. И. Лисиной, и др. Однако, в современной науке нет единого мнения относительно структуры самосознания, общепризнанной структурой самосознания, можно считать трехкомпонентную структуру И. И. Чесноковой. Самосознание, согласно И. И. Чесноковой, представляет собой единство трех сторон: познавательной (самопознание), эмоционально ценностной(самоотношение) и действенно-волевой, регулятивной [8]. Аналогичные трехкомпонентные структуры самопознания с некоторыми видоизменениями представлены в исследованиях западного психолога Э. Бернса. Итак, Э. Бернс выделяет в своей структуре «Я-концепция» следующие: когнитивную, оценочную и поведенческую составляющие [1]. А вот М. И. Лисина в своих работах не выделяет поведенческий компонент самосознания, ограничиваясь только когнитивным и аффективным [4]. Так же оригинальная структура самосознания, предложена В. С. Мухиной где акцент сделан на историческом и онтогенетическом развитии компонентов исследуемого феномена [5]. В. В. Столин в свою очередь выделяет в структуре самосознания органический, индивидуальный, и личностные уровни, отмечая при этом специфичное происхождение, строение и функционирование каждого из них [7]. Не смотря на то что научные деятели, рассматривают разные составляющие компоненты, исследуемого феномена, структура самосознания представляет собой устойчивую совокупность взаимосвязанных элементов, позволяющих рассматривать самосознание как целостное образование.

Юношеский возраст – это, с одной стороны, возраст индивидуализации, открытия и утверждения своего уникального и неповторимого Я, а с другой – возраст социализации, вхождения в мир человеческой культуры и общественных ценностей. И обе эти линии развития реализуются на фоне общей личностной нестабильности. Самосознание детей юношеского возраста не достигает вы-

сокого уровня рефлексии. Оно находится на среднем и низком уровне, эмоционально-аффективный компонент образа «Я». Индивид, в этот период идентифицирует себя с определенной группой людей – половой, возрастной, этнической, профессиональной и др. Важную роль здесь играют самооценка и самовосприятие человека. Самооценка влияет на стратегию поведения человека и его взаимоотношений; является результатом условий воспитания, сформированы ценностных ориентаций, прошлого опыта. Самовосприятие определяется различными комбинациями и представляет собой внутренний диалог между «Я» и другими людьми. Развитие самосознания – центральный психический процесс переходного возраста. Движущие силы этого процесса, формирование индивидуальности, юношеские представления о себе, уровень самоуважения и т. д. все это влияет на формирование личности. Будущее наше поколение зависит от формирования зрелых личностей.

Анализируя психологическую литературу, можно прийти к выводу, что наиболее интенсивно самосознание развивается в юношеском возрасте, в периоде наиболее кризисном и переломном. Таким образом, актуальность данной темы обуславливается тем, что проблема становления самосознания в подростковом возрасте на сегодняшний день является одной из острейших проблем, и требует тщательного изучения и разработки программ для специалистов в системе обучения и других сфер где имеют место быть лица юношеского возраста.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. М., 1986. 422 с.
2. Куповых Ж. Г. О структуре самоотношения подростков // Психология и безопасность : сб. материалов науч.-практ. конф. Таганрог, 2012.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР, 1986. 136 с.
5. Мухина В. С. Феноменология бытия и развития личности. М. : МПСИ, 1990. 640.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2005. 720 с.
7. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во МГУ, 1983. 284 с.
8. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М. : Наука, 1977. 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Громова Е. В., Лужецкая А. М.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: 811207@mail.ru

Важнейшее психологическое приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира, способности к саморефлексии. Этому возрасту свойственны попытки понять себя, а, следовательно, также потребность понимать и регулировать свои эмоции. Кроме того, ранний юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью. В этот период могут проявляться неуравновешенность, резкая смена настроения, тревожность. Кроме того, ситуация скорого выбора будущей профессии и интенсивная подготовка к экзаменам очень волнует старшеклассников, что также отражается на их эмоциональной сфере. На наш взгляд, очень важно изучить эмоциональные особенности старшеклассников, чтобы иметь возможность разработать программу оптимизации их эмоциональной сферы, а также обучить их навыкам саморегуляции, особенно необходимым в данный период их развития.

С целью изучения эмоциональной сферы старшеклассников нами было организовано исследование. Оно проводилось в г. Иркутске на базе СОШ № 23 и Лицея № 3. Представители выборки – ученики 9-х и 10-х классов (возраст испытуемых – от 15 до 16 лет). Выборка составила 98 человек.

В ходе исследования мы использовали следующие методики: тест на диагностику «эмоционального интеллекта» (по Н. Холлу), «Самооценку психических состояний» (по Г. Айзенку), «Определение общей эмоциональной направленности личности» (по Б. И. Додонову) и «Дифференциальные шкалы эмоций» (по К. Изарду) [3].

Гипотеза исследования заключалась в том, что эмоциональная осведомленность старшеклассников, их умение осознавать свои эмоции и регулировать их и способность понимать чужие эмоции будут невысоки (вследствие недостаточной личностной зрелости школьников 15–16 лет, а также направленности социума больше на маскировку эмоциональных состояний, чем на их осознание и навыки безопасного выражения). В задачи исследования также входило выявление выраженности в данной группе негативных психических состояний (тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности), а также определение у испытуемых ве-

душей эмоциональной направленности личности и преобладающих эмоций.

В результате проведенного исследования были получены следующие данные:

Эмоциональный интеллект. Низкие показатели эмоционального интеллекта были выявлены у 80 % испытуемых выборки, а высокие – только у 1 % испытуемых. В частности, по шкале управления своими эмоциями низкие показатели пришлось на 78 % выборки (высокие – только на 5 %), низкие показатели способности к самомотивации зафиксированы у 59 % (высокие – у 7 %), распознавание эмоций других людей ниже среднего у 59 % (высокие показатели – у 5 % опрошенных), эмоциональная осведомленность имеет низкие показатели у 50 % испытуемых (высокие – только у 6 %), низкий уровень эмпатии – у 43 % (высокие показатели по этой шкале выявлены у 6 %). Остальные значения приходятся на средние показатели.

Самооценка психических состояний. Фрустрация не наблюдается у 49 % опрошенных, низкий уровень тревожности выявлен у 31 %, агрессивность приходится на низкие значения у 23 %, ригидность не выражена у 22 %. Основные значения приходятся на средние показатели, но у 13 % опрошенных наблюдается высокий уровень агрессивности, у 11 % – ригидности, у 5 % – фрустрации, у 4 % – тревожности.

Общая эмоциональная направленность личности. Наиболее высокий уровень в данной выборке приходится на следующие виды направленностей личности: коммуникативную (у 38 % опрошенных она была выражена высоко, у 63 % – средние и ни у одного опрошенного не выражена низко), на направленность на активные действия и достижение целей (высоко выражена у 46 %), на романтическую направленность (у 45 %) и гедонистическую направленность (у 57 %).

Дифференциальные шкалы эмоций. Общее состояние у 90 % испытуемых было хорошим, негативные эмоции преобладали только у 10 % опрошенных. При этом у 51 % старшеклассников ведущей эмоцией была радость, и у 32 % – интерес.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась. На основании эмпирического исследования эмоциональной сферы старшеклассников можно сделать выводы о том, что показатели эмоционального интеллекта у данной выборки очень низкие. Психологам, работающим с данной возрастной категорией, следует обратить внимание на разработку средств для развития у старших школьников эмоциональной осведомленности, умения управлять эмо-

циями, способности к самомотивации, эмпатии и навыка распознавания эмоций других людей. Поскольку коммуникативная направленность личности – одна из ведущих для этой выборки, а также исходя из других особенностей возраста, мы сделали вывод, что групповая форма работы особенно подойдет для развития эмоционального интеллекта и оптимизации эмоциональной сферы учеников 9-х и 10-х классов.

При этом у небольшого числа опрошенных преобладают негативные психические состояния, что также говорит о необходимости проведения психокоррекционных мероприятий. Преобладание радости как ведущей эмоции в данной выборке, на наш взгляд, связано не столько с личностными особенностями опрошенных, сколько с их низким эмоциональным самосознанием, так как в ходе личной беседы многие из старшеклассников отвечали, что в данный момент они испытывают радость, хотя это не соответствовало ни ситуации, ни их мимическим и пантомимическим проявлениям. При вопросе о других эмоциях, испытываемых часто, большинство опрошенных затруднялись ответить или называли состояния, не относящиеся к эмоциям.

Полученные в ходе обработки результатов данные говорят о необходимости развивать у старшеклассников эмоциональный интеллект (в том числе обучать навыкам саморегуляции и безопасному выражению эмоций в условиях социума), развивать эмоциональную осведомленность, а также в целом оптимизировать их эмоциональную сферу.

Литература

1. Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2002. 694 с.
2. Елисеев О. П. Дифференциальные шкалы эмоций (по К. Изарду) // Практикум по психологии личности. СПб., 2003. С. 226–227.
3. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.

АРТ-ТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Громова Е. В., Лужецкая А. М.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: 811207@mail.ru*

В силу особенностей возрастного развития и социальной ситуации старшеклассники встречаются со многими трудностями, с которыми нередко обращаются к школьному психологу. При организации работы со старшими школьниками нужно учитывать особенности их возраста. В период ранней юности (от 14–15 до 18 лет по И. С. Кону) происходит развитие самосознания. Вместе с улучшением понимания себя юноша осознает, что внутренние переживания не всегда должны выражаться в поведенческих проявлениях, актуализируется проблема самоконтроля и саморегуляции. Несмотря на то, что уровень сознательного самоконтроля у юношей повышается, они часто приходят на консультации с жалобами на свое слабование, недостаток мотивации, неумение регулировать свое поведение и подверженность внешнему влиянию. Хотя старшеклассник начинает лучше дифференцировать и понимать свои эмоции, в этот период все еще отмечается изменчивость настроения с переходами от беззаботного веселья к грусти. Вместе с осознанием своей непохожести на других у юношей может возникнуть и чувство одиночества [5].

Таким образом, старшеклассники могут обратиться к психологу со следующими проблемами: тревожность, подавленное настроение, различные страхи, чувство вины, ощущение одиночества, недостаток мотивации, трудности во взаимоотношениях с родителями и сверстниками. Учителя и родители часто приводят к психологу школьников, проявляющих агрессию или имеющих трудности адаптации в коллективе. Частой темой консультаций в этом возрасте становится также вопрос выбора профессии.

На наш взгляд, приобретающее все большую популярность направление арт-терапии хорошо подойдет для работы с данной возрастной категорией. Его важной особенностью является возможность снижения сопротивления благодаря воздействию на клиента не напрямую, а через работу с рисунком или другим продуктом творчества. В системе образования такой опосредованный контакт в процессе консультирования и коррекции психологических проблем позволяет быстрее найти подход к старшеклассникам, не всегда готовым раскрывать свои переживания в ходе

обычной беседы. А благодаря интерпретации символов и цветов рисунка, можно не только диагностировать глубинные проблемы ученика, но и через изменение продукта творчества выйти вместе с ним на трансформацию актуального состояния.

К преимуществам арт-терапии в работе со старшеклассниками можно также отнести более быстрое формирование доверия к консультанту и усиление групповой сплоченности благодаря особому виду самораскрытия (через продукты творчества). Арт-терапия также позволяет обратиться к трудностям или фантазиям ребенка, которые затруднительно обсуждать вербально [9]. Кроме того, как отмечает Л. Д. Лебедева, совместное участие в художественной деятельности способствует созданию в группах отношений взаимного принятия и эмпатии.

К основным факторам терапевтического воздействия в арт-терапии относят: фактор художественной экспрессии (обходя цензуру сознания, проблема клиента все-таки выразится в созданном им арт-объекте), фактор интерпретации и вербальной обратной связи и фактор психотерапевтических отношений с консультантом [8]. В условиях групповой работы проявляется также фактор внутригрупповых коммуникативных процессов и отношений. На наш взгляд, групповая форма лучше индивидуальной подходит для консультирования старшеклассников. Так, по мнению А. И. Копытина, групповая арт-терапия обеспечивает большую психологическую защищенность старшеклассников, так как дает им возможность самим контролировать, насколько они готовы раскрыть перед группой свои переживания. Работа в условиях арт-терапевтической группы позволяет школьникам ощутить большую автономию и сохранить границы своего личного пространства. Она также предполагает возможность взаимной поддержки сверстников, что крайне важно в этом возрасте.

При организации групповой арт-терапевтической работы со старшеклассниками следует учитывать специфические особенности данной возрастной категории. Так, для старшеклассников может быть характерна повышенная уязвимость в ситуациях межличностных конфликтов, болезненное реагирование на критику рисунков со стороны группы или попытки прямых интерпретаций. Из-за их стремления к автономности не рекомендуется также использовать директивный стиль ведения занятий. При этом период формирования атмосферы безопасности, взаимного доверия и групповой сплоченности в группах старших школьников будет более длительным, чем при занятиях со взрослыми. А вот склонность старшеклассников к отвлеченным рассуждениям и

«самокопанию» позволяет устраивать глубокие обсуждения работ и ненавязчиво предлагать различные интерпретации, в том числе те, которые предполагают разъяснение сложных психологических определений [7].

Как отмечает Л. Д. Лебедева, в системе образования арт-терапия будет особенно полезна для коррекции негативной «Я-концепция», искаженной самооценки, низкой степени самопринятия, при трудностях эмоционального развития, переживаниях эмоционального отвержения, стрессовых состояниях, депрессии, неадекватном поведении и нарушениях отношений с близкими людьми. Многие из этих трудностей, а также другие характерные проблемы раннего юношеского возраста на наш взгляд можно скорректировать через развитие эмоционального интеллекта. Так, осознание своих эмоций в той или иной ситуации, развитие навыков управления своим поведением через эмоции и правильного выражения эмоций, а также повышение способности к эмпатии поможет старшеклассникам справиться со многими актуальными для них трудностями.

При этом именно арт-терапия дает возможность на уровне образов экспериментировать с самыми разными эмоциями: исследовать свои эмоциональные состояния через анализ продуктов творчества, безопасно выражать их в социально приемлемой форме [9]. Создание арт-объектов (а также их символическое разрушение в ходе арт-терапевтических сессий) позволяет безопасно выражать даже чувство сильного гнева. Таким образом, в рамках данного направления возможна работа с социально неприемлемыми и обычно подавляемыми и вытесняемыми эмоциями. Кроме того, занятие разными видами творчества в арт-терапевтических группах способно повысить адаптационные навыки учеников к повседневной жизни и школе, снизить усталость и негативные эмоциональные состояния и их проявления, связанные с перегрузками в школе.

Таким образом, на наш взгляд, использование метода арт-терапии хорошо подходит для коррекции широкого круга психологических проблем старшеклассников, берущих свое начало в эмоциональной сфере.

Литература

1. Андреева И. Н. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект» // Вопр. психологии. 2009. № 4. С. 56–66.
2. Вилюнас В. Психология эмоций. Хрестоматия. СПб. : Питер, 2007. 496 с.
3. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия : учеб. пособие / сост. И. В. Дубровина [и др.]. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2007. 368 с.

4. Журавлева М. О. Развитие эмоционального интеллекта у будущих психологов программа и результаты тренинга // Вестн. Моск. ун-та. 2013. № 3. С. 73–81.
5. Кон И. С. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1982. 256 с.
6. Копытин А. И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса. М. : Когито-Центр, 2014. 208 с.
7. Копытни А. И. Руководство по групповой арт-терапии. СПб. : Речь, 2003. 320 с.
8. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. СПб. : Питер, 2002. 368 с.
9. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб. : Речь, 2003. 256 с.
10. Мухина В. Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2006. 608 с.
11. Панкратова А. А. Практический, социальный и эмоциональный виды интеллекта // Вопр. психологии. 2010. № 2. С. 111–119.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
13. Тарарина Е. В. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера : науч.-метод. пособие. Луганск : Элтон-2, год? 160 с.
14. Изард К. Психология эмоций. СПб : Питер, 1999. 464 с.
15. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб. : Питер, 2005. 940 с.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ОПЕРАЦИИ ПЕРЕСТРУКТУРИРОВАНИЯ

Губенко А. В.

Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПНУ, Киев, Украина

E-mail: alado2014@yandex.ru

В действующей системе образования иногда наблюдается феномен, присущий и некоторым другим социальным явлениям – подмена целей средствами их реализации. В данном случае эта деформация присутствует в образовании в специфической форме неадекватности методов передачи знаний целям и задачам обучения.

Среди главных целей образования и обучения можно назвать всестороннее развитие человеческой личности и активизацию ее творческого потенциала. Однако средства реализации этих целей – передача ребенку знаний, созданных и накопленных человечеством, а также дидактические методы такой передачи, – нередко подавляют цели, подменяя их собой. Заменяя развитие личностного потенциала с помощью процесса усвоения знаний самим процессом во имя процесса, зубрежкой во имя зубрежки, гонкой за оценками и рейтингами ради самих оценок и рейтингов, пассивно-усвоительским обучением во имя самодовлеющего потребления знаний, подчас схоластических и внутренне чуждых ребенку. Обучение в ряде случаев происходит по принципу экстенсивного наращивания знаний, объем которых в программах учебных заведений с каждым годом увеличивается, но на деле это подчас приводит не к улучшению качества образования и не к активизации креативных качеств интеллекта и психики учащихся и развитию личности, а, скорее, к обратному результату. А именно, к фрагментации мышления, перегруженного информацией и не способного ее систематизировать, распределить и усвоить; к потере мотивации к обучению, когда методы обучения способствуют формированию отвращения к процессу познания; к подмене глубинного осмысления предметных знаний их поверхностной зубрежкой; наконец, к развитию пассивно-потребительского типа личности, которое стимулируется пассивно-усвоительскими методами обучения, ведущими к утрате учащимся субъектности.

В то же время, как справедливо отмечает Т. Н. Бандурка, «именно субъектность личности выступает сущностной характеристикой личности, особым свойством и способностью человека к самодетерминации, фактором реализации личности в качестве

универсального субъекта различных видов собственной произвольной активности и бытия» [2, с. 59].

В деле развития субъектности учащихся в процессе обучения большую роль в учебном процессе призваны играть творческие приемы и методы усвоения и трансформации знаний, дающие ребенку настоящий опыт познания и ведущие к чему-то большему, чем к пассивному усвоению школьных знаний. И даже не только к овладению знаниями и умению их применять в нестандартных ситуациях, но и к навыку самостоятельно или частично самостоятельно эти знания преобразовывать и создавать новые творческие идеи. Именно через развитие самостоятельной творческой активности осуществляется рост субъектности учащегося.

Выдающее место в активизации творческих субъектных возможностей личности занимает такой эвристический психосемантический процесс, как переструктурирование знаний.

С определенной долей упрощения можно утверждать, что существует два вида обучения: 1) экстенсивное накопление знаний и их пассивное усвоение; 2) перестройка, переструктурирование усваиваемой информации и создание на этой основе новых знаний. Нарращивание знаний связано с накоплением и репродуктивным усвоением, ведущим к увеличению их суммы. При этом акцент делается на запоминании, обеспечивающем возможность воспроизводства информации. Переструктурирование знаний предполагает их частичную или полную перестройку, позволяющую применять уже известные алгоритмы в нестандартных условиях либо творчески создавать принципиально новые алгоритмы.

Творчество всегда связано с изменением уже существующего. В привычные явления и вещи вносятся определенные изменения и перестройки, которые делают их другими. Может меняться форма предмета, его структура или функции. Одним словом, в процессе решения творческих проблем происходит перестройка привычной ситуации, переструктурирование гештальта. На переструктурирование как на важный механизм творчества впервые обратили внимание именно гештальт – психологи [7].

Некоторые гештальт-психологи придавали способности человека к переструктурированию настолько большое значение, что считали ее основной умственной одаренности. Карл Дункер в этой связи писал: «Очень вероятно, что глубочайшие различия между людьми в том, что называют «способностью к мышлению», «умственной одаренностью», имеют свою основу в большей или меньшей легкости таких переструктурирований» [7, с. 265].

Согласно Дункеру, решение проблемной ситуации связано с изменением взгляда на соотношение ее структурно-функциональных элементов. Для того чтобы решить проблему, необходимо переструктурировать элементы проблемной ситуации, что приводит к образованию новых функций предметов и их новых комбинаций.

Такая перестройка структуры проблемной ситуации позволяет найти правильное решение и достичь инсайта, т. е. понимания проблемы.

Как мы уже отметили, при инсайте психологическая структура проблемной ситуации изменяется. Например, меняются фигурно-фоновые отношения: части и моменты ситуации, которые раньше совсем не сознавались, или сознавались лишь на заднем плане, вдруг выделяются, становятся главными, темой, «фигурой», и наоборот. Могут меняться и осознаваемые (используемые) свойства (функции) элементов ситуации. Включаясь в новую структуру, элемент приобретает новые свойства.

Вот пример используемой нами в работе с учащимися задачи, решение которой зависит от изменения функций входящих в нее элементов, и переструктурирования отношений между ними.

Задача. *Из одного порта одновременно вышло два корабля с грузом растительного масла на борту для продажи, плывя по одному маршруту к одному пункту назначения. Продаст масло и получит прибыль тот капитан, который первым достигнет порта. Корабли одинаковы во всем: имеют один груз, двигатели одинаковой мощности, одну форму, развивают одинаковую максимальную скорость. Но сообразительный капитан одного из кораблей приплыл первым. Как он сделал это?*

Задача решается, если смазать борта корабля маслом, что уменьшит трение бортов о воду и, соответственно, приведет к увеличению скорости корабля и его победе в морской гонке. В данном «гештальте» – проблемной ситуации, – мы изменили привычную функцию масла: из продукта питания оно превратилось в смазочный материал. Соответственно, была преодолена функциональная фиксированность мышления, мешавшая обнаружению скрытых возможностей ситуации. Также мы переструктурировали связи между элементами – извлекли масло из бочки и смазали борта.

Как мы уже отмечали, переструктурирование предполагает частичную или полную перестройку знаний, позволяющую применять уже известные алгоритмы решения в нестандартных условиях либо создавать принципиально новые алгоритмы. При этом мышление в процессе творческого обучения с помощью переструктурирования выводится на творческий уровень поэтапно, поднимаясь со ступени на ступень.

С целью развития творческого мышления в процессе обучения мы создали развивающий экспериментальный учебный курс «Ступеньки к творчеству», предназначенный для учащихся среднего и старшего школьного возраста. Представляем фрагменты тематического плана курса в табл. 1 (недостаток места не позволяет привести его полностью).

Таблица 1

Тематический план курса

№ темы	Тема	Часы
1	Вступление. Психология научного творчества	2
2	Тренинг мозгового штурма	3
3	Перестройка объектов, переструктурирование	15
4	Бисоциация. Метод фокальных объектов	5
5	Метод поиска аналогий	4
...	...	...
15	Практикум решения творческих задач. Ч. 2. Решаем задачи на усовершенствование, сообразительность и находчивость	6
	Всего	64

Разработки содержания занятий по нашему курсу представлены, в частности, в следующих публикациях [3–6].

Вывод: развитие творческого мышления на основе переструктурирования и трансформации полученных и усвоенных знаний, – это перспективный и многообещающий путь оптимизации и гуманизации учебного процесса.

Литература

1. Альтшуллер Г. С. Как научиться изобретать. Тамбов : Тамбов. кн. изд-во, 1961. 128 с.
2. Бандурка Т. Н. Осознание полимодальности собственного восприятия как путь развития субъектности и понимания молодым поколением своих духовно-нравственных истоков // Эксперим. психология. 2013. Т. 6, № 4. С. 59–66.
3. Губенко О. В. Использование приемов переструктурирования и аналогизирования на уроках физики в средней школе с целью развития творческих способностей школьников // Одаренный ребенок (Украина). 2012. № 6. С. 16–28.
4. Губенко А. В. Переструктурирование как важный механизм творчества и проблема гуманизации обучения // Мир психологи. 2013. № 3 (75). С. 190–201.
5. Губенко А. В. Концепция построения тренинга развития креативности в сфере предпринимательства и маркетинга // Горизонты образования (Севастополь). 2013. № 1. С. 143–148.
6. Губенко А. В. Как воспитать гения, или Инвестиция в Вашего ребенка. (Для детей от 5 до 16 лет) : книга для родителей, детей, педагогов и психологов. Киев ; Тернополь, 2012. 132 с.
7. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач (о процессах решения практических проблем) // Хрестоматия по общей психол. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М. : Изд-во МГУ, 1981. С. 258–268.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Доможирова А. А., Кокорева О. И.

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им.

Л. Н. Толстого», Тула, Россия

E-mail: Annychka95@mail.ru, oxiko@list.ru

Проблема лексического развития детей не теряет своей актуальности в психологии и педагогике на протяжении многих лет. В общей системе речевой работы в детском саду обогащение словаря, его закрепление и активизация занимают очень большое место. И это закономерно. Слово – основная единица языка, и совершенствование речевого общения невозможно без расширения словарного запаса ребенка. Вместе с тем познавательное развитие, развитие понятийного мышления невозможно без усвоения новых слов, выражающих усваиваемые ребенком понятия, закрепляющих получаемые им новые знания и представления [2, с. 720].

У детей с нарушением зрения вследствие зрительного дефекта затруднено формирование предметно-практической деятельности, накопление опыта и информации об окружающем, что обуславливает особенности общения детей со здоровыми сверстниками. Ограничение визуального контроля за языковыми и невербальными средствами общения приводит к тому, что у детей с нарушениями зрения проблемы со звукопроизношением встречаются в 2 раза чаще, чем в норме. У детей с нарушениями зрения наблюдаются нарушения словарно-семантической стороны речи, формализм употребления значительного количества слов с их конкретными чувственными характеристиками [1, с. 86].

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ Центр развития ребенка – Детский сад № 3 г. Тулы в старшей группе. В эксперименте принимали участие 10 воспитанников в возрасте 6 лет. Все дети были с нарушением зрения, основной диагноз которых: сходящееся косоглазие, смешанный астигматизм. В диагностическую программу входили следующие методики: «Методика характеристика речевого развития» (О. С. Ушакова, Е. М. Струнина); «Методика выявления понимания смысловых оттенков слова» (О. С. Ушакова, Е. М. Струнина); «Методика выявления понимания ребенком смысловой стороны слова» (О. С. Ушакова, Е. М. Струнина); «Ассоциативный метод выявления уровней речевого развития дошкольников» (О. С. Ушакова, Е. М. Струнина); «Методика исследования лексики» (В. И. Яшина).

Для изучения лексического развития детей были использованы следующие критерии и показатели:

1. Степень понимания слов: словарное определение, определение по характерной функции, замена определения описанием, отсутствие определения.

2. Употребление слова в речи: наличие слова, правильность употребления в словосочетании, правильность употребления в контексте.

3. Дифференциация понятий: полнота ответа, выделение признаков классификаций.

Методика О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной «Характеристика речевого развития», направлена на умение понимать ребенком слова, близкие и противоположные по смыслу, а также разные значения многозначного слова, понимать и употреблять обобщающие слова, подбирать признаки, качества и действия к названию предметов, сравнивать и называть предметы по размеру, цвету, величине, соотносить названия животных и их детенышей, употреблять глаголы в повелительном наклонении, правильно согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе, падеже.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Детям предлагалось: кукла, два мяча, картина «Собака со щенятами». Анализ результатов показал, что 20 % детей имеют средний уровень лексического развития. Они принимают и понимают задание, называют сами предметы, которые им показаны. 10 % детей имеют высокий уровень лексического развития. Эти дети принимают и понимают задание, с легкостью описывают предметы и составляют рассказы. 70 % детей имеют низкий уровень лексического развития. Дети плохо понимают задания, не все предметы называют правильно, не могут описать их, не могут составить рассказ.

Методика О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной «Выявление понимания смысловых оттенков слова», направлена на способность детей выявить понимание смысловых оттенков знаменательных слов (имен существительных, глаголов, имен прилагательных), образованных в основном аффиксальным способом (с помощью суффиксов и префиксов). Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком.

Анализ результатов по данной методики показал, что 10 % детей имеют средний уровень лексического развития, эти дети определили только синонимические пары, отражающие характер движения. 10 % детей имеют высокий уровень лексического развития. Дети выполнили все задания, дети объясняют смысл сино-

нимических пар. 80 % детей имеют низкий уровень лексического развития. Дети не чувствуют разницу в смысловых значениях слова, не могут точно ее обозначить.

Следующий этап диагностической программы – методика О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной «Методика выявления понимания ребенком смысловой стороны слова». Данная методика направлена на определение уровня понимания смысловой стороны слова ребенка. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Детям предлагалось составить предложения, подобрать синонимы к словосочетаниям, антонимы.

Из анализа результатов мы получили, что 30 % детей имеют средний уровень лексического развития понимания смысловой стороны слова. Эта группа детей составляет словосочетание из двух слов, составляют двухсловные предложения или словосочетания, объясняет смысла словосочетания в целом. 70 % детей имеют низкий уровень лексического развития.

Методика О. С. Ушаковой и Е. М. Стрункиной «Ассоциативный метод выявления уровней речевого развития дошкольников», направленная на выявление понимания значения слова. Детям предлагают поиграть в слова.

Анализ результатов показал, что 30 % детей имеют средний уровень понимания значения слов, 60 % детей имеют низкий уровень лексического развития. Эта группа детей не смогла составить рассказ. Самый высокий уровень лексического развития имеет 10 % детей. Эти дети составили интересный сюжет, выстроили сюжет в логической последовательности.

Методика исследования лексики Н. В. Серебряковой, Л. С. Соколомоховой, в основе которой исследование активного и пассивного словаря. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком.

Из анализа результатов мы получили, что 50 % детей не справились с заданием, и имеют низкий уровень лексического развития. 40 % процентов детей имеют средний уровень лексического развития понимания детьми жанровых отличий произведений. И лишь 10 % имеют высокий уровень лексического развития.

Проанализировав полученные результаты исследования, можно сделать вывод, что лексическое развитие у детей шестого года жизни с нарушением зрения находится на низком уровне. Наименьшие трудности вызвало выполнение заданий с именами существительными и глаголами. Большие трудности у большинства детей возникали с именами прилагательными, наречиями. Более половины детей заменяли определение описанием. 60 %

детей не правильно употребляли слово в словосочетании, 80 % детей неправильно употребляли слова в контексте.

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что большинство детей группы нуждаются в специальной работе над обогащением и активизацией словаря, а так же закреплением и уточнением словаря.

Литература

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие. М. : Академия, 2014. 86 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2013. 720 с.

РАЗВИТИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫПОЛНЕНИЯ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ

Дрожжина Н. М., Кокорева О. И.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия*

E-mail: drozhzhina2014@inbox.ru, oxiko@list.ru

Недостаточное освоение ориентировки в пространстве является одной из особенностей развития детей с задержкой психического развития (ЗПР). Умение ориентироваться в окружающей среде необходимо для успешного школьного обучения.

У детей с ЗПР способность логически мыслить и ограниченная восприимчивость затрудняется, формирование ориентировки у детей замедляется, именно поэтому обучение ребенка ориентировки в пространстве является начальным этапом на пути обучения его таким видам деятельности, как чтение, письмо, счет.

Среди основных проявлений ЗПР можно выделить: затруднение переключения внимания, низкий темп познавательной деятельности, быстрое утомление и истощение, появление повышенной отвлекаемости на словесный раздражитель, и как результат – сложность овладения ориентировки в пространстве. Однако, обучение ориентировки в пространстве детей, имеющих ЗПР соматогенного происхождения, которые не имеют грубых нарушений, как дошкольники с ЗПР органического генеза, вполне возможно.

Следует отметить, что в методической литературе практически не освещаются роль, задачи и возможности в обучении детей с ЗПР ориентировки в пространстве. Вопросы организации обучения детей ориентировки в пространстве остаются мало разработанными [1, с. 28].

Нами было проведено исследование, целью которого являлось определить психолого-педагогические условия развития ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста в общеразвивающих упражнениях. Для выявления сформированности ориентировки в пространстве у детей с ЗПР мы использовали следующие диагностические задания: задания, направленные на выявление у детей навыков ориентировки на себе, от себя, от предмета в статике; задания, направленные на выявление у детей навыков ориентировки в пространстве в дви-

гательной деятельности; задания, направленное на выявление у детей навыков использования пространственной терминологии.

Было выделено три уровня ориентировки в пространстве у старших дошкольников. Оптимальный уровень – правильно определяет стороны своего тела, местонахождение предметов от себя и от другого ребенка, стоящего напротив. Правильно выполняет повороты, по сигналу педагога (без ориентира), выполняет движения в разные стороны. Ребенок ориентируется на себя при выполнении общеразвивающих упражнений, описывает упражнение, соблюдая последовательность действий или с незначительными отступлениями, при этом пользуется пространственной терминологией. Умеет определять пространственные отношения предметов между собой (понимание предлогов). Ребенок способен словесно обозначать пространственные обозначения.

Допустимый уровень – правильно определяет стороны своего тела. Неправильно определяет местонахождение предметов справа и слева от него, но правильно определяет местонахождение предметов спереди и сзади него. Неправильно указывает предметы по отношению к другому ребенку. Частично выполняет повороты, по сигналу педагога (без ориентира), выполняет движения в стороны, частично ориентируется на себя при выполнении общеразвивающего упражнения, описывает упражнение, упуская некоторые его элементы, при этом редко пользуется пространственной терминологией, не точно дифференцирует предлоги, бедность словесного обозначения. Допустимый уровень ориентировки в пространстве был выявлен у 30 % детей.

Критический уровень – не определяет стороны своего тела. Неправильно указывает местонахождение предметов от себя и от другого ребенка, стоящего напротив. Ребенок неправильно выполняет повороты в стороны по сигналу педагога (без ориентира), не выполняет движения в стороны. Ребенок не ориентируется на себя при выполнении общеразвивающих упражнений. Ребенок не использует терминологию при описании знакомого упражнения, не умеет определять пространственные отношения предметов между собой (не понимает предлоги). Неспособен словесно обозначать пространственные обозначения. Критический уровень развития ориентировки в пространстве был выявлен у 70 % детей.

Помимо этого у детей с допустимым и критическим уровнем ориентировки в пространстве наблюдалось слабое понимание инструкции, нецеленаправленная деятельность, инертность, нарушение понимания словесных обозначений [2, с. 284].

На основе анализа литературы мы определили необходимые условия для развития ориентировки в пространстве старшими дошкольниками в условиях выполнения общеразвивающих упражнений. Первое из них состоит в организации содержательного обучения детей, в котором происходит освоение окружающей действительности, где происходит выделение сторон (лево, право) и направлений. В реализации этого условия особую роль может сыграть выполнение общеразвивающих упражнений с использованием ориентиров и словесных обозначений.

Второе условие касается развития умения ориентироваться в двигательной деятельности. Для его реализации педагогам следует использовать общеразвивающие упражнения, выполнение которых будет происходить в разных направлениях.

Третье условие касается ознакомления детей с особенностями использования пространственной терминологии. При обучении ребенка необходимо закрепление полученных знаний в общеразвивающей деятельности. В этом случае целесообразно использовать метод описания упражнений [3, с. 652].

Технология обучения детей ориентировки в пространстве должна осуществляться поэтапно. Вначале следует использовать общеразвивающие упражнения, помогающие ребенку выделить стороны и направления относительно собственного тела. Затем ребенку нужно предложить попытаться определить стороны и направления относительно других объектов. К сложному ориентированию, такому как использование пространственных обозначений и терминологии детей следует подводить постепенно.

По мере освоения соответствующих навыков можно использовать дидактические игры: игры – путешествия, в которых содержатся разнообразные способы решения пространственных ориентировок. При реализации выделенных нами условий овладение ориентировки в пространстве будет эффективным и успешным.

Литература

1. Кокорева О. И. Диагностика физического развития и физической подготовленности детей в ДОУ // Инструктор по физкультуре. 2008. № 1. С. 28–40.
2. Кокорева О. И. Диагностика и развитие координационных способностей детей дошкольного возраста с нарушением зрения // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. 2010. С. 283–290.
3. Кокорева О. И. Психологическое сопровождение развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе физического воспитания // XI Междунар. науч.-практ. конф. 2015. С. 650–654.

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ПЯТИ ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННЫХ СИТУАЦИЯХ

Дудла Е. В.

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

Основная коммуникативная функция речи – быть средством общения. Ведь без речи, как поддержание социальных контактов между людьми, так и обмен информацией – невозможен. Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольника и активно им осваиваются. Основной формой речевого общения – является диалогическая речь [1, с. 4].

Проблема изучения развития диалогической речи у детей дошкольного возраста не теряет своей актуальности в педагогике и психологии на протяжении многих лет, так как речь возникает и развивается в процессе общения.

В дошкольной педагогике используется достаточное количество дидактических игр, но отсутствует целостный комплекс упражнений, направленный на формирование и развитие диалогической речи [4, с. 23].

Обучение диалогическим умениям было объектом изучения многих исследователей, таких как К. И. Саломатова, Э. Э. Вильчек, В. А. Верещагина, Н. Я. Слободкиной, З. М. Рубан, Н. Ф. Виноградова, М. И. Лисина, М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. Однако, работы, касающиеся детей дошкольного возраста с нарушением зрения, представлены значительно скромнее. Кроме того, диагностика развития диалогической речи необходима для определения дальнейшей работы по речевому развитию детей, поскольку на основе коммуникативных функций развиваются все остальные психические функции.

В. И. Лубовским было доказано, что у всех категорий детей с нарушением сенсорной сферы, ограничены возможности получения информации из окружающего мира, изменены способы коммуникации и средства общения, возникают трудности социальной адаптации и наблюдается обеднение социального опыта. Следовательно, развитие диалогических умений происходит у детей со зрительной патологией сложнее, чем у детей в норме.

Исследование развития диалогической речи детей с нарушением зрения проводилось на базе МБДОУ Центр развития ребен-

ка – Детский сад № 3. г. Тулы в старшей группе. В эксперименте принимали участие 10 воспитанников в возрасте 5 лет. Все 10 детей с нарушением зрения, основной диагноз: сходящееся и расходящееся косоглазие, смешанный астигматизм.

Цель исследования состоит в развитии диалогической речи детей пяти лет с нарушением зрения в специально-организованных ситуациях.

Для изучения развития диалогической речи детей шестого года жизни с нарушением зрения, была использована диагностическая программа, включающая следующие методики: методика М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной; «Беседа по предложенной ситуации» (М. М. Алексеева, В. И. Яшина); «Диалог по сюжетной картинке» (М. М. Алексеева, В. И. Яшина); «Рукавички» (А. М. Щетинина); «Интервью» (О. В. Дыбина).

В первую очередь, детям была предложена серия методик М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной (беседа экспериментатора с детьми, беседа по предложенной ситуации, беседа по картинке), целью которых было изучение особенностей диалогического общения в специально организованных беседах с детьми, умений ребенку самому вступать в диалог, задавать вопросы в ходе разговора, а также выявление умений использования форм речевого этикета. Данный диагностический комплекс рассматривался на основе двух составляющих диалога: 1) умение вступать в диалог, 2) умение поддерживать и завершать диалог. Задания предъявлялись каждому ребенку индивидуально. До начала обследования был установлен положительный эмоциональный контакт с дошкольниками, поэтому никто из них не проявлял беспокойства в процессе обследования.

В ходе проведения серии диагностических методик М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной, направленных на выявление уровня развития диалогической речи, было выявлено, что высокий уровень развития диалогических умений не наблюдалось у детей шестого года жизни, 40 % детей имели средний уровень развития, 60 % детей – низкий.

Так как, одним из характеристик диалога является умение ребенка договариваться, для исследования диалогической речи детей дошкольного возраста была взята методика Г. Л. Цукерман «Рукавички», целью которой является выявление умений детей работать в паре.

В ходе проведения методики «Рукавички», было выявлено, что 20 % детей владеют навыком работы в паре на высоком уровне, а 40 % детей – на среднем уровне, 40 % детей – на низком.

Далее детям была предложена методика «Интервью», целью которой является выявление умений детей получать необходимую информацию в ходе общения, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что один ребенок (10 %) имеет высокий уровень развития диалогических умений. Он умеет договариваться, задавать правильно сам 4–5 вопросов. Он владеет речевыми оборотами, использует их активно, умеет слушать. Строит общение с учетом ситуации, легко входит в контакт, 4 ребенка (40 %) имеют средний уровень развития, это ребенок испытывает определенные трудности при получении информации в ходе общения, вопросы формулирует с трудом, лишь с помощью взрослого. Также испытывает трудности при контакте со взрослыми, при этом со сверстниками общается свободнее.

Низкий уровень в группе имеют 5 детей (50 %). Эти дети малоактивны в общении, редко пользуются речевыми оборотами для установления контакта. Также дети данного уровня не умеют последовательно излагать свои мысли. Сами вопросы не задают, либо с помощью взрослого, либо вообще отказываются.

Анализ результатов показал, что 10 % детей умеют на высоком уровне получать необходимую информацию в ходе общения, вести простой диалог, 40 % детей – на среднем уровне, большая часть (50 %) – на низком.

После проведения диагностической программы, направленной на выявление уровня развития диалогической речи детей шестого года жизни с нарушением зрения, было выявлено, что 10 % детей владеют диалогической речью на высоком уровне, 40 % детей – на среднем уровне, большая часть (50 %) – на низком.

Для детей данного возраста характерен низкий уровень развития диалогической речи, что проявляется в неумении устанавливать контакт с собеседником, самостоятельно отвечать на вопросы и задавать их, дети с данным уровнем развития диалога не владеют речевыми оборотами для установления контакта.

По результатам диагностики была разработана коррекционная программа, направленная на развития диалогической речи детей пяти лет с нарушением зрения, и апробирована на базе МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 32» г. Тула.

Цель коррекционной программы: развитие диалогической речи детей пяти лет с нарушением зрения.

Реализация коррекционной программы осуществляется в 2 блока. Первый блок направлен на создание специально органи-

зованной ситуации на занятиях, второй – вне занятий (на прогулках, в гостях, дома, в магазине, больнице, в транспорте и т. д.). Поэтому работа по развитию диалогической речи детей пяти лет с нарушением зрения требует систематизированной работы специалистов и родителей.

Многие занятия предполагают использование различных иллюстраций, но не стоит забывать, что коррекционная программа подобрана для детей с нарушением зрения, обязательным условием ее реализации – специально созданная развивающая среда. Необходимо чтоб методический материал для данной категории детей использовался с более крупными иллюстрациями, для меньшего напряжения глаз при работе, также картинки должны быть четкими, точными, яркими и красочными, без излишней детализации, контур изображений должен быть ярко-выраженный.

Коррекционная программа включает в себя 10 занятий. Продолжительность занятий 25–30 мин, занятия по плану ДОУ, в которые включение 10 мин на развитие диалогической речи детей пяти лет с нарушением зрения, организованные вне занятий ситуации могут продолжаться любое по продолжительности количество времени.

Таким образом, исследование показало, что диалогическая речь в дошкольном возрасте у детей с нарушением зрения имеет низкий уровень развития, но благодаря специально организованным ситуациям, созданными сотрудниками образовательного учреждения, студентами-практикантами, родителями, можно достичь высокого результата в развитии диалогической речи детей. Эти ситуации близки и понятны для восприятия ребенка, ведь с ними он ежедневно встречается в реальной жизни.

Литература

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. М. : Мозаика-Синтез, 2005. 27 с.
2. Бизигова О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. М. : Академия, 2005. 224 с.
3. Богдан Н. Н., Могильная М. М. Специальная психология / ред. Л. И. Александрова. Владивосток : ВГУЭС, 2008. 220 с.
4. Феоктистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. СПб. : Речь, 2005 – 128 с.
5. Яшина В. И., Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие. М. : Просвещение, 2007. 400 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Дымочко С. Ю.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: svetlana.dimo4ko@yandex.ru*

Страх – одна из базовых эмоций человека. Она влияет на поведение человека, на его психические процессы и на жизнь в целом. Л. Костиной, Е. И. Роговым, А. И. Захаровым, Г. Эберлейн, К. С. Лебединской, И. В. Дубровиной проводились исследования посвященные страхам. В разном возрасте эмоция страха имеет свои специфические особенности. По мнению таких авторов, как Л. И. Божович, А. А. Бодалёв, В. С. Мухина, Т. А. Репина, в данном возрасте ребенок подвержен влиянию со стороны родителей, учителей, сверстников, одноклассников. Появляется новое окружение, новый социальный институт, а также оценочное отношение. Исходя из этого И. В. Дубровина, В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, Е. Б. Ковалёва и другие делают выводы, что наиболее распространенными явлениями в младшем школьном возрасте является страх и тревожность. Для решения проблемы страхов младших школьников специалисты используют психокоррекционную работу с элементами арт-терапии.

Впервые проблема страхов рассматривалась в психоаналитическом направлении З. Фрейдом в работе о неврозе страха в 1895 г. Психолог назвал его страхом перед влечением. Также страх рассматривался в бихевиаральном направлении. Дж. Уотсон рассматривал страх как базовую эмоцию, сопровождающую человека с самого момента рождения. Социальная школа научения отводит страху центральную роль в социализации индивида. А. С. Спиваковская определяет страх как «специфическое острое эмоциональное состояние, особая чувственная реакция, проявляющаяся в опасной ситуации. Страх вызывает всегда конкретной и близкой, уже наступившей опасностью» [5, с. 148]. Мы же придерживаемся точки зрения А. И. Захарова, что страх – это своеобразное средство познания окружающей действительности, ведущее к более критичному и избирательному отношению к ней. В психологии и педагогике существуют разные классификации страхов.

Младший школьный возраст – это период, когда перекрещиваются инстинктивные и социально опосредованные страхи. Ведущий страх в данном возрасте – это страх «быть не тем», о ком хорошо говорят, кого уважают, ценят и понимают. По мнению

А. И. Захарова, страхи делятся на две группы: природные и социальные. При наличии страхов поступление в школу для многих детей может явиться сложным испытанием. Ряд авторов (Е. В. Новикова, Г. В. Бурменская, В. Е. Каган и др.) считают, что основной причиной школьной дезадаптации являются не сами по себе промахи в учебной деятельности младшеклассников или их отношения со взрослыми и сверстниками, а переживания по поводу этих промахов и отношений.

Детские страхи мешают учебному процессу, отрицательно сказываются на социальной активности ребёнка, его взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми [4]. Как отмечает А. И. Захаров, в младшем школьном возрасте, страхи наиболее успешно подвергаются психологическому воздействию, поскольку они больше обусловлены эмоциями, чем характером, и ещё во многом носят возрастной, переходящий характер [1].

Под «психологической коррекцией» понимается определенная форма психолого-педагогической деятельности, которая направлена на исправление особенностей психического развития, не соответствующих норме или возрастному ориентиру как идеальному варианту развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза, с учетом принятых в возрастной психологии системе критериев [3].

В психолого-педагогической литературе описаны различные способы коррекции детских страхов. В психоаналитическом подходе рассматриваются вопросы мотивации, влечений, внутренних конфликтов, побуждений, существование и развитие которых обеспечивает функционирование и развитие личностного «Я». В рамках поведенческого направления целью коррекции является приобретение ребенком новых установок, направленных на формирование адаптивных форм поведения, или угасание у него дезадаптивных форм поведения. Главной целью психокоррекции в когнитивном направлении является изменение восприятия человеком себя и окружающей действительности на основе изменения поведения. Однако данный метод редко используется в работе с детьми [2]. Мы считаем, что арт-терапия является самым эффективным методом работы с детскими страхами. Арт-терапию как средство психологической коррекции изучали А. И. Захаров, Л. Д. Лебедева, Л. В. Орлова, Е. Г. Макарова, А. И. Копытин и др.

Арт-терапия – направление психотерапии, в котором для лечения и психокоррекции используются художественные приемы и творчество. Основная цель арт-терапевтических занятий заключается в снижении эмоционального напряжения. Важнейшей тех-

ником арт-терапевтического взаимодействия здесь является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуться лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством эффективного взаимодействия.

В арт-терапии существует множество различных методов, которые воздействуют на состояние человека, оказывают психологическую помощь. К таким методам относятся изотерапия, музыкотерапия, цветотерапия, фототерапия, библиотерапия и др.

Арт-терапия обладает большим преимуществом перед другими направлениями по работе со страхами в младшем школьном возрасте: это средство преимущественно невербального общения. Это делает ее особенно ценной для детей младшего школьного возраста. Именно дети затрудняются в словесном описании своих переживаний и, в частности, страхов. Изобразительная деятельность является мощным средством сближения психолога или педагога с ребенком. Продукты изобразительного творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей младшего школьника, что позволяет использовать их для ретроспективной, динамической оценки состояния, проведения соответствующих исследований и сопоставлений. Арт-терапевтическая работа в большинстве случаев вызывает у детей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию и др. Благодаря этому психологическая коррекция посредством арт-терапевтических методов является более действенной и результативной при работе со страхами младших школьников.

Литература

1. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : Речь, 2005. 320 с.
2. Ковалевская А. А. Психологическая коррекция страхов младших школьников // Проблемы соврем. пед. образования. 2015. № 46. С. 75–81.
3. Кочетова Ю. А. Психологическая коррекция детских страхов // Психол. наука и образование. 2012. № 1. С. 1–14.
4. Саржанова, А. С., Егенисова А. К. Детские страхи и пути их преодоления // Соврем. наукоемк. технологии. 2013. № 7. С. 155–157.
5. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья : в 2 т. М. : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2000. 464 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕВНОСТИ И САООТНОШЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Жбанова Е. А.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Россия
E-mail: katuha43@mail.ru*

Тема взаимоотношений между партнерами с давних пор интересует людей во всем мире. Проводятся психологические исследования, направленные на выявление различных факторов и феноменов, влияющих на этот вид отношений. Одним из таких феноменов выступает ревность. Традиционно считается, что она оказывает разрушительное воздействие на партнерские отношения, так как связана со страхом потери объекта привязанности в связи с воображаемым или реальным соперником. Существует мнение, что ревность не является показателем силы любовной привязанности, а лишь указывает на степень неуверенности в себе того, кто её испытывает, т. е. на низкий уровень самоотношения. Особенно остро эта проблема стоит в юношеском возрасте, так как связана с тем, что в данный период молодым людям свойственна некоторая незрелость, ощущение собственного несовершенства, другими словами, представители данной возрастной группы имеют невысокие показатели самоотношения. В связи с этим ревность может приобретать масштаб драматических переживаний и молодые люди совершают ошибки, которые негативно влияют на их отношения, а порой и разрушают их.

Исходя из вышесказанного, целью нашей исследовательской работы является изучение взаимосвязи ревности и самоотношения в юношеском возрасте. На основе поставленной цели, мы предполагаем, что ревность связана с низким уровнем самоотношения в целом и с низкими показателями ряда его составляющих.

Рассмотрев теоретические подходы зарубежных авторов к феномену ревности, мы убедились, что по своей природе она является деструктивным чувством, которое способствует появлению невротических переживаний и даже ненависти. Большинство психологов описывают ревность с негативной точки зрения. Например, К. Изард связывает ее с такими фундаментальными отрицательными эмоциями как страх и гнев, а В. Франкл подчеркивает, что ревность либо неоправданна, либо бессмысленна, а также разрушительна для любовных отношений. Говоря о ревности, стоит отметить, что ее понимание зависит от интерпретации любви. В связи с этим нельзя не упомянуть о моделях любви,

предложенных Л. Каслером и А. Маслоу. Маслоу рассматривает оптимистическую модель любви, в которой любовь характеризуется как снятие тревожности, ощущение психологического комфорта и безопасности. Л. Каслер, в свою очередь, описывает пессимистическую модель любви. Он считает, что любовь это сплав эмоций, главную роль в котором играет страх потери источника удовлетворения потребностей. А страх, как известно, порождает ревность. По нашему мнению, ревность – неотъемлемая часть пессимистической модели любви, она мешает развитию гармоничных отношений, ведь человек, который испытывает ревность, не чувствует себя в безопасности, постоянно испытывает тревогу и дискомфорт, чувствует себя неуверенно.

Изучив психологические труды отечественных авторов, мы обратили внимание, что они также как и зарубежные, рассматривают ревность как негативный феномен. Так, Э. Э. Линчевский, анализируя ревность, пишет, что она является основой для создания атмосферы подозрительности между партнерами, недоверия в отношениях, приводит к конфликтным ситуациям и разрушает любовные узы. А Н. Н. Нарицын, в свою очередь, описывает ревность как страх потерять власть. Ревность, по словам автора, не доказывает наличие любви, а является лишь отражением слабости личности.

Анализируя взгляды на проблему ревности, мы сделали вывод, что в большинстве своём, её источником является сама личность и ее психологические особенности. Она присуща слабым, неуверенным в себе людям, страдающим от комплекса неполноценности. Вероятно, личность сильная, уверенная в себе, находящаяся в гармоничных отношениях с собой и другими, не будет подвержена проявлениям ревности.

Что же касается самооотношения, то стоит отметить, что на современном этапе развития науки оно раскрывается через изучение таких психологических понятий, как самооценка, самоприятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, самоуважение, чувство собственного достоинства, самоценность. Положительное отношение к себе отражают такие характеристики как высокий уровень самоуважения, самоприятия, самоинтереса, уверенности в себе, самопонимания. Оно заключается в успешном преодолении кризисных ситуаций и помогает устанавливать благоприятные и гармоничные отношения с окружающими, в том числе, и в партнерских отношениях. Для негативного самооотношения характерны готовность к самообвинению, низкая самооценка, видение в себе преимущественно недостатков, неприятие

себя и низкий уровень самопонимания. По нашему мнению, негативное отношение, недоверие к себе личность будет проецировать на объект своей любви, тем самым разрушая отношения.

Так как в данной работе мы рассматриваем взаимосвязь ревности и самоотношения именно в юношеском возрасте, следует подчеркнуть, что проявления ревности в данной возрастной группе может быть острее в силу недостаточной зрелости личности. Для молодых людей характерен низкий уровень самоотношения, а, следовательно, и проявления ревности. Можно предположить, что с возрастом к ним приходит опыт, а вместе с опытом – самодостаточность, а значит ревность, скорее всего, исчезнет. Исключениями являются лишь те, кто не может справиться со своими комплексами, так и продолжая негативно воспринимать себя. В данном случае ревность может преобразоваться в черту характера и её проявления будут неискоренимы.

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что наличие в любовных отношениях адекватного восприятия себя и своего партнера, доверие и самоотдача исключают проявление ревности. Если же один из партнеров неуверен в себе, имеет низкую самооценку, низкий уровень доверия к себе и к окружающим, любовные отношения будут сопровождать ревность. Все эти признаки связаны с негативным самоотношением. Обладая высоким уровнем самоотношения, личность будет строить гармоничные отношения, основанные на доверии, а не на подозрении своего партнера в неверности. Партнеры в таких отношениях будут стремиться понимать друг друга и доверять, так как являются самодостаточными, зрелыми и уверенными в себе личностями. Для проверки выдвинутых гипотез нами будет проведено эмпирическое исследование.

Литература

1. Бодалев А. А., Столин В. В., Аванесов В. С. Общая психодиагностика : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2000. 440 с.
2. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. 175 с.
3. Ильин Е. П. Психология любви. СПб. : Питер, 2012. 550 с.
4. Линчевский Э. Э. Как быть с ревностью. Л. : Знание, 1978. 36 с.
5. Нарицын Н. Н. Азбука психологической безопасности. М. : Рус. журн., 2000. 224 с.
6. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси : Мецниереба, 1989. 204 с.
7. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 284 с.
8. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб. : Питер, 1999. 464 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990 г. 368 с.

ИЗУЧЕНИЕ ЗАСТЕНЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Захарова А. О.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: zaharova.alyona94@yandex.ru*

Проблема застенчивости в младшем школьном возрасте является весьма актуальной в современном обществе. Застенчивым детям сложно общаться со сверстниками, заводить друзей, получать поддержку от других и оказывать ее самим. Они хотят быть незаметными, никогда не проявляют инициативу и не любят быть в центре внимания. С поступлением в школу, застенчивому ребенку становится намного тяжелее, ведь в школе ребенок должен отвечать на уроках, выступать перед классом и общаться как с учителем, так и с одноклассниками. Для застенчивого ребенка все эти ситуации являются стрессовыми, что может привести к различным психологическим проблемам, в том числе связанных с обучением в школе. В современном мире в связи с развитием современных технологий, застенчивый ребенок, чаще всего, не желает бороться со своей застенчивостью, ведь таким детям проще узнать все новости и пообщаться через интернет, не видя и не слыша при этом собеседника. Однако данная форма общения не является полноценной и не может удовлетворить эту потребность ребенка. Именно поэтому очень важно выявлять застенчивость в младшем школьном возрасте, чтобы иметь возможность помочь таким детям [2; 4]. Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования является изучение застенчивости у детей младшего школьного возраста.

Вопрос о том, что же включает в себя феномен застенчивости, волнует многих исследователей. Несмотря на то, что каждый по-своему определяет данный феномен, мы можем выделить общие характеристики. Таким образом, мы можем сказать, что застенчивость проявляется в постоянном смущении, трудностях общения, низкой самооценке и страхе перед окружающими, что может повлечь различные негативные психологические реакции у ребенка. У Ф. Зимбардо было предположение, что феномен застенчивости основывается на беспричинном страхе, и проявляется как раз в тех характеристиках, что мы выделили ранее. М. Е. Бурно определял застенчивого человека как робкого, совестливого человека, который отличается от других своей нерешительностью и некоторой неловкостью. Такой человек обычно медлителен по при-

чине неуверенности в своих силах. По его мнению, данные характеристики в сумме образуют представления о своей неполноценности. Многие авторы пришли к выводу, что застенчивость формируется в детском возрасте, однако проявляется в большей степени у младших школьников [1; 5].

В данном исследовании приняли участие 40 детей младшего школьного возраста, из которых 22 мальчика и 18 девочек. Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ города Иркутска. Возраст испытуемых находился в диапазоне от 7 до 8 лет. Все дети являются учениками второго класса начальной школы.

Так как застенчивость является сложным феноменом, и на данный момент не существует методик, направленных на ее изучение. Мы решили провести наше исследование, изучая наиболее показательные, на наш взгляд, проявления застенчивости.

В рамках эмпирического исследования нами использовались: Методика «Лесенка» В. Г. Щур и методика «Шкала тревожности» О. Кондаша [3]. Первая методика позволяет определить наличие у младших школьников рассогласования оценки себя самим и оценки себя со стороны других людей. Вторая методика направлена на определение уровня тревожности в ситуациях, связанных со школой, общением с учителями; ситуациях, актуализирующие представление о себе и ситуациях общения. Так как высокая тревожность в разных сферах и проблемы с самооценкой у детей могут быть независимо от уровня застенчивости, мы решили также проверить связь, которая должна стать показателем застенчивости. Для выявления взаимосвязи самооценки и тревожности мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В ходе исследования особенностей застенчивости у детей младшего школьного возраста, были получены следующие результаты: застенчивость выявлена у 45 % младших школьников, из них 15 % показали крайне высокий уровень застенчивости, и 30 % детей – высокий уровень застенчивости. Для 55 % младших школьников застенчивость не свойственна. На это указывают показатели, полученные при изучении самооценки и уровня тревожности у детей. Интересным представляется факт, что те школьники, у которых был выявлен крайне высокий уровень застенчивости, оценивали себя довольно высоко, но при просьбе оценить себя со стороны родителей/учителя или другого взрослого, они резко снижали свою оценку. У таких детей наблюдается несоответствие в оценке самим себя и себя со стороны других людей, выраженного в разнице до 5 ступеней (из 7) по методике В. Г. Щур «Лесенка». Это говорит о том, что ребенок считает, что

его недооценивают окружающие люди, в то время как сам он о себе довольно высокого мнения.

Исследовав тревожность у младших школьников, мы получили следующие результаты (табл. 1). Следует отметить, что ситуации актуализирующие представление о себе не вызывают сильной тревоги ни у кого из опрошенных детей, это указывает на то, что в ситуациях, когда ребенок сам себя оценивает и сам отвечает за все свои действия, он, в основном, не испытывает сильной тревоги. Самые высокие показатели тревожности связаны со школой и общением.

Таблица 1

Результаты по методике «Шкала тревожности» О. Кондаша

Уровень Ситуации	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
Связанные со школой	50	35	15
Актуализирующие представление о себе	0	35	65
Общения	45	10	45

Это говорит о том, что около половины обследуемых нами младших школьников испытывают беспокойство и тревогу в образовательной сфере и в межличностной. Это можно объяснить застенчивостью детей. Ведь им сложно взаимодействовать с учителем и одноклассниками. Как показало наше исследование, именно у этих детей было выявлено несоответствие в оценке себя самим и себя от лица других людей.

Данные результаты говорят о том, что детям, которые уверены в том, что другие оценивают их намного хуже, чем они того заслуживают, сложно дается межличностное общение, из-за чего возникает тревога в любых ситуациях, требующих взаимодействия с людьми. Это также приводит к возникновению проблем с обучением: ответ у доски, опрос учителя и прочие ситуации, вызывают тревогу и иногда страх, хотя стоит отметить, что самостоятельные работы у таких детей не вызывают негативных эмоций. Это лишний раз подтверждает, что проблемы, в основном, идут от того, что ребенок постоянно ожидает негативной оценки со стороны других.

Проведя исследование, мы пришли к выводу, что застенчивых детей отличает то, что у них проявляется взаимосвязь самооценки и уровня тревожности, что подтверждает коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Несоответствие между оценкой себя самим и оценкой себя другими людьми коррелирует, как с

уровнем тревожности в ситуациях, связанных со школой ($r_s = 0,65$), так и с уровнем тревожности, в ситуациях связанных с общением ($r_s = 0,78$). Это означает, что и одна и другая связь достоверна на 1%-ном уровне ошибки.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет сделать вывод, что застенчивость проявляется у многих детей в младшем школьном возрасте. Основными ее показателями являются: несоответствие в оценке себя самим и в оценке себя с точки зрения взрослых, высокий уровень тревожности, особенно связанный с ситуациями общения и обучения и взаимосвязь самооценки с уровнем тревожности. Однако данные, которые получены нами в результате нашего исследования, нельзя в полной мере перенести на всю генеральную совокупность младших школьников, так как выборка включала небольшое количество респондентов, и изучались лишь некоторые особенности данного феномена. В будущем планируется расширить выборку и провести исследование, связанное с коррекцией застенчивости у младших школьников.

Литература

1. Бурно М. Е. Сила слабых. М. : ПРИОР, 1999. 368 с.
2. Галигузова Л. Н. Психологический анализ феномена застенчивости // Вopr. психологии. 2000. № 5. С. 28–37.
3. Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб : Речь, 2002. 694 с.
4. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М., 2000. 352 с.
5. Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справляться). СПб. : Питер Пресс, 1996. 256 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Кабаник А. В., Васина Ю. М.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: svetaky777@mail.ru*

Математическое развитие дошкольников воспринимается, как качественные изменения в познавательной деятельности ребенка, которые образуются в результате развития элементарных математических представлений и согласованных с ними логических операций. Математическое развитие – немаловажный элемент в развитии представлений ребенка о мире.

Образование у дошкольника математических представлений способствует применению разнообразных дидактических игр. Через игру ребенок получает новые знания, умения и навыки. Игры, помогающие развивать психические процессы, такие как внимание, память, мышление, способствующие формированию творческих способностей ребенка нацелены на умственное развитие дошкольника.

Формирование у ребенка интереса к математике, является одной из приоритетных задач, как воспитателей, так и родителей. Развитие математических способностей поможет ребенку в дальнейшем быстрее и лучше усвоить школьную программу, а так как ведущая деятельность дошкольника – это игра, Приобретение пройдет эффективнее, если будет организовано в виде дидактической игры.

Способности ребенка к чему-либо образуются в процессе овладения и выполнения того вида деятельности для которого необходимы эти самые способности.

Способности не появляются с вместе с человек и остаются с ним навсегда. Они могут формироваться в течение всей жизни и развиваются в процессе обучения и постоянного упражнения. Поэтому нужно формировать, развивать, воспитывать и совершенствовать способности детей и нельзя заранее точно сказать, как далеко может продвинуться это развитие.

При упоминании математических способностей, как особенности умственной деятельности, стоит обратить внимание на несколько распространенных среди педагогов заблуждений.

Во-первых, большое количество педагогов считают, что математические способности заключаются, прежде всего, в способности к быстрому и точному вычислению. На самом деле вычислительные способности далеко не всегда связаны с формированием подлинно математических способностей.

Во-вторых, многие думают, что способные к математике дошкольники отличаются хорошей памятью на формулы, цифры, числа. Однако, как указывает академик А. Н. Колмогоров, успех в математике меньше всего основан на способности быстро и прочно запоминать большое количество фактов, цифр, формул.

Наконец, считают, что одним из показателей математических способностей является быстрота мыслительных процессов. Особенно быстрый темп работы сам по себе не имеет отношения к математическим способностям. Ребенок может работать медленно и неторопливо, но в то же время вдумчиво, творчески, успешно продвигаясь в усвоении математики.

Многие родители заблуждаются в том, что главное при подготовке к школе – это познакомить ребенка с цифрами и научить его писать, считать, складывать и вычитать. Однако при обучении математике по учебникам современных развивающих систем эти умения очень недолго вручают ребенка на уроках математики. Запас заученных знаний кончается очень быстро, и несформированность собственного умения продуктивно мыслить очень быстро приводит к появлению «проблем с математикой».

Однако не следует думать, что развитое логическое мышление – это природный дар, с наличием или отсутствием которого следует смириться. Существует большое количество исследований, подтверждающих, что развитием логического мышления можно и нужно заниматься.

При организации специальной развивающей работы над формированием и развитием логических приемов мышления наблюдается значительное повышение результативности этого процесса независимо от исходного уровня развития ребенка.

Дидактическая игра как самостоятельная игровая деятельность основана на осознанности этого процесса. Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, ее правилам и действиям, если эти правила ими усвоены.

В процессе игры у детей вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивается внимание, стремление к знаниям. Увлёкшись, дети не замечают, что учатся: познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуа-

циях, пополняют запас представлений, понятий, развивают фантазию. Даже самые пассивные из детей включаются в игру с огромным желанием, прилагают все усилия, чтобы не подвести товарищей по игре.

В игре ребенок приобретает новые знания, умения, навыки. Игры, способствующие развитию восприятия, внимания, памяти, мышления, развитию творческих способностей, направлены на умственное развитие дошкольника в целом.

В отличие от других видов деятельности игра содержит цель в самой себе; посторонних и отделенных задач в игре ребенок не ставит и не решает. Игра часто и определяется как деятельность, которая выполняется ради самой себя, посторонних целей и задач не преследует.

Для ребят дошкольного возраста игра имеет исключительное значение: игра для них – учеба, игра для них – труд, игра для них – серьезная форма воспитания. Игра для дошкольников – способ познания окружающего мира. Игра будет являться средством воспитания, если она будет включаться в целостный педагогический процесс. Руководя игрой, организуя жизнь детей в игре, воспитатель воздействует на все стороны развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом.

В дошкольном возрасте закладываются основы знаний, необходимых ребенку в школе. Математика представляет собой сложную науку, которая может вызвать определенные трудности во время школьного обучения. К тому же далеко не все дети имеют склонности и обладают математическим складом ума, поэтому при подготовке к школе важно познакомить ребенка с основами счета.

И родители, и педагоги знают, что математика – это мощный фактор интеллектуального развития ребенка, формирования его познавательных и творческих способностей [1]. Самое главное – это привить ребенку интерес к познанию. Для этого занятия должны проходить в увлекательной игровой форме.

Благодаря играм удаётся сконцентрировать внимание и привлечь интерес даже у самых несобранных детей дошкольного возраста. В начале их увлекают только игровые действия, а затем и то, чему учит та или иная игра. Постепенно у детей пробуждается интерес и к самому предмету обучения.

Таким образом, в игровой форме прививание ребенку знания из области математики, научите его выполнять различные действия, разовьете память, мышление, творческие способности. В процессе игры дети усваивают сложные математические понятия,

учатся считать, читать и писать, а в развитии этих навыков ребенку помогают близкие люди – его родители и педагог.

Для развития элементарных математических представлений существует великое множество интересных и занимательных дидактических игр, которые понравятся детям. Данные игры взяты из учебного пособия Т. И. Ерофеева «Дошкольник изучает математику»:

1. *«Найди предмет такой же формы»*

Цель: учить ребенка выделять по предмету по его форме из окружающей обстановки, пользуясь геометрическими образцами.

Стимульный материал: геометрические фигуры (круг, квадрат, овал, треугольник, прямоугольник), предметы круглой формы (мячи, шарики, пуговицы), квадратной формы (кубики, платок, карточки), треугольной формы (строительный материал, флажок, книжка).

Разложить на две кучки геометрические фигуры и предметы. Ребенку предлагается внимательно рассмотреть предметы. Затем показываем ребенку фигуру (хорошо, если ребенок ее назовет) и просим его найти предмет такой же формы. Если он ошибается, предложите ребенку обвести пальцем вначале фигуру, а затем предмет.

2. *«Что получилось?»*

Цель: развивать умение пространственной ориентировки на листе бумаги, отсчитывать клетки, строчки.

«Отступите сверху листа в клеточку четыре клетки вниз и от левого края листа – три клетки вправо, поставьте точку в уголке клетки. Я буду говорить, как нужно проводить линии, а вы внимательно слушайте и рисуйте так, как я диктую.

Например: одна клетка вправо, одна – вниз, одна клетка влево, одна вверх.

Что получилось? Получился квадрат. Это самое легкое задание. Давайте играть дальше. Вам предстоит более сложные задания, и если вы будете внимательны и не ошибетесь, то у вас получится такой рисунок, какой я задумала.

Например: одна клетка вниз, одна клетка вправо, две клетки вниз, одна – вправо, одна – вниз, одна – вправо, одна – вверх, одна клетка – вправо, две – вверх, одна – вправо, одна – вверх, одна – вправо, одна – вниз, одна – вправо, две – вниз, одна – вправо, одна – вниз, одна вправо, одна – вверх, одна – вправо, две – вверх, одна – вправо, одна – вверх».

3. *«Узнай цифру на ощупь»*

Цель: ознакомление с цифрами детей дошкольного возраста

Предлагаются цифры в виде объемных фигур (формочек), карточки, где контуры цифр могут быть выпуклыми или, наоборот, обозначены желобками, шершавые цифры или гладкие знаки, наклеенные на шершавую бумагу и др.

4. Игра с мячом «Бывает – не бывает»

Цель-развитие вербально-логического мышления, закрепление представлений о признаках времен года.

Материал: мяч.

Ход игры: Играющие встают в круг. Педагог называет признак определенного времени года. Ребенок ловит мяч, если этот признак подходит.

5. «Встань на место»

Цель: упражнять детей в нахождении местоположения: впереди, сзади, слева, справа, перед, за.

Содержание: Воспитатель по очереди вызывает детей, указывает, где им надо встать: «Сережа подойди ко мне, Коля, встань так, чтобы Сережа был сзади тебя. Вера встань перед Ирой» И т. д. Вызвав 5–6 детей, воспитатель просит их назвать, кто впереди и сзади их стоит. Далее детям предлагают повернуться налево или направо и опять назвать, кто и где от них стоит [2].

Литература

1. Моничева Е. Э., Васина Ю. М. Особенности развития творческого воображения старших дошкольников на математических занятиях // Материалы XV ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск, 2016. С. 212–215.

2. Ерофеева Т. И. Дошкольник изучает математику. М.: Просвещение, 2005. 144 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Казакова В. С., Кокорева О. И.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия*

E-mail: kazakova96vlada@mail.ru, oxiko@list.ru

Развитие речи ребенка дошкольного возраста является неотъемлемой частью его познавательного развития. В описательной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить это в своей речи. При создании описательных рассказов дошкольник использует образные слова и выражения, обогащая речь смысловым содержанием.

Общее недоразвитие речи имеет множество проявлений: ограниченность лексического состава речи, нарушения процесса словообразования, сложность усвоения грамматических норм языка, и как результат – сложности овладения связной речью, в том числе описательной. Однако дети с общим недоразвитием речи 3-го уровня не имеют таких грубых нарушений, как дети, имеющие 1-й и 2-й уровень, поэтому обучение их связным высказываниям типа описания возможно.

Обучение дошкольников монологической речи начинается с описания. Для успешности этой работы, важно обучать детей следующим речевым умениям: вычленить главную тему, соблюдать структуру в повествовании, определять объект речи и последовательность в описании. Такие речевые умения легче формируются на основе описания игрушки, предмета, предметной и сюжетной картинок, а также с помощью игр и конкретных примеров.

Обучение описанию способствует развитию связности речи при составлении сюжетных рассказов, развитию умения употреблять в своей речи образные и точные слова и выражения.

Содержание обучения детей описательной речи определяется многими задачами: познакомить детей с правильной последовательностью высказывания: начало, середина, конец; развивать смысловую сторону речи, понимание и употребление слов в соответствии с контекстом; формировать умение использовать различные способы соединения предложений в тексте; использовать разнообразные синтаксические конструкции.

Следует отметить, что обучение ребенка в дошкольном учреждении не всегда является достаточным. Семья ребенка выполня-

ет значительную функцию в его речевом развитии. Но в настоящее время задачи и возможности родителей в обучении детей с ОНР описательной речи практически не освещаются в методической литературе. Исходя из этого, взаимодействие детского сада и семьи – необходимое условие полноценного речевого развития дошкольников.

Было проведено диагностическое исследование, целью которого являлось определение психолого-педагогических условий развития речи-описания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях семьи. Для выявления уровня развития описательной речи у детей с ОНР мы использовали диагностические методики: по описанию предмета, игрушки, описание предметной и сюжетной картинки.

Нами было выделено три уровня связных высказываний типа описания у старших дошкольников. Оптимальный уровень – ребенок отражает в рассказе причинно-следственную зависимость. Все основные признаки предмета раскрывает, указывает его функции и назначение. Соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета, смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа. Ребенок использует различные языковые средства словесной характеристики предмета.

Допустимый уровень – в рассказе отмечаются: незавершенность ряда микротем; возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит неупорядоченный характер. Выявляются значительные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений. Языковые средства языка использует недостаточно. Средний уровень высказываний типа описания был выявлен у 30 % детей.

Критический уровень – рассказ составлен по наводящим вопросам, с указанием на детали предмета. Ребенок перечисляет небольшое количество признаков предмета, не объединяя их в единый связный текст, не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно. Низкий уровень развития описательной речи был зафиксирован у 70 % детей.

Основываясь на результатах, полученных при исследовании данной категории дошкольников, мы определили два необходимых условия овладения связными высказываниями типа описания. Первое из них состоит в организации содержательного общения взрослых с детьми, в котором выделяются качества и свойства предметов, детали картин и происходит активизация словарного запаса дошкольников.

Второе условие касается ознакомления детей со структурой описания и способами связи его частей. Специфика этого условия указывает на ведущую роль педагога при его реализации. Но при обучении ребенка необходимо закрепление умения составлять описательное высказывание в повседневной деятельности [1].

Важным средством развития связной описательной речи в старшем дошкольном возрасте является описание пейзажных картин. Пейзажная живопись является необходимым своеобразным и доступным компонентом эстетического мировоззрения для ребенка. При восприятии таких произведений дошкольники начинают воспринимать особую систему образов, художественных средств, которые позволяют им понять красоту окружающей действительности.

Пейзаж – это жанр изобразительного искусства, посвященный воспроизведению естественной или измененной человеком природы. При работе с детьми старшего дошкольного возраста чаще всего используется природный вид пейзажа.

При развитии умений составлять рассказы-описания у детей старшего дошкольного возраста используются следующие пейзажные картины: А. Саврасов «Грачи прилетели»; И. Левитан «Золотая осень», «Весна», «Большая вода», «Март»; К. Юон «Мартовское солнце»; А. Куинджи «Березовая роща»; И. Шишкин «Утро в сосновом бору», «Сосновый лес»; В. Васнецов «Аленушка»; В. Поленов «Золотая осень» и многие другие [2].

Основу описания картины составляет опосредованное восприятие окружающего мира. Картина, расширяя и углубляя представления детей об общественных и природных явлениях, также воздействует на их эмоциональный фон.

Обучение детей описательной речи по средствам пейзажных картин должно осуществляться поэтапно. На первых этапах следует использовать игровые упражнения, которые готовят ребенка к описанию картины и первоначальному составлению простых самостоятельных описаний. Затем ребенку нужно предложить попытаться составить описание конкретного изображения по основным признакам. В дальнейшем детей следует подводить к более развёрнутому описанию, включающему второстепенные признаки и характеристику предметно-практических действий [3].

В процессе обучения дошкольников рассказу-описанию по пейзажным картинам педагог использует такие методические приемы как: предварительная беседа; рассматривание картины; проводится беседа, касающаяся узловых моментов изображенного сюжета; задаются вопросы по картине (каждое предложение со-

проводяется выкладыванием стимулирующего материала); дается речевой образец рассказа; проводится словарная работа (появляются незнакомые слова); дети составляют рассказ самостоятельно; можно составлять рассказ по цепочке, т. е. коллективный рассказ.

Этап предварительной работы реализуется в следующем: наблюдения на прогулке за природой, занятия по экологии, просмотр диафильмов, презентаций, открыток, картин. На втором этапе происходит рассматривание картины по частям. В начале – главное, затем – детали, которые дети должны заметить самостоятельно. В дальнейшем при описании следует обратить внимание на интерьер, фон, пейзаж.

Затем описание пейзажной картины начинается с её повторного просмотра. Педагог обращается к детям с вопросами, которые помогают в логической и временной последовательности передать содержание картины. Рекомендуется использовать вопросы, которые способствуют развитию воображения и творчества. Для реализации этого используют методический прием «вхождения в картину», которые способствуют развитию образной речи. Например, педагог предлагает ребенку представить, что он оказался на той полянке, которая изображена на картине, просит оглянуться вокруг и прислушаться. Затем спрашивает, что он видит, что слышит, что чувствует? [4].

У дошкольников старшей группы педагог должен развивать умения характеризовать самое существенное в картине. Это наиболее ярко выступает в подборе названия картины. Кроме этого дети должны замечать маловажные детали, передавать фон, пейзаж, состояние погоды и так далее.

При анализе составленного ребенком рассказа-описания особое внимание обращается на полноту и точность отражения в нем основных явлений картины, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей картины, использование языковых средств словесной характеристики. В ситуации, когда ребенок оказывается не способным составить описательный рассказ, ему предлагается для пересказа образец описания, данный воспитателем.

Таким образом, проведенное нами исследование является актуальным так как оно обусловлено тем, что в современном обществе большое внимание уделяется умению связно излагать мысли. Исходя из этого следует, что одной из главных задач речевого воспитания дошкольника является формирование связной и в частности описательной речи, а так же развитие умений содержательно и логично строить высказывание.

Литература

1. Кокорева О. И. Развитие речи – рассуждения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: Актуальные вопросы сопровождения и поддержки. Тула, 2015. С. 201–205.
2. Лукина Н. А. Использование игровых приемов в коррекционной работе с детьми с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 4. С. 38–40.
3. Андреева Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3 ч. Ч. 1. Устная связная речь. Лексика. М. : Владос, 2012. 184 с.
4. Ткаченко Т. А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам : пособие для логопеда. М. : Владос, 2005. 47 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ

Карсакова Е. В., Синёва О. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: ekars@icloud.com

Проблема толерантности приобретает особое звучание в современных условиях непростой социально-политической обстановки. Данный вопрос традиционно рассматривается на макроуровне государства и общества в целом. Внимание исследователей чаще привлекают межэтнические и межконфессиональные аспекты толерантности. Вместе с тем не менее важным видится анализ межличностной, в том числе коммуникативной толерантности.

Вклад в разработку этой проблемы внесли работы А. Г. Асмолова [1], В. В. Бойко [4] и Г. У. Солдатовой [9]. Так, по мнению В. В. Бойко, коммуникативную толерантность можно определить как «характеристику отношения личности к людям, показывающую степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнера по взаимодействию» [4, с. 140].

Проблема толерантности достаточно остро встает перед подростками. В этом возрасте формируются личностные ценности и расширяется круг общения, появляется необходимость принадлежать к группе [8]. В связи с этим в подростковой среде становится актуальной проблема принятия или непринятия других людей такими, какие они есть.

Эффективность общения во многом определяется интеллектом; можно предположить, что именно в связи со способностью правильно интерпретировать поведение людей развивается коммуникативная толерантность.

А. А. Бодалев определяет социальный интеллект как совокупность психических образований человека, проявляющихся в способности успешно общаться с другими людьми [3]. Кажется логичным предположить, что если человек способен успешно общаться с людьми, то в процессе общения он будет стремиться сглаживать неприятные эмоции по отношению к партнеру по общению. Вероятно, подросткам легче принимать партнера по общению именно благодаря умению понимать его и верно интерпретировать невербальные проявления и возможные подтексты речи.

На основании этого была сформулирована гипотеза о положительной взаимосвязи между коммуникативной толерантностью и социальным интеллектом у подростков.

Ряд ученых, в том числе О. С. Батурина [2], Е. Л. Бокуть и Е. В. Губина [5], Л. М. Даукша и Т. М. Парай [6], занимались изучением связи социального интеллекта и межличностной толерантности у студентов. Таким образом, в решении проблемы накоплен ряд интересных эмпирических данных. Тем не менее, вопрос взаимосвязи коммуникативной толерантности и социального интеллекта у подростков остается открытым.

Выборку исследования составили 60 учащихся седьмых классов МБОУ лицея-интерната № 1 г. Иркутска в возрасте 13–14 лет.

Диагностический блок включал в себя следующие методики: (1) опросник коммуникативной толерантности В. В. Бойко, (2) тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда. Для статистической обработки данных использовались линейный коэффициент корреляции r -Пирсона, H -критерий Крускала-Уоллиса.

Результаты эмпирического исследования позволяют говорить о закономерностях в сопоставлении групп испытуемых с различным уровнем социального интеллекта, а так же констатировать наличие значимых корреляционных связей между некоторыми аспектами социального интеллекта и коммуникативной толерантности.

Прежде всего, отметим, что наиболее высокими показателями коммуникативной толерантности обладает группа испытуемых со средним уровнем социального интеллекта (см. рис. 1).

В группе испытуемых с высоким уровнем социального интеллекта преобладает средний уровень коммуникативной толерантности, в ней отсутствуют испытуемые с низким уровнем. Наибольшее число испытуемых с низким уровнем коммуникативной толерантности приходится на группу с низкими показателями социального интеллекта. В группе со средним уровнем социального интеллекта больше всего процентное содержание испытуемых с высоким уровнем коммуникативной толерантности. При проверке статистической значимости различий путем вычисления критерия Крускала-Уоллиса было обнаружено, что различия между группами статистически значимы ($p \leq 0,01$), т. е. можно говорить о преобладании испытуемых с высоким уровнем коммуникативной толерантности в группе испытуемых со средним уровнем социального интеллекта.

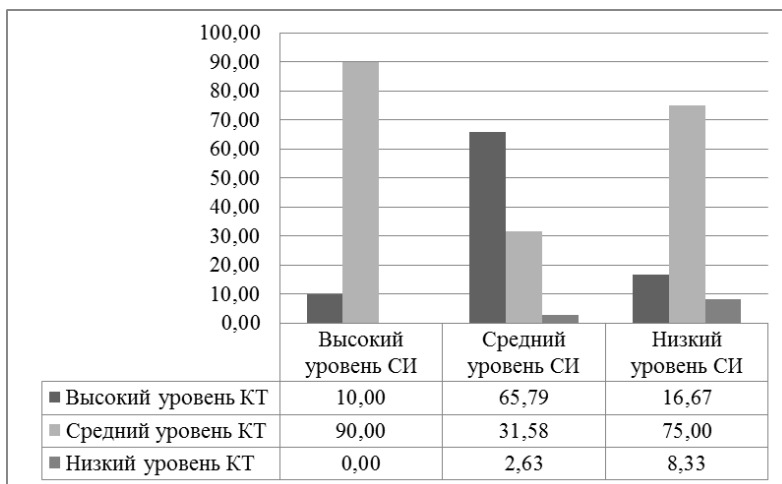


Рис. 1. Процентное соотношение испытуемых с разным уровнем коммуникативной толерантности в группах с различным уровнем социального интеллекта

Можно предположить, что люди, обладающие низкими показателями социального интеллекта, не воспринимают части вербальной и невербальной информации, поступающей от партнера, не понимают ее и, как следствие, не демонстрируют реакции, которую можно было бы интерпретировать как проявление коммуникативной толерантности. То есть нельзя сказать, что в этом случае подросток не толерантен, вероятно, он не обладает необходимым для эффективного общения уровнем социального интеллекта.

Люди же, обладающие высокими показателями социального интеллекта, менее склонны к сочувствию и терпимому отношению. Вероятно, это связано с критической оценкой поведения окружающих. В силу своего понимания людей, такие испытуемые способны замечать неискренность и манипулятивные тенденции во взаимодействии, что мешает безусловному принятию партнера по общению.

В группе со средними показателями социального интеллекта преобладает высокий уровень коммуникативной толерантности. По-видимому, средний уровень социального интеллекта обеспечивает оптимальное сочетание понимания качеств и проявлений партнера и их принятие. То есть такой уровень социального интеллекта позволяет верно интерпретировать партнера по общению и вместе с тем игнорировать некоторые неприятные его качества.

Рассматривая связи между отдельными шкалами диагностических методик, обратим внимание на шкалу 8 опросника коммуникативной толерантности. Эта шкала означает терпимость к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался партнер. Корреляционные связи прослеживаются между показателями этой шкалы с показателями двух субтестов теста социального интеллекта – № 2 и № 4 ($p \leq 0,05$).

Субтест 2 показывает правильность оценки испытуемым состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям. Успешность выполнения данного субтеста должна положительно коррелировать с открытостью и проявлением дружелюбия в общении, чувствительностью к обратной связи [7]. Однако, согласно результатам, чем лучше человек может оценивать чувства и состояния по их невербальным проявлениям, чем лучше разбирается в межличностных отношениях, тем менее он терпим к дискомфортным состояниям окружающих, а также и к психическим или физическим неудобствам, которые они ему доставляют.

Такое же неприятие наблюдается у людей, получивших высокие оценки по субтесту № 4. Эти люди способны распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике, находить причины того или иного поведения. Однако у них также отмечается нетерпимость к окружающим. Кроме того, обнаружена положительная связь между показателями субтеста № 3 и шкалой 4 ($p \leq 0,05$).

Люди, обладающие высокими оценками по данному субтесту, показывают высокий уровень понимания речевой экспрессии. Они быстро и правильно понимают, что люди говорят друг другу, и могут сопоставить это с конкретной ситуацией и взаимоотношениями. Результаты по описанному субтесту связаны с показателями 4 шкалы опросника Бойко. Эта шкала подразумевает умение сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными (вызывающими негативное отношение [4]) качествами партнеров. То есть умение быстро и правильно понимать речь людей положительно коррелирует с умением скрывать свое негативное отношение.

Таким образом, можно сказать, что гипотеза о взаимосвязи социального интеллекта и коммуникативной толерантности подтверждается частично. Так, были обнаружены отрицательные связи между терпимостью к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался партнер, и правильностью оценки испытуемым состояния, чувств, намерений людей по их невербальным проявлениям, а так же между этой же шкалой и способностью распознавать структуру межличностных ситуаций в дина-

мике. Положительная связь обнаружена между умением сглаживать неприятные чувства и способностью понимать речевую экспрессию.

Неоднозначность полученных результатов позволяет предположить, что связь между различными проявлениями коммуникативной толерантности и социальным интеллектом у подростков может носить опосредованный характер. Таким образом, актуальным видится исследование проблемы взаимосвязи коммуникативной толерантности с другими личностными характеристиками, что открывает широкие возможности для проведения целенаправленной работы по развитию этого качества у подростков.

Литература

1. Асмолов А. Г. Толерантность как культура XXI в. // Век толерантности : науч.-публицист. вестн. М., 2004. № 7. С. 4–8.
2. Батурина О. С. Влияние социального интеллекта на межличностную толерантность студенческой молодежи // Современные проблемы психологии развития и образования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (13–15 мая 2010 г.). М., 2010. Т. 2. С. 10–13.
3. Бодалев А. А. Личность и общение. М. : Педагогика, 1983. 325 с.
4. Бойко В. В. Энергия эмоций: [Эмоции в общении, эмоции в проявлениях личности, созидаящая и разрушающая сила эмоций, методики для изучения эмоций]. 2-е изд., доп. и перераб. М. : [Питер и др.], 2004. 473 с.
5. Бокуть Е. Л., Губина Е. В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и толерантности в общении у студентов педагогического университета // Системная психология и социология : Всерос. период. изд. науч.-практ. журн. М., 2015. № 1 (13). С. 14–23.
6. Даукша Л. М., Парай Т. М. Социальный интеллект и коммуникативная толерантность будущих психологов // Современное состояние и перспективы развития психологии общения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (8–9 окт. 2010 г.). Гродно, 2010. С. 103–107.
7. Михайлова Е. С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2007. 266 с.
8. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. С. 319–396.
9. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Жить в мире с собой и другими. Тренинг толерантности для подростков. М. : Изд-во МГУ, 2001. 116 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Кедярова Е. А., Пчельникова А. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: anastasiya.pchelnikova@yandex.ru

Юность – возрастной период в развитии человека, соответствующий переходу от подросткового возраста к периоду самостоятельной взрослой жизни (зрелости). Психологическое содержание этого этапа связано с развитием самосознания, решением задач личностного и профессионального самоопределения, началом вступления во взрослую жизнь [3, с. 128]. Самоопределение и развитие самосознания требуют от юношей и девушек все более четкой регуляции поведения и деятельности. Мобилизовать личностные ресурсы для преодоления негативных факторов на этом пути помогают психологические защиты и копинг-стратегии.

Психологическая защита в психологии понимается как «специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта» [2, с. 8]. Психологические защиты способны устранить негативные, психотравмирующие переживания, тревожное напряжение, способствовать предотвращению острых форм девиантного и деструктивного поведения, и в то же время, исказить объективную реальность.

Исследованием психологических защит в юношеском возрасте занимались как зарубежные, так и отечественные психологи (З. Фрейд, А. Фрейд, Ф. В. Бассин, А. А. Налчаджян, Л. Берковиц, Р. Лазарус, Р. Плутчик, Р. А. Грановская, В. Н. Куликов, Дж. И. Вайлент). Авторами было выделено большое количество защитных механизмов, но самыми изучаемыми оказались следующие: вытеснение, проекция, замещение, рационализация, реактивное образование, регрессия, компенсация, отрицание.

Более конструктивным способом преодоления трудных жизненных ситуаций выступают копинг-стратегии как сознательные стратегии действий личности, направленные на устранение ситуации психологической угрозы. Копинг, в психологической литературе, понимается как динамический процесс когнитивных и поведенческих усилий личности, направленных на снижение влияния стресса, как «стремление к решению проблем, предпринимаемых индивидом, если требование имеет огромное значение для его

хорошего самочувствия (как в ситуации, связанной с большой опасностью, так и в ситуации, направленной на большой успех), поскольку эти требования активируют адаптивные возможности...» [1, с. 15].

Копинг-стратегии изучались зарубежными и отечественными психологами (Р. Лазарус, С. Фолкманом, К. Хорни, Г. С. Салливан, Э. Фромм, С. В. Березин, К. С. Лисецкий, Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, Е. В. Змановская, П. Д. Шабанов и т. д.).

Р. Лазарус и С. Фолкман выделяют восемь основных копинг-стратегий: конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка.

Исследование взаимосвязи психологических защит и копинг-стратегий в юношеском возрасте представляется важным и закономерным, поскольку это основные процессы, обеспечивающие в целом адаптацию к окружающей среде.

Всё вышеизложенное позволило нам организовать исследование взаимосвязи психологических защит и копинг-стратегий в юношеском возрасте. Для реализации исследования были использованы следующие методики: «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана и «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса. Для подтверждения полученных результатов были использованы t-критерий Стьюдента и коэффициент корреляции Пирсона. В нашем исследовании приняли участие 30 человек: 15 юношей и 15 девушек.

На первом этапе нашего исследования мы проанализировали различия в выборе психологических защит и копинг-стратегий у юношей и девушек.

Так, было выявлено, что юноши, в отличие от девушек чаще используют такую психологическую защиту как отрицание ($M_1 = 66,2$; $M_2 = 50,9$; $p = 0,034$). Возможно, это связано с тем, что при возникновении жизненных трудностей им более присуще не признавать и не принимать негативные аспекты реальности.

Также отличия у юношей и девушек были выявлены по использованию такой психологической защиты как вытеснение ($M_1 = 53,8$; $M_2 = 33,9$; $p = 0,002$). То есть для юношей свойственно сокрытие своих чувств от окружающих, поэтому они вытесняют из сознания неприемлемые для них чувства и импульсы.

Юноши, в отличие от девушек, также чаще используют такую психологическую защиту как интеллектуализация ($M_1 = 68,3$; $M_2 = 53,8$; $p = 0,046$), что говорит о попытках обосновать свое по-

ведение в неприятных для них ситуациях при помощи логических установок.

Девушки, в отличие от юношей чаще используют такую психологическую защиту как регрессия ($M1 = 31,9$; $M2 = 57,7$; $p = 0,001$), что свидетельствует о том, что ситуации дискомфорта избегаются ими путем перехода на более ранние стадии развития.

Также, девушки, в отличие от юношей, чаще используют психологическую защиту – реактивное образование ($M1 = 30,7$; $M2 = 48,7$; $p = 0,036$). Возможно, это связано с тем, что для девушек более характерно преобразовывать неприемлемые для них мысли путем преувеличения противоположных, например, негативного аффекта в позитивный или наоборот.

По копинг-стратегиям различия выглядят следующим образом: девушки чаще используют такую копинг-стратегию как принятие ответственности ($M1 = 68,9$; $M2 = 35,7$; $p = 0,003$), по сравнению с юношами. Им больше свойственно признание своей роли в возникновении проблемы и принятии ответственности за её решение. Но, при этом, девушки чаще, чем юноши используют такую копинг-стратегию как бегство-избегание ($M1 = 35,7$; $M2 = 52,2$; $p = 0,006$). Использование такой копинг-стратегии предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения.

На втором этапе исследования мы установили взаимосвязи психологических защит и копинг-стратегий в группах юношей и девушек. Так было обнаружено, что в группе молодых людей, психологическая защита отрицание отрицательно коррелирует с такой копинг-стратегией как принятие ответственности ($r = -0,565$; $p = 0,028$). Это означает, что, чем больше юноши отрицают проблемные жизненные ситуации, тем труднее им принимать ответственность за их разрешение и последствия.

Также в группе юношей выявлена положительная корреляция вытеснения с дистанцированием ($r = 0,525$; $p = 0,045$). Можно предположить, что юноши, преодолевая негативные переживания, вытесняют неприемлемые мысли, тем самым, снижая субъективную значимость проблемы и степень эмоциональной вовлеченности в неё.

Также обнаружено, что регрессия отрицательно коррелирует с такой копинг-стратегией как положительная переоценка ($r = -0,669$; $p = 0,006$). Возможно, это связано с тем, что, юноши не могут рассматривать проблему как стимул для личностного роста,

и её разрешение осуществляется за счёт перехода на менее зрелые и адекватные образцы поведения.

Выявлена, также, отрицательная корреляция компенсации и самоконтроля ($r = -0,561$; $p = 0,029$). Вероятно, присвоение юношами свойств и поведенческих характеристик другого человека приводит к тому, что им сложнее преодолевать негативные переживания, сохраняя самообладание и высокий контроль поведения.

В группе юношей интеллектуализация положительно коррелирует с планированием решений проблем ($r = 0,576$; $p = 0,027$). Можно предположить, что они преодолевают жизненные трудности, планируя собственные действия при помощи логических установок и манипуляций.

В группе девушек были обнаружены следующие связи психологических защит и копинг-стратегий. Отрицание напрямую коррелирует с положительной переоценкой ($r = 0,681$; $p = 0,005$), т. е. отрицание реально тревожащих негативных ситуаций по типу «все прекрасно и все к лучшему» позволяет положительно переосмысливать проблемы.

Также было выявлено, что в группе девушек положительно коррелируют замещение и конфронтация ($r = 0,601$; $p = 0,018$). Можно предположить, что разрешение проблемы чаще всего направляется на осуществление действий, представляющих меньшую опасность.

Помимо этого, у девушек, также как и у юношей, выявлена положительная корреляция интеллектуализации с планированием решения проблемы ($r = 0,601$; $p = 0,018$).

На третьем этапе мы проанализировали общие взаимосвязи психологических защит и копинг-стратегий в юношеском возрасте. Так, было выявлено наличие взаимосвязи между такой копинг-стратегией как планирование решений проблемы и психологической защитой отрицание ($r = 0,401$; $p = 0,023$). Возможно, это связано с тем, что в юношеском возрасте не всегда в планировании собственных действий они учитывают объективные условия, происходит отрицание личной ответственности за неразрешенные действия.

Такая копинг-стратегия как положительная переоценка коррелирует с отрицанием ($r = 0,370$; $p = 0,015$). Возможно, преодоление негативных переживаний в связи с проблемой в юношеском возрасте решается за счет её положительного переосмысления и может рассматриваться как стимул для личностного роста.

Такая копинг-стратегия как бегство-избегание прямо коррелирует с регрессией ($r = 0,369$; $p = 0,039$). Возможно, это связано с

трудностями принятия осознанных решений, в связи с чем, для избегания дискомфорта юноши и девушки чаще используют незрелые инфантильные формы поведения.

Конфронтация связана с такой психологической защитой как замещение ($r = 0,525$; $p = 0,012$). Это свидетельствует о том, что проблемы разрешаются через направление действий на те объекты и ситуации, которые представляют меньшую опасность.

Планирование решения проблемы прямо связано с интеллектуализацией ($r = 0,556$; $p = 0,009$). То есть, преодоление возникающих проблем происходит за счет целенаправленного анализа ситуации, при помощи логических установок или манипуляций. Решение проблемы связано с планированием собственных действий с учетом прошлого опыта и учетом личных ресурсов.

Такая копинг-стратегия как поиск социальной поддержки положительно коррелирует с реактивным образованием ($r = 0,380$; $p = 0,032$). Возможно, что предотвращение трудных ситуаций происходит за счет поиска эмоциональной, информационной, или действенной поддержки. Вероятно, это связано с возрастными особенностями юношества как этапа онтогенеза, в котором внимание и совет являются лучшей поддержкой.

Наше исследование не претендует на рассмотрение всех вопросов в рамках данной темы, однако позволяет наметить некоторые перспективы. Так, предметом самостоятельного изучения может быть исследование взаимосвязи психологических защит и копинг-стратегий будущих психологов.

Литература

1. Лазарус Р. Психологический стресс и копинг-процессы. М.: Медицина, 1966. 466 с.
2. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб : Речь, 2000. 507 с.
3. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь : в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. М. : ПЕРСЭ, 2006.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Кирилова А. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: Aleona.Kirilova@yandex.ru

Профессиональная жизнь является ведущим видом деятельности взрослого человека. Поэтому процесс профессионального самоопределения во многом определяет качество жизни, обуславливает возможность получения удовлетворения и самореализации в труде.

В теоретическом аспекте проблема профессионального самоопределения одна из ключевых в процессе становления личности. Данное понятие рассматривается, с одной стороны, как наиболее значимый компонент профессионального развития человека, с другой – как критерий одного из этапов этого процесса [8].

Анализ научных работ отечественных и зарубежных исследователей по проблеме профессионального самоопределения выявляет многообразие трактовок этого понятия, среди которых можно выделить два основных направления: часть исследователей рассматривают его как обусловленный теми или иными факторами однократный выбор будущей профессии (А. М. Кухарчук, В. Ф. Сафин, Д. Холланд и другие), но большинство ученых определяют это явление как длительный процесс (Г. В. Акопов, Э. Гинцберг, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Н. С. Пряжников, Д. Сьюпер, В. Ю. Шегунова и др.).

Процесс профессионального самоопределения охватывает период от появления зачатков профессиональных интересов и склонностей в детском возрасте до окончательного утверждения в избранной сфере профессиональной деятельности в годы зрелости. На протяжении этого времени происходит не только собственно профессиональное, но и социальное, а вместе с тем и жизненное самоопределение личности.

Необходимо отметить, что профессиональное самоопределение связано с глубокими переживаниями развивающегося человека. Нестабильность и неопределённость жизни, социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, переход на систему двухуровневого высшего образования, изменения в требованиях к уровню входных знаний при поступлении усиливают значимость выбора профессии и приводят к тому, что напряженный эмоциональный фон может затруднять процесс са-

моопределения, блокировать активность личности в плане осознания своих возможностей и формирования адекватного образа выбранной профессии. Молодые люди с тревогой и опасением смотрят в завтрашний день, поэтому изучение проблемы профессионального самоопределения современных старшеклассников является необходимым для их верного выбора.

Для того чтобы процесс самоопределения был успешным, необходимо осознание того, что «я сам» выбрал профессиональный путь, но профессиональное самоопределение этим актом не заканчивается. Т. В. Кудрявцев и В. Ю. Шегурова справедливо отмечают, что «выбор профессии – это лишь показатель того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития» [8, с. 52–53]. В течение всей профессиональной жизни человека происходит продолжение, углубление, уточнение профессионального самоопределения. Эти изменения выражаются в расширении образа профессионала, корректировке принятия себя как профессионала в ходе самоанализа, пересмотре отношения к профессии и себя в ней и т. д. Анализируя потенциальные возможности самореализации личности, Н. С. Пряжников предлагает семь типов ее самоопределения: самоопределение в конкретной трудовой функции или операции; на конкретном трудовом посту; на уровне конкретной специальности; самоопределение в конкретной профессии; жизненное самоопределение (выбор образа жизни); личностное самоопределение, рассматриваемое автором как высшее проявление жизненного, когда человек становится хозяином ситуации и всей своей жизни; самоопределение личности в культуре – высшее проявление личностного самоопределения. Обязательным элементом данного типа является внутренняя активность, направленная на «продолжение себя в других людях», что в каком-то смысле позволяет говорить о социальном бессмертии человека. Показателем этого самоопределения служит значительный вклад личности в развитие культуры (производство, искусство, наука, религия и др.).

На выбор профессии влияют различные факторы. Условно их можно разделить на внешние и внутренние. К внешним факторам можно отнести, например, недостаточную осведомленность о выбранной профессии, ее популярность или материальный доход. К внутренним факторам относятся личностные характеристики старшего подростка, например, недооценивание или переоценивание своих возможностей и способностей в выполнении какой-либо трудовой деятельности. Для того чтобы процесс самоопределения был успешным, необходимо осознание того, что «я сам»

выбрал профессиональный путь, но профессиональное самоопределение этим актом не заканчивается. Т. В. Кудрявцев и В. Ю. Шегурова справедливо отмечают, что «выбор профессии – это лишь показатель того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития» [9, с. 52–53]. В течение всей профессиональной жизни человека происходит продолжение, углубление, уточнение профессионального самоопределения. Эти изменения выражаются в расширении образа профессионала, корректировке принятия себя как профессионала в ходе самоанализа, пересмотре отношения к профессии и себя в ней и т. д.

Е. А. Климов предлагает интересную модель – «восьмиугольник основных факторов выбора профессии» [6, с. 121–128], которые характеризуют ситуацию профессионального самоопределения и определяют само качество профессиональных планов подростка: учет своих склонностей (по сравнению с интересами склонности более устойчивы); учет способностей, внешних и внутренних возможностей; учет престижности выбираемой профессии; учет информированности о ней; учет позиции родителей; учет позиции одноклассников, друзей и сверстников; учет потребностей производства («рынка»); наличие определенной программы действий по выбору и достижению профессиональных целей – с личной профессиональной перспективой (ЛПП). ЛПП считается удачной в том случае, когда она строится с учетом всех перечисленных факторов.

Обществу XXI в. нужен профессионал, знающий свое дело, способный самостоятельно принимать решения, нести ответственность за них, за себя, за других, за страну, умеющий рисковать, искать, творить, созидать.

Литература

1. Арустамова Н. Г. Проблема профессионального самоопределения старшеклассников [Электронный ресурс] // Студенческий научный форум 2012: материалы IV Междунар. студ. электрон. науч. конф. (15 февр. – 31 марта 2012 г.). URL: <http://www.rae.ru/forum2012/288/2022>.
2. Борисова Е. М., Логинова Г. П. Индивидуальность и профессия. М.: Знание, 1991. 80 с.
3. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вopr. психологии. 1988. № 2. С. 19–26.
4. Жигулин А. А. Профессиональное и личностное самоопределение: психологический аспект // Соврем. науч. исслед. и инновации. 2012. Апрель [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/04/11144>.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий. 2-е изд., доп. М.; Екатеринбург: Акад. проект; Делов. кн., 2003. 336 с.
6. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1990. 159 с.

7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие. М. : Академия, 2004. 304 с.
8. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопр. психологии. 1981. № 2. С. 20–30.
9. Кудрявцев Т. В., Шегуров В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопр. психологии. 1983. № 2. С. 51–60.
10. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного // Вопр. психологии. □2001. № 1. □С. 57–65.
11. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопр. психологии. 1999. № 4. С. 28–38.
12. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие. М. : Академия, 2008. 108 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Клепач Д. Г., Кедряова Е. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

Email: Klepachdarya@mail.ru

Эмоции играют важную роль в жизни человека. Они помогают ему приспособиться к той или иной ситуации. Подростковый возраст представляет собой период, когда влияние эмоций на поведение наиболее очевидно.

Характерными чертами поведения подростка являются эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам. Главной особенностью данного возраста является низкая эмоциональная устойчивость [3].

С точки зрения Л. М. Аболина, эмоциональная устойчивость – это свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели» [1].

Проблема поддержания психического здоровья детей подросткового возраста сегодня остается значимой. Об этом свидетельствует большое количество научных и прикладных исследований, в которых уделяется внимание вопросам саморегуляции, самооценки, тревожности подростков. Однако эмоциональной устойчивости, как интегративному свойству личности детей подросткового возраста, не уделено должного внимания [2; 6; 7].

Таким образом, анализ научной литературы позволил сформулировать следующую цель исследования: формирование эмоциональной устойчивости у детей подросткового возраста в процессе проведения факультативных занятий. Исходя из цели и проблемы исследования, объект исследования: эмоциональная устойчивость личности. Предмет исследования: формирование эмоциональной устойчивости в процессе факультативных занятий.

Приступив к исследованию эмоциональной устойчивости детей подросткового возраста мы сформулировали следующую гипотезу: программа факультативных занятий, включающая в себя серии упражнений, направленных на развитие и формирование

эмоциональной устойчивости детей подросткового возраста, способствует развитию эмоциональной устойчивости до высокого уровня.

Эксперимент формирования эмоциональной устойчивости детей подросткового возраста, проводился в период с марта по апрель 2016 г. на базе средней общеобразовательной школы № 27 г. Иркутска. К участию в эксперименте привлечены 23 ребенка подросткового возраста в возрасте 14–15 лет.

Для изучения эмоциональной устойчивости детей подросткового возраста, были использованы следующие методики: опросник «Самочувствие-активность-настроение» и методика «14-факторный опросник Кеттелла». Особое значение в «14 – факторном опроснике Кеттелла» имеют шкалы: С – степень эмоциональной устойчивости, Q3 – степень самоконтроля и Q4 – степень внутреннего напряжения.

Для математической обработки полученных результатов нами был использован математический метод U-критерий Манна-Уитни. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного.

Данный методический комплекс позволил выявить уровень эмоциональной устойчивости у подростков, динамику изменения настроения, оценку самочувствия и проявления активности, а так же в целом оценить развитие личности и проявления эмоциональной устойчивости в поведении и деятельности подростков.

По результатам первичной диагностики исследования эмоциональной устойчивости была подобрана группа испытуемых для формирования высокого уровня эмоциональной устойчивости в процессе факультативных занятий с помощью программы тренинга. В ходе исследования нам потребовалось провести диагностику эмоциональной устойчивости детей подросткового возраста до эксперимента и после него.

Для проведения эксперимента, была составлена программа факультативных занятий, включающая в себя серии тренинговых упражнений для развития и формирования необходимых навыков и умений. Цель программы – повышение эмоциональной устойчивости участников тренинга. Проведение программы факультативных занятий для формирования эмоциональной устойчивости рассчитано на один месяц, по одному занятию в неделю.

Факультативная программа состоит из четырех занятий, обусловленных индивидуальной темой и целью в формировании необходимых навыков и умений в целях повышения уровня эмоцио-

нальной устойчивости. Тема первого занятия – сплочение коллектива, целью которого является овладение навыками эмоционального расслабления и сближения. Второе занятие направлено на овладение эмоциональным состоянием. Исходя из вышеизложенного цель занятия – овладение навыками определения и регулирования эмоционального состояния.

Третье занятие включает в себя серию упражнений направленных на овладение способами контроля над эмоциональными проявлениями, целью которого является выделение и освоение способов контроля над эмоциональными состояниями. Тема четвертого занятия – закрепление усвоенных навыков и умений. Исходя из этого целью данного занятия является повторение усвоенной информации, навыков, умения, обратная связь и подведение итогов проведения факультативной программы, определение ее эффективности.

Результаты изучения эмоциональной устойчивости детей подросткового возраста с использованием «14-факторного опросника Кеттелла», по шкале эмоциональной устойчивости до эксперимента, показали что, у подростков был выявлен в 65 % случаев – низкий уровень эмоциональной устойчивости и в 35 % случаев – средний.

Результаты исследования после программы развития и формирования эмоциональной устойчивости детей подросткового возраста показали, что по окончании факультативной программы в 42 % случаев у подростков зафиксирован высокий уровень эмоциональной устойчивости и в 58 % случаев – средний уровень эмоциональной устойчивости. Следует отметить, что низкий уровень эмоциональной устойчивости не выявлен.

Высокий уровень эмоциональной устойчивости характеризуется такими личностными проявлениями как: реалистическое отношение к жизни, невозмутимость, развитая способность к соблюдению групповых моральных норм, гибкое поведение в стрессовых ситуациях и других проявлениях.

Среднему уровню эмоциональной устойчивости свойственны такие проявления как: ранимость, чувствительность, пассивность, изменчивость в поведении и эмоциях, избегание требований окружающей действительности.

Низкий уровень эмоциональной устойчивости характеризуется такими личностными проявлениями как: повышенная чувствительность, плаксивость, раздражительность, эмоциональная возбудимость, невротическая утомляемость.

Математическая обработка полученных данных показала, что между показателями эмоциональной устойчивости у детей подросткового возраста до эксперимента и после, присутствуют значимые различия ($U = 1$, при $p > 0,05$).

По окончании факультативных занятий произошли изменения следующих шкал, зафиксированных в 14 – факторном вопроснике Кеттелла: по шкале самоуверенности (фактор О) у подростков до эксперимента был зафиксирован в 17 % случаев низкий уровень самоуверенности, в 34 % случаев – средний и в 49 % случаев высокий уровень самоуверенности. После эксперимента в основном был зафиксирован средний и высокий уровень самоуверенности. Низкий уровень самоуверенности не выявлен.

Математическая обработка полученных данных показала, что по показателю уровня самоуверенности присутствуют значительные различия до и после эксперимента ($U = 1$, при $p > 0,05$).

По шкале самоконтроля (фактор Q3) у детей подросткового возраста до экспериментального вмешательства в 34 % случаев выявлен низкий уровень самоконтроля. В 16 % случаев зафиксирован средний (нормальный) уровень самоконтроля и в 50 % случаев – высокий уровень. После повторного диагностирования, в большинстве случаев зафиксирован средний и высокий уровень самоконтроля. Низкий уровень самоконтроля не выявлен. Математическая обработка полученных данных показала, что показатели уровня самоконтроля присутствуют значительные различия до и после эксперимента ($U = 1$, при $p > 0,05$).

По шкале внутреннего напряжения (фактор Q4) у подростков до эксперимента в 33 % случаев зафиксирован низкий уровень внутреннего напряжения и в 67 % случаев – высокий. Средний уровень внутреннего напряжения не был выявлен.

После проведения факультативных занятий и повторного диагностирования в 52 % случаев зафиксирован низкий уровень внутреннего напряжения, в 33 % случаев – средний уровень и в 13 % случаев – высокий. Данные показатели, говорят о том, что внутреннее напряжение после проведения программы формирования эмоциональной устойчивости снизилось, что в свою очередь указывает на эффективность данной программы. Математическая обработка полученных данных показала, что по показателям внутреннего напряжения присутствуют значительные различия до и после эксперимента ($U = 1$, при $p > 0,05$).

По шкале смелость и авантюризм (фактор Н) до экспериментального вмешательства у детей подросткового возраста в 30 % случаев был зафиксирован низкий уровень авантюризма. В 50 %

случаев выявлен средний уровень авантюризма и в 20 % случаев – высокий. После эксперимента в основном был продемонстрирован средний и высокий уровни авантюризма. Данные свидетельствуют о том, что в процессе формирования эмоциональной устойчивости подростки охотно испытывая новые эмоции, получая поощрение за их проявление и ощущая заинтересованность в их личности, стали более закрепощенными, тем самым повысился уровень их авантюризма. Математическая обработка полученных данных показала, что по показателям авантюризма присутствуют значительные различия до и после эксперимента ($U = 1,5$, при $p > 0,05$).

По результатам эксперимента формирования эмоциональной устойчивости детей подросткового возраста до и после освоения факультативной программы, для отслеживания изменения их состояния был использован опросник «Самочувствие. Активность. Настроение». На основании полученных результатов данного опросника, можно сделать следующий вывод.

До эксперимента по шкале «самочувствие» у детей подросткового возраста в 66 % случаев было зафиксировано низкое (плохое) самочувствие и в 34 % случаев – высокое (хорошее). По шкале «активность» у подростков в 36 % случаев выявлен низкий уровень активности, в 14 % случаев – средний и в 50 % случаев высокий уровень активности. По шкале «настроение» у подростков до освоения факультативной программы, отмечено в 16 % случаев низкое (плохое) настроение, в 67 % случаев – среднее (нормальное) и в 17 % случаев высокое (хорошее) настроение. После эксперимента, по шкале «самочувствие» у подростков в 65 % случаев выявлен низкое (плохое) самочувствия, в 16 % случаев – средние (нормальное) и в 19 % случаев высокое (хорошее) самочувствие.

По шкале «активность» у детей подросткового возраста после освоения факультативной программы был выявлен высокий уровень. Низкий уровень активности после освоения факультативной программы не зафиксирован. По шкале «настроение» у подростков в основном обнаружен высокий (хороший) уровень настроения. Низкого (плохого) настроения не выявлено.

Математическая обработка полученных данных показала, что между показателями самочувствия, активности и настроения до эксперимента и после, присутствуют значимые различия ($U = 1,5$, при $p > 0,05$). Разработанная факультативная программа для формирования эмоциональной устойчивости детей подросткового возраста доказала свою эффективность.

Литература

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1987. 39 с.
2. Дьяченко М. И. О природе эмоциональной устойчивости // Тез. науч. сообщений к VI Всесоюз. съезду 0-ва психологов СССР. Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы. М., 1983. С. 78–80.
3. Казанская В. Г. Подросток и трудности взросления. СПб. : Питер, 2006. 274 с.
4. Клепач Д. Г., Ярославцева И. В. Эмоциональная устойчивость сотрудников исправительной колонии ФСИН РФ с разным профессиональным стажем // Проблемы теории и практики современной психологии [Электронный ресурс] : материалы XV ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (Иркутск, 21–22 апр. 2016 г.). Иркутск, 2016. С. 378–380.
5. Лидерс А. Г. . Психологический тренинг с подростками : учеб. пособие. М. : Академия, 2004. 188 с.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000. 216 с.
7. Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М. : Просвещение, 2004. 256 с.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ИГР И ИГР-УПРАЖНЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ РИТМИКИ

Клыченко А. А.

*МБУДО «ДТДиМ» Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного
образования «Дворец творчества детей и молодежи», Ангарск, Россия
E-mail: anna-klychenko@yandex.ru*

*Ввести ребенка в мир человеческих
отношений – одна из важных задач
воспитания личности ребенка
дошкольного возраста.
В. А. Сухомлинский*

В современном мире дети стали меньше общаться не только с взрослыми, но и друг с другом, а причина тому – «лучший друг современного ребенка» – компьютер или телевизор. При этом, именно от живого общения зависит темп развития личности ребенка, его самооощение, самооценка, отношение к другим людям. Дошкольный возраст важный период становления личности ребенка, поскольку на данном этапе закладываются основные социально-коммуникативные навыки взаимодействия с окружающим его миром: коммуникативные компетенции, этические нормы, эмоциональная саморегуляция.

Несформированность данных навыков негативно влияет на дальнейшую социализацию ребенка в обществе. Особую важность эта проблема приобретает в настоящее время. На занятиях ритмики с детьми дошкольного возраста в период с 2014 по 2016 г. был проведен проблемный анализ оценки проявления эмоционального состояния, который показал следующее:

- неумение детей взаимодействовать в совместной деятельности – 41 %;
- недостаточность культуры общения, как со сверстниками, так и с взрослыми – 39 %;
- едостаточность эмоциональных проявлений (отсутствие отзывчивости, яркости эмоциональных реакций) – 43 %.

Результатом поиска путей решения выявленных проблем стал проект «Развитие социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста посредством музыкально-ритмических игр и игр-упражнений на занятиях ритмики». По нашим предположениям музыкально-ритмические игры и упраж-

нения способствуют развитию эмпатии, сочувствия к партнеру, эмоциональной выразительности невербальных средств общения, раскрепощенности, уверенности в себе, умения распознавать эмоциональные переживания и состояние окружающих, эстетически воспринимать действительность, приобретать социальный опыт.

Цель проекта: развитие социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста посредством музыкально-ритмических игр и игр-упражнений на занятиях ритмики.

С учетом актуальности проблемы в проекте поставлены следующие задачи:

1. Осуществить подбор музыкально-ритмических игр и упражнений в работе с детьми старшего дошкольного возраста.
2. Разработать систему занятий способствующих развитию социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста через музыкально-ритмические игры и упражнения.
3. Провести работу с родителями с целью объединения усилий по развитию социально-коммуникативных навыков детей.
4. Реализовать проект и внести корректировки для дальнейшей работы с детьми старшего дошкольного возраста.

Формы работы:

В процессе реализации проекта в работе с детьми и родителями мною были использованы следующие формы работы: семинары, открытые занятия, мастер-классы, праздники. В процессе реализации проекта осуществлялось системное взаимодействие педагога детей и родителей (рис. 1).

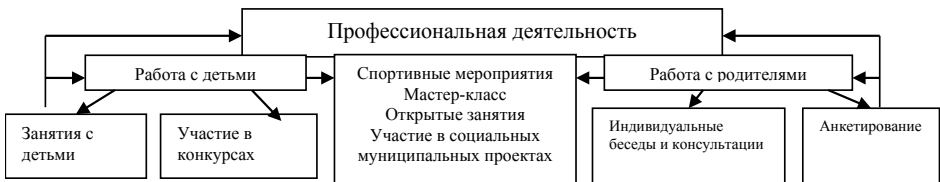


Рис. 1. Модель взаимодействия семьи и педагога

Практическая значимость проекта заключается в подборе и разработке блока занятий, в которых входит 4 вида музыкально-ритмических игр и игр-упражнений. Занятия содержат ритмические музыкальные игры и игры-упражнения, направленные на развитие социально-коммуникативных навыков у детей старшего

дошкольного возраста на занятиях ритмики. Занятие проводится 1 раз в неделю в течение 20 мин (табл. 1).

Таблица 1

1 блок	Музыкально-хороводные, коммуникативные игры	Цель: способствуют развитию опыта взаимного сотрудничества, тактильным и зрительным восприятиям
2 блок	Сюжетные музыкальные игры	Цель: развивать понятие явления окружающей действительности, где раскрываются знакомые образы
3 блок	Бессюжетные музыкальные игры, упражнения	Цель: развивать умение управлять своими эмоциями, избегать конфликтных ситуаций
4 блок	Психогимнастика	Цель: формировать у детей различные психические функции – внимание, память, самоконтроль

Перспективное планирование работы с воспитанниками. Система занятий включает в себя 4 блока (4 занятия в месяц). Занятие проводится 1 раз в неделю. Длительность каждого занятия – 20 мин.

Каждый блок является, с одной стороны логически связанным с другим, а с другой – самостоятельным, что позволяет использовать эти блоки как комплексно, так и по одному. Занятие строится по определенной схеме:

1 неделя. Музыкально-хороводные, коммуникативные игры.

Музыкально-хороводные игры дают возможность поддерживать доброжелательные отношения между детьми. Удовлетворяются самые разные потребности детей: в общении друг с другом, физическом контакте (тактильные ощущения), выражения своих эмоций.

Цель: Способствовать развитию опыта у детей взаимного сотрудничества в игровой деятельности со сверстниками, тактильного принятия детей в совместных-хороводных играх, детской сплоченности.

Задачи: Развивать сотрудничество в группе. Укреплять чувство принадлежности к группе, умение подчиняться единому ритму. Развивать эмоциональный и физический контакт, принятие друг друга.

Игра «Лавата»; Коммуникативная игра «Раздувайся пузырь»; Коммуникативная игра «Мы пойдем сначала вправо»; Игра «Впе-

ред 4 шага»; Коммуникативная игра «Угадай, чей голосок»; Игра «Карусель»

II неделя. Сюжетные музыкально-ритмические игры и упражнения.

Сюжетные музыкально-ритмические игры дают возможность эмоционально, образно передавать в движениях сюжеты, действия персонажей (прыгают как зайчики, идут тяжело и медленно как медведи). Передавать характер действующего лица, его качества (смелость, задор, трусливость). А также развитие событий, конфликтные или дружеские общения действующих героев.

Цель: Развивать умение посредством движений образно передавать действия, мимику, пантомимику знакомых детям персонажей, явления окружающей действительности, где раскрываются знакомые образы.

Задачи: Развивать воображение, умение перевоплощаться в образ знакомого персонажа. Развивать наблюдательность.

Музыкальное упражнение «Лимпопо»; Упражнение «Мы веселые мартышки»; Музыкально-ритмическое упражнение «Жирафы»; Коммуникативная игра «Сороконожка»; Музыкальное упражнение «Прекрасные цветы»; Упражнение «У оленя дом большой»

III неделя. Бессюжетные музыкально-ритмические игры, упражнения.

Наиболее привлекательный тип игры для детей за счёт элемента соревнования. Вначале такие игры построены на зафиксированной последовательности движений, затем проводятся соревнования в ловкости, которые предполагают свободную неприуждённую обстановку.

Цель: Развивать навыки самоконтроля, внимательного отношения к партнеру по игре, умение, избегать конфликтных ситуаций в процессе совместной игровой деятельности.

Задачи: Развивать внимание, слухового восприятия, умение работать в команде. Закреплять ситуацию успеха.

Игра «Ловкий наездник»; Игра «Тропинка»; Игра «Ходим в шляпах»; Спортивная игра «Горячий мяч»; Спортивная игра «На мостике»; Музыкально-ритмическая игра «Музыкальные обручи»

IV неделя. Психогимнастика.

Способствует сохранению психического здоровья и предупреждению эмоциональных расстройств у детей.

Цель: Развивать у детей психические функции – внимание, память, восприятие; коммуникативные навыки; выразительность

эмоциональных проявлений, эмоциональную отзывчивость, яркость эмоциональных реакций.

Задачи: Развивать навык самоконтроля и умения понимать намерение другого. Развивать опыт взаимодействия в парах. Преодоление боязни тактильного контакта.

Музыкально-ритмическая игра «Слушай хлопки»; Коммуникативная игра в парах «Поссорились-помирились»; Коммуникативный массаж в парах «Твоя спинка»; Коммуникативная игра в парах «Ищи»; Игра «Запрещенное движение»; Коммуникативная игра «Клубочек»

Ожидаемый результат проекта:

Реализуя данный проект, у детей формируется: инициативность к общению, культура общения, эмоциональная отзывчивость, выразительность, способность к сотрудничеству.

В ходе реализации проекта получены промежуточные результаты показывают положительную динамику:

- умение детей взаимодействовать в совместной деятельности повысилось на – 16 %;
- навыки культуры общения на – 12 %;
- яркость эмоциональных проявлений демонстрируется на – 17 %.

Положительная динамика позволяет сделать вывод, что: музыкально-ритмические игры и упражнения являются действенным и организующим фактором воздействия на успешность развития социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Буренина А. И. Коммуникативные танцы-игры : учеб. пособие. СПб. : Муз. палитра, 2004. 36 с.
2. Дубина Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников : сб. игр и упр. М. : Книголюб, 2006. 64 с.
3. Куприна Н. Г. Коммуникативные игры и танцы в воспитании детей // Муз. палитра. 2003. № 3. С. 3–6.
4. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2009. 320 с.
5. Тютюнникова Т. Э. Учусь творить. Коммуникативные игры и танцы. М. : АСТ, 2005.
6. Фирилева Ж. Е., Сайкина Е. Г. Танцевально-игровая гимнастика : учеб. пособие. СПб. : Детство-пресс, 2007. 352 с.
7. Чистякова М. И. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. М. : Просвещение: Владос, 1999. 165 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Кокорева О. И., Селезнева И. А.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: oxiko@list.ru, irinaselezneva97@mail.ru*

В ходе процесса мышления и оперирования в уме образами, дошкольник учится представлять себе реальное действие с предметом, результат этого действия, и таким путем решает стоящую перед ним задачу. Наглядно-образное мышление играет крайне важную роль в формировании у детей способности понимать процессы изменения и развития, происходящие в предметах и явлениях. Постепенно у дошкольников образуются целостные знания об окружающем их мире и деятельности. Возникают и развиваются, усложняясь, образы, отражающие взаимоотношения между производимыми и планируемыми действиями. У тех детей, чей уровень наглядно-образного мышления соответствует высокой степени, обучение в школе складывается успешно. Их интеллектуальное развитие в условиях школы протекает благоприятно, усвоение программы проходит в высшей степени благополучно, в то время как для детей с низким уровнем наглядно-образного типа мышления в последующем школьном обучении характерен некоторый формализм в усвоении знаний, умений, способов действий. Так же здесь наблюдаются большие трудности в процессе формирования следующей ступени мышления – мышления логического.

Крайне важная роль наглядно-образного мышления может быть объяснена тем, что в его ходе, впервые за весь период развития, намечается вероятный способ действия, берущий начало из особенностей и требований конкретной ситуации. Изменения в мышлении дошкольника, прежде всего, связаны с тем, что уславливаются все более тесные и качественные взаимосвязи мышления и речи. Образное мышление становится основой для усвоения дошкольниками уже не развернутых, а обобщенных знаний. Тесная связь между нарушениями речи и прочими сторонами психического развития обуславливает некоторые специфические особенности мышления детей с общим недоразвитием речи [1, с. 24].

Для детей с общим недоразвитием речи, при их неустойчивости функции внимания, снижении вербальной памяти и продуктивности процесса запоминания, характерно некоторое недоразвитие наглядно-образного мышления, и, следовательно, и не-

сформированность словесно-логического мышления. У таких детей объем сведений об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов действительности не может считаться достаточным, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений действительности. Овладевая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступными их возрасту, дети, однако, с трудом овладевают операциями анализа и синтеза, сравнения и классификации. Возможность находить способы решения многих задач в образном плане обусловлена некоторыми специфическими свойствами образов. К ним относят подвижность, т. е. умение комбинировать, совмещать, сочетать в уме различные части и детали предметов, а также структурная организованность свойств образов, т. е. способность вычленять и связывать между собой те признаки и свойства предмета, которые важны для решения именно этой задачи [2, с. 5].

Развитие наглядно-образного мышления тесно и неразрывно связано с речью, которая фиксирует, а точнее закрепляет, образы – представления ребёнка. Уровень сформированности наглядно-образного мышления определяется главным образом развитием кратковременной и долговременной памяти, зрительного восприятия, а так же сформированностью мыслительных действий и операций наглядно-образного мышления, которые в свою очередь зависят от степени преодоления ребёнком речевого нарушения. Показателями сформированности наглядно-образного мышления являются: интериоризация (переход во внутренний план) действий моделирования, гибкость образов, беглость образов и глупина образов.

При специально организованной подражательной и модельной деятельности во всех возрастных группах дошкольников в значительной мере увеличивается объем действий во внутреннем плане, что позволяет нам принять этот объем за некое мерило (критерий), позволяющий судить о сформированности наглядно-образного мышления у ребенка.

Следует отметить, что в методической литературе недостаточно освещены роль, задачи и возможности развития наглядно-образного мышления детей с ОНР. Вопросы организации развития и обучения дошкольников с общим недоразвитием речи так же остаются мало разработанными.

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение особенностей наглядно-образного мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В эксперименталь-

ную группу входило 10 детей с ОНР III уровня. Обследование начиналось с беседы, которая была направлена на установление эмоционального контакта с ребенком, на создание у исследуемого дошкольника правильного и заинтересованного отношения к предлагаемой ему работе. После этого ребёнку были предложены различные задания на исследование особенностей наглядно-образного мышления, такие как «Лабиринт» Л. А. Венгера, «Найди время года», «Цветные матрицы Дж. Равена» в адаптации Т. В. Розановой, «Нахождение недостающих деталей» Т. В. Чередниковой.

Было выделено три уровня наглядно-образного мышления у старших дошкольников. Оптимальный уровень: ребёнок умеет строить модель зависимостей природных объектов; способен устанавливать отношения «модель-оригинал». Преобразовывает образы, выполняя задания разного типа, а так же может производить операции с ними без использования наглядности. В пределах одного способа решения задачи имеет большое количество образов действия. Проявляет самостоятельность в создании образов. Те характеристики, которые относятся к центральному образу, разнообразны и проработаны в деталях. Так же регистрируется наличие второстепенных образов. Оптимальный уровень наглядно-образного мышления был зафиксирован у 50 % исследуемых детей.

Допустимый уровень: ребёнок умеет строить модель зависимостей природных объектов. Проявляется способность установления отношений «модель-оригинал». Умеет преобразовывать образы в процессе выполнения заданий разного типа, оперирует ими без использования наглядности. Количество образов в пределах одного способа решения невелико. В создании образов ребёнку требуется помощь. Отображение признаков предмета по большей части носит неупорядоченный характер. Характеристики, относящиеся к центральному образу, проработаны, но не достаточно разнообразны в деталях. Присутствуют второстепенные образы. Допустимый уровень наглядно-образного мышления был выявлен у 40 % обследуемых детей.

Критический уровень: ребёнок понимает и способен строить модель зависимостей природных объектов, а так же способен устанавливать отношения в плане «модель-оригинал». Умеет преобразовывать образы в процессе выполнения заданий разного типа, но не умеет оперировать ими без использования наглядности. Характеристики, относящиеся к центральному образу, не достаточно проработаны и скупы в деталях. Отсутствуют второстепенные образы. Данный уровень был выявлен у 10 % детей.

Исходя из результатов нашего исследования можно сделать вывод, что в общем и целом дети с ОНР имеют полностью сохраненный интеллект, и, следовательно, не критичные проблемы в наглядно-образном мышлении, а затруднения в процессе выполнения сложных когнитивных операций являются вторичными по отношению к не вполне достаточному развитию устной речи.

В целях качественного развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников можно использовать такие приёмы, как: приём создания образа предмета, приём сопоставления личного опыта ребёнка с опытом приобретённым, а так же приём обобщения. В ранние годы жизни, а именно в период дошкольного детства, игра является тем основным и очень важным видом деятельности, в котором формируется и развивается личность ребёнка. Игры, направленные на развитие наглядно-образного мышления, должны быть разнообразны и подобраны в соответствии с потребностями развития. Целостную систему обучающих и развивающих игровых занятий необходимо включать во все виды детской деятельности [3, с. 48].

Литература

1. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М. : Просвещение, 1993. 232 с.
2. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Спец. shk. 1967. Вып. 2 (122). С. 121–130.
3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб : Союз, 2001. 224 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ЮНОШЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЭКСТРАВЕРСИИ

Левшунова Ж. А.

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО
«Сибирский федеральный университет», г. Лесосибирск, Россия
E-mail: zh.levshunova@mail.ru*

Прекрасный период юношеского возраста наполнен различными событиями в ожидании перспектив будущего. Еще не взрослые, но уже и не дети, ребята в это время продолжают формироваться под влиянием окружающей среды и, прежде всего, школьного образования. Как основной фактор развития, учебно-профессиональная деятельность способствует развитию интересов, мотивации и саморегуляции.

Саморегуляция в период ранней юности становится все более осознанной, определяя дальнейшие возможности регуляции собственной деятельности и поведения.

К этому возрасту сформировались все предпосылки развития саморегуляции. Биологические: формирование лобных долей головного мозга, психологические: адаптированность, нейротизм и др.

В психологии существует большое количество подходов к пониманию саморегуляции. Мы остановимся на определении, которое дают О. А. Конопкин и В. И. Моросанова, наиболее точно передающее характеристику осознанности этого процесса. В результате многолетних исследований ученые приходят к выводу, что саморегуляция – это «системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на выдвижение и достижение целей» [1, с. 87].

Современные исследования осознанной саморегуляции в России в большей мере связаны с ее формированием в онтогенезе, особенно в школьном возрасте. Прежде всего, обращается внимание на когнитивные, личностные, функциональные особенности человека, прямо или косвенно оказывающие влияние на протекание процесса саморегулирования.

Так, В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина в своей работе отмечают, что саморегуляция «осуществляется как процесс реализации основных регуляторных процессов, с помощью которых человек координирует свои индивидуальные психологические ресурсы для выдвижения и достижения целей активности» [2, с. 125].

Одной из таких определяющих особенностей является экстраверсия, которая характеризуется открытостью к миру, импульсивностью, инициативностью, социальной адаптированностью, гибкостью поведения. Низкий уровень экстраверсии – интроверсия, – характеризуется низкой адаптированностью, направленностью на себя, склонностью к рефлексии и самоанализу, замкнутостью.

Цель нашего исследования: определить, как влияет уровень экстраверсии на саморегуляцию у юношей, обучающихся в старших классах.

В исследовании приняли участие 29 ребят 11-го класса одной из школ г. Лесосибирска Красноярского края.

Методы исследования: эмпирические («Личностный опросник» Г. Айзенка и «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой) и количественного и качественного анализа. Для обработки данных использовались методы математической статистики.

Опираясь на интерпретационные данные «Личностного опросника» Г. Айзенка, мы определили, что среди обследуемых можно выделить три уровня экстраверсии. Низкий уровень (интроверсия) диагностирован у 13,8 % (1-я группа), средний (амбиверсия) – у 41,4 % (2-я группа), высокий (экстраверсия) – у 44,8 % (3-я группа) обследуемых.

В соответствии с этими данными выборка была разделена на три группы, в каждой из которых мы подсчитали среднее значение по каждой из шкал методики В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, общий уровень саморегуляции (табл. 1).

Таблица 1

Показатели саморегуляции у юношей с различным уровнем экстраверсии

Шкалы	1-я группа	2-я группа	3-я группа
Планирование	7,5	7,8	6,8
Моделирование	7,5	6,8	7,1
Программирование	5,5	6,3	6,5
Оценивание результатов	5,5	6,7	6,6
Гибкость	5,8	7,8	8,1
Самостоятельность	4,3	5,6	6,8
Общий уровень СР	32	34,7	35,6

Сравнение результатов показало, что наименьшие показатели по шкалам, характеризующим саморегуляцию, получены в группе интровертов. Исключение составляет моделирование, что

свидетельствует об осознанности, детализированности и адекватности представлений об условиях достижения целей. Возможно, это достигается именно благодаря интровертированности.

У амбивертов (2-я группа) мы наблюдаем более высокие показатели по шкалам саморегуляции. Однако планирование и оценивание результатов у этих юношей развито лучше, чем у двух других групп. Можно предположить, что общий уровень саморегуляции в большей мере обеспечивается у этих ребят за счет этих процессов. Планирование позволяет выдвигать и удерживать цели, такие молодые люди имеют потребность в целеполагании. Их планы реалистичны, устойчивы. Процесс оценивания результатов базируется на умении адекватно оценивать себя и свою деятельность. Такие школьники имеют четкие представления о критериях успешности и неуспешности выполненного дела, о причинах и следствиях поведения; умеют быстро адаптироваться к изменяющимся условиям.

Наибольший интерес представляет группа с высокими показателями процессов и свойств, составляющих контру саморегуляции. Юноши с высоким уровнем экстраверсии (3-я группа) демонстрируют и наиболее высокий уровень общей саморегуляции. Кроме этого, мы отмечаем более высокие значения у этих ребят по шкалам «программирование», «гибкость» и «самостоятельность». Чем выше показатели программирования, тем более развита потребность продумывать собственные действия. Самостоятельно «выстраивая» программу, такие школьники могут соотносить действия с целями и результатами, корректировать по ходу действия, учитывая меняющиеся условия. Обращают внимание высокие показатели личностных свойств, что свидетельствует о более зрелой системе саморегуляции. Это может быть обеспечено за счет возрастного развития. Самостоятельность и гибкость обеспечивают процесс саморегуляции в целом и функционирование каждого звена в частности.

Таким образом, рассматривая характеристики осознанной саморегуляции у юношей с разным уровнем экстраверсии, мы можем отметить, что, чем выше показатели экстраверсии, тем выше общий уровень саморегуляции, и тем развитие система индивидуального регулирования.

Литература

1. Моросанова В. И. Психология саморегуляции. М. ; СПб.: Нестор-История, 2012. 280 с.
2. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопр. психологии. 2016. № 2. С. 124–135.

ДИНАМИКА ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В ПРОЦЕССЕ СКАЗКОТЕРАПИИ

Лутошлива Е. С., Прокопенко. Е. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: eka3676@yandex.ru

В настоящее время у каждого третьего школьника есть отклонения в нервно-психической системе или проявления задержки психического развития, включающие в себя и замедленное эмоционально-волевое созревание в виде того или иного инфантилизма. Исследователи в рамках специальной психологии, рассматривая эмоциональную сферу у детей с ЗПР, чаще всего указывают на повышенную тревожность данной категории детей. Интерес к исследованиям проблем тревожности, ее динамики и коррекции связан с важностью раскрытия всех особенностей, закономерностей возникновения и развития аффективно-личностных образований и создания условий для предупреждения целого ряда эмоционально-поведенческих нарушений в развитии личности учащихся с ЗПР [1]. При поступлении в школу у детей с ЗПР заметно увеличиваются невротические реакции, неврозы и других нервно-психических и соматических расстройств. У них проявляются признаки неблагополучия, напряженности в контактах, страхи, регрессивные тенденции; усиливаются беспокойство, неуверенность, эмоциональная неустойчивость [3]. Поэтому знание причин возникновения и динамики тревожности дает возможность своевременно разработать и провести коррекционно-развивающую работу, способствующую снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР [4].

Одним из эффективных методов работы с детьми с ЗПР, испытывающими те или иные эмоциональные и поведенческие затруднения, является сказкотерапия. Сказка позволяет тревожному ребенку с ЗПР актуализировать и осознать причины своей тревожности, боязливости, неуверенности, а также увидеть различные пути их решения непосредственно через сказки, притчи, басни, былины, цитаты.

Целью нашего исследования было выявление динамики тревожности у младших школьников с ЗПР в процессе сказкотерапии. Мы предположили, что в процессе специально организованной психологической программы с использованием элементов сказкотерапии у младших школьников с ЗПР будет наблюдается дина-

мика тревожности: понизится уровень таких страхов, как самовыражения, ситуации проверки знаний, проблем и страхов в отношениях с учителями, уменьшится переживание социального стресса.

Исследование проводилось на базе Специальной коррекционной общеобразовательной школы № 10 для детей с задержкой психического развития г. Иркутска. В состав выборки вошли 12 учащихся 3-го класса в возрасте 9–11 лет.

Исследование включало в себя три этапа. На первом (констатирующем) этапе выявлялся уровень тревожности младших школьников с ЗПР с помощью ряда методик:

1. Шкала явной тревожности для детей (CMAS) предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8–12 лет.

2. «Шкала тревожности» форма (А) для школьников 10–12 лет (А. М. Прихожан).

3. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса.

На втором (формирующем) этапе непосредственно проводилась работа со школьниками с высокими уровнем тревожности с использованием специально организованной психологической программы с элементами сказкотерапии [2]. Всего было проведено 12 занятий – по 2 занятия в неделю. Продолжительность занятий составляла 30–45 мин.

На третьем (контрольном) этапе проводилась заключительная диагностика тревожности для определения ее динамики в целом.

Динамика интересующих нас характеристик определялась путем сопоставления результатов всех трех срезов. На рис. 1 представлена динамика показателей тревожности как относительно устойчивого образования (методика CMAS).

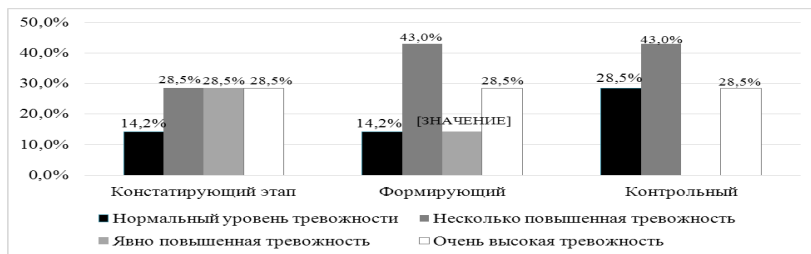


Рис. 1. Динамика тревожности как устойчивого образования личности

Рисунок демонстрирует увеличение количества испытуемых с низким уровнем тревожности в два раза: с 14,2 до 28,5 %. Стало больше учеников с несколько повышенным уровнем тревожности (с 28,5 до 43 %). Это может быть связано с тем, что в результате сказкотерапии у учащихся началась внутренняя работа с тревогой и страхами, но она не была закончена из-за недостаточного количества занятий. Количество учащихся с очень высоким уровнем тревожности не изменилось. Отсутствие в группе учащихся с явно повышенным уровнем тревожности может быть расценено как положительный факт в динамике тревожности как устойчивого образования личности.

Динамика уровня личностной тревожности по методике Прихожан отражена в табл. 1.

Таблица 1

Динамика уровня личностной тревожности по методике Прихожан

Шкала	Этап исследования	Стены						
		А. И	В. А	С. Р	Ш. С	Т. Е	Б. И	М. А
Общая тревожность	Констатирующий этап	1	1	1	1	1	1	1
	Формирующий этап	1	1	1	1	1	1	1
	Контрольный этап	1	1	1	1	1	1	1
Школьная тревожность	Констатирующий этап	5	10	10	7	10	7	10
	Формирующий этап	3	10	9	8	10	7	9
	Контрольный этап	2	9	7	7	10	9	10
Самооценочная тревожность	Констатирующий этап	5	10	9	7	10	6	4
	Формирующий этап	4	8	9	5	9	9	7
	Контрольный этап	2	10	9	7	10	10	9
Межличностная тревожность	Констатирующий этап	3	10	8	5	10	5	1
	Формирующий этап	1	10	7	7	10	6	5
	Контрольный этап	1	10	6	5	10	7	8
Магическая тревожность	Констатирующий этап	4	10	10	5	3	8	10
	Формирующий этап	2	8	5	4	3	6	10
	Контрольный этап	1	10	3	4	3	2	10

Анализ результатов таблицы показывает, что уровень общей тревожности остался неизменным – для всей группы состояние тревожности не свойственно. Однако, по-прежнему, состояние

«чрезмерного спокойствия» может иметь защитный характер. Наблюдается динамика выраженности разных видов тревожности: отмечается как снижение уровней, так и их увеличение. Последнее мы также связываем с началом внутренней работы учащихся с тревожностью и не достаточным количеством занятий по сказкотерапии.

Результаты динамики школьной тревожности по тесту Филлипса представлены на рис. 2.

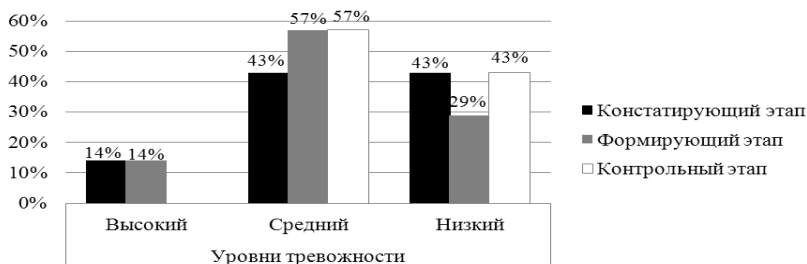


Рис. 2. Динамика уровней школьной тревожности по методике Филлипса

Гистограмма свидетельствует, что на контрольном этапе в группе не выявлено учащихся с высоким уровнем школьной тревожности: их количество снизилось на 14 %. Количество учащихся со средним уровнем тревожности увеличилось до 57 %. Это можно расценивать как положительную динамику уровня школьной тревожности. Не смотря на снижение количества учащихся с низким уровнем на формирующем этапе, их количество на контрольном этапе осталось таким же, как и на констатирующем (43 %). Тем не менее мы можем сказать, что у большинства учащихся чувства тревожности и беспокойства в связи с ситуациями, связанными с процессом обучения, сменились чувством уверенности.

В процессе занятий мы наблюдали за проявлениями тревожности у младших школьников, а также отслеживали их динамику в начале и в завершении цикла (табл. 2).

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что в результате эксперимента были получены данные свидетельствующие о том, что цикл занятий с элементами сказкотерапии, способствует динамике тревожности у младших школьников с ЗПР. Однако, по некоторым параметрам наблюдается усиление тревожности. С нашей точки зрения, это связано с началом процесса внутренней, зачастую, бессознательные работы учащихся со своей

тревогой и страхами, а также не достаточным количеством времени для завершения этой работы.

Таблица 2

Динамика эмоциональных проявлений детей
в ходе занятий по сказкотерапии

Проявления тревожности в начале цикла занятий	Эмоциональные проявления в завершении цикла занятий
– Теребят, берут в рот карандаши и другие предметы (навязчивые действия). – Много суетятся, не могут сосредоточиться (проявления гиперактивности). – Проявляют агрессию в отношении друг друга. – Проявляли агрессию по отношению к сказке (сопротивление). – Теребят мягкие кресла и перемещают их по комнате с места на место. – Физиологические проявления в ходе работы (покраснение, побледнение кожных покровов, повышенное потоотделение). – Боязнь высказывать свои мысли, даже если они верные; неуверенность в своих поступках. – Неприятие отрицательных чувств героев, невозможность отождествления с ними. – Реакции возбуждения при обсуждении «трудных» чувств»	– Снижение параметров навязчивости, гиперактивности, физиологических проявлений (потливость, покраснение – побледнение). – Яркие эмоционально положительные реакции на сказку. – Идентификация себя с героями сказок (сочувствовали героям, которые переживали тревожность или у которых был страх). – Принятие отрицательных качеств героев. – Отождествление трудных эмоциональных проявлений героев с собой. – Активное обсуждение по поводу оказания помощи героям сказок при переживании трудных ситуаций. – Положительные эмоциональные переживания, связанные с возможностью контролировать свое состояние и чувства в различных ситуациях. – Открытое выражение своих чувств, связанных с тревогой и страхами. – Открытое обсуждение своего опыта переживания тревоги и страхов, а также контроля над ними

Литература

1. Гошек В. Неудача как психическая нагрузка // Стресс и тревога в спорте. М.: ФиС, 1983. С. 64–72.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2015. 320 с.
3. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психол. наука и образование. 1998. № 2. С. 11–18.
4. Фролова О. В. Психологические особенности тревожности во фрустрационных ситуациях и их психологическая коррекция у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2001. 193 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Малых А. С.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: Malyh. Anastasia. 1995@gmail.com*

Анализируя различные подходы к проблеме смысла жизни, мы можем сказать, что данная категория – это избираемая личностью наивысшая ценность или главенствующая идея, служению которой человек готов посвятить свою жизнь. Обретение смысла жизни становится направляющей идеей сознательной деятельности личности. Эта идея (сознательный выбор наивысшей жизненной ценности) формируется в процессе развития личности под воздействием множества факторов, среди которых выделяются индивидуально-личностные и социально обусловленные детерминанты. Смысложизненные ориентации представляют собой динамичную систему, которая сочетает в себе не только малые смыслы, но и большой, главный смысл жизни, ядро, которое конкретизируется и воплощается в жизненных ситуациях или помогает оценить прожитый отрезок.

Смысловая сфера юношей и девушек характеризуется процессами формирования мировоззрения и активной воли, собственных смыслов и личных ценностей, становлением системы смысловой регуляции, характерной для зрелой автономной личности. Это означает, что к 19–21 году личность выходит на уровень смысловой саморегуляции, основу которой составляет возможность охвата мира в целом в представлении человека; у нее появляется свое собственное, независимое мнение, стремление самостоятельно принимать жизненно-важные решения и нести ответственность за их осуществление; в ее сознании выкристаллизуются и иерархизируются смыслонесущие ценности. Юношеский возраст является очень напряженным периодом для становления личности, периодом формирования нравственного сознания, устойчивого мировоззрения и выработки ценностных ориентаций и идеалов. Именно в юношеском возрасте формируется устойчивая система ценностей и смыслов, посредством становления которой появляется направленность в будущее.

Личностные особенности являются личностными образованиями, представленными на трех иерархически связанных уровнях функционирования личности, и включают в себя индивидуальные свойства человека, личностные смыслы, черты, системы кон-

структов, социальные роли, в которые включен субъект, а также иерархию мотивов его деятельности.

Исходя из теоретического анализа видно, что на сегодняшний день, что проблема изучения как смысложизненных ориентаций, так и личностных особенностей является актуальной и представляет большой интерес. Однако исследований посвященных установлению и изучению взаимосвязи двух этих феноменов в дискурсе психологии обнаружено не было.

В качестве гипотезы нами было выдвинуто предположение, что смысложизненные ориентации и личностные особенности взаимосвязаны: у юношей и девушек с такими личностными особенностями, как: эмоциональная стабильность, независимость, сознательность, доверчивость, консерватизм, наличие сильной воли, смысложизненные ориентации более сформированы и качественно отличны: у них будут наблюдаться заинтересованность в процессе жизни, ориентированность на продуктивность и осмысленность жизни, обращенность на себя как субъекта жизни, способного контролировать свою жизнь.

В проведенном исследовании приняли участие 40 человек. Среди них 16 испытуемых юношей и 24 испытуемых девушек в возрасте от 19 до 21 года. Учитывая гипотезу исследования, согласно которой смысложизненные ориентации взаимосвязаны с личностными особенностями, нами были использованы методики: Тест СЖО Д. А. Леонтьева (адаптированная версия теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика), 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма А).

Таблица 1

Взаимосвязь смысложизненных ориентаций и личностных особенностей в юношеском возрасте (ранговая корреляция Спирмена)

	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
СЖО ОБЩИЙ	0,225	0,244	0,354*	0,001	0,053	0,047	0,508**	0,034	-0,087	0,009	-0,131	-0,479**	0,246	0,086	0,059	-0,287
СЖО ЦЕЛЬ В ЖИЗНИ	0,132	0,250	0,353*	0,069	0,082	0,191	0,455**	0,003	-0,141	0,053	0,026	-0,389*	0,154	0,189	0,291	-0,132
СЖО ПРОЦЕСС	0,270	0,152	0,354*	-0,105	-0,013	-0,117	0,445**	0,139	-0,079	0,020	-0,164	-0,403*	0,234	0,056	-0,149	-0,317
СЖО РЕЗ-Т	0,123	0,099	0,333*	-0,004	0,180	0,184	0,363*	0,040	-0,220	0,216	0,035	-0,232	0,078	-0,153	0,118	-0,254
СЖО ЛОКУС	0,264	0,295	0,327*	0,034	-0,110	0,112	0,438**	-0,004	-0,050	-0,089	-0,086	-0,435**	0,278	0,245	0,110	-0,285
СЖО ЛОКУС ЖИЗНЬ	0,208	0,154	0,232	0,013	-0,053	0,027	0,306	0,003	-0,132	-0,076	-0,149	-0,422**	0,254	0,033	-0,097	-0,274

Примечание: ** – $p < 0,01$, * – $p < 0,05$.

В результате корреляционного анализа нам удалось установить прямую взаимосвязь между показателями смысловых ориентаций и такими факторами, как: *робость – смелость, эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность*, и обратную с фактором *спокойствие – тревожность*. Вследствие чего, мы можем предположить, что степень активности в социальных контактах и активность субъекта влияет на сформированность смысловых ориентаций, в свою очередь наличие в жизни целей, осознание себя как сильной личности, принятие ответственности за свою жизнь влияет на формирование у человека смелости, предприимчивости и активности. Также нами было установлено, что эмоционально стабильным людям присущ более высокий уровень смысловых ориентаций. Обратная взаимосвязь смысловых ориентаций и фактора «тревожность» подтверждает предположение, что излишнее беспокойство, неуверенность в себе, недовольство собой ведет к дезорганизации в смысловой сфере человека. Но важно отметить, что стремление к осмыслению смысла жизни, временной перспективы, на наш взгляд, приводит к формированию жизнелюбия и уверенности в себе и в своих силах.

Таким образом, анализируя полученные данные, мы можем сказать, что в юношеском возрасте идет процесс развития мировоззрения и активной воли, собственных смыслов и личных ценностей, становление системы смысловой регуляции, характерной для зрелой автономной личности, вне зависимости от пола, что влечет за собой формирование смысловых ориентаций. Данный процесс, во многом опосредован такими личностными особенностями, как – эмоциональная стабильность, независимость, сознательность. Что подтверждается результатами эмпирического исследования взаимосвязи смысловых ориентаций и личностных особенностей в юношеском возрасте. Другими словами, заинтересованность в процессе жизни, ориентированность на продуктивность и осмысленность жизни, обращенность на себя как субъекта жизни, способного контролировать свою жизнь, спокойное осмысление жизни подразумевают наличие у личности высокого уровня смысловых ориентаций и, одновременно, определяются им.

Литература

1. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб. : Речь, 2001. 112 с.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. 487 с.

3. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М. : Смысл, 2006. 22 с.
4. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1999. 456 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 712 с.
6. Роль смысловых ориентаций и акме в профессиональной деятельности / В. Э. Чудновский, А. А. Бодалев, Г. А. Вайзер, Е. Е. Вахромов, Н. Л. Карпова, А. В. Суворов // Психол. журн. 2004. Т. 25, № 1. С. 129–135.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Кн. по требованию, 2012. 366 с.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Маркашова Ю. Ю., Васина Ю. М.

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

На современном этапе развития образования острой становится проблема увеличения количества детей с задержкой психического развития (ЗПР) и соответственно проблема предупреждения и преодоления школьной дезадаптации у этой категории детей, проявляющейся в низкой успеваемости, в трудностях взаимоотношений с окружающими, в отклонениях от норм поведения.

Дошкольный возраст – значимый период в жизни человека. Ведущей деятельностью в этом возрасте является игра. Игра – одно из замечательных явлений жизни, деятельность, как будто бесполезная и вместе с тем необходимая. Невольно чаруя и привлекая к себе как жизненное явление, игра оказывается весьма серьезной и трудной проблемой для научной мысли.

Игра – главная деятельность ребенка во все времена. Она важна и необходима независимо от результата и этим принципиально отличается от целенаправленности, с точки зрения взрослых, трудовой деятельности. Игровая деятельность является ведущей для ребенка дошкольного возраста.

Осваивая различные игры (сюжетно – ролевые, подвижные, дидактические, театральные и др., на ребенка оказывается существенное влияние на развитие всех сторон психики малыша. В игре формируются произвольность поведения, подчинение требованиям «надо», а не «хочу», снимается познавательный эгоцентризм, ребенок начинает учитывать наличие других точек зрения на события и предметы действительности, а также изменяются познавательные процессы. Развитие игры связано с развитием игрового действия. Усложнение игрового действия и изменение мотивов детской активности переводит игру на более высокий этап.

Сюжетно-отобразительный этап игры детей второго и третьего года жизни создает возможность для перехода к сюжетно-ролевой игре. Высший этап игры дошкольников – ролевая игра. Дети, общаясь друг с другом, начинают отображать, моделировать знакомые им трудовые и общественные отношения.

Игровые правила, в основном, распределяются на моделируемый детьми предметно-практический мир, но не на мир соци-

ально-практических отношений, так как логика реальных действий более доступна, чем логика социальных отношений.

Такие особенности игры у детей с ЗПР связаны с:

- трудностью формирования представлений;
- недостаточностью регуляции деятельности;
- недостатком общения по линиям: «взрослый ребенок; ребенок взрослый»;
- трудностью осмысления мира человеческих отношений.

На основании структуры, приведенной Н. А. Коротковой были выделены следующие критерии и показатели игровой деятельности дошкольников:

- замысел игры (умение предложить замысел игры, умение развить замысел игры, умение создать предметно – игровую обстановку (использование атрибутов, предметов заместителей));
- сюжет игры (умение выбрать сюжет);
- роль (обозначение роли словом, направление ролью поведения ребенка, соответствие содержания роли реальному поведению персонажа);
- ролевые действия (умение согласовать ролевые действия с действиями партнера по игре);
- ролевое поведение (умение строить ролевой диалог).

На основе выделенных критериев, а также для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей были описаны уровни сформированности игровой деятельности у дошкольника: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень – сформированности игровых умений характеризуется тем, что перед началом игры ребенок продумывает замысел игры, выбирает тему игры, принимает активное, заинтересованное участие в совместном сюжетосложении, в распределении ролей. У ребенка наблюдается проявление инициативы и творчества в создании игровой обстановки в соответствии с темой игры и с учетом мнения партнеров по игре, использование различных атрибутов, предметов-заместителей, самоделок, дополнение игровой обстановки по ходу игры. Ребенок предлагает для игры сюжеты с использованием мотивов знакомых сказок или нестандартные сюжеты на основе личных впечатлений, т. е. ему присуще творческое сюжетосложение: новые идеи, проявление инициативы в развитии сюжетных логических эпизодов. Основное содержание игры – действия, связанные с передачей отношения к другим людям, выступающие на фоне всех действий, связанных с выполнением роли. Роль, которую выполняет ребенок, ясно очерчена и выделена. На протяжении игры ребенок ведет линию поведения, отражающую роль, он свободно переходит от одной роли к другой в зависимости от игрового замысла и разви-

тия сюжета. Игровые действия ребенка очень разнообразны и отражают богатство действий лица (персонажа), изображаемого ребенком в игре. Ясно выделены игровые действия, направленные к разным персонажам игры, они разворачиваются в последовательности, строго воссоздающей реальную логику или логику сюжета произведения (сказки). Нарушение логики действий и правил ребенком категорически отвергается. Речь ребенка носит активный ролевой характер, определяемый и ролью говорящего, и ролью того, к кому она обращена.

Средний уровень – сформированности игровых умений характеризуется тем, что ребенок договаривается о теме игры, четко обозначает свою роль, обсуждает с другими детьми основные направления развития сюжета. Ребенок вместе с другими детьми выбирает в соответствии с сюжетом место для игры, игрушки и предметы в соответствии с ролью. В игре ребенок воспроизводит разные по содержанию сюжеты с отражением ряда сюжетных логических эпизодов. Содержание игры – выполнение вытекающих из роли игровых действий. У ребенка фиксируется наличие специальных разнообразных действий, передающих характер отношения к другим участникам игры. Выбранная ребенком роль определяет и направляет поведение ребенка в игре. В одной и той же игре ребенок может выполнять разные роли. В принятой роли ребенок передает систему действий и характер игрового персонажа. Для ребенка характерна специфическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью, выполняемой товарищем, параллельно присутствует и вне-ролевая речь – общение с другими детьми не по сюжету игры.

Низкий уровень – сформированности игровых умений характеризуется тем, что ребенок начинает играть «с ходу», нет подготовительного этапа игры. Использование предметов-заместителей вызывает затруднение, ребенок предпочитает действовать с реальными предметами. Центральным содержанием игры являются однообразные действия с определенными предметами без соблюдения соответствия игрового действия реальному («мама» кормит «дочку», шофер ездит на машине туда-сюда и т. п.). Ребенок воспроизводит элементарные игровые сюжеты, затрудняется самостоятельно придумывать новый вариант сюжета. Роль лишь называется ребенком и намечается некоторое разделение действий, согласно роли. Данная роль реализуется ограниченным количеством действий, связанных с ней. Игровые действия ребенка однообразны, состоят из ряда повторяющихся операций, которые логически не перерастают в другие за ними следующие действия. Легко нарушается логика действий без протестов со стороны детей. Ролевая речь не представлена, присутствуют отдельные ре-

плики, сопровождающие выполняемые игровые действия с партнером-игрушкой и отдельные внеролевые диалоги с детьми, играющими рядом с ребенком.

В соответствии с выделенными критериями игровой деятельности дошкольников были выбраны следующие диагностические методики: «Игра со взрослым» Е. А. Стребелева; «Индивидуальная ролевая игра» Е. А. Стребелева; «Накорми куклу», проводилось наблюдение за игровой деятельностью дошкольников.

Базой являлись дошкольники 5–6 лет МБОУ ЦО № 29 г. Тулы. Количественный состав 5 мальчиков и 3 девочки. После проведения методики «Игра со взрослым» анализ полученных данных показал, что только у двоих детей с ЗПР выполнение задания не вызвало затруднений. Двое детей интерес к игре проявили не сразу, а после непродолжительного «раздумия вслух», т. е. после включения в процесс анализа громкой речи, задавая вопросы и сами же на них и отвечая. Наконец, большая часть детей с ЗПР (четыре ребёнка, низкий уровень) не проявили интерес к игре, игрушками не манипулировал.

После проведения методики «Индивидуальная ролевая игра» результаты диагностики говорят о том, что только у двух из восьми обследуемых детей уровень развития сюжетно – ролевой игры сформировано в полной мере. У всех остальных детей уровень развития сюжетной игры ниже нормы. Не все дети одинаково легко справились с заданием, некоторые испытывали трудности, в то время как их сверстники с легкостью выполняют это задание.

По результатам проведённой методики «Накорми куклу» можно сделать вывод, что у большинства детей наблюдается средний уровень успешности выполнения задания, они имели затруднения в выполнении задания, не правильно соблюдали последовательность действий в игре, но впоследствии исправляли свои ошибки. Двое же детей из этой экспериментальной группы показали уровень ниже среднего, но при этом проявляли большую заинтересованность. Однако индивидуальные особенности, трудности в пространственной ориентации и концентрации внимания не позволяют им столь же успешно выполнить задание.

Литература

1. Краснощекова Н. М. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. Ростов н/Д : Феникс, 2007. 256 с.
2. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Как играть с ребенком. М. : Линка-Пресс, 2012. 176 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Морозова Е. В.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Россия
E-mail: morozovaliza96@mail.ru*

В настоящее время в нашем обществе активно развивается пропаганда здорового образа жизни. Бесконечный поток информации мотивирует человека заниматься спортом. Однако наблюдается различие в степени заинтересованности к занятиям спортом на разных возрастных этапах. Так, по результатам опроса, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения, представители зрелого возраста были менее заинтересованы в занятиях спортом. В связи с чем возникает вопрос о мотивах занятий спортом людей данной возрастной категории.

Стоит отметить, что проблема изучения мотивов занятий спортом людей зрелого возраста является малоизученной и недостаточно проработанной, что делает актуальным наше исследование, направленное на исследование мотивов занятий спортом в зрелом возрасте. В нашей работе мы рассматриваем мотив как то объективное, что отвечает за потребности, побуждает и направляет деятельность. Мотив не только побуждает человека к действию, но и определяет, что надо сделать и как будет осуществлено это действие (А. Н. Леонтьев). В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания (Л. И. Божович).

Под зрелостью мы понимаем наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей личности (А. А. Бодалёв). В процессе данного возрастного периода человеку необходимо решить такие определенные задачи развития как: поиск партнера, начало семейной жизни, а так же развитие профессиональной деятельности (Р. Хейвиггерст). Кроме этого, на данном этапе развития общества, современной задачей для человека зрелого возраста выступает забота и поддержание своего физического здоровья.

На начальном этапе нашей работы мы выдвинули предположение о том, что основными мотивами выбора занятий спортом у людей зрелого возраста являются такие мотивы как развитие характера и стремление к физическому совершенствованию.

Для исследования были выбраны следующие методики: «Мотивация достижения успеха» (Т. Элерс), «Мотивация избегания

неудач» (Т. Элерс), «Изучение мотивов занятий спортом» (В. И. Тропников). В исследовании приняли участие 28 человек (14 мужчин, 14 женщин) от 25 до 40 лет. Исследование проводилось на базе фитнес – клуба «Весна».

По результатам, полученным на основании методик «Мотивация достижения успеха», «Мотивация избегания неудач», мы разделили испытуемых на три категории: испытуемые с высокой мотивацией достижения успеха (50 %), испытуемые с высокой мотивацией избегания неудач (25 %), а так же испытуемые со средней мотивацией достижения успеха и мотивацией избегания неудач (25 %).

Так, у испытуемых с высокой мотивацией достижения успеха преобладают такие мотивы занятий спортом как: физическое совершенствование (85,7 %) и развитие характера и психических качеств (64,2 %), улучшение самочувствия и здоровья (21,3 %), получение эстетического удовольствия и острых ощущений (13,2 %). В группе респондентов с высокой мотивацией избегания неудач такой мотив выбора спортивной деятельности как физическое совершенствование был выявлен в 100 % случаев, мотив развития характера и психических качеств обнаружен у 57,1 % испытуемых. В группе испытуемых со средней мотивацией достижения успеха и мотивацией избегания неудач мотивы занятий спортом распределились следующим образом: мотив физического совершенствования и мотив развития характера и психических (57,1 %), мотив коллективистской направленности (21,7 %), мотив повышения престижа и желания славы был обнаружен (13,2 %).

Таким образом, в результате проведенного исследования можно заключить, что основными мотивами занятий спортом в зрелом возрасте выступают физическое совершенствование, развитие характера, что дает нам основание сделать вывод о том, что наша гипотеза подтвердилась.

Наше исследование позволяет наметить ряд дальнейших перспектив. Так, предметом отдельного изучения, на наш взгляд, может быть выявление гендерных особенностей мотивов занятий спортом в зрелом возрасте.

Литература

1. Кедярова Е. А., М., Уварова Ю. Психология развития личности : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2012. 177 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с. : ил. (Мастера психологии).

ИЗУЧЕНИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Никитина О. А.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: olgha.nikitina.74@list.ru*

Я-концепция как совокупность представлений о себе, сопряжённая с их оценкой, формируется в процессе взаимодействия индивида с окружающей средой и с момента своего зарождения становится активным началом, фактором, определяющим развитие личности.

Сензитивным периодом в формировании позитивной Я-концепции является младший школьный возраст, так как на данном этапе Я-концепция характеризуется наибольшей пластичностью, поэтому возможно её качественное изменение в ходе значимой для ребёнка учебно-познавательной деятельности, структура которой позволяет органично включить в её содержание педагогически управляемый процесс формирования у младшего школьника позитивной Я-концепции.

Проблема Я-концепции применительно к детям с нарушенным развитием нам видится еще более актуальной. При нормальном психическом развитии ребенка и благоприятных воспитательных воздействиях Я-концепция формируется стихийно. При аномальном психическом развитии (интеллектуальных и личностных нарушениях) и зачастую неадекватных воспитательных и коррекционных воздействиях стихийное формирование полноценной Я-концепции затруднительно, а чаще всего, невозможно. Данная проблема значима с позиций общей, возрастной и специальной психологии, поскольку базовый компонент Я-концепции лежит в основе формирования самооценок и феномена самопринятия, изначально определяет субъективное восприятие внешних факторов и формы поведения личности.

Психологическая наука, относительно недавно обратившись к исследованию Я-концепции у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР), в настоящее время продолжает накапливать теоретические сведения о природе, механизмах и условиях развития этого феномена у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Следовательно, можно констатировать, что данная проблема является мало разработанной в специальной

психологии, что и позволило нам определить выбранную тему как остроактуальную.

В психологии проблемы изучения личности детей с задержкой психического развития отражены в исследованиях Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, В. Г. Петровой, М. С. Певзнер, Э. Л. Альбрехт, Г. Е. Сухаревой и др. Изучением Я-концепции и самооценки личности младших школьников занимались А. В. Захарова, Л. И. Божович, А. М. Прихожан, Р. Бернс, А. А. Реан, Т. Н. Шайденова, Н. А. Пешкова.

Базой исследования явилось Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» г. Алексин. В опытно-экспериментальной работе участвовало 7 младших школьников в возрасте 8 лет с задержкой психического развития.

На основании анализа специальной литературы и исходя из специфики возраста респондентов и нарушения развития нами была составлена диагностическая программа, направленная на изучение Я-концепции младших школьников с задержкой психического развития. Опираясь на разработанную Р. Бернсом структуру Я-концепции, диагностическая программа состоит из соответствующих блоков: образ Я («Изучение сформированности образа Я (реального и идеального) и уровня дифференцированной самооценки» (из сборника Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной), проективный тест «Рисунок несуществующего животного» (М. З. Дукаревич)), самооценка (модифицированная методика «Лесенка» (В. Г. Шур), «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» (С. А. Будасси)), поведенческая составляющая («Изучение особенностей поведения ребенка в конфликтных ситуациях» (Розенцвейг), «Изучение осознания детьми нравственных норм» (С. Г. Якобсон, Г. И. Морева)).

Результаты методики «Изучение сформированности образа Я (реального и идеального) и уровня дифференцированной самооценки» показали, что по критерию «Здоровье» 3 ребенка (43 %) имеют адекватную самооценку, 3 ребенка (43 %) имеют завышенную самооценку, 1 ребенок (14 %) – заниженную самооценку. По критерию «Умственные способности» 1 ребенок (14 %) имеет адекватную самооценку, 4 ребенка (57 %) – завышенную самооценку, 2 ребенка (29 %) – заниженную. По критерию «Характер» 1 ребенок (14 %) имеет адекватную самооценку, 4 ребенка (57 %) – завышенную самооценку, 2 ребенка (29 %) – заниженную. По критерию «Авторитет у сверстников» адекватную самооценку не имеет ни один ребенок, 4 ребенка (57 %) – завышенную самооценку, 3 ребенка (43 %) – заниженную. По критерию «Физиче-

ские данные» адекватную самооценку не имеет ни один ребенок, 4 ребенка (57 %) – завышенную самооценку, 3 ребенка (43 %) – заниженную. По критерию «Внешность» адекватную самооценку не имеет ни один ребенок, 5 детей (71 %) – завышенную самооценку, 2 ребенка (29 %) – заниженную. По критерию «Уверенность в себе» адекватную самооценку не имеет ни один ребенок, 5 детей (71 %) – завышенную самооценку, 2 ребенка (29 %) – заниженную.

По результатам проективного теста «Рисунок несуществующего животного» мы получили следующие результаты: шесть детей имеют напряженность в общении, гиперчувствительность к общественному мнению, незащищенность. У одного ребенка это проявляется в меньшей степени. Эмоциональные проблемы, потребность в признании, тревожность наблюдается у пяти учеников. Два ребенка таких проблем не имеют.

На основании результатов модифицированной методики «Лесенка» (В. Г. Шур) мы пришли к выводу, что заниженной самооценкой обладает 1 ребенок (14 %), завышенной – 4 испытуемых (57 %), адекватную самооценку имеют 2 ученика (29 %).

Результаты методики «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» показали, что по множеству отрицательных черт адекватную самооценку имеют 3 мальчика (43 %), завышенной самооценки не выявилось ни у одного ребенка, заниженную самооценку имеют 4 мальчика (57 %). По множеству положительных черт адекватную самооценку имеет 1 ребенок (14 %), завышенную самооценку имеют 6 детей (86 %), заниженной самооценки не выявилось ни у одного ребенка.

По результатам методики «Изучение особенностей поведения ребенка в конфликтных ситуациях» видно, что экстрапунтивную реакцию на фрустрационную ситуацию имеют 3 ребенка (42 %), интропунтивную реакцию на фрустрационную реакцию имеют 2 ребенка (29 %), импунтивную реакцию на фрустрационную ситуацию имеют 2 ребенка (29 %).

По результатам методики «Изучение осознания детьми нравственных норм» 5 детей (71 %) называют нравственную норму верно и мотивируют свою оценку, 2 ребенка (29 %) называют нравственную норму неверно, но мотивируют свою оценку.

Сводные результаты исследования показали, что 2 ребенка имеют сформированную положительную Я-концепцию, которая характеризуется сформированным образом Я (положительно окрашенным), адекватной самооценкой. Ребенок называет нравственную норму и мотивирует свою оценку, обладает интропун-

тивной реакцией на фрустрационную ситуацию, которая выражается в том, что реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению и воспринимается как благоприятная для себя; 3 ребенка имеют сформированную отрицательную Я-концепцию, которая характеризуется сформированным образом Я (отрицательно окрашенным), заниженной самооценкой. Ребенок называет нравственную норму не верно, но мотивирует оценку. Обладает экстрапунтивной реакцией на фрустрационную ситуацию, которая выражается в том, что реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица; 2 ребенка имеют несформированную Я-концепцию, которая характеризуется несформированным образом Я, неустойчивой самооценкой, ребенок называет нравственную норму, но не мотивирует свою оценку или ребенок не может оценить поступки детей, обладает импунитивной реакцией на фрустрационную ситуацию, которая выражается в том, что ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

Таким образом, требуется коррекционно-развивающая программа, направленная на разрешение выявленных проблем.

Литература

1. Венгер А. Л. Психологические рисуночные. М. : Владос-Пресс, 2003. 160 с.
8. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. М. : Владос, 1995. С. 56–58.
9. Ясюкова Л. Я. Фрустрационный тест С. Розенцвейга : метод. рук. СПб. : Импон, 2004. 100 с.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Никифоров Н. А., Васина Ю. М.

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

Современные условия развития общественных наук ведут за собой постоянные изменения требований к педагогическому процессу. Школа играет значимую роль в становлении и развитии гармоничной личности современного ребенка. Развитие умственной работоспособности, активной познавательной деятельности – одна из самых важных задач воспитания подрастающего поколения. Эти качества будут нужны человеку в течение всей жизни, и если в детстве стремление к новым знаниям и умениям не развить, то последствия могут оказаться неблагоприятными. Развитие познавательной активности по-прежнему остается одной из актуальных проблем в педагогике начальных классов.

Младший школьный возраст – очень значимый период в жизни каждого человека, поскольку в это время закладываются основы характера и поведения, проявляется темперамент, а также стремление занять определенный социальный статус в обществе. Приобретая новые качества и навыки, школьник учится действовать в разных жизненных обстоятельствах самостоятельно, благодаря чему на его плечи ложится личная ответственность за свои действия и поступки. Все это приводит к тому, что у ребенка меняется мировосприятие и повышается уровень интеллектуального развития. Естественно в этом возрасте главной задачей выступает умение учиться. Основная трудность, встречающаяся на пути данного формирования, заключается в том, что мотив только что пришедшего в школу ребёнка никак не связан с действиями, которые он должен выполнять.

Познавательная активность младших школьников – это уже проявление ребёнка в собственной деятельности, самостоятельно строящего взаимоотношения с учителями и одноклассниками.

Самая стойкая познавательная активность формируется в синтезе рационального и эмоционального в школьном обучении, начиная с самой младшей школы. Условия для этого формирования очень важны, каждый учитель должен их неукоснительно соблюдать.

Познавательная активность детей характеризуется стремлением к всестороннему, глубокому изучению явлений и процессов, познанию их существенных свойств и взаимосвязей в условиях начальной школы. Так же важно соблюдать оптимальный уровень развития учащихся, нагружать разумно, создавать и поддерживать благоприятную эмоциональную атмосферу в течение всей познавательной деятельности класса. Для того чтобы активизировать познавательную деятельность младших школьников, на своих уроках педагог должен:

- применять разнообразные методы и формы организации учебного процесса, в том числе активно пользоваться компьютерными технологиями [1];
- создавать необходимую атмосферу заинтересованности, чтобы каждый ребенок как можно активнее участвовал в работе всего класса;
- стимулировать детей к высказываниям и использовать разнообразные способы выполнения поставленных перед ними заданий без какой-либо боязни ошибиться или получить неправильный ответ;
- оценивать работу ученика не только по полученным результатам, но и по процессу освоения нового материала;
- использовать для освоения детьми темы дидактического материала, что позволило бы ученику самостоятельно выбрать для себя наиболее приемлемую форму и вид учебной деятельности;
- создавать на уроке определенные педагогические ситуации общения, которые позволили бы ученикам проявить самостоятельность и инициативу.

Вышеописанные направления свидетельствуют о том, что познавательная активность является сильным побудителем ознакомления, осмысления и преобразования окружающей действительности. Под влиянием познавательной активности ребенок не только стремится познать новое, пополнить и углубить свои знания об интересующем предмете, явлении, но и активно применять эти знания в различных видах деятельности. При наличии познавательной активности все психические процессы, участвующие в познании, активизируются, протекают более интенсивно и осознанно, усвоенные в результате знания оказываются прочными, глубокими и системными.

Познавательная активность, связанная с приобретением знаний и умений, необходима для решения познавательных задач, стремления к интеллектуальным достижениям.

Для этого вида активности характерны: стремление решать интеллектуальные задачи; стремление получить средства для решения указанных задач; потребность в интеллектуальных достижениях; вопросы по изучаемой теме по типу «как это сделать», «для чего это надо делать», «что правильно, что неправильно» и т. п., характеризующие стремление научиться, усвоить новую информацию, освоить новый способ действия; установка на овладение предлагаемым способом деятельности; позитивное эмоциональное переживание, связанное с усвоением новых знаний, приемов, способов деятельности, отработкой сложных операций, нахождением путей решения задач; интерес к значению незнакомых слов; ситуационный характер познавательного интереса: после получения новых сведений, по окончании действия (занятия, выполнения задания) интерес исчерпывается, появляются симптомы пресыщения.

На основании структуры Г. И. Шукиной нами были выделены следующие критерии и показатели познавательной активности:

- эмоционально-волевой (особенности эмоционального подкрепления индивидуального опыта познания, а также волевые усилия, направленные на достижения сознательно поставленной цели, связанные с преодолением внешних и внутренних препятствий) выражается в проявлении положительных эмоций в процессе деятельности; длительности и устойчивости интереса к решению познавательных задач;

- когнитивный (объем знаний) – наличие познавательных вопросов, эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность;

- мотивационный (мотивы, потребности, установки, интересы, цели, результат) – интерес к новым методам и средствам обучения, познавательной деятельности;

- действенно-практический (объем умений, навыков, способов действий и готовность их применить) – наличие познавательной потребности; наличие исследовательского интереса; стремление устанавливать причинно-следственные связи явлений;

- самостоятельность – стремление к решению задач деятельности без помощи взрослого; способность к проявлению инициативы.

Выделенные критерии познавательной активности могут находиться на различных уровнях развития, но при этом они, как части системы, находятся в сложных отношениях взаимовлияния и взаимозависимости.

На основе выделенных критериев, а также для аналитической обработки результатов исследования и получения количествен-

ных показателей были описаны уровни сформированности познавательной активности у дошкольника: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень – не проявляют инициативности и самостоятельности в процессе выполнения заданий, утрачивают к ним интерес при затруднениях права и проявляли отрицательные эмоции (огорчение, раздражение), не задают познавательных вопросов; нуждаются в поэтапном объяснении условий выполнения задания, показе способа использования той или иной готовой модели, в помощи взрослого.

Средний уровень – большая степень самостоятельности в принятии задачи и поиске способа ее выполнения. Испытывая трудности в решении задачи, дети не утрачивают эмоционального отношения к ним, а обращаются за помощью к воспитателю, задают вопросы для уточнения условий ее выполнения и получив подсказку, выполняют задание до права конца, что свидетельствует об интересе ребенка к данной деятельности и о желании искать способы решения задачи, но совместно со взрослым.

Высокий уровень – проявление инициативности, самостоятельности, интереса и желания решать познавательные задачи. В случае затруднений дети не отвлекаются, проявляли упорство и настойчивость в достижении результата, которое приносит им удовлетворение, радость и гордость за достижения.

В соответствии с выделенными критериями познавательной активности для младшего школьного возраста нами были подобраны следующие диагностические материалы:

- методика «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник), для данного исследования интересовал такой показатель, как любознательность;
- методика «Изучение познавательной потребности» (В. С. Юркевич);
- анкета «Исследование познавательной активности учащихся» (Бойко Ю. В., Червякова Л. А.);
- наблюдение за учебной деятельностью детей, оценивание по критериям А. К. Марковой, А. Г. Лидерс, Е. А. Яковлевой, которые определяют уровень познавательной активности.

Базой исследования являются учащиеся 3 класса, МБОУ ЦО № 15 г. Тулы. Количественный состав: 25 младших школьников, качественный состав: 15 мальчиков, 10 девочек.

Подобранные методики в совокупности позволяют комплексно исследовать познавательную активность младших школьников, так как, во-первых, они направлены на изучение всех компонентов познавательной активности, во-вторых, они направ-

лены на работу не только с детьми, но и с педагогами и родителями. Это, в свою очередь, способствует получению более объективных результатов.

По результатам исследования следует, что для детей младшего школьного возраста характерна любознательности в том или ином виде, 20 % испытуемых считают себя не любознательными. По оценке педагогов и родителей, наблюдается в основном проявление низко- и средневыраженного познавательного интереса. При этом познавательная потребность также находится в основном на среднем и низком уровнях.

При проведении методики, где испытуемым предлагалось составить задания по последней пройденной теме на уроке математики, были получены следующие результаты: только один испытуемый смог составить оригинальную задачу, трое составили интересные задачи, остальные составили стандартные или задачи, решаемые в классе ранее, двое испытуемых не смогли выполнить данное задание, так как забыли раннее пройденную тему.

По результатам анкеты, направленной на определение уровня познавательной активности, были получены следующие результаты: у 52 % испытуемых высокий уровень познавательной активности, так как они выбрали 4 предмета и более, 20 % имеют средний уровень познавательной активности, у 28 % низкий уровень познавательной активности, так как они выбрали один предмет или не выбрали ни одного.

На наш взгляд, основное условие, обеспечивающее оптимальный уровень развития познавательной активности, – насыщенная информационная среда, а также возможность практической деятельности в ней. Другими словами, помогает все, что способствует обогащению чувственно-практического опыта ребенка, мешает то, что дает ему готовые знания раньше, чем они понадобились ему для осмысления собственного опыта.

Литература

1. Васина Ю. М. Особенности предметно-ориентированной компьютерной среды для развития личностного потенциала современного ребенка // Вост.-Европ. науч. вестн. 2015. № 1. С. 9–11.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Николаева О. В., Васина Ю. М.

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет

им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия

E-mail: olga.nickolaeva@bk.ru

Одной из актуальных проблем современной логопедии является проблема нарушений просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. Основанием актуальности проблемы является тенденция увеличения числа детей с рассматриваемым речевым нарушением, снижение коммуникативной функции, обусловленное недоразвитием просодической составляющей речи ребёнка. Изучением проблемы развития просодического компонента речи у детей с дизартрией занимались Е. Ф. Архипова, Н. А. Власова, Л. В. Лопатина, Л. В. Позднякова, Ю. И. Филатова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и многие др.

Просодика, как компонент речевой деятельности, представляет собой совокупность ритмико-интонационных свойств голоса, включающих целый ряд элементов (темп, ритм, интонация, мелодика, пауза, дикция, модуляции, логическое ударение, речевое дыхание). Данные элементы просодической стороны речи образуют её звуковую оболочку, т. е. характеризуют звучание. Развитие и формирование всех элементов просодики в процессе онтогенетического развития ребенка происходит постепенно, начиная с младенческого возраста.

Многими исследователями отмечается большое влияние сформированности просодической стороны речи на физическое, интеллектуальное, моральное и эстетическое воспитание ребенка. Развитие элементов просодики оказывает большое влияние на осуществление ребенком коммуникативной функции. В случае нарушения развития этих элементов (темпа, ритма, интонации, мелодики, модуляций голоса и т. д.), у дошкольников могут возникнуть трудности организации коммуникативной деятельности, снижение потребности и эффективности речевого общения.

О нарушениях формирования просодических компонентов речи у дошкольников при стёртой дизартрии дано мало информации. Это обусловлено тем, что нарушения просодики носят скрытый характер. Ещё одним фактором недостаточного количества информации является отсутствие в литературе данных о невроло-

гических и экспериментально-фонетических исследованиях дизартричной речи детей дошкольного возраста (в основном, исследования дизартричной речи проводились на взрослых больных). Все эти особенности ещё раз подчёркивают важность и актуальность работы по проведению диагностики развития просодических компонентов речи дошкольников со стёртой дизартрией.

Для диагностики просодической стороны речи необходимо ознакомиться с особенностями просодики в норме. К характеристикам просодической составляющей речи детей 4–5 лет (в норме) можно отнести: выдержанность в нужном темпе, достаточную выразительность; способность ускорять и замедлять темп речи, повышать и понижать громкость голоса; плавность вдоха и выдоха.

К особенностям просодики детей со стёртой дизартрией относятся:

- нарушения темпа (ускорение либо замедление);
- нарушения тембра голоса (часто у детей с дизартрией голос глухой, монотонный, сдавленный, назализованный, хриплый, тусклый; может быть напряженным, форсированным, гортанным, прерывистым и т. д.);
- недостаточную силу голоса (голос тихий, слабый, иссякающий в процессе речи);
- отсутствие либо слабо выраженные голосовые модуляции (произвольно ребенок не может поменять высоту тона);
- речевое дыхание учащенное; ребенок, после произнесения отдельных слов, слогов делает поверхностные и судорожные вдохи, укорочен активный выдох, который осуществляется через нос, несмотря на особенность, характеризующуюся постоянно полукрытым ртом; у ребенка тенденция говорить на вдохе.

Опытно-экспериментальная работа по выявлению уровня развития просодической стороны речи проводилась на базе МБДОУ «Црр – д/с № 6» г. Тулы с детьми среднего дошкольного возраста. Экспериментальная работа проводилась в логопедической группе. Для исследования была отобрана группа детей (в количестве 5 человек) с логопедическим заключением дизартрия.

Выявление особенностей просодической стороны речи осуществлялось по методикам Е. Ф. Архиповой, которые в полной мере позволяют оценить уровень развития всех компонентов просодической стороны речи: темпо-ритмической организации, интонации, мелодики, пауз, логического ударения, а так же речевого дыхания.

Для оценки результатов диагностического исследования, использовались критерии оценки выполнения заданий, предложенные Е. Ф. Архиповой:

4 балла – задание выполняется правильно и самостоятельно;
 3 балла – задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;

2 балла – задание выполняется с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно по ходу работы;

1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь взрослого;

0 баллов – задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

Сумма баллов, набранных ребенком за выполнение всех заданий, позволяет определить уровень сформированности компонентов просодической стороны речи (на основе степеней сформированности просодической стороны речи дошкольников, выделенных Е. Э. Артемовой).

Высокий уровень развития просодической стороны речи (от 43 до 56 баллов) характеризуется сформированностью всех просодических компонентов. В достаточной мере сформирована темпо-ритмическая сторона речи, тембр, диапазон голоса по силе и высоте соответствуют норме. Детям данного уровня доступны все средства интонационной выразительности, которые они могут применять в спонтанной речи, а также при выполнении специальных заданий.

Средний уровень развития (от 29 до 42 баллов): наличие нестойких, временных отклонений в одном или нескольких компонентах просодической системы. Спонтанная речь детей в достаточной мере интонирована, однако при выполнении специальных заданий наблюдаются отдельные ошибки и неточности в воспроизведении мелодических рисунков речи и ритмических структур.

Недостаточный уровень развития просодики (от 15 до 28 баллов): незначительные изменения голоса. У детей отмечаются трудности при выполнении заданий, направленных на воспроизведения ритмических структур, на изменение интонации. Автором отмечено, что нарушение не отражается на спонтанной речи, она, как правило, достаточно выразительна.

Низкий уровень (от 0 до 14 баллов): характерны грубые нарушения просодики. Стойкий характер носят нарушения интонационного оформления речи. Наблюдаются ярко выраженные недостатки развития высоты, силы голоса, нарушение тембра речи. Детям сложно вступать в коммуникацию, задания на произвольное изменение ритмических и звуковысотных характеристик голоса им недоступны.

По результатам исследования получены следующие результаты: на среднем уровне развития просодической стороны речи оказались трое детей; на недостаточном – двое детей экспериментальной группы. Было выявлено, что развитие просодических компонентов речи у детей данной экспериментальной группы имеет свои особенности: недостаточная громкость голоса, узкий динамический диапазон, недостатки модуляций голоса по высоте и силе, нарушения тембровой окраски речи, у детей наблюдаются трудности при восприятии и воспроизведении различных типов интонации, нарушения ритма, темпа речи.

Полученные данные позволяют говорить о необходимости работы по развитию просодической стороны речи.

Делая выводы о проведённой работе, можно сказать о том, что речевые нарушения детей 4–5 лет с дизартрией во многом зависят от неспособности оформлять собственное речевое высказывание просодическими элементами. Речь дошкольников со стёртой формой дизартрии характеризуется монотонностью, затруднением либо невозможностью интонирования высказываний, невыразительностью. Для детей характерно нарушение процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур предложения; монотонность, глухость, сдавленность тембра речи; ускорение либо замедление темпа речи; у детей почти отсутствуют голосовые модуляции; чаще всего голос тихий, иссякающий; нарушено речевое дыхание. Перечисленные отклонения просодических элементов затрудняют речевую активность дошкольника, отрицательно сказываются на общении с окружающими, задерживают формирование познавательных процессов и препятствуют полноценному формированию личности.

Нарушения просодической стороны речи у детей со стёртой дизартрией могут переходить от незначительных изменений до сложных голосовых расстройств. В то же время отмечается недостаточный уровень исследования просодических особенностей голоса детей в структуре речевых дефектов, а конкретно – стёртой дизартрии.

Литература

1. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Логопедия : учебник. М. : Владос, 1998. 680 с.
2. Поваляева М. А. Справочник логопеда. 3-е изд. Ростов н/Д : Феникс, 2002. 448 с.
3. Стародубова Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников : учеб. пособие. 2-е изд., испр. М. : Академия, 2007. 256 с.
4. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1989. 223 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Огнёва А. А., Васина Ю. М.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: f89051137689p@yandex.ru*

В мире развития современных инновационных технологий не надо забывать о такой проблеме как формирование изобразительных умений и навыков старших дошкольников. Изобразительные умения – это освоенный учащимся способ выполнения определенных знаний и навыков, сформированный путем регулярных упражнений и обеспечивающий возможность выполнения различного рода двигательных, сенсорных или умственных действий в привычных и новых условиях. Умения совершенствуются по мере овладения навыком. Навык – действие, сформированное путем повторения и доведения до автоматизма.

В педагогическом словаре Б. М. Бим – Бада понятие «умение» обозначает освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний и навыков. Умения могут быть как практическими, так и умственными [1, с. 295].

Основной задачей развития изобразительных умений у детей является воспитание умения правильно передавать свои впечатления от окружающей действительности в процессе изображения предметов и явлений. Дошкольнику трудно передать все характерные признаки предмета, так как он не имеет достаточно развитых изобразительных умений.

Овладение определенными изобразительными умениями, а так же приёмами изображения разнообразных сложных предметов способствует приобретению свободы творческих проявлений.

В статье остановимся на изобразительных умениях. Любые умения формируются в разных видах деятельности. Изобразительные умения формируются в изобразительной деятельности, а именно в рисовании. Интерес и положительное отношение во многом определяется тем, как идет овладение рисованием. Рисование способствует обогащению восприятия, представлений, памяти детей новыми образами, которые в процессе изображения уточняются, обогащаются. Овладение детьми способами рисования разными материалами важно для них, чтобы они могли свободно создавать образы предметов и явлений в рисунках.

Содержание изображения требует целого ряда навыков и умений, оно базируется на образах восприятия и представлений. В процессе рисования у ребенка развивается наблюдательность, эстетическое восприятие, эстетические эмоции, художественный вкус, творческие способности, умение доступными средствами самостоятельно создавать красивое.

Изобразительные умения заключаются в способности передавать форму предмета, его строение, цвет и другие качества, создавать узор с учетом украшаемой формы. С изобразительными умениями тесно связаны технические навыки. Для изображения любого предмета надо уметь свободно и легко проводить линии в любом направлении, а как передать форму предмета посредством этих линий – это уже изобразительная задача [2].

В процессе рисования у ребенка формируются следующие изобразительные умения: технические умения, владение средствами перевода реального объекта в графический образ, умение самостоятельного замысла предстоящего изображения.

Дети старшего дошкольного возраста способны к некоторым элементам предварительного продумывания и содержания, и средств выполнения. Они уже могут самостоятельно решить, что будет рисовать или лепить по своему выбору или на заданную тему, что в теме является главным, с чего надо начать, как расположить изображаемый элемент. В процессе работы ребенок реализует этот план, дополняя его в соответствии с содержанием. Детское рисование характеризуется также использованием композиционных средств, в первую очередь ритма и симметрии. Они не только придают стройность, гармоничность самому образу и всей картине, но и облегчают изображение, что особенно важно для детей, еще не овладевших изобразительными навыками.

Развитие изобразительных умений у детей старшего дошкольного возраста являются задачей художественного воспитания, основанными на ознакомлении детей с окружающей действительностью. Дети всегда вкладывают в работу свое отношение, передавая его изобразительными или другими средствами. Это позволяет назвать рисунок ребенка своеобразным, выразительным. Совершенствуется умение использовать цвет, как средство передачи настроения, состояния, отношения к изображаемому или выделения в картине главного. Дети осваивают свойства цвета (теплая, холодная, контрастная или сближенная гамма), красоту ярких насыщенных и мягких, приглушенных тонов, прозрачность и плотность цветового тона. В сюжетном изображении – формируются умения изображать линию горизонта, линей-

ную перспективу, умения выделять главное, передавать взаимосвязь между объектами, используя все средства выразительности, и особенно композицию; изображать предметы близкого, среднего и дальнего планов, создавать сюжетные изображения с натуры.

К изобразительным умениям относятся:

1. Умение передавать форму предметов – дети учатся изображать предметы округлой и прямоугольной формы. При этом они еще не отличают предметов круглой формы от предметов удлинённо-округлых, овальных, а прямоугольных от квадратных, т. е. они передают форму приблизительно. В лепке наряду с шариками дети учатся лепить колбаски, столбики. В аппликации и конструировании дети получают элементы уже готовые. Это дает возможность уточнять и закреплять представления о форме предметов. Формообразующие движения в изобразительной деятельности развиваются одновременно и во взаимосвязи со зрительным восприятием. Чем лучше научаются дети контролировать свои движения взглядом, тем отчетливее и точнее они передают форму предметов.

2. Колористические умения – характеризующийся умением подбирать и сочетать краски (о человеке), а также отличающийся определённым сочетанием красок, тонов. Отсутствие навыков работы с цветом, неумение пользоваться законами цветоведения приведет к ограничению познавательной способности детей и способности к изобразительной деятельности, к отсутствию художественно-образованной личности. Поэтому формирование колористических навыков у детей является актуальной проблемой в обучении. Однако развивать цветное и колористическое видение необходимо с первых шагов обучения живописи. Это дает возможность развивать зрительную память, воображение, чувство цвета, помогать решать не только учебные, но и творческие задачи.

Итак, средством изображения в колористике является цвет. Цвет играет важнейшую роль в построении картины, в ее композиции. Цветовые сочетания связаны с композицией цвета. Значит, колорит зависит не только от цветовых сочетаний как таковых, но и от цветовой композиции, т. е. от расположения цветовых пятен. Каждое цветовое пятно в картине может иметь различную светлоту, насыщенность и цветовой тон. Благодаря ознакомлению с изобразительной деятельностью, выразительными особенностями цвета, различным упражнениям с цветом, у детей постепенно развивается эстетическое чувство цвета.

3. Композиционные умения – с одной стороны, это творческий процесс создания произведения искусства, от замысла до его

завершения, а с другой стороны своеобразный комплекс средств раскрытия содержания картины, основанных на законах, правилах и приёмах, служащих полному, целостному и выразительному решению замысла. Таким образом, композиция в изобразительном искусстве связана с необходимостью передать основной замысел, идею произведения и художественный образ. Применительно к детскому творчеству композиция выступает начальным этапом постижения художественного образа. Различные сочетания цветов могут сделать один и тот же пейзаж радостным, грустным или даже трагическим. Для решения этих задач в работе с дошкольниками использую технический прием «коллажирование». Коллажирование является средством обогащения художественно-творческой деятельности старших дошкольников. Техника коллажа доступна и интересна детям. Работа в технике коллажа помогает «увидеть» мир, переживать его красоту, вселить в детей уверенность в своих силах и испытывать радость от творчества. Как показывает педагогическая практика, развивает композиционное воображение дошкольников, а использование детьми таких композиционных приемов, как ритм, симметрия, равновесие, динамика значительно улучшает качество детского рисунка, придает ему особую выразительность.

Таким образом, занятия изобразительной деятельностью – один из путей воспитания в детях чувства прекрасного, умения замечать красивое в явлениях природы, жизни общества, в человеке и его труде, в произведениях искусства, потребности отразить увиденное в рисунке. В процессе изобразительной деятельности в детском саду при условии ее оптимальной организации и эффективного осуществления закладывается интерес к художественно-творческой деятельности, на основе которого впоследствии будет формироваться художественная культура человека.

Литература

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Роспэн, 2002. 528 с.
2. Рисование отдельных предметов [Электронный ресурс] // Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду / В. Б. Косминская [и др.]. М.: Просвещение, 2000. URL: <http://www.detskiysad.ru/izo/teoria.html>.

СФОРМИРОВАННОСТЬ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Олейникова А. В.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: anastasiya. ol. 2105@mail.ru*

Самооценка является важным регулятором взаимоотношений подростка с обществом, его дальнейшей интеграции в него. От самооценки зависит то, насколько подросток требователен к себе, его отношение к собственным успехам и неудачам.

В большинстве случаев, самооценка умственно отсталого ребёнка с самых ранних лет формируется завышенной, так как родители склонны радоваться каждому, даже самому малому успеху. Естественное, что до предподросткового возраста самооценки, как таковой, у умственно отсталых детей нет.

У такого ребёнка не сформированы понятия о своих возможностях, соответственно они имеют неадекватный уровень притязаний, что мешает им правильно организовывать свою деятельность.

У умственно отсталых детей только к подростковому возрасту приходит осознание самооценки и оценки других людей. Особое влияние на формирование самооценки у умственно отсталых детей имеет критичность к себе, уровень осознания дефекта, степень интеллектуального нарушения и социальная ситуация развития.

В подростковом возрасте самооценка претерпевает изменения, подросток начинает осознавать себя, как личность, имеющую характер, темперамент, начинает более адекватно оценивать свою деятельность. Но характер этой оценки всё-таки остается довольно примитивным.

Изучением самооценки занимались отечественные и зарубежные ученые, такие как: Б. Г. Ананьев, Р. Бернс, Л. С. Выготский, О. М. Анисимова, У. Джеймс, Л. И. Божович, А. В. Захарова, М. И. Кузьмицкая, А. Н. Леонтьев, А. М. Лисина, С. Л. Рубинштейн.

М. И. Кузьмицкая утверждает, что для младших умственно отсталых учащихся характерен высокий уровень притязаний, такие дети не могут правильно оценить свои возможности. Умение оценивать себя и результаты своей деятельности и влияние на это специального обучения показано в исследованиях И. П. Ушакова и ряда других ученых.

Обращаясь к опытам Б. И. Пинского, мы видим, что в оценочной ситуации дети с умственной отсталостью работают намного хуже, при том же темпе деятельности, что и в обычной ситуации.

Эти и многие другие ученые внесли большой вклад в изучение как самооценки в целом, так в частности и самооценки подростков. Но уровень и динамика изменений самооценки у подростков изучена недостаточно хорошо, что дает стимул к дальнейшему углубленному изучению данной проблемы.

С учетом специфики нарушения и особенностей возраста нами отобраны диагностические методики и составлена программа изучения сформированности самооценки младших подростков с умственной отсталостью.

В диагностическую программу вошли следующие методики: методика «Лесенка» В. Г. Щур, методика «Нарисуй себя» в модификации А. М. Прихожан и З. Василюскайте, методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан), методика «Шкала самоуважения Розенберга».

Экспериментальной базой являлось государственное образовательное учреждение Тульской области «Тульский областной центр образования» (отделение № 1).

В исследовании принимали участие подростки с умственной отсталостью 12–14 лет, из них 2 девочки и 3 мальчика.

На основе данных, полученных с помощью подобранных методик, был проведен анализ.

По результатам методики «Лесенка» было выявлено, что 60 % детей имеют завышенный уровень самооценки. Средний уровень выявлен у 40 % респондентов. Заниженная самооценки не выявлена.

При обследовании детей с помощью методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан) было выявлено, что 40 % детей имеют адекватную самооценку. У 60 % – высокий уровень самооценки. Заниженный уровень самооценки не зафиксирован ни у одного из респондентов.

Проективная методика «Нарисуй себя» помогла выявить следующие результаты: 60 % испытуемых имеют завышенную самооценку, их рисунки были дополнены различными деталями, предпочтению они отдали ярким цветам – синему и красному. Сами изображения были довольно крупными, в сравнении с рисунками «Хорошего человека». У 40 % зафиксирована адекватная самооценки. Заниженная самооценка не выявлена.

Методика «Шкала самоуважения Розенберга» показала, что у 100 % детей очень высокий уровень самооценки. Это является неблагоприятным фактором для личностного развития.

Таким образом, обобщая полученные данные, можно сделать вывод, что подростки с умственной отсталостью имеют завышенную самооценку. При коррекции необходимо составить программу по оптимизации самооценки младших подростков с умственной отсталостью.

АГРЕССИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ ПРОЯВЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ондар А. Н.

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

Агрессия является естественным проявлением природы человека. В какой бы форме она ни проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба себе или другому. Р. Берон, Д. Ричардсон, А. Берковитц, А. Реан и А. Бандура и др. проводили фундаментальные теоретические исследования, посвященные агрессии [1; 2; 4].

Принято разделять агрессию как специфическую форму поведения и агрессивность как психическое свойство личности. Агрессия – проявление агрессивности в деструктивных действиях, целью которых является нанесение вреда тому или иному лицу. Агрессивность – свойство личности, заключающиеся в готовности и предпочтении использования насильственных средств реализации своих целей.

А. А. Реан указывает, что «различие понятий «агрессия» и «агрессивность» ведет к важным следствиям: не за всяким агрессивным действием субъекта стоит агрессивность личности; с другой стороны, агрессивность человека не всегда проявляется в явно агрессивных действиях. Проявление агрессивности как личностного свойства в определенных актах поведения, как агрессивных действиях, всегда является результатом сложного взаимодействия трансситуативных и ситуативных факторов [6].

Агрессивность может служить способом самозащиты, отстаивания своих прав, удовлетворения своих желаний, и достижения цели. Агрессивность в форме враждебности и ненависти способна нанести вред, сформировать нежелательные черты характера: либо задиры, хулигана, либо труса, не способного постоять за себя.

Проявления агрессии у детей имеет свои особенности. Это связано со спецификой возрастного развития. Что касается младшего школьного возраста, перед детьми в этот период актуализируются качественно новые вызовы социальной среды: новые правила жизни и требования школы, отношение учителя, как значимого взрослого и конкуренция со сверстниками, они переживают новый опыт оценивания результатов своей деятельности. Все это приводит к накоплению эмоционального напряжения и прояв-

лению агрессии в различных формах. Это могут быть детские шалости и игры, споры, драки и конфликты.

Выделяют такие виды агрессии, как физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица. Косвенная агрессия – действия, как обходными путями направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и ни на кого не направленные взрывы ярости (крик, топание ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.). Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг, ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань). Склонность к раздражению – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости. Негативизм – оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета. Может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы.

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение младших школьников, обычно выделяют следующие: недостаточное развитие интеллекта, сниженная самооценка, низкий уровень самоконтроля, неразвитость коммуникативных навыков, повышенная возбудимость нервной системы, вследствие различных причин (травмы, болезни и пр.). Основными причинами проявлений детской агрессивности являются: стремление привлечь к себе внимание сверстников; стремление получить желанный результат; стремление быть главным; защита и месть; желание ущемить достоинство другого с целью подчеркнуть свое превосходство.

Часто причиной детской агрессии является недостаток внимания и понимания со стороны родителей и педагогов, тогда она является отчаянной попыткой младшего школьника восстановить социальные связи. В проявлениях агрессивности у детей младшего школьного возраста выявлены несомненные гендерные различия. Мальчикам более свойственны активные и непосредственные, а девочкам – отсроченные и опосредованные формы агрессии.

Агрессивное поведение является одной из наиболее распространенных форм нарушения поведения школьников, что требует особого внимания педагогов-психологов при организации эмпирических исследований агрессии в этом возрасте и ее факторов, а также разработки психокоррекционных программ, направленных на снижение агрессии в условиях образовательных учреждений.

Литература

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль : учеб. пособие. СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. 512 с.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб : Питер, 2011. 352 с.
3. Паренс Г. А. Агрессия наших детей. М. : Форум, 2007. 152 с.
4. Лоренц К. Агрессия. М. : Прогресс, 2011. 269 с.
5. Психология человеческой агрессивности : хрестоматия / сост. Сельченко К. В. Минск ; М. : Харвест АСТ, 2010. 429 с.
6. Реан А. А. Детская агрессия // Педагогика и психология. 2002. № 4. С. 37–42.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Пешкова Н. А., Романовцева С. Д.

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет

им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия

E-mail: romanovtseva.svetlana@mail.ru

По мнению специалистов, страх, основанный на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер, основными проявлениями которого являются физиологические изменения в высшей нервной деятельности, это влияет на частоту пульса и дыхания, показатели артериального давления. В самом общем виде эмоция страха возникает, как «аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека», в ответ на действие угрожающего воздействия. Осознание опасности, ее понимание формируется в процессе жизни и межличностных отношений, когда некоторые нейтральные для ребенка раздражители постепенно приобретают характер угрожающих стимулов. Можно сказать, что это последствия травмирующего опыта (испуг, боль, болезнь, конфликты, неудачи, поражения). В нашей жизни более распространены вынужденные страхи. Их источник – взрослые, окружающие ребенка, старшие дети и даже сверстники, которые непроизвольно заражают ребенка страхом, излишне эмоционально указывают на наличие опасности. Отражение мы находим в самых типичных для возраста страхах.

По возрастной норме А. И. Захарова страхи можно разделить по следующим возрастным группам:

1) Младший дошкольный возраст – страх сказочных персонажей, уколов, боли, крови, высоты, неожиданных звуков. Типичные страхи: одиночества, темноты, замкнутого пространства.

2) Старший дошкольный возраст – страх смерти, страх смерти родителей, страх животных, страх сказочных персонажей, страх глубины, страшных снов, страх огня, страх пожара, страх нападения, страх войны. У девочек: страх заболеть, наказания, перед засыпанием и сказочных персонажей.

Страх смерти довольно часто проявляется у девочек, это связано с наиболее выраженным у них, в сравнении с мальчиками, инстинктом самосохранения. У мальчиков можно выявить зависимость страха смерти себя и в последующем родителей со страхами чужих, незнакомых людей, начиная с 8 месяцев жизни, т. е.

мальчик, который боится других людей, будет более подвержен страху смерти, чем девочка, у которой нет такого резкого противопоставления. По данным А. И. Захарова, страх смерти тесно связан со страхами нападения, темноты, сказочных персонажей (более активно действующих в 3–5 лет), заболевания и смерти родителей (более старший возраст), жутких снов, животных, стихии, огня, пожара и войны.

Эти страхи наиболее свойственны именно для детей старшего дошкольного возраста. Их причины представляю угрозу для жизни в прямом или косвенном виде. Нападение со стороны кого-либо (в том числе животных), как и болезнь, может обернуться непоправимым несчастьем, увечьем, смертью. То же относится к буре, урагану, наводнению, землетрясению, огню, пожару и войне как непосредственным угрозам для жизни. При неблагоприятных жизненных обстоятельствах страх смерти способствует усилению многих связанных с ним страхов.

Детские страхи, тревоги в случае нормального развития являются важным звеном в регуляции поведения ребенка и в целом имеют положительный адаптационный смысл. Так как страхи и тревоги неизбежно возникают в ходе развития ребенка, у него имеются и естественные психологические механизмы их преодоления. Почти у всех детей с нарушением речи наблюдаются, по сравнению с обычными детьми, негативные проявления эмоционально-волевой сферы: повышенная возбудимость, раздражительность, замкнутость, обидчивость, плаксивость, многократная смена настроения, в том числе и страхи.

Нами было проведено исследование, целью которого является выявление общего количества страхов детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи и причин их возникновения для проведения последующей коррекции. Для выявления страхов была использован тест «Страхи в домиках» М. А. Панфиловой. В исследовании приняло участие 8 детей в возрасте 5–7 лет, дети учатся в разновозрастной группе комбинированной направленности (5–7 лет).

Целью методики «Страхи в домиках» является выявление и уточнение преобладающих видов страхов. Все страхи делятся на несколько групп: медицинские страхи; страх физического ущерба; страх смерти; страх животных и сказочных персонажей; страх темноты и страшных снов; пространственные страхи; социальные страхи. Совокупные ответы ребенка объединяются в несколько групп по видам страхов, которые были сформулированы А. И. Захаровым. Если ребенок в трех случаях из четырех-пяти дает утвердительный ответ, то этот вид страха диагностируется как

имеющийся в наличии. Проведение этой методики является достаточно простым и не требующим специальной подготовки.

Все обследуемые дети имели возраст от 5 до 7 лет, однако их страхи имеют разные возрастные особенности, не только присущие их возрасту, но и присущие ситуации, которой они были впечатлены или найдены.

Анализ особенностей страхов показал, что у старших дошкольников с нарушением речи преобладают страхи, свойственные детям их возраста. Однако стоит отметить, что наибольшее количество страхов носят глубинный характер, переживаются детьми долгое время. Страхи детей с нарушением речи имеют следующую направленность: страхи уколов, врачей, страхи животных, сказочных персонажей, темноты и страшных снов, страхи, связанные с новыми людьми, боязни говорить, наказаний.

На основании полученных в результате проведения методики данных можно сделать вывод о том, что дети с нарушением речи имеют количество страхов и их разновидности, такие же, как и в норме (по сравнению с возрастной нормой (по А. И. Захарову)). Страхи, которые проявляются чаще, чем в норме: социально-опосредованные (боязнь потерять друга, родителей), медицинские страхи (уколов, врачей), страхи животных, сказочных персонажей, страх темноты и страшных снов.

Страхи и их эмоциональные проявления поддаются коррекции и, как правило, проходят у детей без последствий до десяти лет. Поэтому крайне важно своевременно обращаться к специалисту и принять меры по коррекции страхов у ребёнка. В связи с этим, наиболее актуальной для психологов и педагогов, а так же родителей, является задача поиска наиболее эффективных путей выявления и преодоления психического неблагополучия ребёнка.

Знание особенностей проявления страхов у детей с нарушением речи позволяет разработать комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленный как на преодоление выявленных страхов, так и на предупреждение их возникновения, что будет способствовать полноценному психическому развитию дошкольников.

Литература

1. Балашова В. П. Особенности развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями // Мол. ученый. 2016. № 2. С. 767–770.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Речь, 2010. 313 с.
3. Петрушина Н. В. Особенности формирования эмоциональной сферы у дошкольников с речевыми расстройствами органического генеза // Логопед. 2013. № 3. С. 10–17.
4. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Орлова О. С. Основы дошкольной логопедии. М.: Эксмо, 2015. 320 с.

ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ НА ПОКАЗАТЕЛИ СКЛОННОСТИ К РИСКУ У ЖЕНЩИН

Рощенко Т. А.

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

В современном мире склонность к риску представляет собой основу для успешного совершенствования личности. В основе принятия риска лежит идея развития (для которого важно богатство впечатлений, изменчивость и неоднородность среды) через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, обедняющим жизнь личности [1, с. 1]. Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой проводилась валидизация на основе теста жизнестойкости на 727 испытуемых из Москвы, Кемерово и Петропавловка-Камчатского, как психически здоровых, так и больных шизофренией. Было выяснено, что с возрастом особенно снижается открытость новому опыту. Это может быть связано с большим количеством уже имеющегося опыта в зрелом возрасте, и недостатком его в юности. Поэтому вызывает интерес определить особенности склонности к риску у женщин разного возраста.

Наше исследование проводилось на базе ФГБНУ «Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека» и МАОУ ЦО № 47. В исследовании приняли участие 33 школьницы, 79 женщин репродуктивного возраста (до 45 лет) и 45 женщин не репродуктивного возраста (после 45 лет). Для изучения особенностей склонности к риску женщин использовалась методика MSTAT-II в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой. Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS и включала дисперсионный анализ.

Прежде всего, мы проанализировали уровень склонности к риску у испытуемых различного возраста. Установив наиболее высокий средний показатель склонности к риску у испытуемых – девочек подросткового возраста (62,6), мы можем предположить, что это связано с недостаточностью жизненных знаний, впечатлений, а также необходимостью в удовлетворении потребности самореализации: Кто я? Каковы мои убеждения, взгляды и позиции?

Которые толкают на приобретение не гарантирующего успеха нового опыта (т. е. риск).

В то время как у женщин репродуктивного возраста склонности к риску значительно ниже (49,7). На наш взгляд, это может быть связано с тем, что они нуждаются в душевной близости, понимании и желании создать семью, сталкиваются с предметом конфликта развития (по Эриксону): Могу ли я полностью отдать себя другому человеку? И с осторожностью идут на риск, поэтому их показатель невысок.

Низкий показатель склонности к риску у женщин старшего возраста (46,2) напрямую связан, по нашему мнению, с приобретением достаточного жизненного опыта, чувства завершенности жизненного пути, осуществления планов и целей, полноты и целостности.

Полученные данные подтверждаются результатами дисперсионного анализа. При помощи одномерного дисперсионного анализа мы установили, что существует значимая зависимость уровня склонности к риску у испытуемых от их возраста и репродуктивного статуса ($F = 27,7$, $p < 0,01$). Дополнительный анализ показал, что данные различия присущи прежде всего испытуемым подросткового возраста. Между женщинами репродуктивного и не репродуктивного возраста таких различий обнаружено не было.

Вместе с тем, мы не можем однозначно утверждать, что различия в склонности к риску обусловлены исключительно репродуктивным статусом. Как показали исследования А. П. Яковлева, О. Н. Колосова, И. В. Шиц, отсутствие склонности к риску во многом зависит от патологий в репродуктивной сфере.

Н. А. Богдан говорит не только об инфантилизме и психологической незрелости личности женщины, испытывающей трудности в рождении ребенка, описывая её психологический портрет, но и об отсутствии психологической фертильности, которое она также связывает с базовым недоверием к окружающему миру. Желание контролировать всё вокруг, ригидность, непринятие нового, пристрастие к чёткому планированию – все это проявления недоверия окружающему.

Нередко у женщин в возрасте и не способных к деторождению обнаруживают детские психологические травмы, переходящие в разнообразные виды страхов: страх потери свободы и независимости, страх потери привлекательности, страх ответственности, создания семьи, родов, заботы, физической боли и мн. др.

Таким образом, женщины в возрасте и не способные к деторождению испытывают неуверенность не только в собственных силах, но и в окружающих людях, поэтому их показатель склонности к риску почти всегда принимает минимальное значение.

Литература

1. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. М. : Смысл, 2006. 63 с.

2. Яковлева А. П., Колосова О. Н., Шиц И. В. Состояние здоровья женщин репродуктивного возраста по психофизиологическому статусу // Социальные науки и общественное здоровье: теоретические подходы, эмпирические исследования, практические решения : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (20–21 апр. 2013 г.). Прага, 2013. С. 89–90.

3. Богдан Н. А. Психологические проблемы, сопровождающие проблему бесплодия и возможности оказания психологической помощи в процессе его лечения методом ЭКО // Перинатальная психология и медицина, психосоматические расстройства в акушерстве, гинекологии, педиатрии и терапии : материалы Всерос. конф. Иваново, 2001. С. 98–101.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ТИПА ОТНОШЕНИЯ К БЕРЕМЕННОСТИ У МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН

Рысятлова М. С.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: mary.ry2010@gmail.com*

В наши дни изучение проблем беременности и материнства обусловлено острыми демографическими проблемами в России, которые, прежде всего, связаны с падением рождаемости в нашей стране. Падение рождаемости привело к тому, что государство начало стимулировать его на уровне законов. Речь идет, конечно, о федеральном законе «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» от 29 декабря 2006 г. № 256-ФЗ. Исследования по поводу беременности, материнства и родительства ведутся во многих отраслях науки, психология не является исключением. Однако стоит заметить, что психология материнства является одной из малоразработанных областей в нашей стране. В настоящее время изучение периода беременности, диагностика типа отношения к ней являются популярной областью для исследования среди учёных-психологов. В разработку психологии материнства большой вклад внесли такие психологи и психиатры, как Г. Г. Филиппова, И. В. Добряков, В. И. Брутман, Р. Ж. Мухамедрахимов, Н. П. Коваленко, А. Я. Варга, И. Ю. Хамитова, Е. Х. Агнаева, Т. В. Леус, А. И. Захаров и др.

Многими исследователями в области психологии материнства беременность рассматривается как один из периодов, значительно влияющих на жизнь женщины, своеобразный критический момент [2; 7]. И это оправдано, ведь во время беременности женщина встречается с серьезными изменениями в своем биологическом, социальном и психологическом статусе. Также у женщины меняется психика, ее отношение к окружающим, она по-особенному реагирует на внешние и внутренние раздражители. Отмечается, что ожидание ребенка сопровождается глубинными внутренними психологическими перестройками. В этот период у многих женщин происходит переоценка ценностей, трансформируется образ мира и себя самой [1]. То есть можно сказать, что беременность и отношение к ней женщины влияет на её характерологические особенности.

Проанализировав литературу по теме нашего исследования, мы выяснили, что характер – стержневое психическое свойство личности, накладывающее отпечаток на все стороны жизнедея-

тельности человека. По мнению Б. Г. Ананьева, характер является выражением и условием цельности личности и к основным его свойствам следует относить направленность, привычки, коммуникативные свойства, эмоционально-динамические проявления. Из этого следует, что характерологические особенности, бесспорно, оказывают влияние на жизнь человека. Исключением не является и такой важный период в жизни женщины, как беременность, реакция на нее зависит от характерологических особенностей женщины, ожидающей ребенка. Однако специальных исследований взаимосвязи характерологических особенностей молодых женщин и типа отношения к беременности не проводилось. В нашем исследовании мы будем рассматривать характерологические особенности с помощью акцентуаций характера, выделенных Карлом Леонгардом, так как многие исследователи считают эти понятия синонимичными.

Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования являлось выявление взаимосвязи характерологических особенностей и типа отношения к беременности у молодых женщин. Исследование проводилось на базе консультативно – диагностического отделения ОГАУЗ «Иркутский городской перинатальный центр». В исследовании приняло участие 20 беременных девушек в возрасте от 23 до 27 лет, беременность которых проходит без клинических осложнений, все девушки находились на сроке от 18 до 27 недель, что соответствует 2-му триместру беременности. Для изучения характерологических особенностей нами была выбрана модифицированная методика К. Леонгарда – «Акцент 2.90», которая помимо изучения акцентуаций характера, т. е. преувеличения проявления отдельных черт характера, может быть использована для изучения характерологических особенностей личности. Для исследования типа отношения к беременности было решено использовать авторскую методику И. В. Добрякова «Тест отношений беременной», которая позволяет выявить и оценить отношение к беременности и образу ребенка, а также определить к какому из пяти типов, выделенных автором, принадлежит женщина. Для оценки характера и силы взаимосвязи между явлениями был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В результате корреляционного анализа нам удалось установить, как прямые, так и обратные связи между акцентуациями характера и типами отношения к беременности. В частности, были установлены прямые и сильные связи между оптимальным типом отношения и гипертимными характеристиками, прямые и умеренные связи с демонстративностью и эмотивностью, обрат-

ную и сильную связь с тревожными и дистимными характеристиками (табл. 1). Анализируя данные взаимосвязи можно прийти к выводу, что молодые женщины, отличающиеся жизнерадостностью, активностью, уверенностью в себе и в целом повышенным фоном настроения адекватно воспринимают ситуацию материнства и беременности, в отличие от тревожных, боязливых и склонных к пониженному фону настроения девушек.

Таблица 1

Взаимосвязь акцентуаций характера и оптимального типа отношения к беременности у молодых девушек (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Тип акцентуации	Гипертимный	Демонстративный	Эмотивный	Тревожный	Дистимный
Показатели	0,67	0,46	0,47	-0,58	-0,63

Также были установлены сильные и прямые связи между эйфорическим типом переживания беременности и демонстративными, эмотивными и циклотимными характеристиками, а умеренная и прямая связь установлена с экзальтированностью (табл. 2). Интерпретировать такие результаты можно подобным образом: беременные, которым присуща высокая эмоциональность, колебания в настроении, несдержанность в желаниях и поступках демонстрируют преувеличенную значимость своего положения и состояния. Беременность у таких девушек может выступать как средство манипуляции окружающих.

Таблица 2

Взаимосвязь акцентуаций характера и эйфорического типа отношения к беременности у молодых девушек (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Тип акцентуации	Демонстративный	Эмотивный	Циклотимный	Экзальтированный
Показатели	0,60	0,59	0,61	0,48

Другими показательными связями, выявленными в нашем исследовании, стали сильные и прямые связи между тревожным типом отношения к беременности и тревожной акцентуацией характера, такого же рода связи были найдены с застревающим и педантичным типом акцентуации, умеренная и прямая взаимосвязь с экзальтированным. Обратная и сильная связь была обнаружена с гипертимностью (табл. 3). Исходя из этих результатов можно предположить, девушкам с высокой личностной тревожно-

стью присуща тревога по отношению к беременности и будущему ребенку. Также ригидные и склонные к панике девушки демонстрируют переоценку трудностей, что и характеризует тревожный тип отношения к беременности. Напротив, жизнерадостность и уверенность в себе – это те характеристики, с которыми вероятнее всего не проявится тревожность по отношению к беременности.

Таблица 3

Взаимосвязь акцентуаций характера и тревожного типа отношения к беременности у молодых девушек (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Тип акцентуации	Тревожный	Застревающий	Педантичный	Экзальтированный	Гипертимный
Показатели	0,84	0,58	0,57	0,46	-0,59

Таким образом, анализируя результаты исследования, мы можем сказать, что характерологические особенности определяют то, как будущая мать будет воспринимать и относиться к своему положению и в целом ситуации материнства. В свою очередь тип переживания беременности влияет на характерологические особенности и их проявления, и выступает фактором формирования тех или иных акцентуаций личности.

Литература

1. Глазкова И. Б., Глазков И. С., Рыбалка А. Н. Психологическая адаптация женщин во время беременности и после родов // Здоровье Украины. 2011. № 3 (42). С. 44–49.
2. Добряков И. В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2010. 272 с.
3. Кедярова Е. А., Уварова М. Ю. Взаимосвязь фрустрации и типа отношения к беременности у женщин репродуктивного возраста // Наука и мир: междунар. двязыч. науч. журн. 2015. Т. 2, № 5 (21). С. 74–86.
4. Психологическая готовность беременных женщин молодого репродуктивного возраста / Е. А. Кедярова, А. А. Максимова, Н. И. Русских, М. Ю. Уварова // Европ. журн. соц. наук. 2013. Т. 1, № 10 (37). С. 293–297.
5. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, 1981. 392 с.
6. Рыжков В. Д. Психопрофилактика и психотерапия функциональных расстройств нервной системы у беременных женщин // Мед. помощь. 1996. № 3. С. 33–36.
7. Филиппова Г. Г. Психология материнства. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

Сапронова Т. И., Васина Ю. М.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: tatyana.sapronova2015@yandex.ru*

Внимание в жизни и деятельности людей выполняет много разных функций. С помощью внимания происходит формирование направленности и продуктивности воображения, предметной ориентации мышления, четкости и конкретизации восприятия, точности и избирательности памяти, кроме того, внимание играет существенную роль в регуляции интеллектуальной активности.

Внимание – это особое состояние сознания отличное от таких процессов познания как восприятие, память, мышление, тем, что не имеет своего особого содержания, но способно проявляться внутри этих процессов, однако одновременно неотъемлемо связана с ними. Именно этой особенности касается множество дискуссий и существует огромное количество различных точек зрения.

Сложность изучения внимания давно осознана психологами, которые стремились исследовать его феномены и раскрыть его специфичность. Огромную роль в исследовании внимания оказали такие авторы как: П. Я. Гальперин, Эльконин Д. Б., К. Д. Мухина, Р. С. Немов, Л. С. Выготский, А. А. Ухтомский, Д. Е. Бродбент, И. П. Павлов, Н. Н. Ланге, Д. Н. Узнадзе и др. По-прежнему остается актуальной и очень важной проблема специфики внимания, несмотря на большое количество исследований.

Исходя из этого, внимание является фундаментальным психическим процессом, от которого зависят другие психические процессы. В психологии выделяют три вида внимания: произвольное (пассивное), произвольное и послепроизвольное.

Одно из важнейших приобретений старшего дошкольного возраста является формирование произвольного внимания. Очевидна значимость произвольного внимания в жизни старшего дошкольника, так как играет огромную роль в развитии всей системы психологического знания. По мнению большинства исследователей с одной стороны, произвольное внимание является важнейшим новообразованием старшего дошкольного возраста, а с другой именно внимание является чуть ли не главным условием успешного учения.

Таким образом, данный этап развития формирования произвольного внимания играет важную роль в подготовке ребёнка к школьному обучению, так как данный процесс неотделим от развития волевых качеств и тесно взаимосвязан с общим умственным развитием ребенка.

Высокий уровень произвольного внимания старших дошкольников способствует улучшению показателей интеллектуального аспекта психологической готовности детей к школе, повышает уровень развития познавательных процессов, необходимых для дальнейшей успешной учебной деятельности.

Несомненно, что возрастные характеристики познавательных процессов у ребенка раннего возраста изначально являются произвольными, непреднамеренными. В дошкольном возрасте под влиянием новых видов деятельности и новых требований перед ребенком возникают особые цели – сосредоточить и удержать на объекте свое внимание, запомнить и воспроизвести материал, построить замысел игры и т. д. он начинает использовать определенные способы, усваиваемые от взрослых. Это приводит к формированию нового уровня внимания, который характеризуется произвольностью.

Произвольное внимание развивается постепенно, по мере развития отдельных его свойств, таких, как объем, концентрация, распределение, переключение и устойчивость.

На основе теоретического анализа, мы пришли к выводу, что волевое поведение возникает в том случае, если субъект сталкивается с личностно значимой для него проблемой, противоречием, задачей.

Опираясь на труды А. Маклакова, нами были выделены следующие критерии и показатели произвольного внимания:

- объем – показатель количества однородных объектов, находящихся в фокусе внимания (у ребенка не более 2–3 объектов), предполагающий одновременное объединение, совмещение и удержание нескольких объектов в поле внимания;
- переключение – легкий и достаточно быстрый переход от одного вида деятельности к другому; сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного предмета на другой;
- распределение внимания – умение выполнять две и более различные деятельности, удерживая на них свое внимание;
- сосредоточенность (концентрация) – выделение сознанием объекта и направление на него внимания;
- устойчивость – длительное сосредоточение на значимом объекте.

На основе выделенных критериев, а также для аналитической обработки показателей исследования и получения количественных результатов нами были описаны уровни развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста: высокий, средний, низкий.

Высокий: преобладание произвольного внимания; высокая концентрация внимания: удерживает полностью весь объект деятельности; внимание сосредоточенное; присутствует волевое управление процессом внимания; переключение внимания с одного предмета (или вида деятельности) на другой происходит сознательно и достаточно быстро; данный уровень отличается умением распределять внимание.

Средний: преобладание непроизвольного внимания; объект деятельности удерживается частично, намечает план действий, но выполнить его может лишь при стимулирующей помощи взрослого; волевое усилие присутствует не всегда; с трудом переключается с одного вида деятельности на другой, осуществляется при неоднократном повторении цели деятельности со стороны взрослого; внимание устойчивое, но часто отвлекается; недостаточная активность и самостоятельность при выполнении заданий, нужна помощь взрослого. Использование в научных и учебных целях

Низкий: внимание непроизвольное; не сосредоточенное, волевое усилие отсутствует или неустойчивое; переключение внимания происходит с большим трудом; внимание рассеянное; при переносе с графического образца допускает грубые искажения; низкий уровень активности и самостоятельности, при выполнении задания требуется постоянная обучающая помощь, внешняя стимуляция, хотя и она часто не дает должного результата.

На основании описанных критериев и показателей было проведены следующие методики: «Запомни и расставь точки» (из сборника Богомолова В. А. «Тестирование детей»); «Перепутанные линии» Рей А.; Методика «Найди и вычеркни» Марцинковская Т. Д.; Тест Пьерона-Рузера и «Найди такую же картинку» Павлов Н. Н. Руденко Л. Г.

Было организовано и проведено экспериментальное исследование, система работы которой оказывает целенаправленную диагностику уровня развития свойств произвольного внимания, а именно диагностику уровня развития концентрации, устойчивости, объема, продуктивности произвольного внимания.

Исследование проходило на базе: МКДОУ Архангельский детский сад «Ромашка». В исследовании приняли участие 20 детей в возрасте 5–6 лет, из них 13 девочек и 7 мальчиков.

В ходе исследования свойств произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста, по результатам проведенных методик было выявлено, что у большинства детей преобладает средний уровень произвольного внимания (13 детей), но объект деятельности удерживается частично, частая отвлекаемость и большой уровень рассеянности, что говорит о низком уровне устойчивости. Малая доля детей с высоким уровнем развития произвольного внимания (2 ребенка), что говорит о недостаточной его сформированности. Дети с трудом переключаются с одного объекта на другой объект и с одного вида деятельности на другой. Прослеживается недостаточная активность детей. Но несмотря на это дети старались выполнить задания самостоятельно. У большинства детей средний уровень объема внимания, а также имеют средний уровень распределения и переключения и трудности с концентрацией внимания.

Диагностика произвольного внимания показала, что в данной группе старших дошкольников 10 % детей с высоким уровнем произвольного внимания, 65 % – со средним уровнем и 25 % – с низким. Таким образом, результаты указывают на средний уровень развития произвольного внимания в группе, следовательно, необходимо провести коррекционную работу по развитию свойств данного вида внимания.

Проанализировав результаты исследования можно сделать вывод, что произвольное внимание детей недостаточно сформировано, следовательно, необходимо развивать данный вид внимания. В итоге, на основании полученных результатов и анализе психолого-педагогической литературы мною были составлены рекомендации для педагогов и родителей, направленных на развитие произвольного внимания детей 5–6 лет.

1. Занимаясь с ребенком необходимо улыбаться и проявлять интерес.

2. Взрослые должны взять на себя руководство вниманием, вовлекая его в разные виды деятельности, освещая их привлекательные стороны. Находить новые, оригинальные средства организации детского внимания. Так, например, пошаговая инструкция, которая организует внимание ребенка и способствует планированию его деятельности.

3. Инструкция, даваемая ребенку должна проговариваться вслух и быть пошаговой, конкретной, понятной. Задания для выполнения должны быть таковыми, которые требуют усилия, чуть превосходящие потенциал ребенка для его стимуляции.

4. В комнате, где занимается ребенок должно быть как много меньше отвлекающих факторов.

5. Если ребенок занят, не следует его отвлекать, давая новые задания [1].

Под влиянием различных видов деятельности у ребенка в дошкольном возрасте развиваются такие свойства внимания, как концентрация и устойчивость, объем, распределяемость и переключаемость. Осуществляется это благодаря играм и упражнениям, которые включают в себя умственную и двигательную активность.

Например, «Недорисованные картинки» – способствует развитию устойчивости внимания; «Графический диктант» – развитию концентрации и объема внимания; «Найди отличия» – развитию переключения внимания; «Выкладывание из мозаики по образцу» – развитию устойчивости, избирательности внимания. Все это способствует более эффективному протеканию процесса развития произвольного внимания старших дошкольников.

Литература

1. Васина Ю. М., Коршунова Е. В. Современные подходы развития внимания у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные проблемы педагогики и психологии детства : материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов (18–24 апр. 2011 г.) / редкол.: Н. Е. Разенкова, Л. Д. Балакай. Новокузнецк, 2011. С. 47–54.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ИННОВАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Токарева И. В., Васина Ю. М.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: tokareva.i1977@yandex.ru*

В период научно – технического прогресса обществу приходится постоянно что-то менять в своем образе жизни, привыкать к новым условиям, оборудованию. На рынке продукции (товаров и услуг) появляются новые товары более эффективные, современные. Уже с раннего возраста дети умело обращаются с телефонами, планшетами. Заинтересовать их чем-то, удивить и при этом обучить и научить – главная задача педагога на сегодняшний день.

Современные дети «с рождения» начинают получать информацию с различных электронных источников: телевизоров, DVD-магнитофонов, компьютеров, мобильных телефонов. И родители часто удивляются, откуда ребёнок знает на какую кнопку нажать для выполнения нужной операции, что обозначает тот или иной термин в программе, даже неигровой. Глядя на экраны электронных средств, малыши часто замечают то, что взрослые с трудом разглядят, просмотрев фрагмент несколько раз. Современные городские дети зачастую не знают, откуда берётся молоко, как курица высиживает яйца, чем питается лошадь, как журчит ручей. Но зато они вам расскажут, на каком материке живут бегемот с жирафом, легко могут отправить SMS-сообщение, объяснить, что обозначает то или иное сочетание клавиш компьютера.

На смену традиционному образованию приходит продуктивное обучение, которое направлено на развитие творческих способностей, формирование у дошкольников интереса и потребности к активной созидательной деятельности. Основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, инновационные технологии способствуют развитию познавательного интереса к различным областям знаний, формируют навыки сотрудничества.

Целью родителей и педагогов является содействие формированию личности, способной жить в условиях информационного общества. Поэтому для достижения поставленной цели необходимо:

- создание условий для формирования элементов информационной культуры учащихся;

- создание условий для овладения навыками самообразования и саморазвития с использованием компьютерных технологий;
- создание условий для выявления одаренности учащихся;
- использование компьютерных технологий для развития интеллектуальных и творческих способностей подрастающего поколения [2].

Использование информационных технологий на занятиях в дошкольном обучении должно опираться на три основные задачи: дидактической, методической и организационной.

Под дидактическим обеспечением понимаются учебные материалы занятия, конкретная обучающая программа и аппаратаура.

Методическая задача – определение методов использования компьютерных технологий в преподавании темы, анализ результатов занятия и постановка следующей учебной цели.

Организационная задача состоит в том, чтобы выработать и закрепить у детей навыки работы с учебной программой, организовывать работы, избегая перегрузки учащихся и нерациональной траты времени, что иногда труднее всего, так как количество компьютеров не всегда совпадает с количеством детей на занятии [1].

Анализируя средства, наиболее часто используемые в образовательном процессе дошкольных учреждений для достижения вышеупомянутой цели, мы считаем, что наиболее популярна интерактивная доска Smart Board с программой SMART Notebook. Это универсальный инструмент, позволяющий любому педагогу организовать образовательный процесс. В ходе работы с данным инструментом у детей повышается интерес к знаниям, устойчивость внимания, скорость мыслительных операций. Для большей эффективности непосредственно образовательная деятельность строится с учетом образовательной программы детского сада и возрастных особенностей дошкольников, в них включены занимательные вопросы, анимационные картинки, игры, познавательные фильмы. Интерактивная доска объединяет огромное количество демонстрационного материала, освобождает от большого объема бумажных наглядных пособий, таблиц, репродукций, аудио и видео аппаратуры, значительно расширяет возможности предъявляемого познавательного материала, позволяет повысить мотивацию ребёнка к овладению новыми знаниями, усиливает эффективность усвоения материала, повышает скорость приёма и переработки информации для лучшего запоминания ее детьми. Применение интерактивной доски в образовательном процессе в сочетании с традиционными методами значительно повышает эффективность воспитания дошкольников. При этом происходит

качественное освоение программного материала, сенсорное, познавательное, речевое развитие, социально-коммуникативное развитие, развитие графо-моторных навыков, мелкой моторики и ориентировки в пространстве. Благодаря интерактивной доске повышается скорость передачи информации детям, улучшается уровень её понимания детьми, что способствует развитию всех форм мышления (понятие-суждение-умозаключение). Применение интерактивной доски с использованием мультимедийных технологий (графика, цвет, звук, видеоматериалы) позволяет моделировать различные проблемные ситуации и среды, позволяет ребенку как бы увидеть себя со стороны, наблюдать за действиями партнеров по игре. Дети привыкают оценивать ситуацию, не погружаясь полностью в виртуальный мир один на один с компьютером.

Модернизация системы дошкольного образования позволяет расширить пространственную образовательную среду дошкольного учреждения при помощи такого инновационного средства, как и интерактивный стол.

Интерактивный стол (interactive touch table) – мультимедийный центр совершенно нового поколения, который позволяет свободно взаимодействовать с интерактивными приложениями и друг с другом одновременно нескольким пользователям. Интерактивный стол позволяет эффективно вовлекать детей в процесс обучения. Интерактивная поверхность управляется при помощи касаний. В игровой форме обучаю детей посредством развивающих игр с помощью звуковых эффектов, сопровождения красочного видеоряда, логических задачек и т. д. Интерактивный стол является революционным мультисенсорным компьютером, который позволяет интуитивно понятным способом взаимодействовать с контентом, без использования других устройств. Он обладает большой рабочей поверхностью, и за таким интерактивным столом работает сразу несколько пользователей одновременно. Это очень удобно при совместной работе, когда необходимо принять какое-либо совместное решение, или наглядно показать какую-либо информацию.

Стол несет в себе образовательные функции и вместе с тем поддерживает игру, как ведущий вид деятельности дошкольников, является ярким и наглядным, что делает его использование значимым для развития детей. С естественным любопытством подходят дети к интерактивному столу, потому, что они знают – это интересно. И это первый плюс использования данного оборудования: развивается положительная мотивация обучения. А мо-

тивация, залог успеха любой деятельности. Имея уникальные обучающие свойства, интерактивный стол подходит всем детям.

Программное обеспечение включает интерактивные приложения:

- многовариантный вопрос – дети отвечают на вопросы, перетаскивая изображение;
- горячие точки – дети перетаскивают надписи на свои места;
- сортировка по группам – дети распределяют понятия по группам;
- рисование – дети выбирают цвета и эффекты и рисуют пальцами;
- сложение – дети решают примеры;
- пазл – дети складывают пазл;
- сложение Плюс – решают математические примеры, используя визуальные объекты.

Каждое приложение позволяет организовать работу над материалом определенным образом. Кроме графических материалов есть звуковое сопровождение, голосовые инструкции, сигналы правильности выполнения заданий.

Второй большой плюс работы на интерактивном столе – это развитие коммуникативных способностей. Дети работают в группе: учатся принимать решения вместе и самостоятельно, уступать друг другу.

Основные задачи развития: развивать коммуникативные умения и навыки; развивать эмоциональную сферу; развивать умения и навыки индивидуальной, групповой работы; развивать воображение, память, мышление, развивать речь, развивать мелкую моторику; способствовать снятию мышечного напряжения.

Основными задачами образования являются: расширять кругозор и словарный запас детей; расширять и уточнять знания детей; развивать у детей умение понимать друг друга без слов, работать в паре, договариваться между собой.

В ходе использования интерактивного стола дети играют индивидуально, в парах, подгруппой. Они работают общаясь, развивая свои коммуникативные качества, процессы социальной адаптивности. Такой подход позволяет нам говорить об успешном переходе к открытым системам образования, которые обеспечивают не столько индивидуализацию, сколько персонализацию образования. Обновление содержания дошкольного образования при этом достигается тем, что ребенок получает возможность выстроить образование под себя и двигаться по собственной индивидуальной образовательной траектории.

Существуют и другие инновационные информационные технологии в сфере дошкольного образования, позволяющие изменить педагогам содержание, методы и организационные формы обучения, способствовать формированию у детей их информационной компетентности.

Таким образом, инновационные технологии, используемые в работе с детьми старшего дошкольного возраста, направлены не только на развитие творческих и интеллектуальных способностей дошкольников, но и разностороннее развитие личности ребенка, его умений и навыков работы в коллективе, повышение мотивации к обучению, работа с родителями.

Литература

1. Васина Ю. М. Особенности предметно-ориентированной компьютерной среды для развития личностного потенциала современного ребенка // Вост.-Европ. науч. вестн. : науч. журн. 2015. № 1. С. 9–11.
2. Васина Ю. М. Проблема организации свободного времени детей в контексте использования ими компьютерных технологий // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека : сб. науч. ст. и материалов Междунар. конф. (11–13 февр. 2016 г., Коломна) / под общ. ред. Р. В. Ершовой. Коломна, 2016. С. 65–67.

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ЧЕРЕЗ НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

Феклисова Д. Н., Кокорева О. И.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: feklisova95@mail.ru, oxiko@list.ru*

Изменения в системе образования дошкольников на современном этапе выдвигают задачу более глубокого изучения специфики и закономерностей развития мышления детей и технологий формирования его форм.

В современной психологии мышление понимается как процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщённым и опосредованным отражением действительности; высшая форма творческой активности.

Умственное развитие ребенка в дошкольном возрасте предполагает постепенное формирование трёх основных форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического. В своей совокупности они обеспечивают протекание процесса познания реального мира. В тот или иной момент преобладает та или иная форма мышления, поэтому характер познавательного процесса на разных этапах меняется. Развитие речи и неразрывно связанных с ней элементов словесно-логического мышления подготавливается последовательным развитием наглядно-действенного и наглядно-образного мышления [2, с. 285].

Сущность словесно-логического мышления заключается в оперировании понятиями, суждениями, умозаключениями в сочетании с практическими действиями. Эта форма мышления представляет собой совокупность определённых операций, основанных на причинно-следственных закономерностях, дающих возможность согласования имеющихся знаний для понимания или преобразования окружающей действительности.

Ребенок очень рано начинает осваивать знаки и символы. В игровой деятельности он овладевает замещением: использует вместо реальных предметов игрушки, разный предметный материал. В рисовании он учится языку графического представления предметов, явлений. При изучении языка (родного и иностранного), математики он овладевает особыми знаковыми системами, базирующимися на определенных законах и правилах. Тем не менее, для многих детей сложно различать предмет и знак, его обо-

значающий, проводить анализ изображения, понимать смысл рисунков, устанавливать последовательность сюжетных картинок, декодировать схемы, карты и т. д.

Многие психологи и педагоги считают, что наиболее целесообразно развивать логическое мышление у детей старшего дошкольного возраста посредством замещения и моделирования как видов знаково-символической деятельности.

Знаково-символическая деятельность – это специфическая активность субъекта по обозначению, оперированию в сознании знаковыми системами. Она углубляет познание мира и его преобразование [1, с. 193].

В ходе игровой и продуктивных видов деятельности детей (рисование, конструирование и т. п.) у них развивается знаковая функция сознания. Постепенно дошкольник овладевает способами построения пространственных моделей как специфической разновидности наглядных знаков. В этих моделях отражаются объективно существующие отношения и связи между явлениями. Если в предшествующих моделированию орудийных действиях ребенок сам создает эти связи, то теперь он начинает выявлять и учитывать их для решения возникающих перед ним задач. Для того, чтобы усвоить знания, выходящие за рамки непосредственного ознакомления с отдельными предметами и их свойствами, ребёнок должен научиться отображать объективные связи.

В старшем дошкольном возрасте осуществляется перевод действий моделирования во внутренний план, т. е. их интериоризация. Процесс овладения построением моделей предполагает следующие друг за другом этапы: первый – конструирование модели по наличной ситуации, второй – построение модели в соответствии с требованиями задачи и собственным замыслом [2, с. 287].

Нами была проведена экспериментальная работа, в ходе которой дети учились сравнивать, устанавливать логические связи, используя действия моделирования, замещения, воссоздания, комбинирования, измерения и т. д.

В основу каждого из составивших программу занятий был положен сюжет, действия выполнялись с опорой на реальные предметы, наблюдаемые явления окружающей действительности.

Для создания познавательной мотивации, интереса к деятельности использовались игровые персонажи (инопланетянин, Незнайка, бабушка Федора) и события (письмо о гномике Тима, в котором он приглашал детей в гости, но предупреждал, что в пути им встретятся трудности).

Часть занятий проводилась в виде «Путешествий в страну «Угадай-ка», где решались связанные с сюжетом логические задачи. Например, в запутанном рисунке дети находили ключ к этой стране, затем выполняли интересные задания с игрушками, картинками, «встречались» с живущими в ней сказочными героями. В ходе решения игровых проблемных ситуаций детям проще было выполнять сложные задания, и их интерес к познавательным заданиям сохранялся на протяжении всего занятия.

Перед занятием по необходимости проводилась предварительная работа с детьми: наблюдения в природе, беседы, эксперименты, организовывал игры, по тематике предполагаемого сюжета.

Так, перед занятием на материале знаний о растительном мире «Поможем бабушке Федоре» мы беседовали с детьми о многообразии растений, об их значении, демонстрировали картины и слайды. В ходе беседы обсуждались значение каждой части растения, результаты проведенных на экологических занятиях опытов с растениями, совместно с детьми придумывались условные обозначения растений. Проводились дидактические игры: «Угадай, что где растет?», «Что сначала, что потом?», «Когда это бывает?» и др.

Непосредственное проведение занятий было выстроено в последовательности, обусловленной психологическими закономерностями поэтапного формирования у детей осознания семиотических закономерностей через анализ языка графических построений вначале на конкретном материале, а затем с помощью схем и моделей.

Вначале дети учились анализировать способ расположения частей, составлять фигуру-силуэт, ориентируясь на расчлененный образец, затем они составляли фигуры по нерасчлененному образцу с обязательным объяснением. Далее у детей формировалось умение самостоятельно придумывать фигуру, выкладывать ее, давать ей название. И на последнем этапе выдвигалась задача мысленного расчленения геометрических фигур.

Для усложнения задачи детям была предложена игра «Колумбово яйцо», работа с которой велась аналогично. В ходе этих игр дети учились строить модель реального предмета с помощью выкладывания геометрических форм.

В итоге проведенной нами экспериментальной работы дети овладели умственными и практическими действиями, необходимыми для проведения анализа сложных форм и их воссоздания из соответствующих частей на основе наглядного восприятия и образного представления. Мы постепенно усложняли задания, повышали степень самостоятельности детей в ходе их выполнения,

переходили от прямых к косвенным приёмам руководства. Это привело к овладению детьми оптимальными способами трансформации, и моделированием предметных изображений в соответствии с собственными намерениями.

Необходимо отметить, что у ряда детей с нарушением зрения такое обучение сопровождалось значительными трудностями, очевидно, обусловленными спецификой дефекта. Они в течение длительного времени затруднялись составлять фигуры по нерасчлененному образцу, с ними приходилось заниматься индивидуально. В индивидуальной работе использовались разные приемы: показ, объяснение, наложение, цветовое указание мест расположения частей. В результате дети усвоили материал и выполняли задания на таком же уровне, как и их сверстники с нормальным зрением.

В результате экспериментальной работы дети овладевали на элементарном уровне такими операциями логического мышления, как сравнение, обобщение, классификация, систематизация и смысловое соотнесение. На наш взгляд, большую помощь здесь оказывала знаково-символическая деятельность: для выделения свойств предметов и явлений, а в дальнейшем и понятий, их отношений, использовались знаки, символы, схемы, графические модели.

Литература

1. Кокорева О. И., Савосина О. В. Особенности развития элементов логического мышления у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы теории и практики современной психологии : тез. докл. XII ежегод. всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (с междунар. участием), посвящ. 20-летию фак. психологии ИГУ / редкол.: И. А. Конопац, А. В. Глазков, Е. А. Кедярова, И. В. Ярославцева, О. В. Синева. Иркутск, 2013. С. 193–195.

2. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2007. 384 с.

КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Фоменкова А. С., Пешкова Н. А.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия*

E-mail: fomenkova.96@mail.ru, na_peshkova@mail.ru

Забываясь о физическом и познавательном развитии ребенка, в настоящее время, зачастую взрослые, забывают о важности его личностного развития, которое напрямую связано с психологическим и социальным благополучием ребенка [1].

Изучение особенностей межличностных отношений детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста (5–7 лет) является важной проблемой в свете комплексного исследования личности ребенка в педагогике и психологии [1].

Изучением межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР занимались многие ведущие исследователи: Коробейников И. А., Новикова Н. В., Кузнецова Л. В., Васильева Е. В., Агавелян О. К., Стерина Т. З., Григорьева Л. П., Марковская И. Ф., Шумаров Г. Б., Хохлина Е. Н., Конева И. А. и др.

Задержка психического развития – это особый тип развития, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка. Причины ЗПР могут быть как биологическими, так и социальными. У ребенка с ЗПР страдают эмоционально-волевая, интеллектуальная и коммуникативная сферы, задержка сказывается на характере и поведении ребенка, а также личности в целом. Наиболее ярким признаком ЗПР у детей исследователи называют незрелость эмоциональной сферы, что отражается на их социальном поведении, на межличностных контактах [2].

Изучив психолого-педагогическую литературу по теме: «Особенности межличностных отношений старших дошкольников с задержкой психического развития», нами была составлена и проведена диагностическая программа, направленная на исследование межличностных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Исследование проводилось на базе ГДОУ ТО «Щекинский детский сад для детей с ОВЗ». В исследовании приняли участие 6 старших дошкольников с ЗПР.

Диагностическая программа включила в себя следующие методики.

1. Анкетирование. Методика Л. И. Вассермана. Цель методики: определить критерии социометрического выбора друга.

2. Методика Рене Жилия. Цель методики: исследовать сферу межличностных отношений ребенка, изучить его социальную приспособленность.

3. Методика «Диагностика социального интеллекта «Картинки»» (Дж. Гилфорд). Цель методики: диагностика коммуникативного развития дошкольников, изучение межличностных отношений дошкольников, диагностика социального интеллекта.

4. Методика М. Я. Басова «Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка». Цель методики: выявить уровень межличностного общения детей старшего дошкольного возраста.

5. Методика на определение общительности ребенка (Н. Преображенская). Цель методики: Выявить насколько ребёнок уверен в себе и с кем предпочитает общаться.

По результатам методики Л. И. Вассермана мы вывели следующие результаты: наибольший удельный вес в группе занимают показатели, связанные с взаимной симпатией. На втором месте в группе стоит привлекательный внешний вид. На третьем месте нравственные качества. На четвертом – успешная учебная деятельность. Пятое место занимает ситуативная деятельность.

По методике Рене Жилия у 5 детей высокий показатель по шкале 1 – «отношение к матери», им присущи близкие, доверительные отношения с матерью, у 1 человека – средний результат, что свидетельствует о достаточно спокойных отношениях.

По шкале 2 – «отношение к отцу» – 3 ребенка показали средний результат, 3 ученика – низкий, данная шкала тождественна шкале 1, только вместо матери, этот показатель применим к отношениям с отцом.

По шкале 3 – «отношение к матери и отцу, как к родительской чете», высокий результат показал 1 человек. Низкий продемонстрировал 1 учащийся. Это связано с тем, что семья данного ребенка не является полной, поэтому представления о родительской чете у него не сформированы.

Шкала 4 отвечает за отношения с братьями и сестрами. Низкий результат показал 1 ребенок, это характеризует его отношения с братьями и сестрами, как весьма прохладные, средний – у 5 учеников, из этого следует, что их отношения с братьями, сестрами ровные, но близких и доверительных отношений не складывается.

По шкале 5 – «отношения к бабушке, дедушке» – низкий результат показали 5 учащихся, что говорит о том, что эти отношения незначительны для испытуемых, средний выявлен у 1 чело-

века, для которого эти отношения, хоть и не являются главными, но, тем не менее, играют существенную роль.

Шкала 6 – «отношение к другу». Средний результат у 4 человек, для них друг важен, но главной роли он не играет. Низкий показатель у 2 учащихся, для которых роль друга незначительна.

Шкала 7 – «отношение к учителю или авторитетному взрослому» – показала низкие результаты у всех испытуемых, что говорит о том, что данный вид отношений не имеет существенного значения для детей.

По шкале 8 – «любопытность» – у всех 6 испытуемых средний результат, из чего следует, что любопытность у них присутствует, но ведущим качеством она не является.

Шкала 9 – «доминантность» – диагностировала низкий результат у 4 испытуемых, из чего следует, что желание занимать руководящую позицию в коллективе развито у них слабо, средний результат у 2 детей, которым свойственно данное качество, но стремление к нему невысоко, высокого результата по шкале 9 не показал ни один из испытуемых.

По шкале 10 – «общительность» – низкий результат показали 5 учеников, им свойственна замкнутость, средний результат выявлен у 1 ребенка, для которого характерна средняя коммуникативная активность, высокий результат диагностирован не был.

Шкала 11 – «закрытость» – свидетельствует, что средний результат был выявлен у 1 ребенка, которого отличает некоторая степень замкнутости. Низкий результат у 5 учащихся, это свидетельствует о том, что они могут быть достаточно приветливы в отношении к окружающим.

Шкала 12 – «социальная адекватности поведения» – показала, что 2 ребенка продемонстрировали средний результат, из чего следует, что социальные нормы они принимают, но выполняют их не во всех случаях, а вот низкие показатели по данной шкале продемонстрировали 4 испытуемых, для которых нормы, предписанные обществом, обязательными к выполнению являются не часто.

По результатам методики «Диагностика социального интеллекта “Картинки”» (Дж. Гилфорд), продуктивное решение конфликтных ситуаций выявлено у трех детей (50 %), уход от решения конфликтных ситуаций – у двух детей (33,3 %). Агрессивное решение конфликтных ситуаций выявлено у одного ребенка (16,7 %).

По методике М. Я. Басова «Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка» нами выявлены следующие показатели уровня навыков общения в группе испытуемых: высокий уровень

навыков общения не зарегистрирован ни у одного из детей, средний уровень навыков общения у 4 детей (66,7 %), низкий уровень навыков общения у 2 детей (33,3 %).

По методике на определение общительности ребенка (Н. Преображенская) почти у всех детей высокая потребность в общении с семьей. Однако есть ребенок, у которого потребность в общении не столь значительна. Почти во всех случаях эмоционального предпочтения и значимости социального окружения семью дети ставят на 1-е место, далее следуют отношения со сверстниками и товарищами по группе.

На основании анализа полученных данных был сделан вывод, что межличностные отношения старших дошкольников с ЗПР зависят от индивидуальных особенностей. У половины детей наблюдается высокая потребность в общении. Так же следует отметить, что по оценке самих детей климат в самом групповом коллективе не является благоприятным, однако результаты социометрической методики свидетельствуют о том, что коллектив достаточно однородный, ярко очерченных группировок в нем не выявлено. Общие выводы показывают, почти все дети не отличаются высокими показателями в отношении уверенности в себе, а из этого следует вывод, что невысокое развитие данного качества мешает им строить гармоничные межличностные отношения между собой.

С целью оптимизации межличностных отношений старших дошкольников с ЗПР нами была составлена коррекционно-развивающая программа. Данная программа рассчитана на 15 занятий продолжительностью 35–40 мин. Программа проводится с группой детей, максимальная наполняемость которой 6 человек.

Коррекционно-развивающая программа включает в себя 4 блока:

Блок 1 – вводный – включает в себя 3 занятия:

1. *Знакомство.* Занятие включает в себя следующие игры и упражнения: приветствие «Познакомь с соседом справа»; игра «Назови ласково»; рисование, автопортрет.

2. *Каждый привлекателен по-своему.* Занятие включает в себя следующие игры и упражнения: игра «Цвет настроения»; игра «Я рад общаться с тобой»; рисование «Моя группа»; создание коллажа «Наша группа»; игра «Колокольчик».

3. *Я и другие.* Занятие включает в себя следующие игры и упражнения: схематическое рисование правил «хорошего» общения; игра «Прикосновения»; игра «Молекула»; игра «Комплимент».

Блок 2- развитие навыков самоанализа – включает в себя 3 занятия:

1. *Я сам.* Занятие включает в себя следующие игры и упражнения: «Самооценка», «Самое-самое», «Моя вселенная».

2. *Что во мне нравится моим друзьям.* Занятие включает в себя следующую игру: «Кто я?».

3. *Уверенность и неуверенность в общении.* Занятие включает в себя следующие игры и упражнения: «Вопрос – ответ», «Поводырь», «Радуга».

Блок 3- избегание негативной стороны в общении – включает в себя 5 занятий:

1. *Общаемся без конфликтов:* «Разожми кулак», «Пути выхода их конфликта».

2. *Учимся понимать собеседника:* «Пузырьки», «Парашют».

3. *Общаемся без агрессии:* «Нужна ли агрессия?», «Притча о змее».

4. *Похожие и разные:* «Похожие и разные», «Нарисуй похожего и непохожего», «Мы с тобой сегодня похожи и непохожи...».

5. *Общаемся без обиды:* «Рисуем обиду», «Играем обиду», «Что звучит обидно?».

Блок 4 – развитие коммуникативных навыков – включает в себя 4 занятия:

1. *Зачем нужно быть вежливым:* «Добрые слова для каждого», «Кодекс вежливости».

2. *Комплимент и лесть:* «Скажи комплимент», «Словарики комплиментов».

3. *Нужно ли уметь приветствовать:* «Обмен приветствиями», «Поздоровайся, если...».

4. *Учимся вести беседу:* «Вопросы», «Поговорим».

Таким образом, нами была составлена и проведена диагностическая программа, направленная на изучение особенностей межличностных взаимоотношений старших дошкольников с ЗПР. Далее, опираясь на данные, полученные в ходе констатирующего этапа экспериментального исследования, нами была составлена и проведена коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Основными целями данной программы явились: формирование личностных качеств, помогающих в построении межличностных отношений, преодоление социальной робости, умения грамотно и эффективно взаимодействовать с разными людьми, от сверстников до воспитателей.

Литература

1. Васильева Е. Н. Особенности формирования положительного эмоционального отношения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к близким взрослым и сверстникам : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 1994. 339 с.
2. Марковская И. Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М., 1993. 198 с.

ПЕРЕЖИВАНИЕ СОСТОЯНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ОДИНОЧЕСТВА И ЕГО СПЕЦИФИКА У ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Чепурко Ю. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: juliavs@bk.ru

В настоящее время к одаренным детям, подросткам и молодежи особое внимание со стороны государства. Это определяется, прежде всего, новым подходом к развитию российской экономики, наукоемких технологий и высокотехнологичных производств. Безусловно, интеллектуальный потенциал является одним из решающих факторов экономического развития страны. Организация благоприятных психологических условий для развития одаренных детей и подростков является очень важной задачей. Реализация интеллектуального потенциал может быть фрустрирована психологическими факторами, в качестве которых выступает: сложная психологическая адаптация к изменениям в социальном окружении, личностное неблагополучие одаренных, крайняя эмоциональная чувствительность. Для разработки системы сопровождения одаренных детей и подростков необходимы эмпирические результаты изучения психологических особенностей данной категории детей и подростков. В области психологии одаренности накоплено значительное количество сведений в отношении особенностей самосознания, психологических защит личности, характера, психических состояний, организации внутреннего мира и других психологических особенностей интеллектуально одаренных подростков [3–6]. Однако специфика переживания состояния субъективного одиночества изучена крайне недостаточно [8; 9].

Современная ситуация развития страны, высокий темп жизни, создает условия для внутренней изоляции человека, переживанию состояния субъективного одиночества. Критическим периодом для развития и становления интеллектуальной одаренности выступает подростковый возраст. В этот период у подростков возникает чувство непонимания со стороны взрослых и сверстников, неуверенность в себе. Субъективное одиночество относят к группе тензионных психических состояний, переживание которых сопровождается высоким уровнем психо-эмоционального напряжения, высокими энергетическими затратами со стороны психики. Актуализация такого психического состояния в учебном про-

цессе может снижать эффективность интеллектуальной деятельности подростка [1; 2].

В качестве цели исследования – определение уровня выраженности и специфики переживания состояния субъективного одиночества у интеллектуально одаренных подростков при его актуализации. Методикой диагностики уровня субъективного одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона изучалось субъективное чувство одиночества; методикой «Рельеф психического состояния» А. О. Прохорова изучались особенности состояния одиночества. В сборе и обработке данных принимала участие Т. С. Моложавая.

Рассмотрим результаты исследования уровня выраженности состояния субъективного одиночества. В выборке среднеинтеллектуальных подростков 68 % более часто встречается высокий уровень субъективного одиночества, характеризующимся переживанием внутреннего напряжения. У 47 % интеллектуально одаренных подростков обнаружен такой же высокий уровень. Это связано с тем, что обследование проводилось на базе специализированной учебной организации для одаренных детей и подростков. Психологическая среда, в которой доминируют ценности интеллектуального развития, способствует с одной стороны поддержке, развитию одаренных детей, с другой – создает психологические трудности для адаптации в ней детей со средними показателями интеллектуального развития. У 44 % одаренных и 29 % среднеинтеллектуальных подростков выявлен средний уровень субъективного одиночества. У 9 % одаренных учащихся и 3 % среднеинтеллектуальных детей субъективное состояние одиночества не выявлено.

Сравнительный анализ (критерий Манна – Уитни) показал, что уровни выраженности состояния субъективного одиночества статистически достоверно не отличаются ($U = 352,5$, $p = 0,643$): и одаренные, и среднеинтеллектуальные подростки имеют сходный уровень субъективного одиночества подростки, при этом в обеих выборках доминирует высокий и средний уровень выраженности.

По результатам диагностики были сформированы группы: интеллектуально одаренные подростки и среднеинтеллектуальные подростки, переживающие состояние субъективного одиночества. Был проведен анализ различий с применением критерия Манна-Уитни по показателям психических состояний. В связи с тем, что по блокам анализа состояний, представленных в методике А. О. Прохорова, таким как «психические процессы», «физиологические реакции», «поведения», различий выявлено не было. И одаренные, и среднеинтеллектуальные подростки характеризу-

ются сходным течением психических процессов при переживании одиночества, а также общими физиологическими реакциями. Схожее воздействие в этих группах переживание одиночества оказывает на поведение. Рассмотрим результаты статистического анализа по блоку «переживание».

Существуют статистически значимые различия в переживании состояния субъективного одиночества у интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков по шкале активность/пассивность ($U = 169,0, p = 0,032$), это свидетельствует о том, что переживание состояния субъективного одиночества интеллектуально одаренных подростков сопровождается пассивностью эмоционального реагирования. Достоверные различия по шкале бодрость/сонливость переживаний ($U = 190,5, p = 0,028$) говорят о том, что при переживании состояния субъективного одиночества интеллектуально одаренными подростками сопровождается негативными проявлениями по сравнению со среднеинтеллектуальными, и выражается в сонливости и вялости.

При эго актуализации в жизни подростка, с целью определения динамических изменений в протекании состояния, сравнили интеллектуально одаренных подростков, переживающих, в настоящее время, состояние субъективного одиночества, и подростков для которых, в настоящий момент, состояние не выражено. Результаты сравнительного анализа с применением критерия Манна-Уитни показали, что субъективное одиночество у интеллектуально одаренных подростков негативно влияет на восприятие ($U = 193,5, p = 0,026$). Это проявляется в нечеткости восприятия, размытости, ухудшении. Установлено негативное влияние субъективного одиночества на память ($U = 204,5, p = 0,009$), при этом возникают трудности в запоминании и воспроизведении информации. Страдают также и волевые процессы ($U = 189,5, p = 0,002$), что выражается в чувстве неуверенности, в слабости, и лени.

В состоянии субъективного одиночества у интеллектуально одаренных подростков увеличивается потоотделение ($U = 196,5, p = 0,033$). Со стороны эмоциональных переживаний появляется печаль ($U = 193,0, p = 0,024$), тоскливость ($U = 196,0, p = 0,038$), пассивность ($U = 187,0, p = 0,014$), грусть ($U = 198,0, p = 0,039$), вялость ($U = 194,5, p = 0,029$) и сонливость ($U = 196,0, p = 0,033$).

Поведение при переживании субъективного одиночества у интеллектуально одаренных подростков так же сопровождается негативными изменениям, что проявляется в неуверенности, сомнении ($U = 151,0, p = 0,002$), закрытости, замкнутости ($U = 156,0, p = 0,004$) и неустойчивости, шаткости ($U = 176,5, p = 0,039$),

Таким образом, при переживании состояния субъективного одиночества у интеллектуально одаренных подростков наблюдается ухудшение памяти, трудности запоминания и воспроизведения, размытость, ухудшение, нечеткость восприятия, неуверенность, а также возникновение обильного потения рук и холодного пота. Со стороны переживаний проявляется грусть, тоскливость, пассивность, печаль, вялость, и сонливость. А в поведении – неуверенность, сомнение, замкнутость, неустойчивость.

Литература

1. Дубровина С. В. Психические состояния старшеклассников с различными формами интеллектуальной одаренности : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2012. 150 с.
2. Дубровина С. В. Особенности типичных психических состояний у интеллектуально одаренных учащихся // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2011. № 5. С. 203–206.
3. Климентова Т. А. Особенности внутреннего мира и психологические механизмы его становления у интеллектуально одаренных старшеклассников. Психология образования: состояние и перспективы : материалы науч.-практ. конф. психологов Сибири. Иркутск, 2011. С. 669–673.
4. Климентова Т. А. Особенности внутреннего мира интеллектуально одаренных подростков // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 66–69.
5. Климентова Т. А. Самоотношение и его влияние на положение в учебной группе интеллектуально одаренных подростков : дис. ... канд. псих. наук. Иркутск, 2003. 152 с.
6. Климентова Т. А. Особенности внутреннего мира интеллектуально-одаренных подростков // Образование и наука. 2010. № 1. С. 30–39.
7. Чепурко Ю. В. Сравнительный анализ психических состояний и жизнестойкости у студентов первого курса различных специальностей курса // Теория и практика общественного развития. 2015. № 12. С. 487–489.
8. Чепурко Ю. В. Взаимосвязь психических состояний и жизнестойкости у студентов первого курса // Вестн. Иркут. гос. техн. ун-та. 2015. № 1 (96). С. 314–316.
9. Чепурко Ю. В., Шеметова А. А. Совместные научно-исследовательские проекты студентов как форма учебного занятия (на примере дисциплин «гендерный фактор в конфликте», «принятие решений в конфликте», «здоровьесберегающие технологии обучения», «основы медицинских знаний») // Magister Dixit : науч.-пед. журн. Вост. Сибири. 2014. № 2. С. 149–153.

ИЗУЧЕНИЕ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Щадилова Е. В.

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия

E-mail: lena.shchadilova@mail.ru

В специальной психологии в последнее время всё большую актуальность стал приобретать вопрос, связанный с изучением страхов у детей при различных отклонениях в развитии. Современная социальная ситуация развития далеко не всегда способствует удовлетворению потребностей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, особенно детей с нарушениями зрения. Взрослые люди не всегда понимают проблемы и трудности при ориентации в окружающем мире детей данной категории. В связи с этим нередко стали проявляться случаи различного рода отклонений в эмоциональном развитии детей, проявления агрессивности, тревожности, страха, эгоцентризма, нежелания сочувствовать и сопереживать другим [2, с. 267].

Появление страхов у детей дошкольного возраста во многом влияет на чувство тревожности ребёнка, как дома, так и в детском саду, а нарушения зрения, являются специфической причиной возникновения страхов [1, с. 35].

Поэтому данная проблема применительно к лицам с нарушениями зрения требует своего дальнейшего изучения.

Для изучения страхов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения нами использовались следующие психологические методики: «Нарисуй свой страх» (А. И. Захарова), «Страхи в домиках» (М. А. Панфилова и А. И. Захарова), «Кактус» (М. А. Панфилова), «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), «Выявление тревожности старших дошкольников» (В. С. Мерлин) [3, с. 17].

Базой исследования явилось Государственное образовательное учреждение ТО МБОУ ЦО № 29 (МБДОУ № 125 – детский сад комбинированного вида для детей с нарушением зрения).

В исследовании приняли участие 10 детей с нарушениями зрения в возрасте 6 лет.

Результаты эмпирического исследования по методике «Нарисуй свой страх» показали, что 40 % респондентов выборки имеют высокий уровень страха (4 ребенка), 30 % (3 ребенка) находятся на среднем уровне и так же 30 % (3 ребенка) имеют

низкий уровень выражения страхов. Большинство детей на своих рисунках изображали страшилищ, мумий, захоронения. 1 ребёнок нарисовал сцену войны. Двое ребят изобразили животных, которые у них вызывают страх. Один мальчик нарисовал ремень и родителя, который его обычно наказывает. Так же на иллюстрациях присутствуют символические образы (паутина), темнота.

Из методики «Страхи в домиках» можно сделать вывод о том, что у большей части испытуемых, а это 60 % (6 детей), наблюдается высокий уровень страхов, у 40 % детей (4 ребенка) выявлен средний уровень страхов, детей с низким уровнем страхов нет. Самые частые и распространённые страхи, которые выбирали дети, были страхи операций и врачей, страх ношения очков, страх опасности, пожара, темноты и страх своей смерти. Почти все дети испытывали страх перед родителями или страх высоты.

Так же при исследовании детей с помощью методики «Кактус», мы можем сделать вывод о том, что 60 % (6 детей) находятся в повышенном состоянии тревожности с преобладанием агрессии, 30 % (3 ребенка) находятся на среднем уровне, 10 % (1 ребенок) имеют низкий уровень тревожности и агрессии.

Необходимо отметить, что 6 детей на своих рисунках нарисовали кактус внизу листа, сильно нажимая на карандаш. Иголки в некоторых рисунках близко располагались друг к другу, сильно торчали и имели длинную форму. По таким рисункам можно судить о том, что у этих детей присутствует осторожность, агрессия, зависть, неуверенность, поэтому эти дети находятся на высоком уровне тревожности и агрессии.

По результатам исследования методики «Выбери нужное лицо» необходимо отметить, что среди изучаемых детей дошкольного возраста с нарушением зрения 60 % (6 респондентов) имеют повышенный уровень тревожности, 30 % (3 ребенка) имеют средний уровень, у 10 % детей (1 ребенок) наблюдается низкий уровень тревожности. Особенности сложности дети испытывали при анализе картинок, моделирующих отношения ребенок-ребенок и ребенок – взрослый.

Схожие результаты отмечаются при исследовании уровня тревожности по методике «Выявление тревожности старших дошкольников». Если говорить об общих результатах уровня ситуативной тревожности, то у 60 % (6 детей) наблюдается его повышенный уровень, 30 % детей (3 ребенка) показали средний уровень, 10 % респондентов (1 ребенок) находятся на низком уровне тревожности.

По результатам этой методики можно сделать вывод о преобладании в группе детей с высоким уровнем ситуативной тревожности, как и при проведении предыдущих методик – больше половины испытуемых. Они проявляли повышенное беспокойство, работая за столами: смотрели на часы, торопились, спрашивали, сколько осталось времени, в итоге проводили время за вторым столом менее трёх минут.

Результаты эмпирического исследования показали преобладание преимущественно высокого уровня тревожности у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Это было подтверждено и достаточно большим, превышающим норму количеством и интенсивностью страхов у дошкольников. Согласно свидетельствам родителей и воспитателей, а так же данным по проведенным методикам, самыми частыми страхами у детей дошкольного возраста с нарушением зрения являются: страхи операций и врачей, страх ношения очков, страх опасности, пожара, темноты и страх своей смерти.

Следовательно, для устранения и преодоления страхов у детей дошкольного возраста с нарушением зрения необходима коррекционно-развивающая работа, ориентированная на:

- изучение различных подходов коррекции страхов;
- разработку игр и тренингов для детей;
- разработку консультаций для педагогов и родителей.

Литература

1. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : Союз, 2004. 124 с.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 752 с.
3. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психол. наука и образование. 1998. № 2. С. 27–28.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ АГРЕССИВНЫХ ПОДРОСТКОВ

Юркина К. П.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: surtaeva251292@mail.ru

Проблема агрессивного поведения подростков является одной из наиболее острых проблем современного общества. С формами агрессивного поведения можно столкнуться в любом месте, и, практически, в любое время. Рост подростковой преступности, а так же увеличение числа детей, склонных к проявлению агрессивного поведения выдвигают на первый план необходимость проведения мероприятий, направленных на коррекцию агрессивного поведения.

Актуальность настоящей работы обусловлена с одной стороны большим интересом к проблеме агрессивного поведения подростков в современной науке, с другой стороны, проблеме консультирования подростков с агрессивным поведением.

Под агрессивным поведением понимают форму девиантного поведения, выражающуюся в проявлении агрессивности с определенным постоянством в различных ситуациях и деструктивными действиями, цель которых – нанесение вреда или оскорбление окружающих [1, с. 253].

Согласно К. Лоренцу, агрессия берет начало из врожденного инстинкта борьбы за выживание. Он считал, что агрессивная энергия генерируется в организме непрерывно и, накопившись в достаточном количестве, выплескивается наружу [4, с. 58].

Анализ психологической литературы по данной проблематике, позволяет сделать вывод о том, что в современной психологии отсутствует единое понимание термина «агрессия».

Одна из главных причин проявления агрессии в подростковом возрасте, по мнению многих авторов, является привлечение внимание, своеобразный крик о помощи, за которым кроется слабость, страх, неуверенность в себе.

Исследование показывают, что основной причиной агрессивного поведения в подростковом возрасте являются неблагоприятная обстановка в семье: отсутствие родительской любви, заботы, атмосфера недоверия, насилие, оскорбление.

Второстепенными причинами агрессивного поведения подростков служат влияние СМИ, употребление алкоголя, наркоти-

ков, проблемы в общении со сверстниками, унижение чести и достоинства со стороны других лиц.

Агрессивным подросткам присуще схожие черты личности. К таким чертам относится бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность, как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. Вместе с тем среди агрессивных подростков встречаются и дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрация своей самостоятельности, взрослость [2; 3; 5].

Психологическое консультирование, как метод коррекции агрессивного поведения подростков, отличается определенной спецификой и является несравненно более сложным процессом, чем консультирование взрослых. Взрослые люди, как правило, обращаются за психологической помощью по собственной инициативе, тогда как подростков приводят к специалисту родители или учителя. Поэтому у детей отсутствует какая-либо мотивация общения с психологом. Психологу необходимо установить контакт с подростком, склонным к агрессивному поведению. Такие подростки, оказываясь в кабинете у психолога, испытывают эмоциональное напряжение, что проявляется в повышенной аффективности и даже агрессивности по отношению к психологу. Серьезным препятствием к установлению контакта нередко выступает скрытость, недоверие со стороны подростка.

На начальных этапах консультирование не рекомендуются групповые формы, из-за возможной отрицательной консолидации подростков в группе, индивидуальная работа с подростком является более эффективной. С самого начала, параллельно, необходимо начинать работу с семьей. После диагностики семейных отношений и степени их дисгармоничности должна следовать психокоррекционная работа детско-родительских отношений.

Особое место в коррекционной работе следует уделять формированию круга интересов подростка также на основе особенностей его характера и способностей. Необходимо стремиться к максимальному сокращению периода свободного времени подрост-

ка – «времени праздного существования и безделья» за счёт привлечения к положительно формирующим личность занятиям: чтение, самообразование, занятие музыкой, спортом.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что агрессивное поведение подростков – распространенная проблема. Огромное влияние на это оказывают сами родители, общение с внешним окружающим миром, а также СМИ. Коррекция агрессивного поведения подростков должна включать в себя:

1. Индивидуальную работу с подростком.
2. Работу с семьей, направленную на коррекцию детско-родительских отношений.
3. Формирование круга интересов подростка.
4. Профилактику агрессивного поведения.

Анализ психологической литературы по данной проблематике показал необходимость более детального и глубокого рассмотрение данной темы, как на уровне психологической науке, так и на уровне практической работы с подростками.

Литература

1. Егорычева И. Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики // Мир психологии. 2006. № 1. 277 с.
2. Запорожец А. В. Особенности психологии детей раннего и школьного возраста. М. : Наука, 2010. 477 с.
3. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль : Акад. развития, 1997. 208 с.
4. Можгинский Ю. Б. Агрессивность детей и подростков: Распознавание лечение, профилактика. М. : Когито-центр, 2006. 181 с.
5. Фридман А. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М. : Просвещение, 1991. 288 с.

РАЗДЕЛ 3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

МОНИТОРИНГ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЭКСТРЕМИЗМУ И ТЕРРОРИЗМУ В ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ

Артемьева О. А., Вахи Е. В.

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

E-mail: oaartemeva@mail.ru, elena_688277@mail.ru

В начале третьего тысячелетия перед мировым сообществом встала проблема международного терроризма. Многочисленные атаки террористов, которые резко увеличились с 2000-х гг., продемонстрировали, что нельзя игнорировать возрастающие риски и последствия терроризма. В результате террористических действий, посредством уничтожения одного или нескольких человек, достигается воздействие на психику целых масс, состояние их духа. В работах ведущего российского исследователя основ информационного противодействия терроризму В. А. Соснина реализуется комплексный подход к объяснению мотивации и детерминации террористической деятельности [3]. Автор приходит к выводу, что при значимости политических, исторических, социальных и экономические детерминант террористической деятельности, ее психологические истоки принадлежат к числу важнейших, но изучены и понятны менее всего.

В Российской Федерации в настоящий момент наблюдается значительное распространение террористической активности в Кавказском регионе, особенно в Дагестане. По всей России значительные масштабы приобрели действия по вербовки людей в ИГИЛ. Согласно стратегии противодействию экстремизму в Российской Федерации до 2025 г., утвержденной Президентом РФ (28.11.2014 г., Пр-2753), одним из основных направлений государственной информационной политики по противодействию экстремизму, является осуществление мониторинга средств массовой информации и информационно-телекоммуникационных сетей, включая сеть Интернет. В этой контексте нами был проведен мониторинг информации, представленной на сайтах городов Иркутской области на тему профилактики терроризма и экстремизма. Получены следующие результаты.

Информация, представленная на сайтах городов Иркутской области, оказывает воздействие, прежде всего, на когнитивный аспект социальных установок аудитории (68,1 %). Она апеллирует к знаниям и логике. Сообщения представляют нормативно-правовые документы (31,9 %), научно-популярные издания и кни-

ги (26,5 %), а также информацию о проведенных мероприятиях (9,7 %). Также содержится информация с рекомендациями о правилах действий в ситуации террористической атаки, призыв людей в случае обнаружения риска террористической или экстремистской угрозы обращаться по указанным номерам (20,4 %). Такая информация воздействует на поведенческий аспект социальных установок аудитории. Информации, оказывающей воздействие на аффективный компонент социальных установок аудитории, обнаружено не было.

На наш взгляд, характер представленной информации может быть связан с территориальной удаленностью Иркутской области от основных мест террористической активности в Российской Федерации, таких, как Кавказский регион (расстояние между ними достигает порядка 5500 км). Кроме того, в Иркутской области значительно преобладает население православного вероисповедания. По данным Управления Министерства юстиции Российской Федерации по Иркутской области по состоянию на 10 февраля 2011 г. в Иркутской области 73 % верующего населения являлись прихожанами Русской Православной Церкви и только около 6 % верующих жителей области исповедовали Ислам.

Отсутствие эмоционально окрашенной информации о терроризма на сайтах городов Иркутской области, с одной стороны, позволяет сохранять информационную безопасность аудитории, избегать роста внимания и, как следствие, интереса к деятельности террористических и экстремистских группировок. Однако, с другой стороны, эффективность информационного противодействия терроризму и экстремизму зависит от влияния на все компоненты социальных установок аудитории [2]. Поэтому необходимо вырабатывать приемы информационного противодействия, способные одновременно и вызывать эмоциональный отклик, и сохранять сознательный контроль личностью получаемой информации. Это будет способствовать как развитию патриотизма и толерантности [1], так и формированию негативного отношения к терроризму и экстремизму среди жителей Иркутской области.

Литература

1. Артемьева О. А. Преподавание дисциплины «Психология религии» как форма профилактики экстремизма среди студентов // Психологические проблемы образования и воспитания в современной России : материалы конф. Иркутск, 2016. С. 350–352.
2. Артемьева О. А. Рекламная коммуникация как аффективно-когнитивное единство : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 186 с.
3. Соснин В. А. Психология терроризма и противодействие ему в современном мире. М. : Ин-т психологии РАН, 2016. 344 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ РЕКЛАМЫ

Артемьева О. А., Поддубская О. С.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: oaartemeva@yandex.ru, osoolane@yandex.ru

*Работа подготовлена при финансовой поддержке
гранта Президента Российской Федерации № МД-1443. 2017. 6*

К началу XX в., на заре становления современной отечественной психологии, реклама уже прочно вошла в жизнь россиян. Помимо реализации своей основной, коммерческой, цели она также являлась источником культурного и эстетического влияния. К началу XXI в. реклама укоренилась в быту современного человека ещё больше, её влияние возросло так же, как и необходимость её изучения. Потому историко-психологическое исследование достижений и закономерностей развития психологии рекламы представляется актуальным.

Целью проводимого исследования является анализ закономерностей развития и сворачивания психотехнических исследований рекламы в России. Проводился анализ книжных публикаций XX в., посвященных различным аспектам рекламной деятельности. Данный анализ осуществлялся в несколько этапов. На первом этапе был проведен библиографический анализ каталогов старейшей научной библиотеки Восточной Сибири – Научной библиотеки им. В. Г. Распутина Иркутского государственного университета – и сформирован список изданий по рекламе, опубликованных на русском языке в России в XX в.

Второй этап был связан с классификацией публикаций. Публикации были соотнесены с такими областями психологии, как психологическая практика, фундаментальная психология, прикладная психология. Дополнительными критериями классификации были: 1) вид публикации (учебно-методическое пособие, практическое руководство, монография); 2) целевая аудитория (специалисты разного профиля, студенты, разнородная аудитория, широкая аудитория). При выработке данных критериев учитывалось то, что фундаментальная исследовательская психология ориентирована на поиск законов развития изучаемого предмета, системность его описания, обладает высокой степенью теоретизирования. При этом прикладная психология занимается поиском способов применения на практике того, что было обнаружено в

рамках фундаментальных исследований. Практическая психология, в свою очередь, представляет самостоятельную деятельность психолога, связанную с воздействием на ситуацию и направленную на обслуживание социально оформленных потребностей заказчика. Также учитывалось, что работы, опубликованные в русле фундаментальной и прикладной психологии, ориентированы на специалистов-психологов, а работы в рамках практической психологии – на широкие круги населения, не имеющие специального профессионального образования. Работы, посвященные вопросам прикладной и фундаментальной психологии, востребованы в ходе образования и повышения квалификации профессионалов; а публикации по вопросам психологической практики ориентированы на просвещение непрофессионалов, обывателей.

Третий этап исследования посвящен характеристике основных этапов развития психотехники через анализ работ, опубликованных в разное время. При выделении этапов мы учитывали результаты анализа историографических работ О. Г. Носковой [3], Н. С. Курека [2], О. А. Артемьевой [1], Н. Ю. Стоюхиной [4] и др., представляющих стадии развития психотехнических исследований и практики в России.

Публикация каждого из выделенных видов работ по психологии рекламы является вкладом в развитие конкретной области психологии – фундаментальной, прикладной или практической. Вместе с тем факт издания подобной работы на определенном этапе развития отечественной психологии является показателем состояния психологического сообщества, уровня его развития, социального заказа и общественной потребности в определенных исследованиях и практике. Поэтому анализ публикационной активности отечественных исследователей и практиков рекламы в динамике позволяет дать характеристику результатов их деятельности и состояния психологии рекламы в России на разных этапах ее развития.

Проводимое исследование поможет выявить социально-исторические причины сворачивания психотехнических исследований рекламы, значение социальной ситуации развития науки и практики, проследить закономерности реализации интернационалистских и изоляционистских тенденций развития отечественной психологии, а также проследить значение достижений психотехники для последующих психологических исследований рекламы.

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., 2013. 743 с.
2. Курек Н. С. История ликвидации педологии и психотехники в СССР. СПб. : Алетейя, 2004. 330 с.
3. Носкова О. Г. История психологии труда в России: 1917–1957 гг. : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 492 с.
4. Стоюхина Н. Ю. История советской психотехники: психология воздействия. М. : Логос, 2012. 325 с.

К ПРОБЛЕМЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ТЕЧЕНИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX В.

Артемьева О. А., Синёва О. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: oaartemeva@yandex.ru, igel-1986@yandex.ru

Работа подготовлена при финансовой поддержке

гранта Президента Российской Федерации № МД-1443.2017.6

Актуальной проблемой историко-психологического исследования отечественной психологии является вопрос о соотношении интернациональных тенденций и национальной специфики в ее развитии [6].

С методологических позиций проблема национальных особенностей науки дискутируется в ряде статей Б. Шефера, Б. Шлёдера [5], А. В. Юревича [6], Т. В. Корниловой [3], В. И. Коннова «Психологическом журнале» [2]. Так, рассматривая науку как «международное предприятие», Б. Шефер и Б. Шлёдер отмечают, что «научное познание направлено на выявление универсальных закономерностей и, следовательно, должно иметь независимое международное значение» [5, с. 90]. Вместе с тем, с точки зрения авторов, только будучи связанной со специфическими характеристиками социокультурного пространства, наука, с ее универсальными стандартами рациональности, получает потенциал для развития. Выделяя специфические черты российского научного общества, В. И. Коннов оперирует понятием национальной научно-исследовательской культуры [2]. Автор предполагает, что последняя складывается под влиянием ценностей, формирующихся в зоне действия мировой науки и национальной культуры. А. В. Юревич констатирует, что соотношение национального и интернационального различно в разных компонентах системы научного познания. Выраженность национальных особенностей науки, с его точки зрения, нарастает, «во-первых, от естественных наук к социогуманитарным, во-вторых, от объекта, а затем продукта – к процессу научного познания, в-третьих, от когнитивной составляющей этого процесса – к социальной» [6, с. 131]. Продолжая обсуждение проблемы интернациональности и национального своеобразия в науке, Т. В. Корнилова подчеркивает, что «в своей универсальной составляющей наука интернациональна» [3, с. 91]. Автор делает акцент на универсальном характере критериев научного знания. Интернационализация видится Т. В. Корниловой как эффект научной коммуникации, результат взаимодействия

ученых разных стран в решении общих для психологической науки проблем.

Таким образом, с позиций современной методологии психологии очевидным представляется существование национальных особенностей науки, описываемых с помощью понятий «ценностной обусловленности научной деятельности» (Б. Шефер, Б. Шлёдер) или «национальной научно-исследовательской культуры» (В. И. Коннов). Вместе с тем, авторы признают универсальный характер решаемых наукой проблем (Б. Шефер, Б. Шлёдер), подчеркивают интернациональный и диалогичный характер научного познания (Т. В. Корнилова).

В итоге, вопрос о соотношении интернационального и национального в психологической науке остается открытым. Учитывая имеющийся опыт теоретического осмысления этой проблемы, представляется актуальным на конкретном историческом материале проанализировать интернациональные тенденции и национальное своеобразие отечественной психологии. Интересные научные данные для такого анализа предоставляют переломные исторические периоды значительных изменений социальной ситуации развития науки. Важнейшим с этой точки зрения видится период первой половины XX столетия, ознаменовавший и качественную перестройку научного мировоззрения в результате революционных преобразований, и идеологические дискуссии 1920–1930-х гг., и процесс активной самоорганизации научного психологического сообщества в годы Великой Отечественной войны [1].

Соотношение интернациональных и национальных особенностей отечественной психологической науки этого времени уникальным образом реализуется в развитии таких научно-практических течений, как педологическое, психотехническое и психоаналитическое. Будучи ориентированными на обеспечение общественных (социальных) потребностей, эти течения в значительной степени подвержены влиянию национальной культуры и социально-идеологической обстановки текущего исторического периода. Тем не менее, в их формировании и развитии можно проследить сильные интернационалистские тенденции.

Перспективной стратегией исследования проблемы национальной специфики науки является анализ элементов разработанной нами модели социальной детерминации развития научно-практических течений отечественной психологии в первой половине XX столетия. Социальная детерминация развития науки рассматривается нами, вслед за М. Г. Ярошевским, как зависимость

научной деятельности и ее результатов от социального влияния на микросоциум и личность ученого [7]. Разработанная модель социальной детерминации включает в себя: 1) общесоциальное условие (общественная потребность, реализующаяся в производственной, административной, социальной и идеологической сферах общественной жизни); 2) научно-социальное условие (советская научная политика); 3) механизм социальной детерминации (институционализация) [4]; 4) результаты социальной детерминации (изменение «прикладных», «организационных», «коммуникационных», «образовательных» показателей институционализации/деинституционализации научно-практических течений).

Уникальный характер сочетания национально-специфических и интернационалистских тенденций в развитии научно-практических течений обусловлен совокупным влиянием общесоциального и научно-социального условий конкретного исторического периода. Указанные тенденции прослеживаются в результатах социальной детерминации развития научно-практических течений отечественной психологии. К числу последних мы относим:

1) реализацию результатов научных исследований в прикладных областях (оказание практической психологической помощи в различных сферах общественной практики);

2) организационное оформление научно-практических течений (образование формальных и неформальных организационных структур: институтов, лабораторий, научных кружков и обществ);

3) коммуникацию с отечественной и зарубежной общественностью (учреждение печатных органов; научные публикации; участие отечественных психологов в зарубежных и отечественных съездах, конференциях и симпозиумах; неформальные контакты с зарубежной научной общественностью);

4) организацию передачи и воспроизводства научного знания (организация процесса обучения, публикация учебников).

Таким образом, анализ особенностей социальной детерминации развития научно-практических течений позволит конкретизировать национально-специфические и интернационалистские тенденции в развитии отечественной психологической науки первой половины XX столетия, а также расширить представления о специфике социальной ситуации, обусловившей процессы деинституционализации и фактической ликвидации психоанализа, педологии и психотехники в конце 1920–1930-х гг.

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., 2013. 743 с.
2. Коннов В. И. Социально-психологические основы национальной научно-исследовательской культуры // Психол. журн. 2014. Т. 35, № 5. С. 19–27.
3. Корнилова Т. В. Интернациональность психологии VERSUS «национальные психологии» // Психол. журн. 2015. Т. 36, № 3. С. 91–99.
4. Синёва О. В. Институционализация как механизм социальной детерминации развития научно-практических течений отечественной психологии в первой половине XX столетия // Вестн. Иркут. гос. техн. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2014. № 4 (87). С. 285–288.
5. Шефер Б., Шлёдер Б. Интернациональность и национальное своеобразие науки // Психол. журн. 2014. Т. 35, № 1. С. 90–94.
6. Юревич А. В. Имеет ли наука национальные особенности? // Психол. журн. 2015. Т. 36, № 1. С. 123–132.
7. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психологическое познание как деятельность // Основы теоретической психологии. М. : ИНФРА-М, 1998. С. 25–97.

ВКЛАД ТЕОРИИ ГРУППОВОГО РАЗВИТИЯ У. БЕННИСА И Г. ШЕПАРДА В СОЦИАЛЬНУЮ ПСИХОЛОГИЮ

Волгина А. С.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: Volgina_05@mail.ru*

Одним из важных аспектов изучения групп в социальной психологии является изучение развития группы, ее динамика, а также препятствия, которые могут возникать при движении ее к зрелости. Авторами, занимающимися данной проблемой, являются У. Беннис и Г. Шепард.

Теория группового развития У. Бенниса и Г. Шепарда нашла свое применение в одном из методов социально-психологического тренинга – Т-группе. Данный метод направлен на усовершенствование и развитие установок, навыков и знаний межличностного общения. Главной составляющей Т-группы является групповая дискуссия. В данном случае предметом групповой дискуссии являются межличностные отношения участников группы, а задачей является изучение группы, ее динамики через процессы, происходящие в ней. То есть участники сами изучают эти процессы – внутри группы, а не со стороны. Предполагается, что результатом подобного анализа явится возросшая компетентность личности в отношении собственных мотивов, интенций, фрустраций, вообще возможностей в межличностном общении, а также большее понимание мотивов, целей, стратегий поведения партнеров по общению, осмысление помех взаимопонимания, «безопасное» апробирование возможных путей их избегания и т. д. [1, с. 150].

У. Беннис и Г. Шепард в своей теории выделяют термин – «внутренняя неопределенность» или препятствия эффективной коммуникации. По мнению авторов, внутренняя неопределенность может возникать из-за вопросов власти в группе и вопросов о взаимозависимости между членами. Также по их мнению важно брать во внимание аспекты зависимости личности членов группы. Аспект зависимости представляет собой типичные индивидуальные структуры отношений к лидеру или к системе норм. В итоге те члены группы, которые принимают правила, процедуры, повестку дня, эксперта и т. д., называются «зависимыми». Члены группы, которые не принимают структуру власти, называются «контрзависимыми». Есть также «бесконфликтные» или «независимые», т. е. те которые неконфликтны по отношению к аспектам зависимости и межличностным отношениям, они рассматривают-

ся как обеспечивающие основное продвижение группы к эффективной коммуникации [2, с. 144].

В данной теории авторы выделяют две фазы группового развития – зависимость и взаимозависимость, каждая из которых имеет под собой еще три субфазы. В первой фазе решаются вопросы лидерства, а во второй взаимоотношения членов группы (табл.)

Таблица

Фазы группового развития У. Бенниса и Г. Шепарда

Фаза I «Зависимость»
Субфаза 1 «Зависимость-бегство»
Субфаза 2 «Контрзависимость-бегство»
Субфаза 3 «Разрешение-катарсис»
Фаза II «Взаимозависимость»
Субфаза 4 «Очарование-бегство»
Субфаза 5 «Разочарование схватка»
Субфаза 6 «Согласованная обоснованность»

В первой субфазе, в самом начале жизни группы, участники стараются избежать тревожности и ждут, что ведущий возьмет на себя роль лидера. Однако, в связи с особенностями Т-группы тренеру нельзя выполнять эту роль, о чем он предупреждает заранее. Из-за этого может возникать напряжение, неудовлетворенность ситуацией, дискуссии и планы о целях и задачах группы. Далее, на второй субфазе, участники просят ведущего оставить группы, и внутри группы разделяются мнением по вопросу лидерства. Одна противоположная во мнениях подгруппа является сторонником «сильной лидерской структуры», а другая выступает за менее структурированную группу и против жесткого лидера. В третьей субфазе разрешается вопрос лидерства. Это решение может быть принято быстро или затянuto, и если группа не распадается, она вступает во вторую фазу – фазу установления межличностных отношений или «решения проблемы взаимозависимости».

В начале второй фазы группа счастлива и сплочена, индивид счастлив от ощущения принадлежности к группе. Однако такое состояние длится недолго. На последней стадии четвертой субфазы очарование всей группой заменяется на очарование одной из подгрупп. Вследствие этого раскола группа приобретает новую организацию, основанную на тревожности, происходящей из этой первой удушающей включенности. На пятой субфазе происходит раскол на две подгруппы, как и на субфазе 2, но на этот раз основанном на различиях в ориентациях по отношению к степени близости, требуемой для членства в группе. Теперь разделение про-

исходит в результате противоположных и крайних установок на степень близости, желательной в межличностных отношениях.

Резюмируя, можно сказать, что две последние субфазы характеризуются убеждением в том, что дальнейшее включение в группу было бы опасным для самооценки членов группы. В конце концов на группы, о которых ведется речь, в шестой субфазе действуют две силы, вынуждающие группу идти к разрешению проблемы взаимозависимости. Это приближающееся окончание курса тренинга и потребность установить метод оценивания (включая курсовые отметки).

Как следствие, очень часто шестая субфаза проходит в спешке и остается незавершенной. Если барьеры не преодолены вовремя, оценивание, по-видимому, является упражнением, которое подтверждает худшие опасения участников по поводу группы. И если предпринимается оценка ролей, то или самые первые оценки будут нести столько враждебности, что это воспрепятствует дальнейшим усилиям, или оценивание будет происходить в столь «розовом» цвете, что никто, и меньше всего оцениваемый, не поверит этим оценкам [2, с. 158].

Таким образом авторы выделяют то, что считают типичной схемой развития группы. У. Беннис и Г. Шепард подчеркивают роль лиц, неконфликтных по отношению к одной или другой области, зависимости и взаимозависимости. Авторы считают, что неконфликтные личности являются движущей силой группы, так как они основываются на их свободе от смещенных тревожностью реакций на проблемы власти (или близости): у них есть свобода проявлять творчество в поисках путей снижения напряженности. Также авторы теории акцентируют значения «барометрических событий» тех, которые способны сдвинуть группы от одной фазы к следующему. Такими событиями можно назвать смену руководителя, как решение проблемы зависимости и требование оценки друг друга в конце шестой фазы.

Знание схемы развития группы У. Бенниса и Г. Шепарда, учитывая ориентации участников, а также их изменение при переходе от одной фазы к следующей, может помочь исследователям в подготовке и проведении групповых тренингов человеческих отношений.

Литература

1. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы : учебник. М. : Аспект Пресс, 2009. 286 с.

2. Современная зарубежная социальная психология / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 256 с.

СОЦИАЛЬНОЕ НАСТРОЕНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ИНДИКАТОР ОБЩЕСТВА

Говорушкина Я. В., Плискановская М. И.

МБОУ ШР «Шелеховский лицей», Шелехов, Россия

E-mail: yanusa1510@mail.com

Одним из важнейших аспектов социологического анализа современных тенденций развития общества является изучение социального настроения людей, которое становится индикатором определения уровня благополучия, социальной устроенности или неустроенности общества, играет важную роль в формировании общественной атмосферы, оказывая существенное влияние на поведение людей.

В сложившихся условиях исследование социального настроения молодежи позволяет оценить изменения, происходящие в общественном сознании, определить зоны социальной напряженности, что поможет спрогнозировать возможность усиления позитивных и ослабление негативных явлений в процессе социализации личности.

Социальное настроение социальная психология рассматривает как массовое психическое явление. В свою очередь, социология – как феномен общественного сознания, где принципиальное отличие заключается в том, что некоторые эмоциональные переживания, чувства и состояния социального характера определяют деятельность и поведение, при этом они могут человеком не осознаваться.

Таким образом, упрощенно можно сказать, что социальное настроение – это настроение по отношению ко всему, что происходит в обществе. Социальное настроение отражает действительность, исходя из содержания коренных интересов субъекта, его конечных целей и идеалов. Поэтому, в зависимости от характера, пола, возраста и жизненного опыта людей наиболее значимой может оказаться различная информация.

Итак, социальное настроение формируется в процессе освоения действительности и затем влияет на эту действительность. Именно поэтому оно играет важную роль в жизни, как целого общества, так и отдельного индивида.

На основании работ Тощенко мы выделяем следующие структурные компоненты:

1. В психологическую и физиологическую основу настроения входят темперамент, характер, эмоциональная и чувственная сфера.

2. Социальное самочувствие понимается как синдром сознания, отражающий соотношение между уровнем притязаний и степенью удовлетворения потребностей субъекта.

Можно выделить следующие виды благополучия личности: социальное, материальное, духовное, психологическое.

Удовлетворенность различными сторонами жизни напрямую зависит от притязаний. Чем выше притязания, тем ниже уровень удовлетворенности, а это связано с ценностями индивида и его жизненными стратегиями.

3. Оценка себя в обществе проявляется через оценку своей роли и статуса, материального положения, уровня образования и культурного развития. Она зависит также от самооценки, которая возникает вследствие оценки своего жизненного опыта, собственной успешности или неуспешности.

4. Социальная позиция. Она отражает мировоззрение человека, которое является продуктом серьезной интеллектуальной деятельности независимо от того, представляет ли оно собой следствие самовоспитания или же результат усвоения вносимой извне информации.

Таким образом, социальное настроение имеет сложную структуру, каждый из элементов которой взаимосвязан и взаимобусловлен. Лишь рассматривая все структурные компоненты в системе, мы можем понять сущность феномена социального настроения.

Сущность и структура социального настроения очень сложна и многогранна, поэтому феномен социального настроения нужно рассматривать с различных сторон. Для этого целесообразно ввести типологию социального настроения.

Парыгин выделяет следующие виды социальных настроений в зависимости от принятия или непринятия норм общества:

1. Апатия, для которой характерно безразличие, отсутствие приподнятости или упадка духа.

2. Ханжество сочетает в себе элементы скрытого протеста, отрицательного отношения к существующим ценностям с приспособлением к господствующим традициям и даже декларированного прославления установленных норм.

3. Сомнение характеризует еще не устоявшееся, наметившееся, но пока не сложившееся критическое или даже отрицательное отношение к определенным нормам поведения.

4. Нигилизм выражает абсолютное отрицание всех норм, традиций и авторитетов.

5. Консерватизм выражает принятие действующих норм, нежелание производить изменения. В условиях перемен консерватизм проявляется в требованиях восстановления старых порядков.

6. Энтузиазм как социальное настроение возникает, когда индивид, принимая социальные нормы, желает их позитивно изменить.

Таким образом, предлагаемые типологии социального настроения в зависимости от субъекта, предметной направленности, отношения к жизни и нормам общества позволяют рассмотреть данный феномен с различных сторон. Это позволит более точно охарактеризовать социальное настроение, которое развивается очень динамично и может перетекать из одной формы в другую.

С целью выявления особенностей социального настроения была выбрана категория молодежи, возраст от 18 до 25 лет. Для выявления социальных настроений было проведено анкетирование, в котором приняло участие 100 человек.

Данные о преобладающих эмоциональных чувства отражены в табл. 1.

Таблица 1

Эмоциональные чувства испытуемых

Варианты ответа	... у окружающих Вас людей	... у Вас лично
Надежда	25	25
Усталость, безразличие	30	15
Одиночество	20	20
Страх	18	18
Чувство собственного достоинства	20	25
Обида	10	13
Растерянность	15	8
Зависть	13	15
Отчаяние	10	8
Уверенность в завтрашнем дне	20	15
Чувство свободы	18	25
Ожесточение, агрессивность	20	18
Ответственность за происходящее в стране	13	5
Гордость за свой народ	25	20
Другое	10	10
Затруднились ответить	3	5

Удовлетворенность личности своим состоянием более актуально, нежели ответственность за происходящее в стране. Это может говорить о некотором приспособлении к существующей действительности, а также скрытом, замаскированном протесте. Ответы на вопрос «Каким было Ваше настроение в последнее время» составили 58 % у молодежи преобладает оптимистическое социальное настроение.

Таблица 2

«Предметы страхов» молодёжи

Предметы страхов	Выбор
1. Болезни близких	63
2. Безработица, бедность	60
3. Свои болезни	55
4. Произвол властей	55
5. Нападение преступников	45
6. Мировая война	20
7. Насилие на национальной почве	38
8. Стихийные бедствия	10
9. Публичные унижения	30
10. Возврат к массовым репрессиям	18
11. Свой вариант	1(низкая социальная обеспеченность)

По видам страхам можно говорить о преобладании личностной окраски, что подтверждает теорию Рубинштейна о том, что настроение не предметно, а личностно.

Отношение испытуемых к разным группам людей отражено в табл. 3.

Интересно было узнать об адаптивных особенностях молодых людей. Полученные ответы на вопрос: «Как Вы думаете, большинство жителей России уже приспособились к происшедшим в стране переменам», выглядят следующим образом: «Приспособилось» – 35 %, «В ближайшем будущем» – 30 %, «Никогда не смогут» – 8 %, «Затрудняюсь ответить» – 27 %.

Таблица 3

Отношение респондентов к разным группам людей

Группы людей	Уважение	Симпатия	Сочувствие	Зависть	Раздражение	Гнев	Страх	Нейтральное отношение
Современная молодежь	3	17	17	3	25	10	10	15
Люди с портретом Сталина	25	15	3	0	22	0	0	35
Люди со свастикой	0	0	3	0	30	38	17	12
Разбогатевшие	30	10	0	20	10	0	0	30
Люди с Кавказа	10	0	5	0	20	17	18	30
Бомжи, нищие	3	0	60	0	0	0	0	37

Анализ анкетирования показал, что социальное настроение является проявлением общего эмоционального состояния личности: зависит от множества различных причин, но среди них главенствующую роль играют причины социального характера.

Литература

1. Абульханова К. А. Состояние. Общение. Деятельность. М., 1997. 275 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : МГУ, 1998. 314 с.
3. Кон И. С. Социология личности. М. : Наука, 2008. 235 с.
4. Новиков В. В. Социальная психология. М., 2008. 341 с.
5. Орлова Л. А. . Электронная библиотека [Электронный ресурс] : тр. ученых ИГУ. URL: <http://ellib.library.isu.ru/showdoc.php>.
6. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Истоки и перспективы. СПб. : СПбГУП, 2010. 533 с.
7. Тощенко Ж. Т. Социальная инфраструктура: сущность и пути развития. М. : Мысль, 1980. 206 с.

ОБРАЗ «НАСТОЯЩЕГО МУЖЧИНЫ» И «НАСТОЯЩЕЙ ЖЕНЩИНЫ» В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ИСПЫТУЕМЫХ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Захарова А. О.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: zaharova.alyona94@yandex.ru

В последнее время в современном обществе, вопросы, связанные с изучением особенностей пола и гендера, входят в число наиболее обсуждаемых. На протяжении всей истории роли мужчины и женщины в обществе претерпевали значительные изменения. На данный момент изменились не только роли, но и представления о том, кто является «настоящим» мужчиной, а кто «настоящей» женщиной. Из-за быстрой смены представлений о гендерных особенностях, многие люди не знают, кому приписывание тех или иных качеств будет считаться нормой, а для кого это станет неприемлемым. В данных ситуациях на помощь людям приходят стереотипы. С одной стороны – они могут значительно облегчить восприятие людьми гендерных норм, с другой – они могут создать определенные трудности. Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования является изучение гендерных стереотипов у молодых людей. Ведь именно эти стереотипы формируются с самого детства, в процессе воспитания, а проявляются ярче всего в молодости, когда человек ищет партнера и примеряет на него все стереотипы, которые у него сформировались [2; 3].

Данную проблему изучали многие ученые: И. Броверман, Дж. Макки и А. Шериффс, Е. П. Ильин и многие другие. Мы считаем важным отметить, что исследования гендерных стереотипов начиналось с исследования «половых стереотипов». Данные исследования касались, в основном, антропометрических характеристик. Например, женщина по росту ниже мужчины и обладает меньшим весом. После И. Броверман с другими учеными уже просили описывать мужчин и женщин, приписывая им те или иные качества личности или особенности поведения. После ряда схожих исследований появился термин «гендерный стереотип», означающий сформировавшиеся в культуре обобщенные образы или убеждения о том, как «на самом деле» в обществе ведут мужчины и женщины [1; 2].

Анализ литературы по данному вопросу также показал, что ученые, занимающиеся исследованием гендерных стереотипов, для обобщения множества качеств, приписываемых мужчинам и

женщинам, выделили бинарные оппозиции для упрощения подсчета данных. Например, абстрактность – конкретность, власть – подчинение, логичность – интуитивность и много других пар качеств. Мужчинам, как правило, приписывают: логичность, конкретность и власть, а женщине – противоположные качества [3].

В нашем исследовании приняло участие 16 человек, из них 8 девушек и 8 юношей. Все испытуемые являются студентами Иркутского Государственного университета. Возраст испытуемых находился в диапазоне от 19 до 23 лет.

Мы попросили испытуемых охарактеризовать «настоящего мужчину» и «настоящую женщину». Респонденты должны были написать качества, присущие эталону мужчины и эталону женщины, а также проранжировать их. Девушки и юноши составляли портреты отдельно друг от друга, т. е. каждый в своей группе. Им также необходимо было объяснить, что вкладывали в свои понятия (качества) испытуемые, и ответить на вопрос, насколько каждый из участников их группы соответствует описанному образу своего пола.

В ходе исследования были получены следующие результаты у девушек (табл. 1) и у юношей (табл. 2).

Таблица 1

Результаты исследования образа «настоящего мужчины» и «настоящей женщины» у девушек (с пояснениями испытуемых)

«Настоящий» мужчина	«Настоящая» женщина
1. Ответственность <i>(за свою семью, свои слова, действия)</i>	1. Мудрость <i>(в делах, в общении с мужем, в спорных ситуациях, везде)</i>
2. Мужественность <i>(в поведении, внешнем виде)</i>	2. Женственность <i>(в поведении, внешнем виде)</i>
3. Ум	3. Ответственность <i>(за свою семью, свои слова, действия)</i>
4. Воспитанность <i>(в манерах, общении)</i>	4. Стойкость <i>(характера, умение делать много дел, выносливость и пр.)</i>
5. Трудолюбие <i>(целеустремленность, занятость и пр.)</i>	5. Хозяйственность <i>(по дому)</i>
6. Честность	6. Коммуникабельность
7. Заботливость <i>(умение проявлять свои чувства)</i>	7. Любящая
8. Любящий	8. Внимательность <i>(чуткость)</i>
9. С чувством юмора	9. Скромность <i>(поведение в обществе)</i>
10. Харизматичность	10. С чувством юмора

Стоит отметить, что на вопрос о том, насколько эти качества присущи испытуемым, обе группы отметили, что те или иные качества есть в каждом, и что большинство качеств – это результат жизненного опыта.

Мы посчитали важным обратить внимание на то, что все качества так или иначе испытуемые выбирали, отталкиваясь от ценности этих качеств для семейной жизни. На это, по нашему мнению, могло повлиять, как возраст, так и некоторые этнические стереотипы.

Таблица 2

Результаты исследования образа «настоящего мужчины» и «настоящей женщины» у девушек (с пояснениями испытуемых)

«Настоящий» мужчина	«Настоящая» женщина
1. Мужественность	1. Женственность
2. Ответственность <i>(за свою семью и себя)</i>	2. Красота <i>(внешняя и внутренняя)</i>
3. Целеустремленность <i>(Все время достигать новых вершин)</i>	3. Домохозяйка <i>(готовить, убирать)</i>
4. Независимость <i>(От чужого мнения и достатка)</i>	4. Увлеченная <i>(не сидит дома без дела: хобби, работа и пр.)</i>
5. Сильный <i>(Как характером, так и физически)</i>	5. Верная <i>(себе и своей семье)</i>
6. Ум	6. Хорошая мать
7. Добытчик <i>(Обеспечивать свою семью)</i>	7. Добрая
8. Семьянин <i>(верный, заботливый)</i>	8. Яркая <i>(как личность)</i>
9. Настоящий друг <i>(Ценит дружбу, верен друзьям)</i>	9. Отзывчивая <i>(чуткая, чувствующая)</i>
10. С чувством юмора	10. С чувством юмора

В целом, мы можем сказать, что в образе «настоящего» мужчины, как девушки, так и юноши выделяют некоторые схожие качества. Например, мужественность, ответственность, ум и целеустремленность. Даже если называют они качество по-разному, смысл вкладывают один. В образе «настоящей» женщины: женственность, хозяйственность и чуткость. Следует обратить внимание, что чувство юмора выделили, как девушки, так и юноши в обоих портретах. Это показывает, насколько схожие гендерные стереотипы сформировались у наших испытуемых. Также все перечисленные качества можно поделить на выделенные исследователями бинарные оппозиции. В таком случае, мы видим, что, как и в исследованиях многих ученых, мужчины отличаются логично-

стью, конкретностью, силой Я, властностью, а женщины – абстрактность (в том числе и понятий), чувственность, но, тем не менее, тоже сильным Я.

Таким образом, мы пришли к выводу, что образы идеалов, как мужчины, так и женщины – это в основном гендерные стереотипы, которые меняются в обществе со временем. Однако есть некоторые характеристики, которые сохраняются в сознании многих людей. Наше исследование показало, что многие гендерные стереотипы – это те качества, которые приобретаются с жизненным опытом, и такой «идеал» вполне достигим.

Литература

1. Бендас Т. В. Гендерная психология. СПб. : Питер, 2006. 431 с.
2. Ильин Е. П. Пол и гендер. СПб. : Питер, 2010. 688 с.
3. Логинов А. А. Женщина и мужчина. Красноярск, 1989. 269 с.

К ВОПРОСУ О РЕГРЕССИВНОМ НАЦИОНАЛЬНОМ САМОСОЗНАНИИ

Кабаков В. Е.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: Viktorkabakov6@gmail.com*

Каждая нация существует за счет внутреннего единства, устойчивых внутренних связей и отношений между ее представителями. В настоящее же время, мы можем наблюдать падение этих показателей. Представители различных наций и этносов все более часто говорят о том, что традиции и ценности их народа все больше стираются, замещаются и подменяются традициями и ценностями других народов. В связи с этим, следует обратить внимание на национальное самосознание и уделить особое внимание регрессивному национальному самосознанию.

Каждая нация имеет свое национальное сознание, которое включает в себя политическую, социальные, философские, религиозные, нравственные убеждения и взгляды. Сознание нации формируется в процессе длительного исторического становления. Центральным компонентом национального сознания является национальное самосознание. Последнее определяется как результат осмысления людьми принадлежности к той или иной этнической группе и ее положения в системе общественных отношений. Национальное самосознание может выражать интересы, как определенного этноса, так и всей нации в целом. В основе проявления национального самосознания лежит феномен национальной идентификации – процесса формирования у человека устойчивого представления о себе, как о представителе определенной этнической группы. Национальное самосознание формируется на основе исторического прошлого, традиций, культурного наследия (памятники, фольклор, архитектура) этноса. Так же оно невозможно без языка этноса, так как язык является средством выражения и формирования национального самосознания.

Национальное самосознание проявляется в идеях, взглядах, мнениях, чувствах, эмоциях, настроениях и выражает содержание, уровень и особенности представлений членов нации:

- о своей определенной идентичности и отличиях от представителей других общностей;
- о национальных ценностях и интересах;
- об истории нации, ее нынешнем состоянии и перспективах развития;

– о месте своей социально-этнической общности во внутригосударственных, межгосударственных и межнациональных отношениях.

Интенсивность проявления национального самосознания не одинакова у представителей одной этнической группы. Во-первых, дети не обладают, либо в малой степени обладают национальным самосознанием. Во-вторых, у взрослых представителей определенного этноса может не складываться национального самосознания за счет отсутствия контактов с представителями других этносов.

Следует отметить, что национальное самосознание может играть двоякую роль. Оно может быть прогрессивным, когда не превозносит свою общность над другими, не считает её «сверхценностью» и обеспечивает нормальное отношение к представителям других этносов и наций. Но, национальное самосознание может быть и регрессивным, если оно включает в себя этноцентризм в негативном его проявлении, возвышение своей нации над другими, превознесение её ценностей, традиций и обычаев. Стоит отметить, что история знает не мало проявлений данного проявления национального самосознания.

Фашизм является одним из ярких проявлений регрессивного национального самосознания. Почему фашизм можно и нужно отнести к регрессивному национальному самосознанию? Политика фашизма строится на жестком тоталитаризме, неоспоримом авторитете вождя, а самое главное на ксенофобии по отношению к другим национальностям и этносам. Ценности фашизма являют собой абсолютнейший противовес существующим нормам демократии.

Национал-социализм (Нацизм). Специфическая форма общественного строя, объединяющая в себе социализм с крайним проявлением национализма и расизма. Из самого определения видно, что данный общественный строй несет регрессивный характер относительно национального самосознания. Члены такого общества считают другие нации и этносы недостаточно развитыми, низшими по отношению к своей. Своя же нация позиционируется как «чистая», имеющая превосходство.

Ярким примером регрессивного национального самосознания являются *события, связанные с восстановлением конституционного порядка в Чеченской Республике*. События, связанные с данным конфликтом, можно отнести к проявлению регрессивного национального самосознания. Во-первых, из-за активизации в ней националистических движений, которые требовали признания Чечни независимой республикой Ичкерия. Данные движения

настаивали на том, что Россия ведет относительно Чечни «колонизальную политику». Это говорит нам о том, что, возможно, у народа сложились неверные представления, касающиеся положения данного этноса в системе общественных отношений. Во-вторых, имели место ущемления других «нечеченских» народов, т. е. имели место так называемые «чистки».

Проявления регрессивного национального самосознания достаточно многочисленны в истории. Данные проявления имеют место и в наше время, в том числе и в нашей стране. Данные проявления могут быть нивелированы, если прививать населению чувство толерантности к другим народам, уважения их традиций, обычаев, ценностей и национальных интересов.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник. 5-е изд., испр. и доп. М. : Аспект Пресс, 2002. 363 с.
2. Кон И. С. К проблеме национального характера // История и психология. М., 1971. С. 122–158.
3. Крысько В. Г. Этническая психология : учеб. пособие. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2004. 314 с.
4. Медведев Н. Национальное самоопределение или «этнические чистки»? М. : Мол. гвардия, 1994. 68 с.
5. Мацумото Д. Психология и культура. СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. 416 с.

ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО ПОЛИТИКА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ДЕВУШЕК

Камынина А. А., Кузьмин М. Ю.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: djerana25@gmail.com*

Изучение образа идеального политика в сознании избирателей является одной из основных задач политической психологии, так как любые политические программы, действия, партии воспринимаются через личностные качества их лидеров [4, с. 177]. По мнению С. Г. Климовой, избиратели оценивают не самого политика, а его, так называемый, экранный образ [1, с. 1]. В ходе формирования этого образа политику необходимо четко понимать, что хотят видеть избиратели, и внимательно отслеживать изменения в их предпочтениях для соответствующего изменения своего амплуа, чтобы соответствовать их ожиданиям.

С. Московичи в своей работе указывает на то, что наиболее действенным является такой тип власти, как харизматическая власть. Воздействие харизматичного лидера на людей не подкреплено никакими материальными благами, оно построено только на его личных качествах, авторитете и социальных отношениях, которые привлекают людей [2, с. 368]. Какими же качествами должен обладать харизматичный лидер? Образ идеального лидера чаще всего воспринимается на бессознательном уровне. По мнению Фрейда, за видением образа лидера всегда стоит видение образа отца, покровительствующего всем, и в то же время брата, стоящего рядом с тобой и простого для понимания. Он одновременно производит впечатление того, кто «над другими» и того, кто «как другие» [3, с. 820]. В соответствие с этим, скорее всего определяющими качествами будут сила, твердость, уверенность, активность.

Бурное развитие средств коммуникаций привело к тому, что всё больше молодых людей начинают интересоваться политикой, формировать собственное мнение о людях, стоящих у власти. Образ политика формируется как средствами массовой информации, так и интернет-контентом, генерируемым социальными сетями, блогерами, видеоблогерами, экспертами и новостными лентами. Современная молодежь получает гораздо больше информации, нежели поколение их родителей, а потому являются наиболее интересной для политиков аудиторией, способной повлиять на ход

политической борьбы. Исходя из этого, нами был выбран возрастной диапазон респондентов от 18 до 22 лет.

Данное исследование интересно также тем, что позволит выяснить, какой политик представляется респондентам идеальным в условиях экономической нестабильности в нашей стране, а дальнейшее изучение вопроса позволит отследить зависимость формирования образа идеального политика в глазах респондентов от политико-экономической ситуации. Полученные данные могут быть полезны как для политических партий и структур власти, так и для таких отраслей науки как политология, политическая психология, социология. Не следует пренебрегать тем, что резкое расхождение образа реального представителя власти с идеалом может повлечь за собой негативные социальные последствия, породить протестные настроения, подстегнуть население к волнениям, поскольку людям свойственно судить о всей системе по отдельным её элементам.

В исследовании применялись следующие методики для изучения эмоционально-оценочного компонента: методика «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда, методика «Диагностический тест отношений» Г. У. Кцовой-Солдатовой, методика «Цветовой тест отношений» А. М. Эткинда.

В данном исследовании приняли участие 60 испытуемых женского пола в возрасте от 18 до 22 лет. Статистическая обработка полученных данных проводилась при помощи пакета SPSS 17. 0. Для обработки полученных данных использовался критерий корреляции Пирсона.

Прежде всего, оказалось, что, с точки зрения студенток, согласно методике Семантический дифференциал идеальный политик скорее твердый (5. 55), большой (5. 7), громкий (5. 8), устойчивый (6. 6) и отзывчивый (5. 6). Наоборот, он не должен быть грубым (3. 6).

При помощи методики Диагностический тест отношений удалось установить, что у испытуемых нет какой-то определенности и выраженности образа политика. Можно констатировать, что стереотип не сформирован (амбивалентность 0,54, выраженность 0,31).

Также при помощи Цветового теста отношений удалось установить, что наиболее ассоциированный с образом идеального политика цвет у студенток – синий (38 %), а наименее – желтый (21 %). Согласно интерпретации, синий цвет ассоциируется со следующими понятиями – честный, справедливый, невозмутимый, добросовестный. Желтый, соответственно – разговорчивый,

безответственный, открытый, общительный, энергичный, напряженный.

При изучении полученных данных при помощи критерия корреляции Пирсона выяснилось следующее. Оказалось, что наиболее популярный цвет для политика – синий – коррелирует с такими качествами Семантического дифференциала, как Твердый ($r = 0,67$, $p < 0,01$), Устойчивый ($r = 0,54$, $p < 0,05$) и Отзывчивый ($r = 0,63$, $p < 0,01$).

Таким образом, можно сделать следующий вывод. Хотя образ идеального политика у современных девушек и не является устойчивым и окончательно сформированным, однако можно назвать некоторые ключевые черты. Идеальный политик, по мнению испытуемых, должен проявлять черты отзывчивости и быть твердым, устойчивым в своих решениях. При этом развитые коммуникативные навыки, общительность, выражаемая в излишней разговорчивости и открытости, скорее отталкивают испытуемых. Причиной того, что стереотип не сформировался окончательно, может служить возраст испытуемых, изобилие противоречивой медийной информации, и только зарождающийся интерес к политике.

Литература

1. Климова С. Г., Якушева Т. В. Образы политиков в представлениях Россиян // Полис. Полит. исслед. 2000. № 6. С. 66–81.
2. Московичи С. Век толп: исторический трактат по психологии масс. М.: Центр психологии и психотерапии, 1998. 480с.
3. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. М.; Харьков: Эксмо; Фолио, 2002. 864 с. (Сер. Антология мысли).
4. Шкилева Е. М. Характерологические черты современного российского образа власти // Ист. и соц.-образоват. мысль. 2014. № 1. С. 175–180.

МЕТОДИКА «ШКАЛА ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ» Д. МАКЛЕЙНА: ОПЫТ МОДИФИКАЦИИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Кармадонов О. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: karmado@yandex.ru

Методика представляет собой опросник, измеряющий склонность личности к жёсткой регламентации жизни и полной известности происходящего, либо открытости и неопределённости. Разработана Дэвидом МакЛейном в 1993 г. под названием Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I (сокр. MSTAT-I) [см.: 3].

В 2009 г. МакЛейн опубликовал новейший вариант своей методики, в которой из 22 осталось 13 утверждений, более соответствующих, по мнению разработчика, задачам исследования толерантности к неопределённости [см.: 4]. Вместе с тем, на мой взгляд, потенциал первого варианта весьма эвристичен и ещё далеко не исчерпан, хоть и нуждается в известной модификации.

Апробация первого опросника МакЛейна MSTAT-I была впервые представлена в диссертации Е. Г. Луковицкой (1998) под названием «Социально-психологическое значение толерантности к неопределённости» [1]. Луковицкая апробировала методику на небольшой студенческой выборке ($n = 130$), и, помимо прочего, сделала вывод о том, что методика делает акцент на поведенческом и когнитивном компонентах. На мой взгляд, данное заключение не вполне соответствует действительности. Детальный анализ содержательной структуры опросника [5] позволяет сделать вывод, что все три компонента – когнитивный, поведенческий и аффективный – представлены в тесте практически равным образом.

Эта трехчастная градация позволяет выделить и соответствующие субшкалы, отсутствующие в модификации Луковицкой, а в модификации Е. Н. Осина сформулированные, на мой взгляд, совершенно неудовлетворительно. Прежде всего, обращает на себя внимание очевидное смещение шкал к одному полюсу – у Осина «предпочтение неопределённости» дополняет не её неприятие, а туманный и двойственный концепт «толерантность/избегание неопределённости», что выглядит, по меньшей мере, странно. Толерантность к неопределённости – это, строго говоря, общий предмет исследования данного инструментария, в силу чего, в структуре опросника мы можем выделять его градации, но не выводить его в качестве одного из анализируемых показателей.

Не лучше дело обстоит и с оставшимися тремя субшкалами: «Отношение к новизне», «Отношение к сложным задачам», «Отношение к неопределённым ситуациям». Я полагаю, что само употребление слова «отношение» уже делает акцент на аффективный компонент исследуемых представлений. То есть, при анализе результатов диагностики когнитивный и поведенческий компоненты неоправданно редуцируются, что, разумеется, не может пройти бесследно для валидности самих результатов. Кроме того, не совсем оправданным представляется мне выделение объектов этого «отношения»: «новизна», «сложные задачи», «неопределённые ситуации». Совершенно очевидно, что каждый из этих объектов может содержать в себе другой – сложные задачи могут содержать в себе новизну и неопределённую ситуацию, последняя может демонстрировать элементы новизны и сложность возникших для её решения задач, а новизна вообще не может существовать сама по себе, а обязательно является предикатом какого-то объекта, включая и сложные задачи, и неопределённые ситуации. На мой взгляд, именно поэтому Осин обнаружил в опроснике МакЛейна вопросы, «имеющие слабые нагрузки на общий фактор» (п. 3, 20, 21), которые просто исключил «за ненадобностью» [2, с. 79]. Между тем, п. 3 («Думаю, что новые ситуации более опасны, чем привычные») имеет явное отношение к когнитивному компоненту, п. 20 («Мне трудно делать выбор, когда результат не ясен») – к поведенческому, и п. 21 («Мне доставляет удовольствие удивляться время от времени») – к аффективному. Разумеется, структура, сведённая исключительно к аффективной составляющей, не нуждается в этих пунктах – в первых двух, в силу их «слабой связи с основным фактором», и в последнем, с одной стороны – в силу его избыточности, а с другой – недостаточной акцентированности на неопределённости.

На мой взгляд, более информативным и эвристически обещающим было бы структурирование опросника по указанным выше компонентам (когнитивный, поведенческий, аффективный) в их связи с тем или иным восприятием феномена неопределённости. В этом случае, весь опросник содержательно делится на два основных раздела, это – *принятие неопределённости* и её *непринятие*. Каждый из разделов содержит и все три приведенных компонента или конкретного вида этого принятия или непринятия.

Именно: *когнитивному принятию* неопределённости явным образом соответствуют вопросы: 4, 12, 17, 19; *поведенческому принятию*: 7, 11, 14, 22; и *аффективному принятию* вопросы: 15, 18, 21 оригинальной методики МакЛейна в модификации Луковицкой.

В свою очередь, *когнитивному неприятию* неопределенности соответствуют вопросы: 3, 5, 10; *поведенческому неприятию*: 2, 6, 13, 20; и *аффективному неприятию* вопросы: 1, 8, 9, 16 опросника.

На мой взгляд, целесообразно было бы провести анализ именно по соответствующим шести шкалам, что дает нам возможность судить о доминирующем, среднем и редуцированном компоненте восприятия неопределенности, и осуществить соответствующие корреляции по социо-демографическим характеристикам обследованной аудитории. Этот анализ мог бы качественно дополнить показатели, получаемые в ходе изначальной процедуры оригинальной методики, при которой суммируются пункты в прямых значениях, из этой суммы вычитается сумма пунктов в обратных значениях, с соответствующей интерпретацией положительных и отрицательных значений. Обратим внимание, что общий показатель, при таком подходе необходимо считать по каждой группе стратегий (принятие / неприятие) отдельно.

Апробация

Итак, опросник МакЛейна представляет собой набор из 22 утверждений, согласие с которыми респондентам предлагается оценить по семибалльной шкале.

Весь комплекс опросника структурирован мной на два основных раздела, связанных с общим предметом исследования – 1) принятие неопределенности, и 2) неприятие неопределенности. Данные блоки, в свою очередь, структурированы на субшкалы, отражающие тот или иной компонент восприятия феномена неопределенности – когнитивный, поведенческий, аффективный. Напомню, что *когнитивному принятию* неопределенности соответствуют вопросы: 4, 12, 17, 19; *поведенческому принятию*: 7, 11, 14, 22; и *аффективному принятию* вопросы: 15, 18, 21 оригинальной методики в модификации Луковицкой. В свою очередь, *когнитивному неприятию* неопределенности соответствуют вопросы: 3, 5, 10; *поведенческому неприятию*: 2, 6, 13, 20; и *аффективному неприятию* вопросы: 1, 8, 9, 16 опросника.

В обследовании приняли участие 7 человек – студенты магистратуры ИГУ. 4 респондента (57 %) – женщины, 3 (43 %) – мужчины. Группа разновозрастная, включающая и недавних выпускников бакалавриата и специалистов-практиков. К «молодежи» относятся Алина (22 года), Диана (23 года), Илья (22 года). К «старичкам» – Ольга (39 лет), Юлия (37 лет), Александр (41 год), Валдис (40 лет) (имена респондентов изменены).

Как мы можем видеть в табл. 1, принятие неопределенности в наибольшей степени свойственно молодежи, и зрелым мужчинам. Женщины зрелого возраста воспринимают неопределенность с гораздо меньшим энтузиазмом. По непринятию неопределенности ситуация зеркальная – наибольшие баллы здесь у зрелых дам, наименьшие – у молодежи и зрелых мужчин.

Таблица 1

Первичные баллы результатов тестирования группы по тесту «Шкала толерантности к неопределённости Мак-Лейна»

ФИО	Первичные баллы							
	Принятие неопределенности				Непринятие неопределенности			
	Шкала 1 когнит.	Шкала 2 повед.	Шкала 3 аффект.	Общий показатель	Шкала 4 когнит.	Шкала 5 повед.	Шкала 6 аффект.	Общий показатель
Алина	24	27	20	71	7	11	9	27
Диана	19	17	12	48	9	17	14	40
Юлия	14	15	12	41	9	18	18	45
Ольга	9	11	12	32	10	20	15	45
Александр	21	22	18	61	7	13	10	30
Илья	20	18	21	59	6	12	12	30
Валдис	23	19	18	60	5	11	15	31

Я не стал бы сейчас делать однозначных выводов о корреляции тех или иных реакций респондентов с тем или иным компонентом базовых стратегий. Всё-таки, выборка очень мала. Но, в первом приближении, возникает ощущение, что и зрелые женщины, и мужчины, и молодежь склонны к когнитивному и поведенческому санкционированию принятия, и поведенческому и аффективному санкционированию непринятия неопределенности. Другими словами, принятие неопределенности – более рассудочный, в то время, как её непринятие – более эмоциональный феномены. Разумеется, сделать более точные выводы можно только после серии исследований на представительной выборке.

На мой взгляд, слабая и умеренная толерантность к неопределенности должна в большей степени говорить о зрелости, нежели о желании «упростить реальность», и «закрыть глаза на проблемы», как это трактуется в оригинальной методике и в модификации Луковицкой.

Литература

1. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : дис. ... канд. психол. наук. 1998. 173 с.

2. Осин Е. Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределённости Д. МакЛейна // Психол. диагностика. 2010. № 2. С. 65–86.
3. McLain D. L. The MSTAT-I: a new measure of an individual's tolerance for ambiguity // Educational and Psychological Measurement. 1993. 53: 183–189.
4. McLain D. L. Evidence of the properties of an ambiguity tolerance measure: the Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-II (MSTAT-II) // Psychological Reports. 2009 Dec; 105 (3 Pt 1): 975–88.
5. Psylab.info [Электронный ресурс] // Энциклопедия психодиагностики. URL: <http://psylab.info>.

ПРОБЛЕМА ПЕРИОДИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Курбатова М. В.

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

Возрастающая роль психологического знания в современном мире обуславливает необходимость рефлексии его развития. В связи с этим, научные исследования в области истории психологии становятся все более актуальными. Согласно В. А. Кольцовой, история психологии необходима для исследования и воссоздания накопленного в ходе исторического развития психологического знания, и способствует объективной оценке прошлого [6].

На данный момент, история психологии представляет самостоятельную область исследования, особенно необходимую для развития такой противоречивой науки, как психология. Однако среди проблем, над которыми работают историки психологии, по сей день стоит ряд методологических. В качестве примера, стоит упомянуть некоторые из них: концептуализация предметной области, классификация методов, проблемы источниковедения и историографии, а также осмысление новых тенденций и задач [6; 8].

Одной из актуальных тенденций истории психологии является рефлексия не только генезиса науки, но и динамики развития психологического знания. Изучение процессуально-динамического аспекта развития психологии необходимо для формирования систематизированных представлений о том, какие условия, факторы и предпосылки оказали влияние на ход научной мысли, в тесной взаимосвязи с общественно-историческим контекстом. В качестве направления исследования процессуально-динамического аспекта выступает построение периодизации развития науки.

Периодизация необходима для того, чтобы разделить единый процесс развития психологических знаний на отдельные, качественно отличные друг от друга периоды. Выделение периодов позволяет выявить объективные закономерности и характерные признаки, соответствующие коренным изменениям и поворотным моментам этого исторического процесса. Также, периодизация позволяет более четко понимать особенности динамики этого развития, обобщая многообразие исторических фактов, и дает представление не только о прошлом, но и об исторической перспективе изучаемой науки.

Периодизация, как метод исследования, по мнению Ю. Н. Олейника, имеет функции познания и управления. Функция познания реализуется на основе отслеживания прироста знаний и смены его доминирующих тенденций, в то время как функция управления имеет более многомерную реализацию. Данная функция обеспечивает систему представлений об изучаемом явлении, схему восприятия не только научных идей, но и факторов, условий и предпосылок, определивших развитие науки. Функция управления реализуется за счет критериев, или оснований, лежащих в основе периодизации. Именно процесс определения критериев периодизации является наиболее трудоемким и проблемным в историко-психологическом исследовании и использовании периодизации как метода научного исследования [5].

Построение периодизации предполагает выявление качественно различных этапов, логически связанных между собой в своей динамике и непрерывности. Для этого необходимо определить основания, для расчленения непрерывного процесса развития науки.

Таким образом, определение объективного основания следует выделять в качестве самостоятельной исследовательской задачи, что в историко-психологической научной литературе наблюдается крайне редко. В основном, исследователи, представляющие исторический обзор развития некой области знания, склонны использовать формальные критерии. Например, хронологический критерий часто сочетается с пространственным. (В заголовках разделов это может выглядеть следующим образом: психология в России в начале XX в., психология в средние века, психология эпохи Возрождения и т. д.).

Стоит отметить, что как правило, критерии выделения этапов для представленной периодизации не указываются. Данный факт ставит под сомнение объективность представления исторических этапов. При этом использование одного критерия не дает полной картины исторического процесса, и делает периодизацию обобщенной, искажая представление о характерных чертах данного процесса. Однако некоторая опасность лежит также в использовании чрезмерно широкого круга критериев, что делает периодизацию разрозненной и сложной для восприятия. Таким образом, вопрос о выделении объективного и достаточного количества критериев для построения периодизации, остается открытым [5].

Также, при выделении этапов развития науки по формальным критериям возникает проблема синхронности-асинхронности данных этапов с социально-политическими событиями, с прогрессом в научной области, а также с изменениями философских парадигм.

Однако наибольшая объективность историко-психологического исследования достигается при завершенности исторического этапа и его некоторой отдаленности во времени. При соблюдении данных условий возникает возможность изучать процесс развития науки с позиции полученных результатов. В рамках отечественной науки, таким этапом можно считать советскую психологию.

В истории психологии существуют периодизации развития психологии как науки в советский период, в построении которых использовались целенаправленные историко-психологические исследования. Рассмотрим основные из них.

Одной из первых периодизаций развития советской психологии была представлена Е. А. Будиловой. Ее монография содержит в себе глубокий методологический анализ развития науки, тесно взаимосвязанный с социально-политическими событиями. Несмотря на то, что историко-психологический анализ велся в непосредственном контакте с еще формирующимся научным сообществом, объективность подхода к представлению фактического материала данным исследователем не вызывает сомнений. Метапредметный подход к исследованию позволил Е. А. Будиловой отразить процессуально-динамический аспект развития советской психологии в выделении периодов ее развития. Стоит отметить, что на данном этапе, периодизацию истории психологии 1972 г., уже нельзя считать завершенной [2].

Следующие две периодизации составлены в рамках развития психологии в целом, в них также присутствует интересующий нас аспект.

Периодизация А. Н. Ждан основана на смене системы взглядов на природу психического и предмет психологии, как науки. В завершении каждого этапа представлены важнейшие итоги, оказывающие влияние на течение следующего. Однако развитие советской психологии, не являясь самостоятельным предметом исследования, анализируется в одном из последних этапов, и не подразделяется на периоды [3].

Похожая ситуация встречается в работе Т. Д. Марцинковской, в основании периодизации которой лежат предмет психологии и методы исследования психики. В данной периодизации советская психология также не выступает предметом исследования, однако ее анализ становится темой заключительной главы. Обособленность повествования истории советской психологии дается с оговоркой на то, что этот факт ни в коем случае не является показателем изоляционизма советской науки. Тем не менее, самостоятельной задачи построения периодизации исследователем не ставится [4].

Очевидно, что в перечисленных периодизациях преобладает методологический анализ. Несмотря на то, что социальные события учитываются, они, скорее, используются в качестве границ между этапами, и не являются основанием для качественного различия периодов.

Отдельного внимания заслуживает труд целого ряда ведущих ученых нашей страны «Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории» под редакцией А. В. Брушлинского. Данная работа посвящена переосмыслению главных течений отечественной науки. В результате такого ограничения, коллективу авторов удалось воссоздать колоссальный методологический контекст развития основных направлений отечественной психологии, во взаимосвязи с социальными событиями [7].

В истории психологической науки набирает обороты идея о том, что именно из социальных событий вытекают изменения в методологической проблематике исследований [6].

Существуют яркие примеры реализации данного подхода, при котором в качестве ведущего аспекта детерминации развития науки исследуется социальный, во взаимосвязи с предметно-логическим и личностным. В своей монографии О. А. Артемьева представляет периодизацию развития отечественной психологии, ограничивая временные рамки исследования первой половиной XX в. В качестве основания для построения периодизации выступает развитие научного психологического сообщества [1].

Таки образом, развитие современной психологии требует историко-психологического исследования процесса ее развития в советский период. Периодизация, как исследовательский прием, является средством систематизации представлений о детерминантах развития научной мысли в социально-историческом контексте.

Литература

1. Артемьева О. А. Социально-психологическая детерминация отечественной психологии как становление и развитие коллективного субъекта научной деятельности в первой половине XX столетия. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2015. 534 с.
2. Будилова Е. А. Философские проблемы в советской психологии. М. : Наука, 1972. 336 с.
3. Ждан А. Н. История психологии. От Античности до наших дней. М. : Акад. проект, 2008. 576 с.
4. Марцинковская Т. Д. История психологии. М. : Академия, 2009. 544 с.
5. Олейник А. Ю. Периодизация истории психологии: проблемы и перспективы // Методология и история психологии. 2008. Т. 3., вып. 2. С. 25–32.
6. Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004. 416 с.
7. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 1997. 576 с.
8. Тутунджян О. М. Проблемы истории психологии // Вопр. психологии. 1982. № 5. С. 109–113.

КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ОРИЕНТАЦИЙ ЗАПАДНЫХ И ВОСТОЧНЫХ КУЛЬТУР

Малых А. С.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: Malyh. Anastasia. 1995@gmail.com*

Рассматривая культуру как фактор формирования образа жизни и деятельности нации, необходимо рассмотреть, прежде всего то, каким образом культура взаимосвязана с типом формирующейся в ее условиях личности. Так, описывая различные «конфигурации культур», Р. Бенедикт использовала метафору культуры как «личности, отброшенной на большой экран», т. е. культура – это практически личность общества. И как в структуре личности можно выделить определенные ведущие черты, так и в каждой культуре есть своя доминанта. Например, одна «строит» огромную суперструктуру юности, другая – смерти, третья – загробной жизни.

Известный исследователь природы наций Ф. Нойман в своей главной работе «Народ и нации» подчеркивал влияние определенных составляющих культуры – языка, литературы, искусства, музыки, науки и др. на формирование национального сообщества. Все вышеперечисленные составляющие культуры своей формой приспособлены к нуждам, мировоззрению и быту и выступают теми элементами, которые распространяют процесс национальной индивидуализации народа, превращая его из этнографического сырья в национально выкристаллизованный общественный коллектив – «культурную нацию». В свою очередь, О. Бауэр, рассматривая нацию как культурное сообщество, рядом с другими, акцентирует внимание на общности судьбы, которая формирует основания для внутренней консолидации наций.

Безусловно, изучая проблему влияния культуры на нацию, вследствие чего она приобретает определенные черты и особенности, мы можем обратиться к сравнительному анализу культур и культурных ориентаций Запада и Востока.

Западная культура ориентирована на ценности технологического развития, динамичный образ жизни, совершенствование культуры и общества. Идея значимости личности, приоритет инициативы и творчества закрепляется в конституционных формах. Для социодинамики западной культуры характерны волнообраз-

ность, рывки, неравномерность. Процесс перехода к новому протекает как ломка устаревших ценностных систем, общественно-экономических и политических структур.

На Востоке новое не отвергает и не разрушает старое, традиционное, а органично вписывается в него. Западная культура нацелена вовне, тогда как для восточной характерна погруженность во внутренний мир человека. Многие восточные мыслители были убеждены в том, что усовершенствовать мир можно лишь обретя цельность и гармонию в самом себе.

Стоит обратить внимание, что выделяемые различия в своем основании имеют те культурные ориентации, которые в первую очередь формируются под влиянием религии. Мы можем выделить следующие различия в культурах Запада и Востока:

1. Отношение к миру.

В западных культурах наблюдается стремление к переустройству мира. Восточная культура исходит из не-бытия (как до-бытия). Главное внимание – структуре мира, роли его частей. Господствует убеждение о совершенстве, гармонии мира, чужда мысль о его переустройстве.

2. Отношение к природе.

Запад как бы противопоставляет Человека и Природу, причем человек повелевает природой, может изменить ее в соответствии со своими представлениями о совершенстве и потребностями, единство человека с природой возможно через ее изменение. Восточная культура ориентируется на нерасчлененность человека и природы, на их единство на основе приспособления человека к природе, когда достоинством человека является умение человека «вписываться» в природу, в естественный ход вещей через самоусовершенствование души и тела.

3. Трактовка призвания человека и ориентации человеческого труда.

Гуманистический подход нацеливает на изменение (совершенствование) мира и человека в соответствии с человеческими представлениями и проектами. Результатом такого подхода стал феномен социального проектирования, со времен «Государства» Платона постоянно пребывающий в социально-философской и социально-политической теории в виде различного рода «проектов» и «моделей», периодически реализуемых в ходе социальных революций (человек – активен, мир – пассивен). Приоритет частного труда. Востоку же присуща духовная ориентация – на изменение самого человека как части мира и некой высшей духовной

субстанции в соответствии с изначальным (не человеку принадлежащим) замыслом. Приоритет коллективного труда.

4. Понимание устройства мироздания, человеческой природы и человеческого бытия, механизмов исторического процесса.

В соответствии с принципом антропоцентризма в центр мироздания поставлен сам человек, достаточно совершенный, чтобы игнорировать какую-либо иную, трансцендентную волю. Соответственно проблема смысла человеческого бытия решается в рамках «человека и человечества»: максимально полно удовлетворить свои потребности и интересы при жизни и, как «программа максимум», – остаться в памяти грядущих поколений. В западной культуре ценны индивидуализм, суверенность личности, ее автономность, уникальность, своего «Я», своей свободы воли. Цель жизни – достижения, карьера, имидж у окружающих. В восточной культуре господствует принцип теоцентризма, предполагающий в основе мироздания некую высшую трансцендентную волю; призвание человека – научиться распознавать эту волю, «входить» в нее и творить ее как свою собственную.

5. Временная ориентация человеческого поведения.

Для Запада свойственна ориентация на будущее (свое личное, своих детей, внуков, своего народа, человечества), имеющая иудео-христианские корни. Восток характеризуется ориентацией на вечность (что, разумеется, не исключает будущее), на циклы, круговороты, в том числе рождений и смертей.

6. Ценностные ориентации личности и общества.

Потребительски ориентированное бытие характерно для представителя западной культуры («улучшение» жизни человека и человечества). В восточной культуре духовно ориентированное бытие, высшая ценность и высший критерий которого – служение высшей трансцендентной сущности, высшей воле.

7. Оценка познавательных и преобразовательных возможностей человека.

Антропоцентристский подход присущ западной культуре и основывается на принципе безграничной познаваемости мира, в котором есть свои секреты, раскрываемые людьми с целью использования их во благо себе и своим потомкам, на всемогущество разума. Мышление – скорее рациональное, теоретическое, с разделенными субъектом и объектом. Мысль выражается только в языке, что обуславливает особую роль логики, формализации. Теоцентристская традиция является особенностью культуры Востока и полагает, что в мире есть области, где кончаются «проблемы» и начинаются тайны, что от человека зависит далеко не

все, что есть нечто принципиально непознаваемое. Существуют «трудности», которые не носят временного характера и которые нельзя обойти, – их можно только мужественно принять (наше несовершенство, доступность страданиям, трагическим случаям, нашу смертность). Эти «проблемы» неразрешимы в ходе «культурного прогресса», отчего и самому этому «прогрессу» не придается большого значения. Мышление скорее эмоционально, образно, интуитивно избегает жесткой определенности мысли; слово не так важно, как его контекст, нет особого понятийно-категориального аппарата; логика – пластична.

8. Сущность и механизм познания.

Процесс познания сводится к познающей активности субъекта, исследующего (или иным путем постигающего) свойства объекта. Разум – высшая ценность. В восточной культуре познание есть не только исследование свойств объектов, но и их духовное постижение на уровне, недоступном рациональному исследованию. Другими словами, в основе познания – не только познающая, волюнтаристская активность субъекта, но и самораскрывающаяся активность объекта (во многих религиях это называется «открытием»: объект сам «открывает» себя познающему субъекту в ходе «интуиции», «медитации»).

Одним из ученых, который теоретически и эмпирически исследовал культурные ориентации как причину национальных различий, был Ш. Шварц. На основе эмпирических исследований, выполненных в 84 странах мира под руководством исследователя, выделяются 8 различных культурных ареалов, строится карта расположения стран вдоль 7 базовых культурных ценностных ориентаций: Принадлежности Интеллектуальной и Аффективной Автономии, Иерархии, Равноправия, Мастерства, Гармонии. Через описание и анализ культурных ориентаций, характеризующие каждый отдельный культурный регион, происходит анализ влияния культуры на нацию и выделение межнациональных различий. Таким образом, Ш. Шварц описал культурные регионы через присутствующие им культурные ценности. Благодаря данному исследованию, было показано, что существует огромное количество стереотипов, и даже внутри таких единиц, как «Запад» и «Восток» есть специфические различия. Иллюстрацией может служить стереотип, что западную культуру можно охарактеризовать, как чисто индивидуалистическую, хотя на самом деле существует акцент на интеллектуальную и аффективную автономию, но при этом подчеркивается важность равноправия для представителей «Запада».

Литература

1. Борзова Е. П. Восток и запад: сравнительный анализ культур // Тр. Санкт-Петерб. гос. ун-та культуры и искусств. 2010. Т. 190. С. 282–310.
2. Жирмунский В. М. Избранные труды. Сравнительное литературоведение. Восток и Запад. Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, 1979. 495 с.
3. Конрад Н. И. Запад и Восток. Статьи. М. : Наука, 1966. 520 с.
4. Мареева Е. В. Культурология. Теория и история культуры : учеб. пособие. М. : Экзамен, 2008. 414 с.
5. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. 2008. Т. 5, № 2. С. 37–67.

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ТЕОРИИ ГРУППОВОГО РАЗВИТИЯ В. БЕННИСА И Г. ШЕПАРДА

Поддубская О. С.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: ocoolane@yandex.ru

Как известно, становление психоанализа не только ознаменовалось изменением понимания человека и его сущности, но и стало поворотным пунктом в судьбе психологии. С этого момента психологи получили возможность описывать и изучать внутренний мир личности в её неповторимой целостности, а не с точки зрения её структуры. Описываемая система взглядов и положений нашла свое отражение в различных областях психологии. Социальная психология также вошла в их число, наделив психоаналитические концепции, созданные в её русле, особой спецификой.

Эта особенность прослеживается в формах принятия социальной психологией традиций психоанализа. Так, одним из способов их усвоения является использование отдельных психоаналитических положений для интерпретации различных социально-психологических феноменов [1, с. 145].

Данное положение применимо к теории группового развития Г. Шепарда и В. Бенниса, сформулированной во второй половине XX в. Обладая очевидной психоаналитической направленностью, она получила неоднозначное положение в системе социально-психологических теорий. Таким образом, анализ данной теории на предмет содержания психоаналитических составляющих может внести ясность в определении её теоретической целостности, установить возможность её экстраполяции и сферы применения. Остановимся на основных положениях теории.

Теория группового развития построена на анализе процессов, протекающих в Т-группах. В центре концепции находятся процессы изменения в этих группах на пути достижения валидной коммуникации, являющейся целью создания данной формы групповой деятельности. Концепция Г. Шепарда и В. Бенниса решает два вопроса: какие помехи возникают на пути становления валидной коммуникации и каковы стадии группового развития в целом.

На их взгляд, главной помехой на пути достижения валидной коммуникации является ситуация неопределенности, свойственная каждому из участников Т-группы в самом начале её развития. Конкретизируя данную проблему, В. Беннис и Г. Шепард в качестве основных вопросов, решаемых в группе в ситуации неопреде-

ленности, выделяют вопрос о власти и вопрос о взаимозависимости. Первый вопрос касается установления лидерства в группе, второй – формирования межличностных отношений между членами группы. Выделяемые Г. Шепардом и В. Беннисом стадии группового развития также находятся в тесной взаимосвязи с данными областями внутренней неопределенности. Среди обозначенных ими стадий, или фаз, они выделяют две основных: на первой из них решается вопрос о власти, а на второй – вопрос о взаимозависимости.

Сущность данных положений позволяет провести аналогию с признанными Фрейдом группами инстинктов: инстинктами жизни и инстинктами смерти. Первая группа, «эрос», включает в себе всю активность, силы, которые необходимы для поддержания жизненно важных процессов, продолжения рода. Наиболее существенные среди инстинктов жизни – сексуальные инстинкты. Вторая группа, «танатос», – инстинкты, которые находят свое проявление в актах агрессии и жестокости [3, с. 81–82].

Не затрагивая в своей теории описанные выше психоаналитические категории, авторы, тем не менее, близки к фрейдовской интерпретации групповых взаимоотношений, где члены группы связаны между собой либидозной энергией [2]. Это связь, с одной стороны, выстраивается личностью с лидером, а с другой – с остальными участниками группы. Так называемые инстинкты смерти также имеют немаловажное место в теории: на стадии установления власти накопленная агрессивная энергия находит свой выход в проявлении негативных реакций по отношению к лидеру, на фазе установления взаимоотношений – по отношению к остальным участникам группы.

Еще одним положением, или составляющей, являющимся, по своей сути, психоаналитическим, выступает само виденье групповой динамики. По аналогии с развитием личности в классическом психоанализе, авторы раскрывают групповую динамику через психодинамический подход: элементы целого должны находиться в согласованности, чтобы быть способными к развитию. Наличие же несогласованности, или неопределенности, является препятствием на пути развития группы, так же, как тревожность является помехой для развития личности.

Исходя из всего вышесказанного, теорию группового развития В. Бенниса и Г. Шепарда вряд ли можно отнести к традиционно психоаналитической: вероятно, она обладает общей психоаналитической направленностью, однако при этом испытала влияние других подходов и взглядов. Многие положения, ставшие класси-

ческими для психоанализа, не нашли своего отражения в данной теории группового развития. Категории, используемые В. Бенни-сом и Г. Шепардом для раскрытия теории, также не являются полным отражением психоаналитического учения, и близки, скорее, к социальной психологии.

Таким образом, теория группового развития из-за своей теоретической и методологической неоднородности приобретает ряд минусов. Так, эта концепция не предполагает раскрытие длительности каждой из фаз группового развития, а лишь устанавливает их последовательность. Также в теории не отражены конкретные переменные, оказывающие влияние на скорость развития группы и определяющие форму разрешения вопроса о зависимости и взаимозависимости. Учитывая также то, что теория была создана на основе работы с Т-группами, можно сделать вывод о том, что сфера применения данной теории ограничивается весьма узким кругом направлений.

Литература

1. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология 20-го столетия: Теоретические подходы : учеб. пособие. М., 2001. 287 с.
2. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого // «Я» и «Оно». Труды разных лет. Кн. 1. Тбилиси : Мерани, 1991. 174 с.
3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. : Питер, 2003. 605 с.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В СОВРЕМЕННОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Рысятова М. С.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: mary.ry2010@gmail.com*

Важную роль в межгрупповых отношениях играют социальные стереотипы – упрощенные, схематизированные образы социальных объектов, характеризующиеся высокой степенью согласованности индивидуальных представлений. Стереотипы усваиваются в раннем детстве – обычно из вторичных источников, а не из непосредственного опыта – и используются детьми задолго до возникновения ясных представлений о тех группах, к которым они принадлежат.

Исторически так сложилось, что подавляющее большинство исследований посвящено этническим стереотипам, т. е. упрощенным образам этнических групп. В этом плане классическим и до наших дней не потерявшим своего значения является проект американцев Д. Каца и К. Брейли, которые в начале 30-х гг. изучали расовые и этнические стереотипы студентов Принстонского университета и обнаружили высокую степень согласия в приписывании некоторых черт десяти этническим группам (белым американцам, афроамериканцам, англичанам, ирландцам, немцам, итальянцам, евреям, китайцам, японцам, туркам). Например, 84 % испытуемых считали, что афроамериканцы суеверны, 78 % – что немцы способны к наукам и т. п. [6]. Методика «Приписывание качеств» получила необыкновенно широкое распространение как в США и Европе, так и в странах «третьего мира» – Ливане, Пакистане, Филиппинах и т. д.

Еще одна линия исследования стереотипов – анализ представлений об этнических группах в литературе, искусстве и средствах массовой коммуникации. Начиная с 40-х годов анализу подвергались: американская журнальная публицистика, немецкие кинофильмы, странички юмора во французских журналах, карикатуры в журнале «Нью-Йоркер», газетные комиксы и многое другое. Подобная научная ориентация, объединяющая психологов, литературоведов, историков, получила специальное наименование – имагология. Однако до сих пор не решена одна из самых существенных проблем, встающих перед этим направлением: насколько адекватно художественная литература, публицистика, различные виды искусства отражают стереотипы, существующие в головах людей [4].

Национальные стереотипы образуются в результате функционирования национальных обычаев, традиций и нравов. Национальные стереотипы аккумулировали исторический опыт нации, вобрали в себя сотни, а может, тысячи привычек предшествовавших поколений, все доброе и злое из прошлого. Ломать такого рода стереотипы означало бы пытаться лишить нацию ее корней, исторической памяти.

В то же время национальный стереотип позволяет человеку без лишних размышлений соотнести собственную оценку любого явления с ценностной шкалой своей этнической общности группы. Желая соответствовать ожиданиям последней (иначе легко попасть в категорию изгоев), люди невольно определяют свои национальные ориентации в рамках, диктуемых этой шкалой. Можно объяснить силу воздействия национальных стереотипов их глубокой родственной связью с традиционализмом мифологического сознания. Многие сегодняшние национальные стереотипы восходят ко временам глубокой древности, к народным эпосам, бережно передаваемым из поколения в поколение.

Национальные стереотипы принято подразделять на автостереотипы и гетеростереотипы. Автостереотипы – это мнения, суждения, оценки, относимые к своей этнической общности ее представителями. Как правило, автостереотипы содержат комплекс положительных оценок. При формировании автостереотипов большую роль играют факты истории, широко известные представителям своей этнической группы. Гетеростереотипы представляют собой совокупность оценочных суждений о других народах. Обычно они скудны по содержанию и выражают лишь мнение о наиболее отчетливо проявляющихся чертах той нации, о которой идет речь, не претендуя на исчерпывающую их характеристику.

Национальные стереотипы обладают определенными свойствами. Так, например, они могут нести в себе как положительный, так и отрицательный эмоциональный заряд. К числу последних С. Фиск относит лишь один из выделенных ею четырех видов стереотипов. Это стереотипы презрения, существующие по отношению к представителям «чужих» низкостатусных и некомпетентных групп, расцениваемых к тому же как «холодные». По отношению к своим группам, как правило, возникают стереотипы восхищения, в соответствии с которыми этим группам приписываются компетентность, высокий статус и «теплота». Кроме первых и вторых существуют еще и амбивалентные стереотипы зависти и патернализма. «Зависть» характеризует отношение к представителям высокостатусных, компетентных, но «холодных»

групп; «патернализм» – низкостатусных, некомпетентных, но «теплых» [4].

Иными словами, позитивно пристрастными могут быть стереотипы не только «своих», но и тех «чужих» групп, которые не вызывают чувства угрозы, – за ощущение безопасности, порожденное сознанием собственной силы. Тем же, от кого исходит угроза, могут завидовать и одновременно уважать. Например, в своих эмпирических исследованиях мы не раз выявляли удивительно похожие образы «чужих» высокостатусных групп, чьи представители воспринимались как профессионально компетентные, стремящиеся к успеху, предприимчивые и деловитые. Русские такими видят американцев, а казахи – русских [2].

Другим важным свойством этнических стереотипов считается устойчивость и даже ригидность к новой информации. Действительно, стереотипы достаточно стабильны, что не раз подтверждалось в эмпирических исследованиях. Яркий пример – содержание этнических стереотипов у трех поколений студентов Принстонского университета США (1933, 1950 и 1969 гг.), которое в целом не слишком изменилось. Автостереотипы московских старшеклассников и студентов в конце 80-х и середине 90-х гг. также свидетельствуют: цивилизационный слом, произошедший за этот период в нашей стране, привел не к слому образа своей группы, а лишь к некоторой его трансформации [1].

Но устойчивость стереотипов все-таки относительна: при изменении отношений между группами или при поступлении новой информации их содержание и даже направленность могут изменяться. Так, у принстонских студентов после Второй мировой войны в негативную сторону изменились стереотипы немцев и японцев. Еще большие изменения – теперь уже всех стереотипов – были выявлены при повторении «принстонской трилогии» в самом конце XX столетия [4].

Еще одно свойство социальных стереотипов – согласованность, или «социетальный консенсус», иными словами, высокая степень единства представлений среди членов стереотипизирующей группы. Эксплицитно консенсус измеряли уже Кац и Брейли, рассматривая в качестве стереотипных лишь черты, приписываемые той или иной этнической группе не менее чем 50 % испытуемых [6]. Именно согласованность считал важнейшей характеристикой стереотипов А. Тэшфел [7]. По его мнению, социальными, в том числе и этническими, стереотипами можно считать лишь представления, разделяемые достаточно большим числом индивидов в пределах социальных общностей.

В наши дни большинство авторов объясняют согласованность стереотипов у представителей национальных групп исходя из теории самокатегоризации Тернера [5]. Они полагают, что к согласованности представлений о группе приводит выпуклость социальной идентичности: 1) усиливая воспринимаемую гомогенность своей группы; 2) обеспечивая ожидания взаимного согласия ее членов; 3) способствуя активному достижению консенсуса благодаря взаимному влиянию.

Еще одним сущностным свойством стереотипа со времен Липпмана считается неточность [3]. В дальнейшем стереотипы получали еще менее лестные характеристики и интерпретировались как «традиционная бессмыслица», «прямая дезинформация», «совокупность мифических представлений», «неоправданные сверхобобщения» и т. п. Ложность настолько прочно стала ассоциироваться с понятием стереотип, что был даже предложен новый термин социотип для обозначения стандартного, но истинного знания о социальной группе.

Несмотря на многочисленность исследований и попыток теоретических интерпретаций, проблема истинности стереотипов остается по существу нерешенной. Но в любом случае свойства, приписываемые другим, косвенным образом отражают особенности группы, в которой распространены. Так как другие народы воспринимаются через сравнение с собственным, мексиканцы могут оценивать русских как сдержанных и замкнутых, а шведы как эмоциональных и оживленных.

То, что реальные межэтнические отношения оказывают влияние на стереотипы, не требует особых доказательств. Именно от характера отношений – сотрудничества или соперничества, доминирования или подчинения – зависят основные измерения стереотипов: содержание, направленность (общее измерение благоприятности) и степень благоприятности.

Литература

1. Богомолова Н. П., Стефаненко Т. Г. Образы американца и советского человека в восприятии московских студентов и на страницах молодежной прессы // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1991. № 3. С. 3–11.
2. Дондов А. И., Стефаненко Т. Г., Уталиева Ж. Т. Язык как фактор этнической идентичности // Вопр. психологии. 1997. № 4. С. 75–86.
3. Липпман У. Общественное мнение. М., 2004.
4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : учебник. М. : Аспект Пресс, 2009. 320 с.
5. Haslam S. A., Turner J. C., Oakes P. J., McGarty K., Reynolds K. J. The group as a basis for stereotype consensus // European Review of Social Psychology. 1998. Vol. 8. Chichester (UK).
6. Katz D., Braly K. W. Racial stereotypes of one hundred college students // J. of Abnormal and Social Psychology. 1933. Vol. 28.
7. Tajfel H. Social stereotypes and social groups // Intergroup behaviour. Oxford, 1981.

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сукнева Е. А.

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

В современных условиях развития социально-экономических отношений в российском обществе существенно повышается роль неформальных рычагов воздействия на межличностные взаимоотношения в коллективах. В связи с этим изучение лидерства приобретает особую актуальность в различных сферах общества.

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, которые отличают его от других людей. Однако составить перечень таких черт тогда не удалось. Позднее появилась вторая волна развития этой теории – «факторно-аналитическая концепция» Ю. Дженнингса.

На смену этим теориям пришла «ситуативная теория» лидерства, в соответствии с которой появление лидера есть результат места, времени и обстоятельств. Яркими представителями ситуационной концепции являлись Дж. Шнейдер, Т. Хилтон, А. Годьер, которые исходили из относительности и множественности лидерства. На основе этих теорий Г. Герт и С. Милз разрабатывают компромиссную «личностно-ситуативную» теорию. Они выделяли несколько основных факторов, которые были необходимы при рассмотрении феномена лидерства: черты и образ лидера в представлении последователей; мотивы самого лидера; характеристики роли лидера; официальные и правовые вопросы его работы.

Р. Стогдилл, Э. Холландер предложили рассматривать лидерство с точки зрения статуса, взаимодействия, восприятия и поведения индивидов по отношению к другим членам группы. Таким образом, лидерство стало рассматриваться как отношения между людьми, а не как характеристика отдельного индивида.

Следуя этой цели, Р. Кеттел предложил рассматривать лидерство как динамичное взаимодействие между целями лидера и целями и потребностями последователей, где функция лидера сводится к выбору и достижению групповых целей.

Иное понимание лидерства дается в зарубежных теориях гуманистического направления, утверждающего, что человеческое

существо по природе своей – сложный мотивированный организм, а организация в принципе всегда управляема. Поэтому лидер должен так преобразовать организацию, чтобы индивиду была обеспечена свобода для осуществления его собственных целей, потребностей и вместе с тем так, чтобы внести вклад в осуществление целей организации. Эти идеи были развиты в работах Б. Блейка, Дж. Макгрегора и других американских исследователей [4]. Гуманистические теории, на наш взгляд, скорее применимы к малым социальным группам.

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, определяя типы лидерского поведения: это поддерживающее лидерство, директивное лидерство, лидерство, ориентированное на достижение качественного результата; установки и поведение последователей, учитывающие удовлетворение или неудовлетворение работой, одобрение или неодобрение лидера, мотивацию поведения; ситуативные факторы.

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, который сам включается в контекст более широких социальных явлений.

Первые работы в этой области были проведены еще в 20–30-е гг. (А. С. Макаренко, А. С. Залужный, Е. А. Аркин). Они в основном касались феномена лидерства в детских группах. В развитии взглядов на природу лидерства в отечественной психологии, теория черт или концепция ситуационизма, характерные для западных психологов, не были представлены, хотя определенное влияние на механизмы появления лидерства они оказали.

Дальнейший 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, связанных с про-

блемой соотношения лидерства и руководства. Начинает разрабатываться традиционное для нашей психологии направление изучения лидерства в детских коллективах (И. П. Волков, Е. М. Зайцева, Р. Л. Кричевский, Т. Н. Мальковская, А. С. Чернышев), ставится задача критического осмысления работ западных психологов.

Значительное внимание уделяется постановке проблемы лидерства, а также выработке четкого определения этого понятия.

Е. А. Аркин, изучая взаимоотношения детей, обратил внимание на особенности образования элементарных объединений детей, количественный и качественный состав детских группировок, роль и место в них вожаков (лидеров), их типы, указал некоторые приемы изучения детских групп. Основным качеством ребенка-вожака Е. А. Аркин считал инициативность.

Б. Д. Парыгин, например, трактует лидерство как один из процессов организации и управления малой социальной группой, который способствует достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом. Он считает, что существует два фактора, взаимодействие которых определяет феномен лидерства:

1) объективный (интересы, цели, потребности, задачи группы в конкретной ситуации);

2) субъективный (личностные особенности индивида как организатора и инициатора групповой деятельности).

По-другому интерпретирует понятие лидера А. А. Ершов. В социально-психологическом смысле лидер, или ведущий группы – это такой член группы, который обладает необходимыми организаторскими способностями, занимает центральное положение в структуре межличностных отношений членов группы и способствует своим примером, организацией и управлением группой достижению целей группы наилучшим образом.

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, маскулинная (фемининная) или их сочетание [1].

Представляют несомненный интерес и работы 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 [3]. 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.

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 личностные качества лидера.

Все вышесказанное, на наш взгляд, ставит перед психологией лидерства неотложную задачу: создание комплексной теории лидерства, учитывающей, как личностные, так и социальные детерминанты, а так же внедрение эффективных программ развития лидерских качеств в различные сферы общества.

Литература

1. Бендас Т. В. Гендерная психология лидерства : монография. Оренбург : ОГУ, 2000. 167с.
2. Психологическая школа молодежных лидеров / А. С. Чернышев, Ю. А. Лунев, Ю. Л. Лобков, С. В. Сарычев. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. 275 с.
3. Шевченко Т. Н. Лидерство как условие формирования конкурентоспособного специалиста социально-культурной сферы // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 51. С. 326–328.
4. Блейк Р., Моутон Дж. С. Научные методы управления. М. : Прогресс, 1996. С. 180–193.

ТРУДНОСТИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Непотюк Л. М., Кирилова А. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: nepotuyk91@mail.ru

Нации на Земле, как известно, живут не обособленно, а по соседству одна с другой, часто даже попеременно. Они вступают в контакты, которые направлены на сотрудничество и взаимный обмен достижениями науки, культуры, производственного опыта [3, с. 48].

Межнациональные контакты могут превращаться из конструктивных, положительных, всем выгодных в деструктивные, отрицательные, способствующие возникновению недоверия во взаимоотношениях. На межгосударственном уровне эти контакты регламентируются международными соглашениями и законодательством. Контакты между нациями являются результатом определенной конкуренции, т. е. отношений соревнования за обладание ресурсами, необходимыми для их жизнедеятельности и развития.

В ходе межнациональной конкуренции могут возникать противоречия, т. е. разногласия между общностями. Межнациональные противоречия могут иметь различное содержание. Наиболее сложными и неразрешимыми являются территориальные противоречия. Возникающие на основе обострения этих противоречий межнациональные конфликты приобретают затяжную форму, имеют тенденцию перерасти в вооруженное противостояние.

Противоречия между национальным большинством и меньшинством в границах государства разрешаются конституционным путем, законодательным закреплением прав, гарантий, обязанностей граждан.

Эффективность межнациональных отношений зависит и от частоты и глубины контактов; относительного равенства прав; численного соотношения наций и этнических групп; явных различительных характеристик, к которым относятся язык, психология, религия.

Межнациональные отношения могут реализовываться в форме контактов между конкретными представителями разных этнических общностей, т. е. на межличностном уровне. Различают четыре возможных результата контактов с представителями других этнических общностей:

Человек-перебежчик. Этот тип поведения можно назвать конформным. Он встречается обычно тогда, когда человек с детства

воспитывается в другой этнической общности, а потом отказывается возвращаться к своему народу.

Человек-националист. Этот тип поведения, когда человек не воспринимает или отбрасывает чужую культуру, преувеличивая значимость собственной.

Человек-маргинал. Колеблется между двумя культурами. Такой тип поведения и личности довольно часто встречается в местах совместного компактного проживания разных национальных общностей.

Человек-посредник. Он как бы синтезирует в себе две культуры. Они и являются на самом деле таковыми, поскольку в силу длительного проживания человека в среде двух народов каждый из них стал для него одинаково родным и знакомым [1, с. 49–50].

Межнациональные отношения могут осуществляться на межгрупповом уровне, т. е. между этническими общностями в целом, что может приводить к четырем видам последствий:

- *геноциду*, т. е. уничтожению конкретной нации;
- *ассимиляции*, когда одна национальная общность постепенно перенимает или принуждается к обычаям, традициям другой доминирующей группы, вплоть до полного растворения в ней;
- *сегрегации*, когда группы существуют раздельно;
- *интеграции*, когда группы сохраняют свою этническую идентичность, но объединяются в единое целое на другом значимом для них основании [1, с. 49–50].

Из сказанного видно, что всегда существуют трудности межнациональных отношений, т. е. внешние и внутренние (психологические) препятствия и противоречия, возникающие в процессе формирования и развития этнических связей, контактов и общения между людьми. У каждого субъекта межнациональных отношений должно стать правилом поведение, состоящее в уважении к тем чертам психологии народов, которые проявляются в контактах между представителями различных этнических общностей, хотя бы на первый взгляд они и казались отжившими, даже смешными.

Литература

1. Каранашвили Г. В. Этническое самосознание и традиции. Тбилиси, 1984. 225 с.
2. Крысько В. Г. Словарь-справочник по социальной психологии. СПб. : Питер, 2003. 416 с.
3. Крысько В. Г. Этническая психология : учеб. пособие. М. : Академия, 2002. 320 с.

РАЗДЕЛ 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Волчугова А. Ю., Никулина Т. И.

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

В плане психического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом.

Смирнов С. Д., рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования», выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости.

Изучение особенностей адаптации студентов к обучению в вузе сегодня одно из наиболее перспективных и востребованных направлений исследования возникающих проблем в молодежной среде вуза. Практическая значимость проблемы заключается в разработке специальных форм взаимодействия студентов первых курсов в процессе учебной и внеучебной деятельности, позволяющей преодолеть трудности начального адаптационного периода обучения в вузе.

В качестве критериев социально-психологической адаптированности выступают: мотивация выбора вуза; трудности, возникающие в процессе обучения в вузе, субъективное чувство удовлетворения своим окружением и межличностными отношениями.

Исследование мотивации выбора вуза показывает, что в среднем на этот мотив указывают 75 % опрошенных. На интерес к специальности указывают 78 %. Не жалеют о своём выборе через два месяца обучения 89 % студентов, «не жалеют, но появляются некоторые сомнения» – у 8 % опрошенных. Таким образом, мотивация к обучению была первоначально и в последующем сохранена на первом этапе адаптации.

Студенты первокурсники отмечают, что их жизнь существенно изменилась после начала обучения в вузе 76 %, при этом среди трудностей называют главным образом отсутствие свободного времени для встреч с друзьями, жизнь в другом городе, проявле-

ние большей ответственности и самостоятельности, знакомство с интересными людьми, изменение режима дня.

На занятия ходят с удовольствием в среднем 65 % студентов, принимавших участие в анкетировании, но их число существенно колеблется, так как появилась новая категория студентов, которые ходят на занятия для получения необходимого количества баллов – 40 % обследованных.

Социально-психологическая адаптация рассматривается нами как процесс вхождения индивида в новую социальную среду и ее освоение. В отличие от биологической адаптации в социально-психологической присутствует единство приспособительной и преобразовательной деятельности. У человека преобразуются психологические качества и поведение в ответ на требования среды и изменяется сама социальная среда в ходе удовлетворения адаптивной потребности.

Взаимоотношения в студенческой группе – один из основных показателей социально-психологической адаптации. Довольны тем, что учатся именно в этой группе 86 %, не довольны – 10 %. Отмечают, что в группе хорошо общаются все члены группы – 62 %; общение происходит в основном в мини-группах – по мнению 27 % опрошенных. Отметил, что редко общается в группе, только один человек. Отношения в группе оценивают как дружеские. О наличии конфликтных взаимодействий не заявил ни один из опрошенных.

Другой уровень отношений, который важен для процесса обучения, это отношения студента с преподавателями. Согласно данным исследования, у большинства студентов 80 % хорошие отношения с преподавателями, хорошие отношения не со всеми преподавателями у 5 %; считают, что преподаватели и студенты безразличны друг другу 12 % студентов. В качестве основной причины возникновения трудностей в учебной деятельности 3 % опрошенных называют не сложившиеся отношения с преподавателем.

Формирование духовно-нравственной сферы студента в молодежной среде связано со становлением ценностно-нормативной системы. Ценностные ориентации личности – это направленность на цели, принимаемые ею в качестве позитивно-значимых (благих, правильных, высоких и пр.) в соответствии с принятыми в обществе образцами, а также имеющимся у человека жизненным опытом и индивидуальными предпочтениями. В ценностных ориентациях как бы аккумулируется весь жизненный опыт, накопленный в индивидуальном развитии человека. Они определяют взаимоотношения человека с другими людьми, преобразования

личности, в том числе, и по отношению к самой себе, в целом определяют его образ жизни.

Таким образом, можно сделать вывод, что адаптация студентов на начальном этапе обучения в вузе имеет достаточно большое значение в молодежной среде. В связи с этим процесс адаптации нуждается в разработке специальных форм и методов, направленных на создание благоприятного эмоционально-психологического климата.

Литература

1. Первин Л. А. Психология личности = Personality: теория и исследования / пер. с англ. М. С. Жамкочьян. М. : Аспект Пресс, 2000. 606 с.
2. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М. : Аспект Пресс, 1995. 272 с.
3. Степанова Л. М. Психология делового общения // Информация. Дипломатия. Психология / отв. ред. и сост. Ю. Б. Кашлев. М. : Известия, 2002.
4. Фрейд З. Психология бессознательного: сборник произведений / сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. М. : Просвещение, 1990. 448 с.
5. Чалдини Р. Психология влияния = Influence Science and Practice / пер. с англ. Е. Волков, И. Волкова. СПб. : Питер, 2000. 270 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И САМООЦЕНКИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Бодаева Е. А.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: lilizza88@gmail.com*

Мотивация достижения – это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности [2].

Х. Хекхаузен с сотрудниками рассматривают мотивационный процесс как взаимодействие личностных диспозиций (мотивов) и особенностей ситуации. При этом мотив достижения выступает как черта или свойство личности, обеспечивающее устойчивость деятельности достижения по отношению к внешним (ситуационным) воздействиям. Мотив достижения – не статичное свойство. Это динамическая система, которая может изменяться не только в ходе естественного развития, но и целенаправленно [5].

Самооценка является сложным личностным образованием и относится к фундаментальным свойствам личности. В ней отражается то, что человек узнает о себе от других, и его собственная активность, направленная на осознание своих действий и личностных качеств. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе его мировосприятия. Несмотря на это (а может быть, именно благодаря этому), в структуре личности самооценке принадлежит особо важное место [3].

В настоящее время общество требует от личности высокой активности, производительности и способности добиваться поставленных перед собой целей. Именно поведение, мотивированное на достижение успеха позволяет добиться поставленных в жизни целей, а адекватная самооценка дает возможность ставить перед собой реальные, выполнимые цели.

Проблема изучения мотивационной сферы человека становится особенно актуальной в студенческом возрасте, поскольку одной из важнейших задач обучения является развитие личности студентов в процессе формирования будущего специалиста-профессионала. Исходя из этого, целью нашего исследования являлось изучить взаимосвязь мотивации достижения и самооценки у студентов вуза.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». Всего в исследовании приняли

участие 60 человек, из них 25 юношей и 35 девушек в возрасте от 18 до 24 лет.

Для диагностики мотивации достижения использовались: тест-опросник А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова. Для диагностики самооценки была использована методика С. А. Будасси.

По результатам опросника А. Мехрабиана, оказалось, что студенты мужского пола обладают более высоким уровнем мотивации достижения, чем у девушек ($U = 242,5$, $p < 0,01$). Возможно, это связано с тем, что молодые люди, в большей степени, чем девушки, придают значение победам, превосходству, у них выше конкурентность. Обычно считается, что мужчины с детства имеют большую потребность достижения в областях, связанных с неодушевленными предметами и не связанными с личностью, причем они мотивированы на него ради самого достижения. Женщины же имеют меньшую мотивацию достижения в областях, связанных с взаимодействием людей, и их усилия направлены не на сам успех, а на желание нравиться другим или избегать осуждения. Вероятно, это и послужило причиной подобных результатов.

При анализе корреляционных связей, существующих между мотивацией достижения и самооценкой, обнаружилась следующая особенность: оказалось, что чем выше самооценка у студента, тем выше его мотивация достижения, и наоборот, чем самооценка, тем ниже и мотивация достижения ($r = 0,398$, $p < 0,01$). Вероятно, это связано с тем, что ведущим мотивом в период формирования самооценки выступает желание утвердиться в коллективе сверстников, завоевать авторитет уважение и внимание товарищей [1]. И можно предположить, что завоевать авторитет в коллективе можно путем, достижения успеха в своей деятельности. Вследствие чего и возникает взаимосвязь между данными явлениями.

Таким образом, мы выявили, что у студентов мужского пола мотивация достижения выше, чем у девушек студентов. Так же мы выявили, что между мотивацией достижения и самооценкой личности существует прямая взаимосвязь. Мы считаем, что полученные нами знания могут помочь в коррекции неадекватной самооценки студентов и низкой мотивации достижения, что в дальнейшем будет способствовать не только повышению успеваемости студентов, но и повышению продуктивности их деятельности, что в свою очередь необходимо для будущих успехов в профессиональной деятельности.

Литература

1. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993. 100 с.
2. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб. : Питер, 2007. 672 с.
3. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 656 с.
4. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М. : Мир, 1994. 320 с.
5. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб. : Речь, 2001. 240 с.

КОНФЛИКТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Борисова Д. В.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: darja.1995borisova@mail.ru*

Проблеме взаимосвязи конфликтного взаимодействия и личностных особенностей индивида (саморегуляции) посвящено мало исследований. Личностная саморегуляция в психологии возникла недавно и касается темы субъекта в становлении личности, поэтому данный вопрос изучается в различных аспектах психологии. В исследованиях регуляторных процессов, исследуется саморегуляция как отдельный аспект на базе Психологического института РАО. Саморегулирование поведения является важным инструментом в установлении взаимоотношений личности в процессе ее общения с окружающими. Личностная саморегуляция – это, прежде всего, динамическая система взаимодействия личности и окружающего мира, функционирование которой направлено на достижение самостоятельности, инициативности и ответственности за свои поступки.

Интерес межличностного взаимодействия в конфликтных ситуациях находил своё отражение в работах отечественных и зарубежных исследователей (А. Я. Анцупов, М. В. Афонькова, Н. В. Гришина, А. И. Донцов, А. А. Ершов, А. Г. Здравомыслов, Л. А. Петровская, Т. С. Сулимова, К. Боулинг, Р. Дарендорф, М. Дейч, Л. Козер, К. Левин, Г. Зиммель и др.). Разные подходы дают объяснение источникам конфликта, способствующим развитию конструктивного или деструктивного поведения, противоречивость, заложенная в природе (З. Фрейд), личностные и социальные кризисы (Э. Эриксон), реакция на внешнюю ситуацию (Н. Миллер, Д. Доллард, А. Бандура) и действующие на субъекта противоположно направленные силы примерно равной величины (К. Левин). Таким образом, условно можно разделить три группы исследований о конфликтах: психодинамический, ситуационный и когнитивный подходы. Исследования проблемы конфликтности и конфликтного потенциала личности имеют практическую значимость в психологии, так как поиски истинных причин конфликтов и путей профилактики конфликтных ситуаций в межличностных отношениях затруднены малой разработанностью данной проблемы.

В процессе профессиональной деятельности, её освоения происходит становление личности, т. е. субъект обладает опреде-

ленными психическими свойствами и в том числе профессионально важными качествами, которые позволяют выработать индивидуальный стиль деятельности. Сложность и ответственность, сопровождающие профессиональную деятельность учителя, обусловлены спецификой ее содержания. Педагогическому коллективу приходится непрерывно работать над повышением эффективности и качества образовательного процесса, где одной из самых важных сторон является активное взаимодействие в системах «учитель – коллектив», «учитель – ученики», «учитель – родители» [1]. Важно подчеркнуть интерес исследователей к проблеме влияния профессии на личность, это обусловлено тем, что много литературы демонстрирует многогранное влияние профессиональной роли на личность, преобразуя её. По словам Д. Г. Трунова [5] решение типовых задач приносит пользу в совершенствовании профессиональных знаний, но также может формировать профессиональные привычки, определенный склад мышления и стиль общения. В процессе выполнения профессиональной деятельности, оказываемое ею влияние приводит к изменению качеств личности, т. е. профессиональной деформации личности [2, с. 449]. Профессиональная деформация социального педагога, в первую очередь, сказывается на эмоционально-волевой сфере.

Деформации в межличностном взаимодействии в образовании имеет множество причин. Их можно условно разделить на внутренние и внешние [3]. В системе «педагог – учащийся» эти причины влияют на межличностное взаимодействие и более значимыми являются внутренние, к которым относятся личностные особенности педагога (уровень агрессивности; деформация личности учителя, культура общения, акцентуация характера, педагогическая коммуникабельность, отсутствие или недостаточная степень развития эмпатии и др.). М. М. Рыбакова также к внутренним причинам относит различные установки педагога, выражающиеся в способах его отношения к ученику [4].

Под конфликтным потенциалом личности, термин введенный Л. А. Петровской, понимается ряд психологических характеристик, мотивов, убеждений и т. д., проявляющихся при взаимодействии субъекта в конфликтах. Само понятие «конфликтность» означает состояние готовности личности к конфликтам, ее степень вовлеченности в развитие конфликтов.

Можно выделить конфликтный тип личности, который характеризуется отсутствием соответствия между естественными потребностями, импульсами и целями воли, завышенной самооценкой и страхом не оправдать ее, не достигнуть тех целей, ко-

которые намечены в соответствии с завышенной самооценкой. Кроме того, имеет место деформация личности, патология психики, стереотипность отношений, поведения, взаимные предубеждения, психический дискомфорт, наличие неуверенности в себе и т. д.

Склонность к конфликтному поведению, по нашему мнению, содержит такие личностные составляющие как локус контроля (психологический фактор, характеризующий степень принятия ответственности за свое поведение), характерологические особенности, способствующие конфликтному поведению, стратегия поведения в конфликтной ситуации, уровень конфликтности.

Проводя анализ данных исследований, можно выделить конфликтные типы личности, которые характеризуются высоким конфликтным потенциалом: демонстративный, ригидный, неуправляемый, сверхточный, «бесконфликтный». Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что личностная несовместимость, предрасположенность к конфликтному взаимодействию является причиной большинства межличностных конфликтов.

В области практической конфликтологии основной задачей является сформировать у педагога конструктивное отношение к конфликтам, таким образом помогая им освоить навыки анализа и разрешения конфликтных проявлений. Благодаря чему педагог сможет использовать конфликтную ситуацию с целью обучения, воспитания и управления. Но постоянная профилактическая работа, способствующая повышению культуры общения и совершенствованию системы эмоциональной саморегуляции учителя остается необходимой [6]. Истоки заложенные в индивидуальных особенностях личности, требуют дальнейшего исследования и разработки соответствующих практических рекомендаций.

Литература

1. Антоновский А. В., Балакина Е. В. Профессиональное самосознание учителей общеобразовательных школ и его роль в современном образовании // Современное образование. Роль психологии: материалы 10-й юбил. Междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2014. С. 110–114.
2. Вяземский Д. Н. Психологический словарь. СПб.: Мир, 1997. С. 449.
3. Елфимова Н. В. Межличностное взаимодействие в системе «педагог – учащийся» // Междунар. журн. эксперим. образования. 2011. № 9. С. 27.
4. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя // Педагогическая психология: хрестоматия. М.: Просвещение, 1991. С. 23–24.
5. Трунов Д. Г. И снова о «профессиональной деформации»... // Психол. газ. 2004. № 6. С. 32–34.
6. Шайденко Н. А., Подзолков В. Г., Сергеев А. Н. Проблемы компетентности и компетенций в психолого-педагогических исследованиях: монография. Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2007. 128 с.

К ПРОБЛЕМЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ДЕЖУРНЫХ ПО СТАНЦИИ ВОСТОЧНО-СИБИРСКОЙ ДИРЕКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ДВИЖЕНИЕМ И ЕЕ КОРРЕКЦИИ В РАМКАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Горнакова Н. С.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: Beloded.natali@yandex.ru

Актуальность данного исследования продиктована спецификой деятельности дежурных по железнодорожной станции Восточно-Сибирской дирекции управления движением – филиала Центральной дирекции управления движением – филиала ОАО «РЖД», которая напрямую связана с моральной ответственностью за безопасность множества людей. Высокий уровень напряжения, в котором работает специалист, относит данную профессию к группам стрессовых профессий, где именно стрессоустойчивость играет самую важную и решающую роль в качественном выполнении своих профессиональных обязанностей. Своевременное и полное преодоление стрессов обеспечивает, наряду с другими факторами, эффективность деятельности сотрудников Восточно-Сибирской дирекции управления движением.

Все вышесказанное позволило сформулировать следующую цель нашего исследования – изучить эффективность коррекции стрессоустойчивости у сотрудников Восточно-Сибирской дирекции управления движением.

Объектом исследования является стрессоустойчивость личности, а предметом исследования – пути коррекции стрессоустойчивости сотрудников Восточно-Сибирской железной дороги в психологическом консультировании.

Приступая к исследованию проблемы, мы исходили из предположений, что коррекция стрессоустойчивости личности сотрудников Восточно-Сибирской дирекции управления движением возможна при проведении психологического консультирования, включающего в себя: диагностическую часть – тестирование; теоретическую часть – лекции о понятии стресса и стрессоустойчивости; практическую часть, состоящую из проведения группового тренинга, изучения и обсуждения результатов психодиагностики, выполнения комплексов упражнений, направленных на воздействие на такие компоненты стрессоустойчивости как уровень нервно-психической устойчивости и уровень тревожности.

Проблема стрессоустойчивости имеет непосредственное отношение к вопросам требований к профессионально важным качествам дежурного по станции, работающего в оперативных и напряженных условиях деятельности.

Дежурными по железнодорожной станции осуществляется работа по обеспечению перевозочного процесса и безопасности движения поездов. Сотрудники работают в оперативном режиме в течение всей рабочей смены, продолжительностью 12 ч. Работник выходит согласно утверждённому графику в дневную смену, после положенного отдыха в ночную смену. В связи с этим выдвигаются высокие требования не только к профессиональным знаниям и умениям, но и к личности дежурных по станции.

Поэтому значительный научный и, особенно, практический интерес представляет выявление психологических особенностей деятельности и личности дежурных по станции, обоснование требований к их профессионально важным психологическим качествам, обеспечивающим успешность профессионального обучения и осуществления профессиональной деятельности.

В научной литературе феномен стресса представлен широким спектром определений, в которых он рассматривается: как совокупность неспецифических адаптационных (нормальных) реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов – стрессоров (физических или психологических), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма (или организма в целом); как психические (эмоциональные) состояния, связанные с этими факторами; как психическая напряженность, приводящая к целому ряду психических нарушений.

Как отмечают многие исследователи (Кедярова Е. А., Уварова М. Ю., Русских Н. И. и др.), стрессоустойчивость представляет собой совокупность личностных качеств, позволяющих организму спокойно переносить действие стрессоров. То есть, совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без вредных всплесков эмоций, влияющих на деятельность, окружающих и своё здоровье, а также, способных вызывать психические расстройства.

Стрессоустойчивость, как мы отмечали выше, является необходимым профессиональным качеством дежурного по станции и представляет собой совокупность личностных качеств, позволяющих организму спокойно переносить действие стрессоров, сово-

купность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без вредных всплесков эмоций, влияющих на деятельность, окружающих и своё здоровье, а также, способных вызывать психические расстройства.

Эмпирическая проверка гипотезы осуществлялась на базе Восточно-Сибирской дирекции управления движением – филиала Центральной дирекции управления движением – филиала ОАО «РЖД». В исследовании приняли участие сотрудники структурных подразделений дирекции, занимающие должность или претендующие на занятие должности дежурного по железнодорожной станции: 148 человек, 76 из которых мужчины и 72 – женщины.

Изучение профессионально – важных качеств осуществлялось с помощью Автоматизированной системы профессионального психологического отбора дежурных по станции, предназначенной для определения прогноза успешности деятельности кандидата в дежурного по станции и уровня его профессиональной пригодности, как при подборе и расстановке кадров, так и для периодической и внеочередной проверки работающих дежурных по станции.

Автоматизированная система профессионального психологического отбора дежурных по станции обеспечивает тестирование кандидатов на должности дежурных по станции с помощью автоматизированной методики профессионального психологического отбора, включающей в себя компьютерные тесты, отражающие специфические требования к профессионально-важным качествам, что обеспечивает стандартность условий проведения, надежность результатов прогноза и удобство для пользователя.

Анализ проведённого тестирования показал следующие результаты: у 29 % работников, прошедших тестирование, выявилась высокая стрессоустойчивость, т. е. способность эффективно действовать в эмоционально напряжённой ситуации.

Отметим, что 50 % сотрудников проявили «достаточный» уровень стрессоустойчивости, который характеризуется умением держать рабочее напряжение.

Показатели стрессоустойчивости «ниже среднего» уровня были выявлены у 8 % работников. Данные сотрудники в ситуации эмоционального напряжения могут показать невысокую эффективность работы, возбуждённость, нервозность, быструю утомляемость.

Низкая стрессоустойчивость была обнаружена у 13 % работников. Их отличает, то, что в стрессовой ситуации они в основном проявляют инертность, расслабленность, возможно даже излишнюю беспечность.

Таким образом, из 31 работника с низкими показателями стрессоустойчивости были составлены две группы: экспериментальная, состоящая из 15 человек, и контрольная, состоящая из 16 человек для дальнейшего проведения исследования.

Дальнейшая наша работа будет строиться на основе программы коррекции, которая будет включать в себя: диагностическую часть – тестирование; теоретическую часть – лекции о понятии стресса и стрессоустойчивости; практическую часть, состоящую из проведения группового тренинга, изучения и обсуждения результатов психодиагностики, выполнения комплексов упражнений, направленных на воздействие на такие компоненты стрессоустойчивости как уровень нервно-психической устойчивости и уровень тревожности.

Литература

1. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2008. 165 с.
2. Бодалев А. А. Психология личности. М. : ВЛАДОС, 2009. 12 с.
3. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М. : ПЕР СЭ, 2006. 352 с.
4. Гринберг Д. Управление стрессом. СПб. : Питер, 2007. 234 с.
5. Катунин А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен // Молодой ученый. 2012. № 9. С. 243–246.
6. Стрессоустойчивость студентов в условиях модульного обучения / Е. А. Кедярова, М. Ю. Уварова, Н. И. Русских, А. А. МаксUTOва // Казан. наука. Казань, 2013. С. 316–318.
7. Никифоров Г. С., Дмитриева М. А. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента. СПб. : Питер, 2008. 448 с.
8. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие. М. : Сфера, 2010. 512 с.
9. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : ИП РАН, 2012. 254 с.
10. Рукавишников А. А., Соколова М. В. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла : рук. по использованию. СПб. : Иматон, 1995. 45 с.
11. Сергеев С. С., Сараева В. Е., Железнова В. Е. Оценка и интерпретация показателей Автоматизированной системы профессионального психологического отбора дежурных по станции для дополнительного использования при работе с персоналом. СПб. : ПГУПС, 2001. 11 с.
12. Сергеев С. С., Сараева В. Е., Железнова В. Е. Методические рекомендации по использованию Автоматизированной системы профессионального психологического отбора дежурных по станции. СПб. : ПГУПС, 2001. 45 с.

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ССУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА

Гранкина Е. А.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: geminni3@gmail.ru*

В отечественной и зарубежной психологии самоотношение рассматривается с двух сторон: с одной стороны, как компонент самосознания и самопознания, а с другой, формирует предпосылки для самоактуализации, саморазвития и саморегуляции. Вопросам самоотношения посвятили свои работы такие российские исследователи, как Д. И. Фельдштейн [9], А. Н. Леонтьев [4], Б. Г. Ананьев [1], А. А. Бодалев [2], Л. И. Божович [3], С. Р. Пантелеев [6], Л. С. Выготский, М. И. Лисина [5], И. С. Кон, Н. А. Менчинская, А. М. Прихожан и др.

С. Р. Пантелеев в своих работах рассматривает глобальную самооценку личности как производную от ее частных самооценок, где глобальная самооценка как конгломерат частных самооценок, которые связаны с различными аспектами «Я» – концепции [5]. А. Н. Леонтьев [4] и С. Л. Рубинштейн, в свою очередь, видят отношение человека к себе как аффективный компонент самосознания (самоотношение в структуре самосознания), как черты личности (самоотношение в структуре личности) и как компонент самосознания (самоотношение в системе саморегуляции) [7]. В. В. Столин раскрывает самоотношение как открытие личностного смысла в деятельности, т. е. специфическую активность в адрес своего «Я», состоящую в определенных внутренних действиях, характеризующихся как эмоциональной спецификой, так и предметным содержанием самого действия [8]. Итак, нельзя не заметить большую терминологическую разобщенность в представлениях о содержании и структуре самоотношения у разных авторов. Однако все исследователи едины в утверждении, что самоотношение является одним из главных факторов становления субъектности личности. Самоотношение влияет не только на стабильность связей человека с социальной средой, но и формирует внутреннюю, индивидуальную среду развития личности.

Юношеский период развития личности является сензитивным для становления самоотношения как эмоционально-оценочного компонента сознания. Это время интенсивного формирования мировоззрения, системы оценочных суждений, нравственной сферы растущего человека. Самоотношение тесно связа-

но с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями. Осуществляя функцию контроля развития и саморегулирования, самоотношение способствует образованию и стабилизации единства личности. В связи с этим проблема становления самоотношения в юношеском возрасте, формирование его позитивной направленности приобретает особую значимость.

С целью изучения самоотношения у студентов ССУЗа нами было организовано исследование на базе государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Иркутской области «Иркутский техникум машиностроения им. Н. П. Трапезникова». Выборку составили студенты первого курса (возраст испытуемых от 16 до 19 лет) в количестве 36 человек. Из них – 18 девушек (специальность «парикмахер») и 18 юношей (специальность «автомеханик»). Гипотезой исследования стало положение о различиях в структуре самоотношения в зависимости от пола.

В ходе исследования мы использовали методику «Опросник самоотношения» (ОСО), разработанную в соответствии с предложенной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения. Опросник позволит выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности: 1) глобальное самоотношение; 2) самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; 3) уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволил выявить следующие результаты (табл.).

Таблица

Выраженность параметров самоотношения у юношей и девушек

Шкала	Низкий уровень выраженности (%)		Высокий уровень выраженности (%)	
	юноши	девушки	юноши	девушки
Шкала интегральная	12	27	76	50
Шкала самоуважения	19	38	47	44
Шкала аутосимпатии	19	44	57	33
Шкала ожидания положительного отношения других	42	83	0	5
Шкала самоинтереса	28	38	50	61
Шкала самоуверенности	57	55	19	16
Шкала ожидания отношения других	33	55	33	11
Шкала самопринятия	9	11	57	38

Окончание табл.

Шкала	Низкий уровень выраженности (%)		Высокий уровень выраженности (%)	
	юноши	девушки	юноши	девушки
Шкала самопоследовательности (саморуководства)	23	27	42	50
Шкала самообвинения	52	66	33	22
Шкала самоинтереса	23	38	52	33
Шкала самопонимания	47	55	47	38

Из табл. 1 видно, что по интегральной шкале самоотношения низкие показатели имеют 12 % юношей и 27 % девушек, высокие показатели 76 % юноши и 50 % у девушек. Такую эмпирическую картину можно трактовать следующим образом: высокий показатель говорит о том, что испытуемый в целом позитивно относится к себе, принимает самого себя относительно независимо от мнения окружающих. В этом случае испытуемый положительно оценивает свойства и качества своей личности. Низкий показатель по данной шкале указывает на общую антипатию к самому себе, негативный баланс оценок своих свойств и качеств. Таким образом, девушки оценивают себя менее положительно, чем юноши. Можно предположить, что в техникуме машиностроения, на базе которого проходило исследование, существует преимущественно мужская специфика профессиональной направленности и большинство студентов в данном учебном заведении мужского пола, что может создавать более благоприятную среду для развития самосознания именно у юношей.

Результаты, полученные по шкале самоуважения: низкие показатели имеют 19 % юноши и 38 % девушек, высокие показатели 47 % юноши и 44 % девушки. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что человек верит в свои силы, способности, энергию, самостоятельность. Он полагает, что может осуществить задуманное, опираясь на свои силы. Он верит в то, что контролирует собственную жизнь. Низкие баллы характерны для людей, которые слабо верят в свои возможности и способности. Они полагают, что события в их жизни плохо предсказуемы и определяются в основном внешними обстоятельствами. Здесь видно, что девушки менее склонны верить в свой потенциал.

По шкале аутосимпатии низкие показатели имеют 19 % юношей и 44 % девушек, высокие показатели – 57 % у молодых людей и 33 % у девушек. Высокий показатель по этой шкале гово-

рит о том, что испытуемый одобряет себя как в целом, так и своих частных проявлениях. Он доверяет самому себе, имеет положительную самооценку. Низкий же, означает, что испытуемый склонен отмечать себя в основном недостатки. Ему характерны такие реакции на себя, как: раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров. В итоге видно, что девушки склонны видеть в себе больше недостатков, чем юноши.

Шкала ожидания положительного отношения других: низкие показатели имеют 42 % юношей и 83 % девушек, высокие показатели – 0 % юноши и 5 % у девушек. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что человек полагает, что другие люди в целом относятся к нему положительно. Это касается как близких людей, так и малознакомых. Низкий показатель говорит о том, что от других людей человек ждет преимущественно отрицания как его внутренних достоинств, так и его внешности. В результате, можно сказать, что 83 % девушек зависят от мнения извне и не ждут положительного отношения, что гораздо в меньшей степени выражено у юношей.

По шкале самоинтереса низкие показатели имеют 28 % юношей и 38 % девушек, высокие показатели 50 % юноши и 61 % соответственно у девушек. Высокие показатели по этой шкале говорят о близости человека к самому себе (интерес к собственным мыслям, чувствам и переживаниям). Эти показатели также отражают уверенность в своей интересности для других. По данному параметру самоотношения девушки имеют в целом более позитивные результаты, чем юноши

Подводя итог, мы приходим к выводу, что в структуре самоотношения девушек в меньшей степени, чем у юношей, выражены такие его параметры, как самоуважение, аутосимпатия, ожидание положительного отношения других и самопонимание. В то время как у юношей в большей степени, чем у девушек выражено самообвинение и в меньшей степени проявляются такие параметры самоотношения, как самоинтерес и саморуководство. Все это подтверждает гипотезу исследования о различиях в структуре самоотношения в зависимости от пола.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты определяют необходимость учитывать гендерный аспект при разработке программ оптимизации самоотношения молодежи.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001. 288 с.
2. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М. : Изд-во МГУ, 1982. 200 с.

3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М. : Просвещение, 1968. 398 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
5. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии Акад. пед. наук СССР, 1986. 144 с.
6. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / Р. Пантелеев. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. 177 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб. : Питер, 2005.
8. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1983. 284 с.
9. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. М. ; Воронеж : Ин-т практ. психологии ; Модэк, 1996. 512 с.

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО МИНИМУМА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПСИХОЛОГА

Ершов Н. А.

ОГБПОУСО «Иркутский реабилитационный техникум», Иркутск, Россия

E-mail: amilius@yandex.ru

В условиях экономического кризиса, и низкой оплаты труда специалистов помогающих профессий, остро стоит проблема доступного и качественного повышения квалификации. Даже некоторые опытные специалисты вынуждены полагаться на своё психологическое чутьё и профессиональный опыт, а не на данные современных исследований и практических техник. Трудно определять «психологичность» отдельных современных методик, их действенность и применимость. Актуальная литература о тонкостях психологической работы выходит на русском языке редко и стоит немало, и, зачастую, в ней описывается работа с «идеальными» клиентами в идеальных условиях. Существенная проблема каждого психолога, начинающего работать со сложными категориями клиентов, такими как, к примеру, инвалиды, дети-сироты и люди, живущие в социально неблагополучных условиях, состоит в том, как с ними начать работать, как поддерживать структуру психологической помощи и добиваться видимых и долгоиграющих результатов.

Важным подспорьем при подобных затруднениях может стать курс академического минимума по английскому языку получаемый каждым студентом-психологом в процессе обучения. В англоязычном сегменте интернета постоянно оцифровывается и размещается в свободный доступ литература практической психологической направленности, известная в российском сегменте интернета лишь по коротким сноскам в отдельных книгах. Как, к примеру, четвёртое издание книги «Technique of Psychotherapy» Льюиса Волберга, которая была оцифрована в 2013 г. и размещена в публичной онлайн библиотеке. Эту книгу автор данной статьи взял за переводить в целях самообразования.

Данная книга – отражение более чем сорокалетнего профессионального опыта доктора медицинских наук Льюиса Волберга, работавшего психоаналитиком, психотерапевтом, психиатром, руководителем собственной психотерапевтической клиники и курсов постдипломного повышения квалификации при ней. Наиболее часто в книге рассматриваются вопросы о содержании

предмета психотерапии и роли психотерапевта, о работе с сопротивлением началу психотерапии у клиентов, о структурировании процесса психотерапии, о рекомендациях по использованию определённых техник в конкретных случаях. В целом, книга посвящена практической психологической работе в широком смысле и, по нашему мнению, полезна к ознакомлению не только психотерапевтам, но и психологам.

Для перевода и ознакомления она была выбрана из-за своего значительного объёма, более двух тысяч страниц, а также того, что в ней рассматриваются самые разные проблемные ситуации, возникающие в психологической работе.

В процессе перевода возникали следующие трудности. Первая трудность – субъективная: низкая внутренняя мотивация к эффективному использованию собственных временных и физических ресурсов, так как данная деятельность является индивидуальным поиском и никак никем не поощряется и не оценивается, а автор книги малоизвестен как в России, так и в США, и социально недооценён, то в результате чего, за первые два года с начала деятельности по переводу книги, было переведено менее ста страниц. Для улучшения результатов и создания внешней мотивации к переводу книги в виде повышения социальной значимости и ожидаемости иными лицами переводимого текста, была создана тематическая группа в социальной сети «Вконтакте», что позволило перевести за 6 месяцев более 90 страниц текста или по одной главе в месяц. Причём внешняя мотивация увеличивалась соразмерно увеличению количества подписчиков группы. На момент написания статьи их было более ста человек.

Вторая трудность – объективная: сложность текста, особенно первых глав, посвящённых определениям, содержанию понятия психотерапии, а также формированию образа того, кем является психотерапевт. Некоторые участки текста приходилось переводить по смыслу, ввиду наличия сложных образных конструкций, которые с трудом удавалось переводить на русский язык, а хотелось получить максимально точный перевод и понимание текста. Сильно сказывалось отсутствие практики глубокого использования английского языка с момента сдачи академического минимума до начала работы над переводом – прошло более двух лет с момента окончания учёбы в университете.

Чем же данный перевод оказался ценен для автора данной статьи, как для практикующего психолога. Была получена важная информация о том, как нужно проводить первое интервью с клиентом так, чтобы оно с очень высокой вероятностью привело к

формированию у клиента устойчивой мотивации к последующей совместной с психологом психологической работе. Как эффективно проводить сбор информации о клиенте. Как работать, если у клиента недостаточная или отсутствующая мотивация или неадекватное отношение к психологу. Какими качествами, умениями и ресурсами нужно обладать и, соответственно, какое направление профессионального саморазвития избрать для того, чтобы быть эффективным специалистом. Как строить эффективные терапевтические отношения с клиентом. Как вести процесс консультирования, с примерами отрывков интервью и терапевтических сеансов из практики Льюиса Волберга. Также, книга оказалась мощным путеводителем по множеству других трудов англоязычных авторов, связанных с самыми разными направлениями в психологии. Качественный перевод книги потребовал найти, перевести и ознакомиться с некоторыми статьями, раскрывающими содержание отдельных терминов, суть которых было трудно понять вне контекста, что также расширило горизонты текущего и потенциального психологического познания автора статьи.

Таким образом, при создании достаточных внешних условий, курс академического минимума по английскому языку и применение сформированного навыка перевода специализированных текстов, является существенной помощью начинающему трудовую деятельность психологу, в более глубоком и полном овладении собственной специальностью даже при отсутствии достаточной внутренней мотивации.

Литература

1. Wolberg L. R. Technique of Psychotherapy [Electronic resource] / 1988–2013 / International Psychotherapy Institute E-Books. 2639 с.
2. Перевод книги Technique of Psychotherapy, L. R. Wolberg [Электронный ресурс] / Ершов Н. А. ; Тематическая группа, посвящённая переводу книги Technique of Psychotherapy: сайт. 2016–2017. URL: <https://vk.com/club129018487/>.

ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА

Зубарева Е. В.

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

В последние годы интерес к проблеме тревожности личности возрастает, что обусловлено нестабильными социально-экономическими условиями жизнедеятельности человека, приводящими к негативным эмоциям, в частности к увеличению уровня тревоги, представляющей собой значимый фактор риска, ведущий к нервно-психическим заболеваниям.

Тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями (напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью), и возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию; может быть разным по интенсивности и динамичности во времени и выполнять как защитную или мобилизующую, так и дестабилизирующую функцию. Связанная с переживанием угрозы престижу, самооценке, самоуважению, тревожность приводит к возникновению чувства неуверенности в себе, затруднениям в сфере общения. Такие люди редко достигают успеха в чём-либо в связи с низкой продуктивностью на пути достижения собственных целей. Именно поэтому важна диагностика и последующая коррекция состояния тревожности личности.

Исследование проходило на базе ГБПОУ Иркутской области «Иркутского техникума машиностроения им. Н. П. Трапезникова». Его целью являлось выявление уровня тревожности студентов техникума. Тестирование проводилось с применением Шкалы тревоги Ч. Спилбергера, которая является информативным способом самооценки как уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность, как состояние), так и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека); а также Шкалы проявлений тревоги (Дж. Тейлор) для измерения проявлений тревожности.

В психодиагностике тревожности личности принимали участие студенты (73 чел.) в возрасте от 17 до 20 лет, среди которых 33 девушки и 40 юношей следующих специальностей – «Парикмахер» (ПР-6), «Наладчики программного обеспечения» (НП-4, НП-6), «Техническое обслуживание и ремонт автотранспорта» (ТОРА-6).

Результаты проведённого исследования показали, что по Личностной шкале проявлений тревоги (Дж. Тейлор) преобладает

показатель среднего уровня тревожности (с тенденцией к высокому) – 43 %. Практически равны показатели среднего уровня тревожности (с тенденцией к низкому) – 27 % и высокого уровня тревожности – 29 %. Низкий уровень тревожности выявлен у 1 % исследованных студентов, очень высокий уровень – не выявлен (0 %).

По Шкале тревоги Ч. Спилбергера преобладают показатели умеренного уровня ситуативной (44 %) и личностной (46 %) тревожности. Здесь показатели почти равны.

С высокой личностной тревожностью (39 %) студентов больше, чем с ситуативной тревожностью (26 %). Данные показатели свидетельствуют о том, что у студентов чаще появляется состояние тревожности в разнообразных ситуациях; они склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. С низким уровнем личностной тревожности (15 %) студентов меньше, чем с ситуативной тревожностью (30 %).

В целом можно констатировать, что по результатам психодиагностики тревожности студентов техникума по обоим методикам преобладают показатели умеренной ситуативной и личностной тревожности, и среднего уровня тревожности, что свидетельствует о проявлении естественной и обязательной особенности активной деятельной личности, так называемой «полезной тревожности» у большего числа исследованных студентов.

В тоже время у студентов техникума выявлены показатели высокого уровня ситуативной (26 %) и личностной тревожности (39 %), что требует проведения коррекционной работы с данной группой студентов.

Кроме широко известных разнообразных и эффективных средств коррекции тревожности личности можно выделить и музыкотерапию.

В исследованиях Л. С. Брусиловского [1], И. А. Дергаемой [3], М. Р. Могендовича [5], Ж. О. Шошиной [8], С. В. Шушарджана [9], и др., убедительно показана эффективность воздействия музыкотерапии на эмоциональное, физическое и психологическое самочувствие человека. А в последнее время появляются публикации, посвященные и коррекционным возможностям музыкотерапии (Г. Г. Декер-Фойгт [2], К. Мартинсоне [4], В. И. Петрушин [6], В. М. Элькин [10], и др.).

Музыкотерапия, существующая в трёх основных формах (активная, рецептивная и интегративная), имеет следующие меха-

низмы положительного коррекционного воздействия: эмоциональная разрядка, регулирование эмоционального состояния, облегчение осознания собственных переживаний, конфронтация с жизненными проблемами, повышение социальной активности, приобретение новых средств эмоциональной экспрессии, облегчение формирования новых отношений и установок.

При пассивной музыкотерапии, предполагающей прослушивание музыкального произведения, соответствующего состоянию человека, основной целью является определённое эмоциональное переживание, которое даёт толчок к новому видению ситуаций и нейтрализации негативных эмоций личности. В свою очередь, при активной музыкотерапии, подразумевающей исполнение музыкального произведения в виде спонтанной импровизации, основной целью является интеграция личности в социальной группе, отработка коммуникативных навыков, устранение повышенной застенчивости, формирование выдержки и самоконтроля. Интегративная музыкотерапия позволяет совместить положительное воздействие музыки с другими психо-коррекционными средствами, способствуя достижению комплексности в решении задач снижения уровня тревожности, как основной проблемы личности, так и создание условий для развития его личностного потенциала в дальнейшем.

Ключевым моментом в коррекционной работе с применением музыкотерапии является соотнесение и обсуждение особенностей прослушанной или исполненной самостоятельно музыки с ситуациями, вызывающими состояние тревоги, и переживаниями, связанными с ней. Эта работа позволяет отреагировать, возможно, вытесненные или подавленные отрицательные чувства, чтобы перейти к работе по осознанию причин возникших трудностей и поиску путей их преодоления.

Коррекция происходит благодаря воздействию на личность основных структурных элементов музыки – ритм, динамика, звучие, мелодия, форма. По мнению В. И. Петрушина [6], музыка выражает то или иное настроение в зависимости от выделенных структурных элементов и способна перестраивать эмоциональное состояние человека, что и предопределяет её коррекционные возможности.

В соответствии с выдвинутой шведскими музыкотерапевтами концепции психорезонанса музыка проникает в глубинные пласты человеческого сознания, которые могут вступать в резонанс с озвученной музыкальной гармонией и проявляться наружу для последующего анализа и понимания [9, с. 183].

В этой области интересны исследования Н. А. Фудина с соавторами [7]. Изучая влияние музыкальных воздействий на функциональное состояние студентов перед экзаменом, он выявил, что экзамен является фактором психоэмоционального напряжения студентов. Определённым образом подобранные музыкальные произведения улучшают самочувствие, нормализуют вегетативный тонус, снижают психоэмоциональное напряжение и уровень тревоги.

В целом, музыкотерапия способна положительно влиять на эмоциональное состояние студентов, обучающихся в техникуме, устранять напряжение, нерешительность, усталость, упадок настроения, и снижать уровень тревожности, что положительно влияет на процесс обучения, овладение профессией и успешное преодоление возрастных кризисов студентами техникума.

Считаем, что музыкотерапия как метод коррекции тревожности весьма эффективна, имеет большие перспективы. Мы планируем разработать и апробировать программу коррекции тревожности студентов средствами музыкотерапии в процессе психологического консультирования.

Литература

1. Брусиловский Л. С. Музыкотерапия // Руководство по психотерапии / ред. проф. В. Е. Рожнова. Ташкент, 2011. 275 с.
2. Декер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию. СПб. : Питер, 2013. 634 с.
3. Дергаева И. А. Комплексное исследование восприятия и психологического воздействия музыки : дис... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 197 с.
4. Искусствотерапия / К. Мартинсоне [и др.]; пер. с лат. А. Карповой. СПб. : Речь, 2014. 352 с.
5. Могендович М. Р., Полякова В. Б. К физиологическому анализу влияния музыки на человека // Сопровождение по проблемам высшей нервной деятельности. 21-е : тез. докл. М., 1966. С. 204–205.
6. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика. М. : Композитор, 1999. 162 с.
7. Фудин Н. А., Тараканов О. П., Классин С. Я. Музыка как средство улучшения функционального состояния студентов перед экзаменом // Физиология человека. 1996. Т. 22, № 2. С. 1–9.
8. Шошина Ж. О музыкальной терапии // Психология процессов художественного творчества. М. : Наука, 1984. С. 215–219.
9. Шущарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. М. : Медицина, 2010. 253 с.
10. Элькин В. Целительная магия музыки. Гармония цвета и звука в терапии болезней. СПб. : Речь, 2010. 356 с.

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАЗРЕЗЕ ТИПОЛОГИИ К. Г. ЮНГА

Каменская В. С.

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

Проблема копинг-стратегий поведения современной молодежи не теряет своей актуальности: необходимость справляться с трудными жизненными ситуациями является одним из базовых требований современного специалиста любой сферы. Однако, с одной стороны, особая чувствительность к стрессу проявляется на этапе возрастных кризисов или перехода из одного социального статуса в другой. С другой стороны надо сказать, что, к сожалению, в ВУЗовской программе (особенно технических специальностей) не предусмотрены предметы, касающиеся личностного роста и психологического развития студентов, помогающие освоить им навыки успешного решения жизненных проблем. Тип копинг-поведения зависит от многих факторов: биологических, личностно-средовых факторов, особенностей воспитания и социального окружения, а также от личностных особенностей индивида. Ещё L. Murphy обратил внимание на связь копинга с индивидуально-типологическими особенностями личности.

Одним из инструментов, позволяющих понять многогранные проявления личности, объяснить особенности коммуникации в социуме, спрогнозировать реакции человека на те или иные события (в том числе и стрессовые) является типология личности, предложенная ещё в прошлом столетии швейцарским ученым Карлом Густавом Юнгом. Решая проблему типологии, Юнг получил опорные точки зрения для приведения «хаотического избытка индивидуального опыта к некоторому порядку». Кроме того, типология личности предоставляет ключ к фундаментальным различиям в психологических теориях. И, наконец, типология – «существенное средство для определения личностного уравнения практического психолога» [2, с. 420].

К. Г. Юнг в своей типологии личности исходил из наличия в психике человека двух основных установок – экстравертной и интровертной, и из существования четырех психологических функций – мышления, ощущения (рациональные функции), чувства и интуиции (иррациональные функции).

Типологические особенности личности во многом обуславливают развитие поведенческих стратегий личности, поэтому целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи между преобладающими копинг-стратегиями и типом личности (по К. Г. Юнгу) студента.

При решении задач исследования использовались методы тестирования, методы математической статистики. Для обработки полученных результатов использовались ресурсы программы Statistica. Для диагностики копинг-стратегий использовался опросник «Способы совладающего поведения», разработанный Ричардом Лазарусом и Сьюзан Фолкман. Он состоит из восьми субшкал со следующими способами совладания: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, избегание, решение проблемы, позитивная переоценка ситуации.

Для диагностики типа личности использовался опросник Кейрси, основанный на типологии К. Г. Юнга и разработанный Дэвидом Кейрси. Опросник содержит четыре биполярные шкалы, отображающие содержание восьми психологических факторов темперамента (в рамках теоретических представлений К. Г. Юнга и его последователей). К этим факторам (шкалам) относятся: экстраверсия-интроверсия (E-I); сенсорики-интуиция (S-N); логичность-чувствование (T-F); решение-восприятие (J-P). В дальнейшем будем придерживаться обеих терминологий, имея в виду, что сенсорики по Кейрси – ощущение по Юнгу, логичность по Кейрси – мышление по Юнгу, решение по Кейрси – рациональность по Юнгу, восприятие по Кейрси – иррациональность по Юнгу.

В ходе исследования проводилось диагностическое обследование студентов вузов. В нём приняло участие 240 человек в возрасте 17–27 лет, из них 143 девушки и 97 юношей. Студенты представлены следующими ВУЗами: ИРНИТУ, ИГУ, ИГМУ, БГУ, ИРГУПС.

Для установления взаимосвязи между предпочитаемыми копинг стратегиями и факторами типа личности был проведен корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Расчет показал наличие достоверных связей между некоторыми копинг стратегиями и факторами. Результаты статистического анализа приведены в таблице.

Таблица

Корреляционные взаимосвязи копинг-стратегий
и факторов типа личности (R)

	E	S	T	J	I	N	F	P
Конфронтация	0,075	-0,083	-0,246**	-0,191*	-0,075	0,082	0,245**	0,191*
Дистанцирование	-0,091	-0,077	-0,068	-0,181*	0,090	0,079	0,067	0,181*
Самоконтроль	-0,247**	0,072	0,119	-0,003	0,247**	-0,073	-0,118	0,003
Поиск социальной поддержки	0,106	-0,045	-0,272**	0,012	-0,106	0,047	0,272**	-0,012
Принятие ответственности	-0,089	-0,069	-0,039	0,000	0,089	0,072	0,040	0,000
Бегство, избегание	-0,175*	-0,179*	-0,223**	-0,285**	0,175*	0,181*	0,221**	0,285**
Планомерное решение проблемы	0,115	0,006	0,099	0,113	-0,113	-0,011	-0,099	-0,113
Положительная переоценка	0,116	-0,187*	-0,308**	-0,032	-0,115	0,184*	0,307**	0,032

Примечание: уровень достоверности * – $p < 0,01$; ** – $p < 0,001$.

Из данных таблицы видно, что конфронтативный копинг у респондентов положительно коррелировал с факторами «чувствование» (F) и «импульсивность» (P), что объясняется тем, что при данной копинг-стратегии поведение характеризуется чаще всего импульсивной направленностью, враждебностью, конфликтностью. Людям с высоким фактором F проще запускать процесс отреагирования негативных эмоций, связанных со стрессом. Отрицательная корреляция наблюдается с факторами «логичности» (T) и «рассудительности» (J). Соответственно, люди логического и рационального типа реже прибегают к конфронтации, поскольку склонны принимать взвешенные решения с минимизацией активных эмоций.

Копинг-стратегия «Дистанцирование» имеет положительную корреляцию с фактором «импульсивности» P, поскольку людям иррационального типа проще менять фокус внимания с проблемы на что-либо другое. При этом отрицательная корреляция наблюдается с дихотомичным фактором «рассудительности» (J), что говорит о наименьшем количестве обращений людей иррационального типа к выключению из ситуации и снижении субъективной значимости проблемы.

Контролировать или скрывать свои чувства более всего склонны люди интровертного типа (I). В свою очередь мы можем наблюдать отрицательную корреляцию между копинг-стратегией «Самоконтроль» и фактором «экстраверсия» (E). Соответственно, людям экстравертного типа менее свойственно использовать контроль мыслей, чувств, действий при столкновении со стрессовой ситуацией, так как их внимание преимущественно направлено

на объекты внешнего мира. Экстраверсия связана с отреагированием на стресс, выражающимся в стремлении выговориться, поделиться с кем-то своими неприятностями [1, с. 30], что обратно поведенческой составляющей копинг-стратегии «Самоконтроль».

Копинг-стратегия «Поиск социальной поддержки» чаще всего применяется людьми с фактором «чувствования» F, так как именно они склонны использовать обращение к внешнему миру за эмоциональной, информационной, практической помощью при возникновении трудных жизненных ситуаций. В отличие от людей с фактором «логичности» (Т), корреляция с которым отрицательна.

Копинг-стратегия «Бегство, избегание» показала выраженные взаимосвязи по всем восьми факторам. Положительная корреляция с факторами «интроверсии» (I), «интуиции» (N), «чувствования» (F) и «импульсивности» (P) говорит о том, что при возникновении трудностей люди с данными факторами предпочитают уклоняться от проблемы, отрицая её или же уходя в фантазии. Отрицательно коррелирует данная копинг-стратегия с дихотомичными факторами – E, S, T и J. Значит, экстраверты, сенсорики, логики и рационалы предпочитают проявлять активные действия, не уходить в свой внутренний мир и принимать факт наличия стресса или стрессовых факторов.

Положительная корреляция наблюдается между копинг-стратегией «Положительная переоценка» и факторами «интуиция» (N), «чувствование» (F), так как, во-первых, люди этического типа ориентированы на переоценку негативных переживаний стрессовой ситуации, во-вторых, людям интуитивного типа проще мыслить абстрактно и генерировать идеи в поиске положительных сторон произошедшей стрессовой ситуации. Однако с факторами «сенсорика» (S) и «логичность» (Т) данная копинг-стратегия имеет отрицательную корреляцию по причине того, что S и Т типы менее склонны искать ресурс для личностного роста в трудной ситуации.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: взаимосвязь между копинг-стратегиями и типологическими особенностями по К. Юнгу. Все это создает новые возможности для разработки эффективных программ психокоррекции копинг-поведения, в частности, возможен учет личностных типологических особенностей при прогнозировании видов копинга, а также для его оптимизации.

Литература

1. Джонс Ф., Брайт Дж. Стресс. Теории, исследования, мифы. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 352 с.

2. Юнг К. Г. Психологические типы / пер. с нем. С. Лорие ; ред. В. В. Зелинский. СПб : Ювента-Прогресс-Универс, 1995. 716 с.

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Киселева А. А.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: nk160493@gmail.com*

Среди различных направлений психологического консультирования отдельной проблемой является консультирование студентов. Эта проблема освещается в работах современных исследователей в области психологии [1; 2; 4–6; 8; 11]. Среди основных проблем молодежи студенческого возраста обозначены проблемы снижения адаптационных возможностей студентов [1; 3; 5; 6; 9; 11], самоосознания [6], кризиса идентичности и профессиональной самореализации [3].

Анализируя взгляды авторов, представленные в научной литературе, мы пришли к выводу о том, что основной проблемой психологического консультирования студентов выступает проблема адаптации, поскольку студенческий период характеризуется максимальным включением личности в различные сферы общественных отношений и деятельности, что требует мобилизации всех ресурсов молодых людей. Ускорение темпа обучения, внедрение образовательных программ с новыми формами усвоения и контроля знаний увеличивают интеллектуальные и эмоциональные нагрузки студентов, что обуславливает появление трудноуправляемых неблагоприятных эмоциональных состояний и ухудшение функционального состояния студентов, снижающих результаты их деятельности.

Во время учебы в ВУЗе студентам необходимо адаптироваться к учебному процессу, отличному от общеобразовательной школы; к новому коллективу; определить «свое место под солнцем», завоевать авторитет и уважение однокурсников; приспособиться к новым условиям жизни и быта, свободного времени; к иным отношениям с родителями – студент постепенно становится независимой личностью.

Показателями адаптированности первокурсников к новым условиям жизни и деятельности большинство отечественных психологов считают позитивное принятие себя и других, субъективное переживание эмоционального благополучия, внутренний локус контроля, развитые лидерские качества. Ведущими задачами этого переходного периода становятся завершение психологи-

ческих задач юности: самоутверждение, самореализация, расширение коммуникативных связей [8].

Недостаточные возможности студентов приспособиться к новым условиям жизни и деятельности в ВУЗе могут вызвать у некоторых студентов дезадаптацию. Дезадаптация рассматривается как собирательное понятие, которое включает все проблемы, влияющие на развитие личности, и приводящие к неэффективной деятельности и поведению.

Неадаптированность студентов в виде низкой успеваемости, ухудшения функционального состояния, конфликтов и негативных переживаний можно скорректировать с помощью вовремя оказанной психологической помощи, которая будет главным образом выражаться проведением психологических консультаций. В процессе их проведения наряду с традиционными формами и технологиями, целесообразно использовать нарративный подход. Нарративный подход – это один из самых молодых и динамично развивающихся подходов в пространстве современной психотерапии и психологической помощи. В его основе лежит метафора нарратива – истории, рассказа: люди осмысливают свою жизнь с помощью историй, соединяя происходящие с ними события в определенные последовательности, разворачивающиеся во времени, в соответствии с тем или иным сюжетом. Иногда эти последовательности образуются из проблемных событий, и люди видят свою жизнь через призму проблемно-насыщенной истории, рассматривая себя как неуспешных и неспособных ее изменить.

Нарративный подход исходит из предположения, что у людей есть множество умений, верований, компетенций, ценностей, намерений и способностей, которые могут помочь им в уменьшении влияния проблем на их жизни [4].

Использование данного подхода в психологическом консультировании может помочь студентам найти в своем жизненном опыте альтернативные, более предпочитаемые истории о себе, своей идентичности и развить их, что в итоге будет способствовать тому, что студент сможет иначе смотреть на свои проблемы, видеть их отдельно от самого себя, изучить их, что может повысить уверенность в том, что с проблемой можно справиться.

Литература

1. Булатова Е. А. Особенности психологического консультирования в вузе // Психологическое сопровождение образования: теория и практика : сб. ст. по материалам VI Междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 60–64.

2. Исследование функционального состояния студентов разных курсов в течение учебного дня / И. Н. Гутник, И. В. Ярославцева, И. А. Конопак, Н. Е. Исакова // Изв. ИГУ. Сер. Психология. 2016. Т. 17. С. 12–25.

3. Жатько Е. В. Проблемы психологического консультирования студентов в вузе // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете. 2015. С. 319–322.

4. Москвичев В. В. Нарративная терапия: реализация практики уважения // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 218–227.

5. Киселева А. А. К проблеме психологического консультирования студентов с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы теории и практики современной психологии [Электронный ресурс]: материалы XV ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск, 2016.

6. Хабибуллин Р. Г., Хабибулина Н. В. Сущность и содержание психологического консультирования курсантов в военном вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2014. № 8–2. С. 89–94.

7. Черевичкова И. А., Ярославцева И. В. Функциональное состояние ЦНС студентов в образовательном пространстве ВУЗа // Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XIII ежегод. всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. 24–25 апр. 2014 г. Иркутск, 2014.

8. Шелегацкая Н. Л., Бакланова Е. А. Роль психологического консультирования в работе психологической службы вуза // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы гетерогенных групп и инклюзивного образования: материалы 6-й Междунар. науч.-практ. конф. к 100-летию РГУ им. С. А. Есенина. Рязань, 2014. С. 29–32.

9. Психофизиологические и психологические характеристики функционального состояния студентов в разных условиях организации учебного процесса в ВУЗе / И. В. Ярославцева, И. Н. Гутник, И. А. Конопак, З. В. Диянова, Т. М. Щеголева, М. Ю. Кузьмин // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2013. Т. 2, № 2. С. 83–98.

10. Использование экспресс-диагностики для оценки функционального состояния ЦНС студентов в разных условиях организации учебного процесса в ВУЗе / И. В. Ярославцева, И. Н. Гутник, И. А. Конопак, И. А. Черевичкова // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием). Иркутск, 2016. С. 988–993.

11. Ярославцева И. В., Конопак И. А., Киселева А. А. Психологическое консультирование студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения // Психологические проблемы образования и воспитания в современной России: материалы IV конф. психологов образования Сибири. 22–24 июня 2016 г. Иркутск, 2016. С. 275–279.

ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ПОСРЕДНИЧЕСТВО В РАЗРЕШЕНИИ И ПРОФИЛАКТИКЕ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

Константинова А. В., Никулина Т. И.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: nikulinati@mail.ru

Интерес к обсуждению и внедрению в практику посреднической деятельности волонтеров в профилактике и разрешении конфликтных ситуаций в молодежной среде проявляется в последнее время все более осознанно. Сегодня проблемы конфликта актуализированы и в реальности общественной жизни, и в сознании непосредственно молодежи, которая постепенно переходит от неприятия и подавления конфликтов к сознанию необходимости «работы» с ними, к поиску возможных путей их урегулирования, как одной из составляющих этики межличностного коммуникативного взаимодействия.

Добровольная профилактическая деятельность в силу своего прикладного характера становится все более популярной среди молодежи, она помогает открыто выразить собственную позицию, развить личностные качества и обогатить копилку профессионального опыта.

Совершенно очевидно, что одним из важных признаков волонтерства является социальная значимость работы, которая привносит в жизнь молодых людей потребность в мире, свободе, безопасности, справедливости, а также способствует сохранению и укреплению человеческих ценностей, разрешению споров. Поступки волонтеров – это не просто конкретное действие, но и позитивный пример, которому могут следовать другие.

Молодежная среда априори является потенциально конфликтной. Объясняется это действием ряда факторов, связанных с особенностями протекания социальных процессов в рассматриваемой среде. Как известно, существует ряд отличительных характеристик, присущих именно молодежи как социально-демографической группе. Комплекс данных признаков определяет духовный облик молодых людей, их стиль жизни, социальные практики отношений.

Практика создания волонтерской деятельности показывает, что посредничество может быть одной из эффективных возможностей в профилактике и разрешении конфликтов. Сущность посредничества в конфликтах в этом состоит в организации процес-

са урегулирования взаимоотношений молодежи, разрешения сложных ситуаций, возникающих у конфликтующих сторон.

На современном этапе намечается тенденция создания волонтерских молодежных объединений, занимающихся профилактической и непосредственно урегулирующей конфликты деятельностью.

Одним из таких примеров является организация студенческого волонтерского объединения «Контакт» на базе Иркутского государственного объединения. В целях развития и привлечения внимания к медиативной службе по разрешению споров в молодежной среде, а также повышения качества профессионального образования студентов – будущих практических психологов – конфликтологов на основе их интеграции в профессиональное сообщество, внедряется проект профессионально ориентированной политики межличностного взаимодействия по курсу «Медиация как культура общения в молодежной среде».

В рамках данного проекта проведены акции, направленные на усиление организационной составляющей волонтерского отряда (модернизация организационной структуры и системы управления отрядом, введение единой формы и символики в отряде, организация штаба отряда и телефона доверия).

Проводятся мероприятия, способствующие повышению общепрофессиональной и специальной подготовки волонтеров к организации и проведению медиации. Для этого привлекаются специалисты базовых партнеров для проведения специальных обучающих занятий по медиативным процедурам и консультациям в студенческой и ученической среде.

Кроме того, создана интернет-платформа для продвижения волонтерской деятельности в молодежной среде:

- обучение и отбор на конкурсной основе творческой волонтерской группы по созданию и ведению информационного Медиативного Интернет-ресурса и тренингов по медиации;
- привлечение информационных партнеров с целью выявления среди студентов потенциальных лидеров волонтерской медиативной деятельности;
- ведение групп в социальных сетях с целью информирования деятельности;
- техническая верстка, информационное заполнение, литературная верстка, технологическая верстка;
- администрирование и модернизация медиативного студенческого форума;

– оказание медиативных услуг по разрешению учебных, социальных, межличностных и внутриличностных конфликтов на базе кафедры общей психологии факультета психологии в ИГУ.

Через СМИ планируется проведение цикла программ, передач и публикаций, отражающих усилия волонтеров – медиаторов по созданию необходимых условий для развития конфликтологической культуры предотвращения споров в молодежной среде.

Организуются альтернативные формы деятельности по содержательным видам организации досуга как формы профилактики конфликтов в молодежной среде. На протяжении года волонтеры-медиаторы провели ряд мероприятий, в том числе участие в работе регионального этапа олимпиады по безопасности жизнедеятельности среди школьников по предотвращению конфликтов и снижению уровня тревожности, проведение консультаций по разрешению конфликтов в параллелях *учитель – ученик, родитель – ученик, студент – преподаватель, студент – студент*, организация регионального научно-практического семинара для школьников и студентов «Разрешение конфликтов в молодежной среде», участие в конкурсах творческих медиативных проектов на тему «Формирование конфликтологической компетентности как компонента социально-психологической адаптации студентов в полиэтнической молодежной среде региона Восточной Сибири», проведение тренингов общения, Нового года и других мероприятий для детей детских домов и интернатов, экологические акции «Чистый Байкал».

Волонтеры объединения «Контакт» приняли участие в акции по оказанию финансовой помощи в создании видео-анкет детей из детских домов. Проект «Подари ребенку семью» организован фондом «Дети Байкала» и проектом «Наставник», поддержан управлением по опеке и попечительству г. Иркутска. Видео-анкеты планируется транслировать на каналах Иркутской телекомпании «АИСТ», медиа-холдинга «АС Байкал ТВ» и продвигать через социальные сети.

На данном этапе проводится работа по увеличению числа молодежи, вовлеченной в социально-значимую деятельность, тиражирование опыта добровольческих студенческих инициатив в области медиации.

Актуализация волонтерского медиативного движения в социальных сетях отражается в появлении новых форм разрешения и предотвращения конфликтов и укрепления социального партнерства муниципальных и общественных организаций, государ-

ственных структур и СМИ в интересах продвижения студенческой и школьной медиативной службы.

Интерес представляет внедрение в образовательные учреждения профилактических программ развития нетрадиционных медиативных подходов в разрешении споров, выявление положительных тенденций стабилизации и снижения конфликтов в межличностном взаимодействии молодежи, ориентирование молодежи на содержательные виды организации досуга как формы предотвращения конфликтов (спорт, творчество, туризм, добровольческая деятельность).

Таким образом, волонтерская практика как широкий круг деятельности может не только успешно способствовать профилактике и разрешению конфликтных ситуаций, но и в целом формировать конфликтологическую компетентность в молодежной среде, как базовой составляющей этики межличностного коммуникативного взаимодействия.

Литература

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учебник. М. : ЮНИТИ, 1999. 591 с.
2. Барадачев И. Волонтерское движение [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rusal.ru/volonters.aspx>.

ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ НА СТАНОВЛЕНИЕ СТАТУСА СТУДЕНТА В ВУЗЕ

Липилина А. В., Никулина Т. И.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: nikulinati@mail.ru

Актуальность исследования обусловлена тем, что на поведение студента и на эффективность его учебной деятельности в вузе влияет гармоничность структуры целостной индивидуальности, когда недостатки одних свойств компенсируются преимуществами других, например, низкая чувствительность может дополняться высокой функциональной выносливостью, работоспособностью нервной системы. Отсутствие же гармонии природного с социальным и средовым способствует возникновению у студента состояний напряженности, отрицательных эмоций, что ведет к дезадаптации личности, в частности влияет на интеллектуальное психическое развитие, психосоматику, фиксацию страхов, толерантность, агрессивность и враждебность, а иногда и наркологическую и алкогольную зависимости.

На сегодняшний день не проведена систематизация исследований, посвященных вопросу взаимосвязи комплексной диагностики индивидуально-типологических особенностей личности студентов и становления их статуса в вузе. Однако решение этого вопроса способствовало бы своевременному прогнозу возможных трудностей обучения и разработке мер по оптимизации процесса адаптации учащихся и управлению этим процессом. Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что изучение проблемы индивидуальных особенностей личности и, конкретно, студентов с учетом их возрастных особенностей имеет высокую социальную и педагогическую общенаучную и практическую значимость.

В процессе анализа данных исследования было выявлено, что большинство студентов (85 %) отличаются почти всегда хорошим, даже слегка повышенным настроением, высоким жизненным тонусом, повышенной энергией, неудержимой активностью, постоянным стремлением к лидерству, притом неформальному. У 67 % студентов чувство нового сочетается с неустойчивостью интересов, а у 33 % – большая общительность с неразборчивостью в выборе знакомств. 58 % студентов легко осваиваются в незнакомой обстановке, 88 % плохо переносят одиночество, размеренный режим, строго регламентированную дисциплину, однообразную обстановку, монотонный и требующий мелочной аккуратности труд,

вынужденное безделье. 22 % склонны к переоценке своих возможностей и к чрезмерно оптимистическим планам на будущее. Стремление окружающих подавить их активность и лидерские тенденции нередко ведет к бурным, но коротким вспышкам раздражения. У 36 % самооценка высокая, у 12 % низкая, у 52 % средний уровень самооценки, однако они часто стараются показать себя более конформными, чем это есть на самом деле. У 69 % акцентуации неустойчивого и истероидного типа. Можно предположить, что в данной группе испытуемых главными чертами являются беспредельный эгоцентризм, ненасытная жажда внимания к своей особе, восхищения, удивления, почитания, сочувствия.

На основе анализа результаты исследования, были выявлены и обозначены особенности отношения к учебе у студентов с учетом акцентуации характеров. Для большинства студентов характерно то, что они относятся к учебе в вузе в зависимости от настроения группы: могут быть очень трудолюбивыми и исполнительными, творчески и изобретательно выполнять все, что им поручено. Но могут и отлынивать от работы, делать ее формально, в зависимости от окружения.

У 18 % студентов на занятиях внимание неустойчивое, часто и надолго отвлекаются от работы, домашние задания выполняют неохотно, знания их бессистемны.

Для 21 % студентов характерно то, что периоды активной работы на занятиях и дома сменяются этапами, когда у студентов наступает полное безразличие к учебным предметам домашним заданиям, а иногда повышенная учебная активность. 61 % студентов ориентированы на успешное обучение в вузе, на активный образ жизни, на лидирующие позиции межличностного взаимодействия в группе.

Можно сказать, что выявленные типы акцентуации и тенденции к отношению к обучению в вузе проявляются достаточно стабильно в данной группе испытуемых. Указанные критерии служат также основными ориентирами в диагностике психопатий у студентов и снижение статуса в группе. Тотальность патологических черт характера выступает в этом возрасте особенно ярко.

Нарушения адаптации, или, точнее, социальная дезадаптация, в случаях сильной акцентуации характера обычно проходит через весь студенческий период и может негативно влиять на социальный статус будущего специалиста.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. 2-е изд. М. : Смысл, 2001. 414 с.
2. Брунер Д. Психология познания: за пределами непосредственной информации. М. : Прогресс, 1977. 412 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М. : Изд-во МГУ, 2014. 200 с.
4. Возчиков В. А. Педагогика журналистики в аспекте развития коммуникативных умений : монография. Бийск : Бийс. гос. пед. ин-т., 2000. 160 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЦЕИСТОВ

Стройнова Т. И.

МБОУ «Лицей № 2», Братск, Россия

E-mail: sti1356@mail.ru

Профессиональная ориентация – это осознанная необходимость в деятельности образовательного учреждения. Основной задачей является помощь школьникам осознанно и правильно выбрать будущую профессию, так как сейчас остро стоит проблема самого поиска и выбора работы, проблема отбора наиболее подходящих людей со стороны работодателей.

Одним из способов решения данной проблемы является организация и проведение профессиональных проб.

Профессиональная проба выступает как системообразующий фактор формирования готовности обучающихся к выбору профессии, позволяющий сформировать у них способность разбираться в сложившихся обстоятельствах, анализировать, исследовать, запрашивать и получать психолого-педагогическую и информационную помощь, поддержку. Выполнение профессиональных проб проводится в два этапа.

Первый – подготовительный, в котором выделяются обучающая и диагностическая части. Обучающая часть подготовительного этапа направлена на приобретение школьниками основных сведений о профессиях, входящих в данную сферу профессиональной деятельности. Диагностическая направлена на выявление профессионально важных качеств личности.

Второй – практический, включающий задания по трем направлениям: технологическому, ситуативному и функциональному.

Выбор практикоориентированных форм психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи подчиняется одной главной цели. Цель – результат, согласно федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования, должна отражать личностные результаты освоения программы, т. е. гражданскую идентичность, патриотизм, навыки сотрудничества со сверстниками, младшими, взрослыми, готовность к самообразованию на протяжении всей жизни и, конечно, – осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов.

Коллектив педагогов МБОУ «Лицей № 2», опираясь на психолого-педагогические основания отечественной научной школы Л. С. Выготского и его последователей, выбрал в качестве базы для написания Программы воспитания и социализации, структуру и основные блоки «примерной» основной образовательной программы основного общего образования А. Б. Воронцова.

Цель – результат работы лицея в направлении профессионального самоопределения. Выпускник основной школы, который может спроектировать с помощью тьютора или подготовленного педагога собственную индивидуальную образовательную траекторию (маршрут). Во внеурочных пространствах лицея основным реализуемым содержанием образования программы профессионального самоопределения школьников на ступени основного общего образования становятся компетентности (универсальные и специальные), позволяющие учащимся научиться проектировать индивидуальные образовательные программы, делать осознанный выбор будущей программы профессиональной подготовки и образовательного пространства для ее реализации.

На занятиях по профориентации педагог ставит цель – показать лицеистам взаимосвязь выбора профессии, занятости, карьеры человека и стиля его жизни.

Сфокусировать внимание на том, что в жизни важно не только выбрать профессию, но также иметь стремление к здоровому образу жизни, уметь строить доверительные отношения с близкими людьми, уметь регулировать свое эмоциональное состояние и т. д. Успех и счастье – это субъективные вещи. И хорошо, когда внутри самого человека эти ощущения совпадают. Критерии и границы успешности и счастья человек учится определять сам для себя.

Программа профориентации имеет обязательный диагностический блок. В 5–8-х классах проходит анкетирование, целью которого является определение уровня осведомлённости обучающихся о мире профессий и уточнения их запросов.

В рамках диагностического блока для старшеклассников (9–11 классы) используется:

1. Комплекс диагностических методик, позволяющий старшеклассникам в активном режиме самоисследования либо определиться в своих профессиональных предпочтениях, либо в них утвердиться. Более полному завершению картины служит «Итоговая таблица», работая с которой, старшеклассник имеет возможность либо определить область поиска дальнейшего профессионального образования, либо сузить ее.

2. Анкета «Мой профвыбор». Результаты данной анкеты дают возможность, во-первых, в динамике проследить результативность профориентационной работы с обучающимися с 9-го по 11-й класс, в частности, увидеть картину в отдельно взятом классе; во-вторых, выявить конкретную зону их запросов для профессиональных проб.

Реализация основных целей Программы воспитания и социализации для обучающихся 5–8-х классов в рамках программы профориентации проходит через классные часы, экскурсии, интерактивные игры. Обучающиеся 6-х классов имеют возможность «примерить» на себя некоторые профессии, играя в профессионалов в рамках подпрограммы «Знакомство с миром профессий».

В 9-х классах введен курс «12 шагов к выбору профессии». Цель курса – актуализировать процесс профессионального и личностного самоопределения девятиклассников, подойдя к осознанному выбору профиля обучения в 10–11-х классах. На занятиях обучающиеся знакомятся с необходимыми теоретическими сведениями по основам психологии и профессиоведения, практическими навыками принятия решения, бесконфликтного общения.

В 10-х классах проводится «Профессиональная сессия». «Профессиональная сессия» – это система мероприятий, направленных на повышение ответственности и самостоятельности профессионального выбора у обучающихся». В ходе данного события лицеистам совместно с их родителями, педагогами и социальными партнерами лицея необходимо решить вопрос их профессионального выбора.

Профессиональная сессия включает в себя следующие мероприятия:

- диагностика обучающихся;
- пресс-конференция с успешными выпускниками лицея;
- «Встреча с профессионалом»;
- «День самоменеджмента»;
- профессиональные пробы на предприятиях города;
- выездные профессиональные пробы в ВУЗы других городов;
- ведение дневника стажёра в течение всей сессии.

«Профессиональная сессия» проходит в три этапа:

Первый этап – проведение пресс-конференции с успешными выпускниками лицея и организация «Встречи с профессионалом». Основная идея проведения этих мероприятий – ответить на вопрос о связи детской мечты с будущей профессией. Зависит ли успешность профессионала от соответствия сферы его професси-

ональной деятельности детской мечте? У многих лицеистов имеются мечты относительно своей будущей профессии.

Анкета обратной связи свидетельствует об эффективности данных способов профориентации для лицеистов.

Второй этап – день самоменеджмента. Это мероприятие проходит в рамках одного учебного дня и состоит из 4-х пар занятий, по итогам которых десятиклассники должны вывести «золотое правило» успешного самоменеджера. Занятия проходят по четырём основополагающим темам для любого дела: «Целеполагание», «Таймменеджмент», «Работа в команде», «Анализ и улучшение».

Третий этап – профессиональные пробы на предприятиях города: на заводах, швейной фабрике, в офисах турфирм, в таможне, операционной, телерадиокомпании, редакции газеты, банке, железнодорожном депо и других. На этом этапе лицеисты пробуют себя в роли окулиста, инженера, электрика, банковского работника, учителя, руководителя фирмы и так далее. Самое ценное в профессиональных пробах – это совместное с предприятием-партнером, принимающим гостей, дело, акция, проект, которые позволяют ребятам увидеть полезные стороны будущей профессии, определиться или утвердиться в её выборе.

В ходе всех трёх этапов (встреч с профессионалами, дня самоменеджмента, профессиональных проб) старшеклассники заполняют Дневник стажёра, где фиксируют основные важные моменты своей деятельности.

Анализ дневника стажёра, мониторинг профессионального определения старшеклассников являются основой планирования работы группы педагогов лицея «Профориентация».

Реализуемая Программа профориентации в лицее активно способствует профессиональному самоопределению лицеистов. Личностный результат каждого лицеиста по завершении среднего уровня образования – это осознанный профессиональный выбор. Высокий процент выпускников лицея (96 %) ежегодно подтверждают свой выбор целенаправленным поступлением в ВУЗы РФ.

Литература

1. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М. : Просвещение, 1990. 159 с.
2. Кондратьева О. Г., Латышенко О. Н. Дневник профессионального самоопределения. Иркутск : ЦО д. Владимировка, 2004. 64 с.
3. Махаева О. А., Григорьева Е. Е. Я выбираю профессию. Комплексная программа активного профессионального самоопределения школьников. М. : Перспектива, 2005. 52 с.
4. Профориентация старшеклассников: сборник учебно-методических материалов / сост., ред., коммент. Т. В. Черниковой. Волгоград : Учитель, 2006. 120 с.
5. Прощицкая Е. Н. Выбирайте профессию. М. : Просвещение, 1991. 144 с.

6. Пряжников Н. С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники. М. : Вако, 2005. 288 с.
7. Резапкина Г. В. Отбор в профильные классы. М. : Генезис, 2005. 124 с.
8. Резапкина Г. В. Скорая помощь в выборе профессии. М. : Генезис, 2004. 48 с.
9. Черникова Т. В. Профориентационная поддержка старшеклассников : учеб.-метод. пособие. М. : Глобус, 2006. 256 с.
10. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М. : Владос-Пресс, 2001. 96 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ ТРУДОВЫХ ДИНАСТИЙ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Терехова Т. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: terehovata@mail.ru

Изучению династийности и ее роли в жизнедеятельности человека посвящено не так много исследований. Так, американские исследователи Г. Маркус и П. Хэлл занимались исследованием данного феномена как социологической реальности и культурной ценности. В. И. Добренков и А. И. Кравченко изучали влияние социальных механизмов на наследование профессии [3].

Династийность как психологический феномен рассмотрен в работе Е. А. Зибровой, изучающей феномен преемственности поколений в сфере железнодорожной деятельности. Автор считает, что «династийность влияет на многие параметры жизни человека – представителя трудовых династий, но основной эффект ее воздействия достигается в профессиональной деятельности» [1].

При этом под династийностью понимается психологический феномен, включающий в себя психологические закономерности процесса формирования профессионального самосознания, профессионального опыта, профессиональной установки представителей трудовых династий [1].

С. С. Ломакина рассматривая влияние династийности на личностные качества руководителей – продолжателей трудовых династий выявила два аспекта социально-психологического наследования: «объективное (династическое), подразумевающее наличие родителя – или прародителя-руководителя и рефлексивное, как признание «наследования» личностных качеств родителей» [2]. В результате данного исследования выявлено, что династические руководители обладают особым комплексом личностных качеств. Они оказываются менее напряженными, более смелыми и более спокойными. Так же, автором было обнаружено, что представители трудовых династий развиваются по пути прямого воспроизведения личностных качеств родителей в результате идентификации с родителем-руководителем [2].

А. Е. Росляков в своих исследованиях выделяет такую основную характеристику представителей трудовых династий, как «высокий уровень проявления организационной лояльности», которая, по мнению автора, формируется на основании предыдущего поведенческого опыта и ценностей (диспозиций), субъективного

восприятия индивидом различных ситуаций (включая организационные), а также их интерпретации с учетом текущей индивидуальной мотивационной картины [4].

Таким образом, исследователи сходятся в своих выводах и отмечают особый комплекс личностных свойств, присущих представителям трудовых династий. К основным из них относятся: профессиональная идентичность, эмоциональная вовлеченность, пониженная тревожность, и повышенная удовлетворенность трудом.

Под трудовой династией, согласно анализу научной литературы, мы понимаем семью, где ряд поколений осуществляет свою профессиональную деятельность в определенной сфере.

Целью настоящей работы является изучение профессиональных установок [5] медицинских работников продолжателей трудовых династий. Нами были использованы: специализированные семантические дифференциалы В. П. Серкина для оценки «Работы», «Профессии», «Профессионала». Для сравнительного анализа в исследовании, кроме группы династийников участвовала группа нединастийников.

Средние значения по наиболее значимым различиям семантического дифференциала «Профессионал» показаны на рис. 1.

Рассмотрим анализ результатов, полученных при изучении установок по отношению к понятию «профессионал».

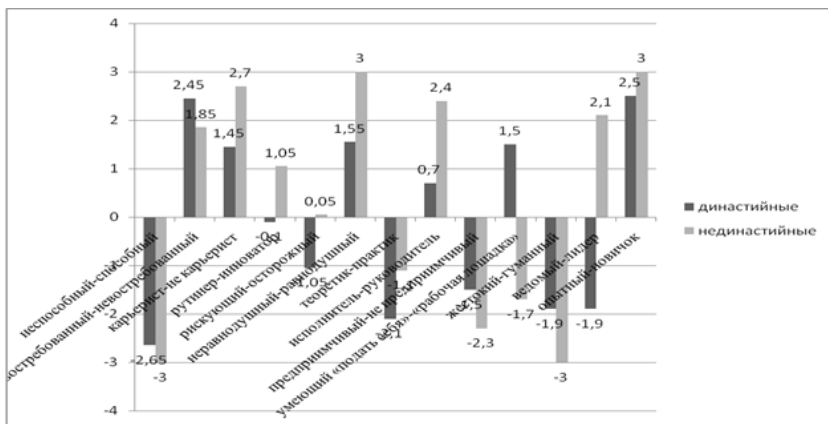


Рис. 1. Значимые среднегрупповые значения шкал семантического дифференциала «Профессионал»

Так, обе группы считают, что профессионал – это человек способный, востребованный, карьерист, не равнодушный, практик, исполнитель, не предприимчивый, гуманный и опытный. При этом династийная группа считает, что профессионал в своем деле – это инноватор, осторожный, умеющий подать себя и лидер. Не династийная группа считает, что профессионал – это рутинер, рискованный, рабочая лошадка и ведомый.

На рис. 1 нетрудно видеть, что у династийных работников преобладают следующие ассоциации с понятием «профессионал»: «способный» ($M = 3,199$, $p = 0,03$), «востребованный» ($M = 2,084$, $p = 0,044$), «не предприимчивый» ($M = 3,17$, $p = 0,003$), «умеющий подать себя» ($M = 11,004$, $p = 0,000$), «гуманный» ($M = 4,222$, $p = 0,000$), «осторожный» ($M = -2,27$, $p = 0,12$).

У не династийных сотрудников, преобладают такие ассоциации с данным понятием, как: «карьерист» ($M = -6,72$, $p = 0,000$), «рутинер» ($M = 2,652$, $p = 0,12$), «неравнодушный» ($M = -7,855$, $p = 0,000$), «практик» ($M = -3,098$, $p = 0,04$), «исполнитель» ($M = 3,829$, $p = 0,000$), «ведомый» ($M = 19,525$, $p = 0,000$) и «опытный» ($M = 3,943$, $p = 0,000$).

Таким образом, в понимании династийных сотрудников, профессионал, это человек, наделенный трудовыми способностями; пользующийся успехом, заключающимся в востребованности и нужности окружающим; умеющий правильно преподнести себя в профессиональных кругах, проникнутый добротой, любовью, уважением и терпением к окружающим, обладающий лидерскими и творческими способностями. Тогда как сотрудники, не принадлежащих к трудовым династиям, считают, что профессионал – это человек, озабоченный построением карьеры, много и усиленно работающий, отзывчивый, имеющий хороший опыт практической работы и относящийся к категории рядовых сотрудников исполнителей, а не руководителей.

Наиболее значимые различия между группами по данным семантического дифференциала «Профессия» показаны на рис. 2.

Из рис. 2 наглядно видно, что у представителей трудовых династий преобладают такие характеристики понятия «профессия», как: «широкая» ($M = 4,682$, $p = 0,000$), «напряженная» ($M = 3,559$, $p = 0,001$), «интересная» ($M = 3,39$, $p = 0,002$), «практическая» ($M = 3,649$, $p = 0,001$), «инструментальная» ($M = 2,891$, $p = 0,006$), «лично значимая» ($M = 6,842$, $p = 0,000$), «не техническая» ($M = 2,773$, $p = 0,009$) и «обыденная» ($M = 5,082$, $p = 0,000$).

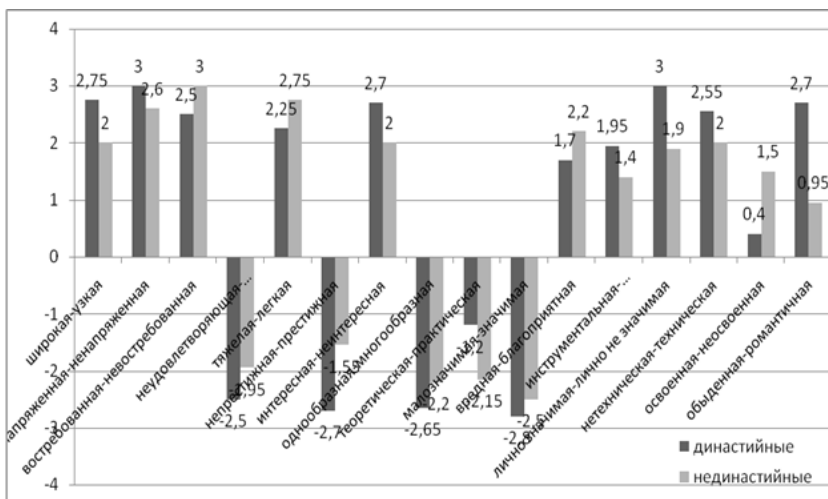


Рис. 2. Значимые среднегрупповые значения шкал семантического дифференциала «Профессия»

У другой группы испытуемых, не относящихся к представителям трудовых династий, при рассмотрении понятия «профессия» преобладают следующие характеристики: «востребованная» ($M = 4,359$, $p = 0,000$), «удовлетворяющая» ($M = -2,685$, $p = 0,011$), «тяжелая» ($M = -3,559$, $p = 0,001$), «престижная» ($M = 2,658$, $p = 0,011$), «многообразная» ($M = -2,366$, $p = 0,023$), «значимая» ($M = -2,042$, $p = 0,048$), «благоприятная» ($M = -3,179$ при $p = 0,003$), «освоенная» ($M = -5,082$ при $p = 0,000$).

Таким образом, династические сотрудники воспринимают медицинскую профессию как интересную; в основном связанную с практической, а не с теоретической деятельностью; она имеет личностное значение для них и при этом носит обыденный характер, а не романтический. Для нединастических медицинских работников, профессия является тяжелой трудовой деятельностью. Они считают, что профессия врача не нова, но уже достаточно освоена, а так же позволяет иметь определенный благоприятный статус в обществе.

При оценке «Работы» у представителей династической группы преобладали такие характеристики, как: «квалифицированная», «сложная», «многосторонняя», «активная», «высокоответственная», «востребованная», «развивающая», «перспективная», «вредная», «лично значимая», «инструментальная», «добровольная», «интересная», «скрупулезная», «хорошая», «выбираемая»,

«менеджерская». У нединастийных сотрудников преобладали следующие характеристики данного понятия: «удовлетворяющая», «тяжелая», «низкооплачиваемая», «одобряемая», «однообразная», «осмысленная», «спокойная», «не экологичная», «постоянная», «преодолевающая», «не по призванию», «исполнительская».

Таким образом, большинство династийных сотрудников считают, что они сделали сознательный выбор деятельности, что их работа разнообразна, способствует саморазвитию, но при этом оказывает повышенное влияние на нервную систему. Другая группа медицинских работников, указывает, что работу они считают однообразной и не влияющей на саморазвитие, но престижной и востребованной.

Представители трудовых медицинских династий эмоционально и физически вовлечены в трудовую деятельность, к работе подходят творчески, с интересом, любят свою деятельность, считают профессию своим призванием, выстраивают карьеру. Умеют правильно себя «преподнести», к окружающим относятся с терпением и уважением. Работу считают активной, престижной и перспективной. Сотрудники, не принадлежащие к трудовым медицинским династиям, не вполне удовлетворены уровнем заработной платы. Они стрессоустойчивы, для достижения профессиональных успехов готовы рисковать, однако испытывают тревожность при возникновении незнакомых и необычных рабочих ситуаций.

Анализ составляющих профессиональных установок позволил увидеть, как наличие показателя династичности обуславливает поведение, чувства, мотивы человека в профессиональной деятельности, направляя ее в русло, ранее уже выбранное предшественниками, выступает регулятором развивающегося самосознания и поведения.

Литература

1. Зиброва Е. А. Психология трудовых династий: монография. Хабаровск: КГБОУ ДПО ХКППКСПО, 2014. 96 с.
2. Ломакина С. С. Феномен социально-психологического наследования у современных руководителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 28 с.
3. Осницкий А. В. Теоретико-методологические основы наследственности психологических свойств личности // Вестн. Санкт-Петерб. ун-та. 2008. Сер. 12. Вып. 1. С. 35–38.
4. Росляков А. Е. Социально-психологическая адаптация студентов в условиях вуза МПС: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 24 с.
5. Узнадзе Д. Н. Установка у человека. Проблема объективации // Психология личности в трудах отечественных психологов: сб. ст. СПб.: Питер, 2002. С. 87–91.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И АДАПТИВНОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ПРОДАЖ

Шуляк А. Г., Чепурко Ю. В.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: shuliak-93@mail.ru E-mail: juliavs@bk.ru*

Актуальность исследования эмоционального выгорания работников сферы продаж, определяется особенностями перехода Российского общества к рыночной экономике, значительными изменениями в социальных структурах, практической необходимостью выделения основных факторов и критериев успешности адаптации таких специалистов. Дополнительными организационными стрессовыми факторами работников сферы продаж является необходимость поддерживать зрительный контакт, поздороваться, при совершении операции сказать «пожалуйста», сделать так, чтобы клиент поблагодарил за качественное обслуживание и регулировать конфликтные ситуации, так как это является частью этики работников сферы продаж.

Большая часть жизни людей связана с профессиональной деятельностью, эффективность выполнения которой зависит от степени адаптации и дезадаптации к ней. Изучение данных процессов является важным как с теоретической, так и практической точки зрения. Также одной из актуальных проблем, связанных с обеспечением эффективности профессиональной деятельности, поддержанием высокого уровня функциональности, а также охраной здоровья сотрудников, практически в любой организации, является профилактика синдрома «эмоционального выгорания». Этой проблеме посвящен целый ряд исследований в современной психологической науке, в частности В. В. Бойко [3], Л. А. Базалева, Н. Е. Водопьянова [1], [2], Е. В. Ермакова [4], О. В. Крапивина [5], В. В. Лукьянов [6], В. Е. Орел [7] и др.

Цель исследования – выявление взаимосвязи эмоционального выгорания и адаптивности у специалистов сферы продаж. Объект – эмоциональное выгорание. Предмет – взаимосвязь эмоционального выгорания и адаптивности у специалистов сферы продаж.

Исследование проводилось на базе предприятия «ГолдСнаб», респондентами выступили сотрудники компании, работающие в отделе продаж и закупок, всего в исследование приняли участие 30 сотрудников компании в возрасте от 24 до 35 лет, средний возраст составил 28,8 лет.

Диагностика степени эмоционального выгорания у менеджеров проводилась по методике «Эмоциональное выгорание» В. В. Бойко адаптивность изучалась с помощью опросника «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина.

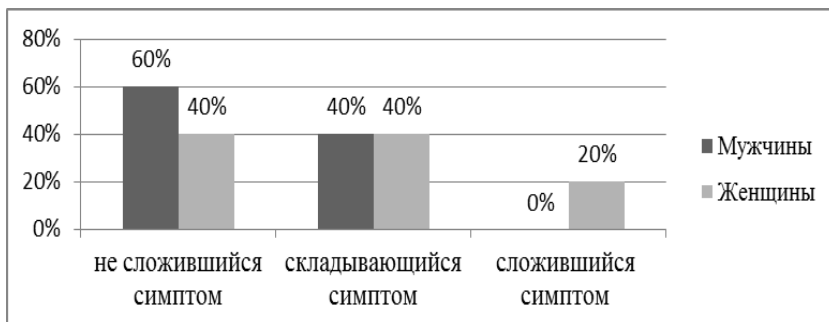


Рис. 1. Результаты диагностики менеджеров по методике «Эмоциональное выгорание» В. В. Бойко (%)

Проанализировав рисунок, можно сделать вывод, что только у трех респондентов 20 % от опрошенных мужчин, 10 % от всех опрошенных, выявлен синдром эмоционального выгорания, несмотря на конец года, и плановые отчетные мероприятия, коллектив компании показал низкие показатели по степени выраженности симптома эмоционального выгорания, у 50 % (15 респондентов от общего числа опрошенных) сотрудников синдром эмоционального выгорания не выявлен, у 40 % (12 опрошенных от общего числа), обнаружены тенденции к развитию симптома эмоционального выгорания.

Обратимся к анализу результатов диагностики специалистов в сфере продаж опросником «Адаптивность» (табл. 1 и рис. 2). Низкий уровень поведенческой регуляции, определенная склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и реального восприятия действительности наблюдается у 20 % числа всех респондентов (26,6 % и 13 % от опрошенных мужчин и женщин соответственно).

Высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, высокая адекватная самооценка и реальное восприятие действительности наблюдается у 40 % опрошенных.

Низкий уровень развития коммуникативных способностей, затруднение в построении контактов с окружающими, проявление агрессивности, повышенная конфликтность наблюдается у 20 % опрошенных (13 % женщин и 26 % мужчин).

Реальное оценивание своей роли в коллективе, ориентировка на соблюдение общепринятых норм поведения наблюдается у 80 % опрошенных.

В группы высокой и нормальной адаптации попали 53 % женщин и 27 % мужчин. Специалисты из числа этих групп, достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в сложной, стрессовой ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, неконфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

В группу удовлетворительной адаптации попали 33 % женщин и 47 % мужчин соответственно. Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности. Лица, относящиеся к этой группе, требуют индивидуального подхода, постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий.

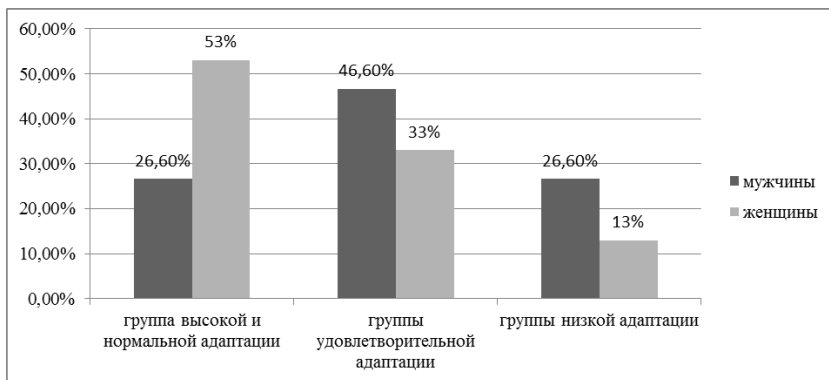


Рис. 2. Результаты диагностики специалистов сферы продаж опросником «Адаптивность» (%)

В группу низкой адаптации попали 13 % женщин и 27 % мужчин. Лица этой группы обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать, как пограничное. Возможны нервно-психические срывы. Лица этой группы обладают низкой

нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки.

Для выявления взаимосвязи между показателями эмоционального выгорания и адаптивности у менеджеров был проведен корреляционный анализ полученных данных. Следует отметить, что при анализе были выявлены корреляционные связи между показателями эмоционального выгорания и адаптацией.

Была выявлена обратная корреляционная связь между показателями «резистенция» и «степенью высокой и нормальной адаптации», где $r = -0,686$ при $p = 0,05$. Таким образом, менеджеры с высоким уровнем адаптации менее подвержены симптому эмоционального выгорания. На наш взгляд, это обусловлено с тем, что менеджеры с высоким уровнем адаптации более успешно преодолевают стрессовые ситуации и меньше обращают внимания на свое самочувствие и эмоциональное реагирование.

Таблица 1

Результаты диагностики специалистов сферы продаж опросником
«Адаптивность»

Методики, акцентуации	женщины	%, женщины	мужчины	%, мужчины	%, всех опрошенных
«Адаптивность»	15	50	15	50	100
Группы высокой и нормальной адаптации	8	53	4	27	40
Группа удовлетворительной адаптации	5	33	7	47	40
Группа низкой адаптации	2	13	4	27	20

Таким образом, проведенный корреляционный анализ между показателями эмоционального выгорания и уровнем адаптации менеджеров показал, что существуют отрицательные корреляционные связи со средним уровнем значимости, что подтверждает гипотезу исследования: синдрому эмоционального выгорания в большей степени подвержены менеджеры с низким уровнем адаптации.

Литература

1. Синдром «психического выгорания» в управленческой деятельности / Н. Е. Водопьянова, А. Б. Серебрякова, Е. С. Старченкова // Вестн. СПбГУ. 1997. Сер. 6. Вып. 7, № 13. С. 84–90.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер. 2009. 223 с.
3. Диагностика эмоционального выгорания личности (В. В. Бойко) // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика

развития личности и малых групп. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. С. 394–399.

4. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 27–39.

5. Крапивина О. В. Эмоциональное выгорание как форма профессиональной деформации у пенитенциарных служащих : дис. ... канд. психол. наук. Тамбов. 2004. 200 с.

6. Лукьянов В. В. Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) : сб. науч. ст. / под ред. В. В. Лукьянова, С. А. Подсадного. Курск : КГУ, 2007. 169 с.

7. Орел В. Е. Синдром выгорания в современной психологии: состояние, проблемы, перспективы // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий : коллект. монография / под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, С. А. Подсадного, Л. Н. Юрьевой, С. А. Игумнова. Курск : Курск. гос. ун-т, 2008. С. 55–81.

РАЗДЕЛ 5

ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У РОДИТЕЛЕЙ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Кашуба Л. В., Васина Ю. М.

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

Исторический опыт показывает, что эффективность решения проблем, которые связаны с дезадаптацией первоклассников, зависит не только от усилий педагогов, их мастерства, но и от педагогической компетентности родителей, их психологической грамотности, готовности создавать благоприятные условия для формирования здоровьесберегающей среды и творческого самосовершенствования ребенка в период подготовки к школьному обучению.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), родители воспитанников дошкольной образовательной организации являются субъектами образовательного процесса. Одним из направлений взаимодействия ДОО и семьи является повышение психолого-педагогической культуры родителей, в частности в области подготовки детей к обучению в школе.

Родители очень часто полагаются на свой жизненный опыт, не задумываясь над неверными последствиями своих воспитательных воздействий на ребенка, и не владея в достаточной мере знаниями о возрастных и индивидуальных особенностях развития ребенка, зачастую осуществляют воспитание интуитивно, прибегая к ситуативным воздействиям.

Большее время суток ребенок просиживает у компьютера, а не в общении с родителями. Компьютерный мир, как наркотик, затягивает и делает ребенка полностью от него зависимым. Мозг ребенка, как губка впитывает новые знания, запоминает огромное количество информации. Наркотик информационный, так же как и любой другой, опасен своей доступностью и быстротой привыкания. Не нужно усилий, чтобы что-то узнать самому, вместо того, чтобы сходить вместе с родителями в музей или на выставку, пойти в парк или почитать интересную книгу, достаточно зайти в интернет – и вся информация на экране. Зачем тратить время на общение с друзьями и тратить усилия на выстраивание с ними отношений? Зачем пытаться создавать свой настоящий, реальный круг общения? Ведь можно зайти в сеть, где отношения легко налаживаются и так же легко рвутся, где можно безнаказанно

оскорблять или делать неуместные комментарии к чему-либо, прикрываясь «никами» (вымышленными сетевыми именами) [2]. Но ведь и многим родителям так удобно, когда ребенок сидит, играет и никому не мешает.

Дефицит психологических знаний, совершенно не развитая у многих современных людей эмпатичность, как постижение эмоционального состояния, проникновение в чувство, в переживания другого человека, приводят к непониманию родителями психологического состояния, реакции на свои действия в конкретной ситуации и внутреннего мира своего ребенка в целом.

Таким образом, особенно актуальным вопросом, встающим перед педагогами, является взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста, направленное на профилактику проблем, возникающих при поступлении ребёнка в школу и обеспечение готовности ребенка к обучению в школе.

В научной литературе существует взгляд на психологическую грамотность как базовый элемент психологической культуры. Под *психологической грамотностью* мы будем понимать совокупность элементарных психологических знаний и умений, обеспечивающих эмоциональное благополучие и успешная адаптация ребенка в школе. Она представляет собой азы психологической культуры, с которых начинается освоение последней с учетом возраста, индивидуальных и других особенностей.

Психологическая грамотность – необходимый, но лишь первый минимальный уровень психологического образования, который закладывает основу для формирования психологической культуры личности.

Проблема психологической грамотности занимает значительное место в исследованиях современных отечественных психологов (Е. А. Климов, И. В. Дубровина, С. Л. Колмогорова, В. В., Семикин и др.). Педагоги и родители должны стать единомышленниками и союзниками, согласованно решать проблемы воспитания.

Следовательно, формирование психологической грамотности родителей обозначается как проблема, которая требует расширения сфер соприкосновения родителей и педагогов, поиска эффективных форм взаимодействия, а самое главное – готовности социальных партнеров (родителей и педагогов) к открытому диалогу. Основные элементы психологической грамотности родителей могут по-разному детерминировать эмоциональное благополучие ребенка, а также его представления о многообразии тех психологических приемов, которые в дальнейшем помогут ему справиться с различными неблагоприятными факторами окружающей мик-

росреды. Взрослые, своим собственным примером, должны научить ребенка быть психологически культурным и иметь определенный уровень психологических знаний и психологической деятельности.

В настоящее время признание приоритета семейного воспитания требует новых отношений семьи и дошкольного учреждения. Новизна этих отношений определяется понятиями «сотрудничество» и «взаимодействие». Сотрудничество – это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Сотрудничество педагогов и родителей позволяет лучше узнать ребенка, посмотреть на него с разных позиций, увидеть в разных ситуациях, а следовательно, помочь в понимании его индивидуальных особенностей, развитии способностей ребенка, в преодолении его негативных поступков и проявлений в поведении, формировании ценных жизненных ориентации.

Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения. Результатом взаимодействия являются определенные взаимоотношения, которые, являясь внутренней личностной основой взаимодействия, зависят от отношений людей, от положения взаимодействующих. Если взаимодействие осуществляется в условиях открытости обеих сторон, когда не ущемляется ничья свобода, оно служит

проявлению истинных отношений. Когда же взаимодействие протекает в условиях подавления одного человека другим, оно способно маскировать истинные отношения (В. Н. Мясищев).

Взаимодействие педагогов и родителей в ДОО осуществляется в разнообразных формах. Современные формы работы с семьями воспитанников, в соответствии с новой философией взаимодействия ДОО с семьей, имеют неоспоримые и многочисленные преимущества.

Процесс формирования психологической грамотности родителей в области подготовки детей к школьному обучению более эффективно может осуществляться через комплекс методов воздействия.

Главной задачей проблемной группы методов является не столько информирование родителей, сколько побуждение к размышлению о закономерностях развития ребёнка, к поиску других, непривычных способов воздействия. Для решения этой задачи удобно опираться на работы в области психологии, которые рас-

смаатривают использование проблемных ситуаций для повышения эффективности учебного процесса.

Под проблемной ситуацией понимается наличие у человека внутренней потребности получения новых знаний, новых способов действия, что является начальным моментом, источником творческого мышления. Можно предположить, что включение родителей (законных представителей) в проблемные методы поможет им отойти от привычных, известных с детства и не всегда позитивных стереотипов воздействий, а подойти к воспитанию ребёнка творчески. И тогда в любой ситуации родители смогут самостоятельно найти пути для её творческого преодоления.

В данной группе методов воспитателям следует использовать и проблемные лекции, которые посвящены определённым вопросам детства, достаточно распространённым и поэтому значимым для родителей (законных представителей). В отличие от рассмотренных ранее письменных и устных информационных сообщений, они полезны и педагогам, которые могут получить некоторую обратную связь – мнение родителей по тем или иным значимым темам.

Детско-родительские мероприятия и тренинги относят к активным методам взаимодействия. Активными их называют потому, что они обеспечивают не только внутреннее проживание участниками темы встречи, но и предполагают их какие-либо внешние действия.

Детско-родительские мероприятия ставят своей задачей показать родителям и другим взрослым возможности ребёнка в общении, акцентировать наиболее значимые для них в том или ином возрасте темы. Но не менее важной является появляющаяся у родителей возможность увидеть других детей группы, чтобы понять место своего ребёнка среди них, а также через сравнение с другими точнее рассмотреть ресурсы и трудности сына или дочери.

Помимо детско-родительских мероприятий, ещё одной формой работы с родителями являются тренинги.

Для большинства родителей это совершенно незнакомая по жизненному опыту деятельность, даже само слово «тренинг», как правило, им неизвестно. Предлагаемая на тренинге деятельность нередко противоречит имеющимся у родителей стереотипам взаимодействия, поэтому та же посадка в круг вызовет у многих чувство незащищенности, страх и, возможно, агрессию по отношению к ведущему. Агрессия может не проявиться на самом тренинге, т. е. родитель, покорно исполнит все необходимые правила, но сильные негативные чувства в отношении воспитателя могут остаться надолго. Понятно, что больше на встречи с ним такой

родитель не придёт. Поэтому прежде чем принимать решение о проведении тренинга, необходимо подумать, зачем для данной группы родителей необходим именно тренинг, какие преимущества он может дать и сможем ли мы создать ситуацию, в которой мотив к участию будет сильнее сопротивления.

Т. В. Кротова в отдельную группу выделяет наглядно-информационные методы. Эти методы знакомят родителей с условиями, задачами, содержанием и методами воспитания детей, способствуют преодолению поверхностного суждения о роли детского сада, оказывают практическую помощь семье. К ним относятся фотографии, выставки детских работ, стенды, ширмы, папки-передвижки, а также записи бесед с детьми, видеофрагменты организации различных видов деятельности, режимных моментов, занятий [4].

Не менее важными являются и информационно-аналитические методы организации общения с родителями. Их основной задачей является сбор, обработка и использование данных о семье каждого воспитанника, общекультурном уровне его родителей, наличии у них необходимых педагогических знаний, отношении в семье к ребёнку, запросах, интересах, потребностях родителей в психолого-педагогической информации. Только на основе анализа этих данных возможно осуществление индивидуального, лично-ориентированного подхода к ребёнку в условиях дошкольного учреждения и построение грамотного общения с родителями.

С целью возникновения интереса к обсуждаемому материалу, ассоциаций с собственным опытом, желания родителей активно участвовать в обсуждении предлагаемого им материала в процессе той или иной формы педагоги предлагают использовать методы активизации родителей. К методам, имеющим активизирующий характер, относятся постановка дискуссионных вопросов, предложение родителям для обсуждения двух различных точек зрения, приведение примеров из литературных источников, анализ педагогических ситуаций, просмотр видеороликов с записью занятий, различных режимных моментов.

О. Л. Зверева считает, что родителям следует не только сообщать психолого – педагогические знания, стимулировать их интерес к педагогике и проблемам воспитания детей, но и формировать их родительскую позицию [3]. Ведь зачастую знания у родителей есть, но они не могут ими воспользоваться в силу различных причин. Очень важно формировать у родителей умение применять полученные знания, связывать теорию и практику. Здесь

необходимо выделить понятие «педагогическая рефлексия», которое включает в себя умение родителей анализировать собственную воспитательную деятельность, критически её оценивать, находить причины своих педагогических ошибок, неэффективности используемых методов, осуществлять выбор методов воздействия на ребёнка, адекватных его особенностям и конкретной ситуации. Так же О. Л. Зверева рекомендует использовать анализ педагогических ситуаций, решение педагогических задач, анализ собственной воспитательной деятельности, применение домашних заданий. Такие методы помогают формировать родительскую позицию, повышают активность слушателей, актуализируют полученные знания, помогают посмотреть на ситуацию глазами ребёнка, понять его. Педагогические ситуации для анализа можно брать из жизненных наблюдений, опыта работы с детьми, литературных источников.

Основным методом формирования родителей как педагогов, по мнению О. Л. Зверевой и Т. В. Кротовой, является анализ собственной воспитательной деятельности, который способствует развитию самонаблюдения и самооценки. Небесполезны советы родителям: прежде чем применять какой-либо метод воздействия на ребёнка, нужно постараться посмотреть на ситуацию его глазами, проследить, как ребёнок понял их указания, что подумал, почувствовал.

Е. П. Арнаутова рекомендует использовать в работе с родителями метод игрового моделирования поведения [1]. Когда родитель вступает в игровое взаимодействие, поле его зрения на воспитательную проблему расширяется, он может даже поставить под сомнение собственное представление о ребёнке. Очень важно, что в условной игровой обстановке родители получают возможность обогащать комплекс своих воспитательных методов общения с ребёнком, обнаруживают стереотипы в своём поведении, что может способствовать освобождению от них.

Таким образом, применение выше описанных методов поможет привести родителей к пониманию того, что невозможно дать готовые рецепты в области подготовки детей к школьному обучению, а есть лишь общие педагогические рекомендации, которыми следует руководствоваться применительно к индивидуальности ребёнка. Самонаблюдение поможет родителям определить эффективность применяемых методов в воспитании, изменить тактику их собственного поведения. Целесообразно использование многообразных форм и методов работы с родителями. Только в тесном сотрудничестве педагогов с родителями можно продук-

тивно решать проблемы всестороннего развития ребёнка в процессе дошкольной подготовки и не пренебрегать потребностями детства.

Литература

1. Арнаутова Е. П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника. М. : Просвещение, 1994. 235 с.
2. Васина Ю. М. Проблемы влияния информационной среды на воспитание ребенка в семье // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 21–22 окт. 2015 г. Тула, 2015. С. 145–148.
3. Зверева О. Л. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи: современные подходы. М. : ГПИ, 2003. 40 с.
4. Зверева О. Л., Кротова Т. В. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. М. : Сфера, 2005. 80 с.

ВИДЫ ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Лукашина Е. В., Васина Ю. М.

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

С каждым годом возрастает интерес к проблеме современной семьи, как среди специалистов дошкольных учреждений, так и в обществе в целом. Данная проблема актуальна в связи с тем, что численность семей, воспитывающих дошкольника, имеющего некие отклонения в развитии, центростремительно возрастает. Такие семьи нуждаются как в психологической поддержке, направленной на повышение самооценки родителей, так и в педагогической помощи, связанной с получением знаний и навыков по воспитанию детей. При планировании работы специалистов с такими семьями следует учитывать их потенциальные возможности, уделяя особое внимание характерным особенностям каждого из родителей.

Одной из главных целей специалистов дошкольного образования – это создание психологического климата, обеспечивающего развитие личности каждого ребенка. Для развития личности большое значение имеет состояние эмоционального благополучия. Если ребенок находится в ситуациях паники, то в первую очередь страдает эмоционально-волевая сфера. Если ему трудно переступить через барьер, и тяжело справиться самостоятельно с кризисными ситуациями, то возникновение тревожных расстройств может быть доминантным. Однако благоприятные социальные контакты, получаемые в семье, могут помочь адаптировать дошкольника к внешнему миру. Негативные социальные контакты провоцируют высокую тревожность.

А. М. Прихожан выделяет следующие виды тревожности: личностную и ситуативную. Первая из них это так называемая ситуативная тревожность, т. е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Данное состояние может, возникает у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем. Ненормальным

является скорее снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безалаберность и безответственность, что чаще всего свидетельствует об инфантильной жизненной позиции, недостаточной сформулированности самосознания [1].

Другой вид, это так называемая личностная тревожность. Она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Ребенок, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный. Закрепляясь в процессе становления характера к формированию заниженной самооценки и мрачного пессимизма [2].

У старших дошкольников чаще всего преобладает ситуативная тревожность, которая может быть вызвана различными причинами. Наиболее значимой среди них является проблема неправильного воспитания неблагоприятных отношений ребенка с родителями.

Особенно, отмечают исследователи, на развитие тревожных нарушений у детей дошкольного возраста оказывают влияние внутриличностные и внутрисемейные родительские конфликты и ошибки воспитания. К ним относят: негативные модели семейного воспитания, эмоциональные нарушения у родителей, алкоголизм родителей, развод родителей, ссоры в семье, грубое и строгое отношение родителей, баловство, отсутствие контроля, неодинаковое и противоречивое воспитание, отверженность, ситуация депривации, воспитание вне семьи, симбиотическая связь с одним из родителей, ссоры с братьями и сестрами, узнавание об усыновлении и т. д.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающиеся в ее источниках, содержание, формах проявления компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожно-

сти» являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей [2].

В данные «возрастные пики тревожности» тревожность выступает как неконструктивная, которая вызывает состояние паники, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. Но тревога, дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры. Поэтому знания причин возникновения повышенной тревожности, приведет к созданию и своевременному проведению коррекционно-развивающей работы, способствуя снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей дошкольного возраста с нарушением речи.

Наше исследование проходило на базе МБДОУ ДС № 137 комбинированного вида г. Тулы. Целью исследования стало изучения уровня тревожности контингента детей старшего дошкольного возраста, а также обоснование коррекционных методов, направленных на снижение высокой тревожности посредством изобразительной деятельности.

Нами была разработана диагностическая программа, куда вошли следующие методики: «Кактус» графическая методика М. А. Панфиловой; шкала тревожности ребенка – Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен; методика «Выбери нужное лицо»; тест «Несущее животное» Е. И. Рогова.

Как показало исследование, дети, имеющие нарушения речи, относятся к группам риска по преобладающим неврозам и тревожности в поведении. Это связано с тем, что тяжелые нарушения речи оказывают влияние на формирование личности ребенка. Как утверждалось выше, что развития личности важное значение играет самооценка, но и речь является отражением действительности. Ведь именно в речи проявляются особенности мыслительной деятельности, характера и темперамента. В ходе исследования было отмечено, что дети имеют достаточно высокий уровень тревожности. Результат показывает 40 % от общего количества, поскольку кактусы были довольно агрессивные, с острыми иглами. Но так же, чуть больше половины детей, имеют средний уровень тревожности, что составляет 60 % от общего количества. Выраженность проявления тревожности в ситуациях речевого общения в большей степени зависит от характера речевого недоразвития. Так, у детей с заиканием наблюдается наиболее высокий уровень речевой тревожности, по сравнению с другими категориями исследованных детей, который может перерасти в логофобию.

У тревожного ребенка могут развиваться невротические черты. Неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, инфантилен, повышенно внушаем. Такой ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Следовательно, образуется реакция психологической защиты в виде агрессии, направленной на других. Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребенка. Также реакция психологической защиты выражается в отказе от общения и избегании лиц, от которых исходит угроза». Ребенок одинок, замкнут, малоактивен. Также ребенок находит психологическую защиту, уходя в мир фантазий. В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находят удовлетворение его невоплощенные потребности. Происходит отрыв от реальности [3].

Стоит отметить, что полученные результаты выраженности тревожности у старших дошкольников с ОНР во многом указывают на психические проблемы, которые имеются у семей, воспитывающих этих детей. Как известно, основой общения является речь. Наличие общего недоразвития речи у детей приводит к нарушениям межличностных отношений, а это в свою очередь создает серьезные проблемы на пути их развития. Поэтому значимость семьи в формировании личности дошкольника с ОНР существенно возрастает. По сути, от взаимоотношений с родителями зависит адекватное уравнивание с окружающей средой.

Литература

1. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. СПб. : Питер, 2007. 191 с.
2. Астапов В. М. Тревожность у детей. СПб. : Питер, 2004. 224 с.
3. Игумнова А. Проблема тревожности в дошкольном возрасте. СПб : Питер, 2008. 55 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ЦЕНТРЕ ПОМОЩИ ДЕТЯМ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Лукина Д. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Россия

E-mail: lukina.daria1996@yandex.ru

Актуальность изучения проблем подросткового возраста обусловливается, как правило, не только сугубо индивидуальной ситуацией психического развития ребенка подросткового возраста, но, также новым уровнем требований современного общества к формированию активной жизненной позиции растущего человека. Дети, которые воспитываются в ЦПД, лишены должной родительской заботы. Поэтому им нужно уделить особенное внимание [5; 6]. В психологической науке накоплен большой опыт изучения личностных особенностей подростков [1; 2; 5; 9]. Психологическая служба является необходимой и важной частью системы образования. Работа психологической службы помогает сохранить здоровье воспитанников, их психологическое и моральное благополучие. Основная цель работы психологической службы ЦПД состоит в создании условий, способствующих охране физического и психического здоровья детей, в обеспечении их эмоционального благополучия, развитии способностей каждого ребенка. Деятельность психологической службы ведётся в соответствии с основными нормативно – правовыми документами: Концепцией психологической службы образования, Конвенцией о правах ребёнка, законом РФ «Об образовании», должностной инструкцией педагога – психолога, уставом учреждения [4].

Цель исследования изучение личностные особенности подростков, воспитываемых в ЦПД. Объект – личностные особенности подростков. Предмет – личностные особенности подростков, воспитывающихся в Центре помощи детям, оставшихся без попечения родителей.

Гипотеза: мы предположили, что у подростков, которые воспитываются в ЦПД, имеется наибольшее количество крайних значений таких особенностей как тревожность, агрессивность, фрустрация, ригидность, самооценка, коммуникативные умения.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы необходимо было решить следующие задачи: изучить теоретический материал по данной проблеме; провести эмпирическое исследование личностных особенностей подростков (самооценка

психических состояний, коммуникативные умения, самооценка личности).

Методы исследования: тест «Самооценка психических состояний» (по Г. Айзенку), Тест Л. Михельсона, Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан [2; 7; 8].

Тест «Самооценка психических состояний» (по Г. Айзенку) направлен на изучение психологического состояния личности через диагностику таких психических состояний как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность. Личностная тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги. Фрустрация – психическое состояние, возникающее вследствие реальной или воображаемой помехи, препятствующее достижению цели. Агрессия – повышенная психологическая активность, стремление к лидерству путем применения силы по отношению к другим людям. Ригидность – затрудненность в изменении намеренной субъектом деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки [7].

В таблице 1 представлены результаты по данному тесту. В процентах – количество опрошенных.

Таблица 1

Результаты диагностики психических состояний подростков

Шкала / значения (%)	низкое	среднее	высокое
Тревожность	5	60	35
Фрустрация	45	30	25
Агрессивность	35	20	45
Ригидность	20	45	35

Тест Л. Михельсона предназначен для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений. Коммуникативная компетентность – это умение выйти из любой ситуации, не потеряв ни грамма собственной внутренней свободы и в то же время, не дав потерять её партнеру по общению. Исходя из этого определения, можно говорить о трех позициях в общении: зависимой, компетентной и агрессивной.

В первом случае (зависимая позиция) наблюдается неуверенное поведение, при котором человек теряет внутреннюю свободу; в случае с агрессивной позицией – человек «подавляет» партнера по общению, при этом партнер теряет внутреннюю свободу; ком-

петентная позиция – самая оптимальная, это общение на равных, это и будет та самая коммуникативная компетентность.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, т. е., построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные «снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные). Опросник содержит описание 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Надо выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. Нельзя выбирать два или более вариантов или приписывать вариант, не указанный в опроснике [8]. Результаты по данному тесту отражены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты диагностики коммуникативных умений подростков (%)

Стиль общения	% опрошенных, выбравших данный стиль
Компетентный	35
Зависимый	10
Зависимо-компетентный	10
Неопределенный	10
Агрессивный	15
Компетентно-агрессивный	20

Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан. Тест предназначен для психологической диагностики состояния самооценки по следующим параметрам: высота самооценки (фон настроения), устойчивость самооценки (эмоциональная устойчивость), степень реалистичности и/или адекватности самооценки (при ее повышении), степень критичности, требовательности к себе (при понижении самооценки), степень удовлетворенности собой (по прямым и косвенным индикаторам), уровень оптимизма (по прямым и косвенным индикаторам), интегрированность осознанного и неосознаваемого уровней самооценки, противоречивость/непротиворечивость показателей самооценки, зрелость/незрелость отношения к ценностям, наличие и характер компенсаторных механизмов, участвующих в формировании «Я-концепции», характер и содержание

проблем и их компенсации [2]. Результаты данной методики показаны в табл. 3.

Таблица 3

Результаты диагностики самооценки подростков (%)

Уровень самооценки	% опрошенных
Низкий	25
Средний	15
Высокий	45
Неустойчивый	15

Высокая агрессивность 45 % опрошенных обуславливается подростковым периодом, где еще усугубляют ситуацию неопределенные условия жизни подростков. Так, 35 % опрошенных выбрали коммуникативную стратегию «Компетентность», что говорит о желании подростков идти на контакт. Завышенная самооценка у 45 % опрошенных также говорит об особенностях подросткового возраста, высокий уровень тревожности имеют 35 % опрошенных.

Таким образом, обследование личностных особенностей подростков, воспитывающихся в Центре помощи детям, оставшихся без попечения родителей, показало, что у большей части выявлены на высоком уровне такие психические состояния, как тревожность, агрессивность, фрустрация и ригидность. Это объясняется неопределенностью будущего, размытостью жизненных целей и перспектив дальнейшей жизни. Они попали в ЦПД из-за каких-то неприятных им ситуаций в семье, и они не знают, заберут ли их родители оттуда, или же им придется надолго остаться в этом заведении.

Литература

1. Дубровина С. В., Воронова Т. А., Чепурко Ю. В. Психические состояния интеллектуально одаренных учащихся, занимающихся спортом // Успехи современ. науки. 2017. Т. 7, № 1. С. 95–98.
2. Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан [Электронный ресурс]. URL: <http://vsetesti.ru/430/>.
3. Климонтова Т. А., Чепурко Ю. В. Характеристика психических состояний при различном уровне жизнестойкости личности // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2016. Т. 18. С. 32–37.
4. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/.
5. Основы психологической защищенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс]. URL: <http://rl-online.ru/articles/1-04/415.html>.

6. Права детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mibs-vlz.ru/pravovoy-ugolok/prava-detey-sirot-i-detey-ostavshichsya-bez-popecheniya-roditeley>.

7. Тест «Самооценка психических состояний» (по Г. Айзенку). [Электронный ресурс]. URL: http://azps.ru/tests/tests_eysenck_so.html.

8. Тест Л. Михельсона [Электронный ресурс]. URL: <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html>.

9. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М. : Гардарики, 2005. 349 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА НЕЖЕНАТЫХ МУЖЧИН В ПЕРИОД РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ

Монжиевская В. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» Иркутск, Россия

E-mail: Valentina160295@mail.ru

Термин «акцентуация» был введен в научный словарь К. Леонгардом, который выдвигал предположение о существовании основных и дополнительных черт личности, проявляющихся, в первую очередь, в межличностном общении людей. Сама по себе акцентуация понималась как чрезмерно выраженная черта характера. К Леонгардом были выделены следующие типы акцентуаций характера [2].

Демонстративный тип. Лицам с данным типом акцентуации характера свойственна демонстративность поведения, артистизм, живость, подвижность, они легко устанавливают межличностные контакты, заводят знакомства. Они хорошо приспосабливаются к людям, эмоционально-лабильны, склонны к интригам. Они также характеризуются, согласно К. Леонгарду, склонностью к фантазерству и притворству, высоким уровнем развития такой психологической защиты как вытеснение.

Педантичный тип. Лицам этого типа акцентуированного характера свойственна инертность протекания психических процессов, их ригидность, длительное переживание неприятных травмирующих событий. Данный тип акцентуации характеризуется пунктуальностью, аккуратностью, скрупулезностью, чистоплотностью, добросовестностью, усидчивостью, ориентацией на высокое качество работы, склонностью к регулярным самопроверкам, формализму.

Застревающий (аффективно-застойный) тип. Застревающему типу акцентуации характера присущ высокий уровень задержки аффектов – такой человек «застревает» на собственных чувствах, мыслях, долго не может забыть нанесенных ему обид, инертен в моторике.

Возбудимый тип. Данный тип акцентуации характеризуется низким уровнем управляемости, слабым контролем над собственными побуждениями и влечениями, высокой степенью импульсивности. Данному типу присущи гневливость, нетерпеливость, склонность к конфликтам.

Гипертимический тип. При развитии у личности акцентуации характера по гипертимическому типу приподнятое настроение

сочетается с жадой активной деятельности, высоким уровнем вербальной активности, склонностью постоянно отклоняться от основной темы разговора. Лицам с данным типом акцентуации также свойственна высокая подвижность, общительность, яркие проявления невербальной составляющей коммуникативного процесса.

Дистимический тип. Такой тип акцентуации характеризуется серьезностью, сниженным фоном настроения, медлительностью, слабостью волевых усилий. Для лиц с дистимическим типом акцентуации свойственны пессимистическое отношение к своему будущему, низкая самооценка, невысокая контактность, немногословность.

Аффективно-лабильный тип. Лицам с аффективно-лабильным типом акцентуации свойственна смена гипертимических и дистимических состояний, зачастую без видимых внешних причин.

Экзальтированный тип. Представители экзальтированного типа акцентуации характеризуются высоким уровнем интенсивности темпа нарастания эмоциональных реакций, яркой выраженностью эмоциональных состояний: реагируют более бурно, чем остальные, и легко приходят в восторг от радостных событий и в отчаяние от печальных. Экзальтация в большинстве случаев обусловлена, альтруистическими побуждениями.

Тревожный тип. Люди с акцентуацией по тревожному типу характеризуются невысокой контактностью, обидчивостью, подавленностью настроения, пугливостью, неуверенностью в себе. У их представителей выражено чувство долга и ответственности, высокие моральные и этические требования. Для них характерны робость, покорность, неумение отстаивать свою позицию в споре.

Эмотивный тип. Для лиц с подобной акцентуацией характера свойственна чувствительность и глубокие реакции в сфере тонких эмоций. Эмотивный тип акцентуации характера родственен экзальтированному, однако выраженность эмоциональных проявлений не столь бурная. Людям с эмотивным типом присущи эмоциональность, чувствительность, эмпатичность, отзывчивость, мягкосердечность, впечатлительность.

Экстравертированный тип. Основной чертой данного типа акцентуации является обращенность к тому, что приходит из внешнего мира, направленность реакций на внешние раздражители. Для них свойственны импульсивность поступков, радость от общения с людьми, поиск новых переживаний. Они подвержены чужому влиянию, собственные мнения не отличаются стойкостью.

Интровертированный тип. Живет не столько восприятиями и ощущениями, сколько представлениями. Внешние события как таковые влияют на жизнь такого человека относительно мало, гораздо важнее то, что он о них думает. Сильно интровертированная личность живет большей частью в мире нереальных идей, общается по необходимости, любит одиночество, о себе рассказывает мало, свои переживания не раскрывает.

В целях реализации эмпирического исследования акцентуаций характера неженатых мужчин раннего зрелого возраста наряду с общетеоретическими методами использовалась методика «Акцент» (АКЦЕНТ-2-90, авторы Г. Шмишек, Д. Мюллер, модификация М. И. Вигдорчика). Для определения возрастных границ периода ранней зрелости мы опирались на периодизацию психического развития Г. С. Абрамовой, согласно которой, ранняя зрелость приходится на возраст от 23 до 30 лет. Выборка исследования составила 80 мужчин раннего зрелого возраста (от 25 до 30 лет). Среди них 40 мужчин, не состоящих в официальном браке, вошли в состав экспериментальной группы. Контрольную группу составили 40 мужчин, находящихся в зарегистрированном браке. Гипотезой нашего исследования выступило предположение о том, что у неженатых мужчин чаще встречаются такие акцентуации характера как гипертимность, циклотимность, по сравнению с их женатыми сверстниками.

Изучение акцентуаций характера, реализованное при помощи методики «Акцент 2-90», позволило выявить уровень выраженности 11 характерологических черт, результаты диагностики женатых и неженатых мужчин представлены в таблице.

Высокие значения по шкале «гипертимность» указывают на слабость рефлексии, несерьезность, изменчивость решений и мнений, легкость вступления в интимные контакты, подверженность ситуативным тенденциям, групповым мнениям. Высокие значения по шкале «циклотимность», в свою очередь характеризуют представителей экспериментальной группы как подверженных частой смене настроения, неустойчивых в своих аффективных проявлениях лиц. По шкале «тревожность», напротив, более высокий средний балл показали участники контрольной группы. Это может свидетельствовать о более выраженном проявлении боязливости, легкого возникновения страхов, боязни одиночества у неженатых мужчин, в сравнении с женатыми. В качестве статистического метода сравнения акцентуаций характера неженатых и женатых мужчин раннего зрелого возраста использовался непараметрический критерий U-Манна-Уитни для двух независимых

выборок, который позволил выявить различия в степени выраженности акцентуаций характера у данных групп испытуемых. Существуют достоверные различия на высоком уровне значимости по показателю «Гипертимность» ($U = 456$; $p = 0,001$), «Эмотивность» ($U = 586,5$; $p = 0,033$), «Тревожность» ($U = 591$; $p = 0,027$).

Таблица

Результаты диагностики акцентуаций характера,
методика «Акцент-2-90»

Шкала	Среднегрупповые значения		Нормативы теста (сбалансир. уровень выраженности характеристики)
	Неженатые мужчины	Женатые мужчины	
Гипертимность	16,07	12,6	10-14
Застывание	14,52	13,45	10-14
Эмотивность	12,5	13,87	10-14
Педантичность	14,1	12,65	10-14
Тревожность	12	15,37	10-12
Циклотимность	15,67	13,12	10-14
Демонстративность	13,25	14,25	10-14
Возбудимость	13,05	13,05	10-14
Дистимия	13,12	13,02	10-14
Экзальтированность	14,1	14,55	12-14
Интроверсия	13,8	14,55	10-14

Таким образом, в ходе эмпирического исследования была подтверждена гипотеза о различиях в акцентуациях характера женатых и неженатых мужчин.

Литература

1. Леонгард К. Акцентуированные личности. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 448 с.

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОЛОДОЙ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕМЬИ

Петрова Т. В.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: awanga50@mail.ru*

Становление молодой семьи на современном этапе развития общества представляет собой серьёзную проблему. В связи с этим нами было проведено исследование влияния на функциональность семьи следующих факторов: эмоциональная близость супругов, правильная структура иерархических отношений, сформированность ответственности и гендерно-ролевых представлений у членов семьи.

Дисфункциональность семьи проявляется в глубокой психической, эмоциональной и экономической зависимости членов молодой семьи от их родительской семьи, депрессивных состояний на фоне низкой самооценки и нарушений гендерных представлений.

Изучением полоролевой дифференциации в межличностных отношениях супругов, проблемами усвоения ролей мужчины и женщины, социально-психологическим направлением занимались такие исследователи, как Ю. Е. Алешина, Т. В. Андреева, А. С. Валович, Борисов, А. Я. Варга, и др. В своём исследовании мы опирались на диссертации Е. Ю. Трошиной по изучению образов родителей в детерминации супружеских отношений мужчин и женщин; Ю. Ю. Дмитрук «Идентификация личности в супружеской паре, как фактор субъективного благополучия семейных отношений» и Л. В. Левиной «Эволюция семейно-брачных отношений в условиях развития современного общества».

В связи с актуальностью данной проблемы мы провели исследование, целью которого являлось изучить возможности коррекции молодой дисфункциональной семьи. Объектом нашего исследования выступила молодая дисфункциональная семья. Предметом нашего исследования мы определили коррекцию молодой дисфункциональной семьи в процессе психологического консультирования.

В гипотезе нашего исследования мы предположили, что ролевые супружеские и родительские представления у молодых людей являются значимым фактором функциональности семьи.

В исследовании приняли участие 20 женщин в возрасте от 18 до 28. Среди них: разведенные и замужние женщины, у которых не складываются крепкие семейные отношения. У всех женщин есть дети.

Реализуя первую задачу нашего исследования, мы выявляли эмоциональную близость супругов, соотношение значимости членов семьи, представления испытуемых о конкретных функциях, выполняемых разными членами семьи, отношения доминирования-подчинения в семье, иерархические отношения, степень заботы членов семьи друг о друге, конфликтность. Данные показатели были получены с помощью методики «Моя семья в образах животных», модификация теста «Нарисуй свою семью», предложенная Е. В. Романовой.

Методика «Семья в образах животных» позволяет обнаружить материал, который точно отражает отношения в семье. При расшифровке текста, стал понятен контекст ситуации, в которой находится человек, и то социальное пространство в котором он общается.

Также нами был использован тест «Маскулинность – фемининность» (автор – Сандра Бем) и тест РНЖ.

Были получены следующие результаты:

1. Отсутствие на рисунке членов семьи выявлено у 2 испытуемых.

2. Размеры изображений членов семьи:

а) мелкий размер рисунка супруга, говорит о его низкой значимости – обнаружен у 10 испытуемых женщин;

б) рисунок ребенка крупнее, чем все остальные члены семьи – обнаружен у 8 испытуемых женщин;

в) рисунок ребенка мелкий и находится в нижней части листа – у 9 испытуемых.

3. Большое расстояние между членами семьи выявлено у 10 испытуемых, что можно проинтерпретировать, как эмоциональную холодность по отношению к супругу; к ребенку.

4. Вид изображения:

Схематическое изображение говорит об отсутствии привязанности и наличии конфликтных отношений у 11 испытуемых, о малой значимости в семье и чувстве отверженности (у 2 испытуемых). Реалистическое изображение у 9 исп. находится в пределах нормы. Движение зафиксировано у 11 испытуемых. У 5 испытуемых все члены семьи двигаются справа налево. Это говорит об отсутствии развития семьи и нацеленности в прошлое.

5. Проявление отрицательных эмоций

Особенно ярко выражено в одной семье у супруги по отношению к мужу.

В ходе беседы с испытуемыми выяснилось, что из 20 испытуемых у 9 из них наблюдается материальная и эмоциональная зависимость от родителей.

По результатам теста «Маскулинность – фемининность» у 10 испытуемых наблюдаются отклонения в виде андрогинности. Что подтверждается рисуночными тестами и параметром эмоциональной холодности к супругу.

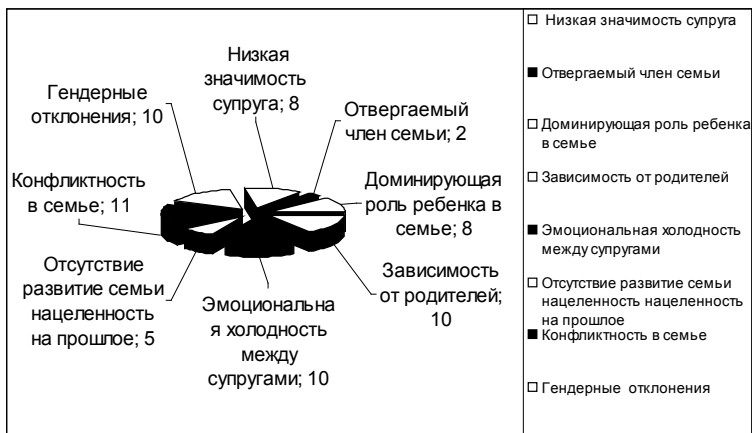


Рис. Распределение испытуемых в дисфункциональных семьях

Следующим этапом нашей работы было выявление причин указанных проблем у испытуемых и коррекция неблагополучия. Мы посчитали возможным снять конфликтные отношения в семье с помощью консультативных бесед и тренинга. Нами был использован тренинг «Роль жены в русских национальных традициях», беседа-диспут «Дайте место отцу!».

Выявленные нами психологические детерминанты функциональности брака, например, такие как эмоциональная близость супругов, правильная структура иерархических отношений, сформированность ответственности и ролевых представлений у членов семьи, способствовали выведению семьи из кризиса. Данные факторы продуцируют, гармоничность взаимоотношений в семье. Таким образом, в ходе нашего исследования было выявлено, что коррекция таких показателей как: эмоциональная близость супругов, правильная структура иерархических отношений, ответственность и адекватные ролевые представления, является решающим фактором для функциональности молодой семьи. Что полностью подтверждает нашу гипотезу.

Литература

1. Алешина Ю. Е. Цикл развития семьи: Исследования и проблемы // Психология семьи : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара : Бахрам-М., 2002. С. 67–80.
2. Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2004. 224 с.
3. Борисов И. Ю. Полоролевая дифференциация во взаимоотношениях супругов на различных стадиях жизненного цикла семьи // Психология семьи : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара : Бахрам-М., 2002. С. 321.
4. Гессманн Х.-В. Учебник по интегрированной системной семейной терапии ; рос. переработка Е. Оладовой. Дуйсбург : Изд-во Психотерапевт. ин-та Бергерхаузен, 2011.
5. Трошина Е. Ю. Образы родителей как фактор детерминации и развития и развития супружеских отношений мужчин и женщин [Электронный ресурс]. URL: [http //www.dissercat.com](http://www.dissercat.com).
6. Дмитрук Ю. Ю. Идентификация личности в супружеской паре, как фактор субъективного благополучия семейных отношений [Электронный ресурс]. URL: [http //www.dissercat.com](http://www.dissercat.com).

К ВОПРОСУ ОТВЕТСТВЕННОГО РОДИТЕЛЬСТВА

Плискановская М. И.

МБОУ ШР «Шелеховский лицей», Шелехов, Россия

E-mail: margarita-pliska@mail.ru

Родительство (материнство и отцовство) является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека. Изучению семьи посвящено множество исследований – как в отечественной психологической науке, так и за рубежом. При научном интересе к развитию детей в семье, родителям уделяется меньше внимания. По мнению известного психолога Р. В. Овчаровой «общая картина семейного воспитания и всей жизни в семье во многом детерминирована тем, как люди представляют себе родительство еще до того, как они реально стали родителями» [4, с. 5].

Проблемы семьи и семейного воспитания в последние годы стоят как никогда остро: демографы, социологи, педагоги подтверждают наличие глубокого системного кризиса семьи. Одна из причин кризиса семьи и воспитания – нарушение исторической преемственности семейных традиций и связей между поколениями. Современная семья, утратив понимание процесса воспитания как предоставления ребенку не только телесной, но и духовной пищи, не в полной мере выполняет своей исконной функции: передачи подрастающим поколениям духовно-нравственных и культурных традиций [2].

Кризисное состояние современной семьи – это и социальная проблема, и социальная реальность. Подростковый возраст – важнейший период в становлении личности. В это время происходит качественно-новое формирование телесного и психического «Я», овладение разнообразными социальными ролями, становление половой идентификации и системы ценностных ориентаций. Система ценностных ориентаций в подростковом и юношеском возрасте формируется под воздействием трёх факторов: родительская семья, референтная группа сверстников и воспитательные программы учебных заведений. Основным институтом социализации и личностного развития подростка является семья.

Круг аспектов, организующих пространство родительства касается: выстраивания отношений между самими родителями, между старшим и младшим поколениями семьи, особенностей проявлений любви и заботы, организации домашнего быта, творческого преобразования домашней среды и уклада жизни дома,

создания и консервации семейных традиций, обогащения культурного кругозора и форм совместного досуга, характера попечения о собственном здоровье и здоровье ребенка и др. [5]. С целью изучения особенностей трактовки родителями и подростками понятия «ответственное родительство» было проведено анкетирование и интервьюирование обучающихся лица и их родителей. Общее количество участников исследования составило 110 человек, из них 50 родителей, 30 девочек и 30 мальчиков.

Семья респондента до его совершеннолетия

Необходимость изучения структуры родительской семьи обусловлена влиянием, которое оказывает семья на формирование личности ребенка. Результаты, относящиеся к родительской семье, существенно различаются в зависимости от возрастной группы респондента.



Рис. 1. Семья респондента до его совершеннолетия

В «родительской» группе доля респондентов, имевших родных отца и мать, составляет примерно 96 %, что значительно выше величин, характеризующих молодежную среду. В «молодежной» группе, напротив, наблюдается уменьшение доли «нормальных» семей до 57 %. Одновременно возрастает доля респондентов, которые воспитываются в неполных семьях, как правило, с матерью. (рис. 1). Респондентам старшего поколения пришлось испытать стрессы и нагрузки периода радикальных социальных изменений – падение жизненного уровня, изменение самого института семьи, в которых в прошлом ключевую роль играла фигура отца. В пореформенном поколении значимость отца как агента влияния или поведенческого образца заметно снизилась.

Необходимо проанализировать, кто из членов семьи оказал наибольшее влияние на формирование личности как родителей, так и подростков (их детей). Доля тех, кто назвал отца «референтным» лицом, оказавшим на респондента наибольшее влияние, снизилась с 57 % в старшей до 32 % в «молодежной» группе. Чем слабее становится фигура отца, тем более укрепляется в сознании респондентов фигура матери. В молодежной группе доля тех, кто оценивал роль матери, как самую значительную, достигла 68 % (в старшей возрастной группе – 43 %). Можно говорить о таком явлении, которое можно охарактеризовать как асимметрия ответственности: основная тяжесть воспитания детей ложится на плечи матери. Что касается отца, то он все чаще уходит от семейных обязанностей в практику «последовательной полигамии» [4].

Приоритеты родительской ответственности

Для того чтобы уяснить, какие факторы влияют на восприятие значимой фигуры, предлагалось проранжировать по 5-балльной шкале некоторые функции. В ходе анализа результатов анкетирования были сделаны следующие наблюдения (рис. 2).

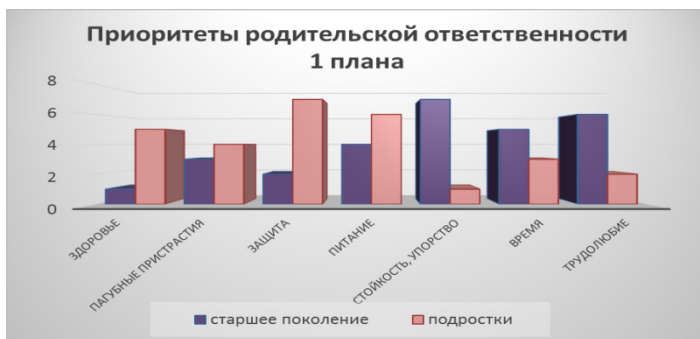


Рис. 2. Приоритеты родительской ответственности 1 плана

Подавляющее число обучающихся в возрасте от 15 до 17 лет считают, что ответственный родитель должен в равной степени может и должен совершать следующие действия (рис. 2): следить за здоровьем ребенка; предупреждать развитие пагубных пристрастий; защищать в сложных ситуациях; обеспечивать полноценным питанием; учить стойкости, упорству; находить время для ребенка; прививать трудолюбие.



Рис. 3. Приоритеты родительской ответственности 2 плана

На второй план, как дети, так и родители, ставят такие действия как: воспитывать самостоятельность, независимость; знать предпочтения ребенка; развивать детей интеллектуально, научить их размышлять; защищать от попадания в плохую компанию; объяснить ребенку, как он должен вести себя в разных ситуациях.

Обучающиеся считают, что ответственные родители в построении взаимоотношений с детьми не должны прибегать к таким мерам помощи, как консультации психолога, обучающие книги, специальные передачи, Интернет-сайты, журналы, рубрики в газетах, реклама по ТВ. Ко всему вышеперечисленному они дают следующие комментарии: «родители должны опираться на свой жизненный опыт», «должны уделять больше времени», «осознание того, какие должны быть отношения должно прийти само, без дополнительной помощи». Родители же, напротив, считают, что нуждаются в дополнительной помощи в воспитании ребенка и видят ту помощь в следующей последовательности: специальную литературу, рубрики в газетах и обучение как строить отношения ставят на первое место, далее следует консультации психолога и специальные передачи, интернет-сайты, последнее место-реклама по телевидению. Есть отличия и в понимании обязанностей отцов и матерей. Примерно 40 % считают, что отцы должны следить за воспитанием, учить мужественности, заботиться о поведении, научить всему тому, что знает сам; мать – заботиться о питании и внешнем виде, быть ласковой, научить тому, что знает, разговаривать с ребенком. Остальные же придерживаются мнения, что у отцов и матерей функции должны быть одинаковы. Принимая во внимание тот факт, что в семье, где ребенка воспитывает одна мама, либо отчим (реже мачеха), у подростка несколько искажено восприятие и понимание роли отца(мужчины), можно предполо-

жить возникновение в будущем затруднений в осознании своей роли и построении подростком своей собственной семьи.

Результаты интервью (родители, подростки)

В ходе проведения *интервью* с учащимися (18 человек) и родителями (16 человек), были получены ответы, которые позволяют говорить о том, что многие родители транслируют в своей жизни те нормы и правила, которые были приняты в их семье (Родитель 1 «у нас всегда в доме было много друзей, пусть и мой сын лучше приводит друзей к нам, чем быть непонятно где»; Родитель 2 «я люблю, чтобы меня не беспокоили после работы... мой отец разрешал моей подруге приходить к нам, когда его нет дома; Родитель 5 «на мне был весь дом, я рано уехала из дома... дома должен быть порядок во всем; Родитель 11 «мне приходилось изворачиваться, придумывать, чтобы меня отпустили к друзьям с ночевкой... пусть мой сын сейчас нагуляется, я знаю, где он бывает, что делает; Родитель 14 «мне доставалось... ничего, вырос человеком... пусть отвечает за свои поступки...жестко, зато будет знать, как в жизни все достается»; Родитель 16 «дома всегда должно быть приготовлено... если я задерживаюсь, то дочь всегда что-нибудь сварит на ужин... она вообще любит готовить»). (Подросток 1 «меня достает, когда врываются в мою комнату... убираются на столе»; Подросток 3 «подумаешь, не помыл посуду... что-орать-то, я и так все время учу, надоело»; Подросток 7 «они просто не любят меня... да, я всегда у бабушки, им всегда некогда», (у мамы 2 брак, мама не разрешает общаться с родным отцом), сама мама до сих пор негативно отзывалась о своем собственном отце, ушедшем из семьи, когда ей было 8 лет. Это единичные примеры возможного возникновения конфликтов родителей и детей, истоки которых лежат в детстве их родителей.

В ходе исследования выявлено снижение количества полных семей, искажение роли отца и мамы, различия во мнениях родителей и подростков относительно вопросов просветительской деятельности. Выявлены линии поведения родителей, которые создают благоприятную эмоциональную среду в семье и способствуют формированию гармоничной личности, либо ограничивают или искажают само понятие родительство, далее «ответственное родительство». Следует отметить, что комплексное консультирование семьи, в т. ч. и опосредованное (СМИ, интернет) помогает оценить семейные отношения в контексте традиций, эмоциональных процессов, происходивших и происходящих в семье, и тем самым побудить семью к изменениям и согласованным действиям. Видится, что целенаправленное формирование культуры

родительства, обучение родителей должно осуществляться с учетом специфики родительства в однодетной, среднететной, многодетной семье, в отношении несовершеннолетних детей и в отношении к взрослым детям. Решающее значение приобретают внутренние стимулы и регуляторы поведения родителей и, в особенности, подростков: мотивы, потребности, цели, идеалы, ценности. Именно в них нужно искать резервы развития личности и коррекции родительско-детских отношений.

Литература

1. Ермихина М. О. Формирование осознанного родительства : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 168 с.
2. Естественное рождение [Электронный ресурс] / Общественная организация родителей, выступающих за сознательное родительство : сайт. URL: <http://naturalbirth.ru>.
3. Кон И. Ребенок и общество. М. : Академия, 2008. 235 с.
4. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М., 2003. 317 с.
5. Смирнова Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье : дис. ... канд. психол. наук. Курган, 2008. 232 с.
6. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М. : Педагогика-Пресс, 1992. 190 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ

Жданова О. П.¹, Рогова Ю. В.²

¹*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад комбинированного вида № 33, Ангарск, Россия
E-mail: ksusha_671942@mail.ru*

²*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад комбинированного вида № 54, Ангарск, Россия
E-mail: yul-777@mail.ru*

За тысячелетнюю историю человечества сложились две ветви воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Это два так называемых социальных института, в которых происходит социализация ребенка, т. е. вхождение ребенка в общество. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребёнка необходимо их взаимодействие. В основе взаимодействия ДОУ и семьи лежит сотрудничество педагогов и родителей.

Согласно приказа Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» для успешной реализации Программы должны быть обеспечены психолого-педагогические условия, в том числе поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность (3.2.1 п. 8), т. е. обеспечить психолого-педагогическое сопровождение семьи с учетом современных требований.

Традиционные формы работы педагога-психолога с родителями, где ведущую роль брал на себя специалист, а родители являлись пассивными слушателями, в последнее время оказываются малоэффективными. Поэтому в настоящее время на их место все чаще приходят новые интерактивные формы взаимодействия с семьей, позволяющие родителям занять активную позицию в процессе сотрудничества с образовательной организацией.

Слово «интерактивный» состоит из «интер» (между-) и «активный» (действенный) и означает «взаимодействие», способность находиться в режиме беседы, диалога.

Цели интерактивного взаимодействия могут быть различными:

- обмен опытом воспитания и развития детей;
- выработка общего мнения по обсуждаемой проблеме;
- формирование умений, навыков в освоении новых способов взаимодействия с детьми;

– повышения уровня доверия между участниками образовательного процесса;

гармонизация психологической атмосферы в образовательной организации.

В своей работе педагог-психолог может использовать следующие интерактивные формы взаимодействия с родителями:

1. *Родительский клуб* может включать в себя вариативные формы взаимодействия с родителями. В рамках деятельности клуба сопровождение и взаимодействие с семьей может осуществлять педагог-психолог совместно с воспитателями, либо все узкие специалисты и воспитатели групп разного возраста. Родители в клубе занимают активную позицию от формулировки и запроса тематики встреч, разработки правил поведения со своим ребенком и другими участниками клуба, до поиска и принятия стратегии воспитания, форм помощи ребенку, представления опыта семейного воспитания.

2. *Мастер-классы*. В условиях детского учреждения чаще всего для семей воспитанников проводятся мастер-классы с элементами игровых (тренинговых) упражнений. Нередко в рамках дня открытых дверей, родительского клуба педагог-психолог проводит мастер-классы совместно с другими узкими специалистами. В этом случае мастер-класс подчинен одной теме, но каждый из специалистов представляет проблему со своей точки зрения. Например, в рамках темы «Эффективные средства общения» психолог знакомит родителей со значением невербальных средств коммуникации для эффективного общения с детьми, проигрывает упражнения («Вырази взглядом», «Покажи жестами», «Передай эмоцию»), а логопед освещает вопрос, касающийся использования в речи вежливых слов, составляет совместно с родителями эмоциональный словарь и т. д.

3. *Игротренинги* с детьми и родителями, практико-ориентированные занятия с участием родителей и детей. В отличие от мастер-класса (когда приглашаются только родители), эти две формы взаимодействия проводятся с участием детей. В процессе игротренинга родители и дети выполняют совместно все игры и упражнения, могут меняться ролями.

4. *Практико-ориентированные занятия* могут быть выстроены несколько иначе: отдельные игры и упражнения дошкольники выполняют с педагогом-психологом, родители при этом отслеживают характер выполнения задания своим ребенком, остальные задания родители выполняют в паре с ребенком.

5. *Круглый стол-форма взаимодействия с родителями*, которую можно проводить в каждой возрастной группе, ставя акценты на задачах программы, по которой работает ДОУ. Такие заседания проходят с привлечением всех узких специалистов. Целесообразно использовать такие методы, как постановка дискуссионных вопросов, сообщения специалистов по проблеме, обмен опытом родителей, обмен опытом специалистов и родителей, показ родителям видеозаписи совместной деятельности с детьми. Специфика данной формы такова: мнение родителей учитывается наряду с мнением педагогов, все участники воспринимаются как равноправные партнеры.

6. *Пресс-конференция. Может быть организована воспитателем, при этом приглашается педагог-психолог и другие узкие специалисты, заведующий, учителя начальных классов, библиотекари (социальное партнерство)*. Это мероприятие проводится в форме вопросов и ответов.

7. *Интерактивные игры*. К интерактивным формам взаимодействия с родителями относится и квест-технология, позволяющая задействовать всех участников образовательного процесса. Квест в образовательном процессе – это специально организованный вид исследовательской деятельности, который позволяет совместить обучающую и развлекательную составляющие, а также способствует сплочению игроков.

Нами была успешно апробирована данная форма взаимодействия для детей, родителей и детско-родительских пар, начиная со старшей группы. Так, например, квест-игра «В школу с радостью» проводилась для родителей подготовительных групп в начале учебного года. Целью этой игры было повышение знаковой компетентности родителей по вопросам подготовки ребенка к школе. Проходя различные задания, родители узнали с помощью каких интересных игр можно развивать внимание, память, мышление, мелкую моторику и коммуникативные навыки детей. Получив все числа от кодового замка, родители смогли открыть сундук с «сокровищами» – буклетами «Скоро в школу».

8. *Психологические акции*. Акция – это действие, предпринимаемое для достижения какой-либо цели. Основная цель проведения акций в детском саду – это создание благоприятного психологического климата, гармонизация детско-родительских отношений.

Преимущества проведения акций:

– позволяют охватить большое количество участников (родители, дети, педагоги). Экономичны во времени (не отнимают у родителей много времени);

- имеют коррекционную направленность детско-родительских отношений, способствуют сплочению родителей и детей, формируют ценностное отношение к близким людям;

- позволяют получить позитивную обратную связь от родителей, повышают уровень доверия между участниками образовательного процесса, объединяют семью и детский сад.

Акции, приведенные ниже, стали неотъемлемой частью взаимодействия с родителями и заинтересовали всех участников образовательного процесса.

Акция «Говорю тебе спасибо». Целью этой акции стало формирование ценностного отношения между родителями и детьми. В этот день родители и дети говорили слова благодарности за добрые поступки, которые они совершают ежедневно друг для друга.

Акция «Обнимашки». Акцию целесообразно приурочить к Международному дню объятий, который проводится 21 января. Психолог заблаговременно размещает в фойе информацию о влиянии телесного контакта на развитие ребенка и объявление о предстоящей акции. Родители, увидев «обнимашку», обнимают своего ребенка». По всему детскому саду развешиваются картинки юмористического характера с изображением обнимающихся персонажей.

Акция «Солнце добрых дел». Акцию можно провести, начиная с 17 февраля (День спонтанного проявления доброты). В приемной групповой комнаты размещается объявление о проведении акции и плакат с изображением солнышка без лучей. Родители совместно с ребенком обсуждают, какие добрые поступки они совершили за последние дни, описывают их на лучике и прикрепляют к солнышку.

Использование выше перечисленных интерактивных форм взаимодействия педагога-психолога с семьей реализует принцип открытости детского учреждения для семьи, обеспечивает включенность родителей в образовательный процесс. Это прослеживается через динамику посещения родителями различных мероприятий, в том числе индивидуальных консультаций, повышение интереса к жизни детского сада и комфортности пребывания участников образовательного процесса в стенах ДОУ.

Таким образом, интерактивные формы взаимодействия с родителями обеспечивают реализацию современных требований в процессе сопровождения семьи, выводят образовательную организацию и родителей на новый уровень взаимодействия, партнерства и диалога.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки. М. : ТЦ Сфера, 2014. 96 с.
2. Елисеева Т. П. Детский сад и семья: современные формы взаимодействия. М. : Лексис, 2004. 68 с.
3. Михайлова-Свирская Л. В. Работа с родителями : пособие для педагогов ДОО. М. : Просвещение, 2015. 128 с.
4. Дмитриева Е. В. Квест – как одна из деятельностных форм организации образовательного процесса ДОУ в рамках реализации ФГОС ДО [Электронный ресурс] // Информ.-метод. центр Петродворцов. р-на Санкт-Петербурга : сайт. URL: <http://imc-peterhof.spb.ru/stati/materialy/kvest-kak-odna-iz-deyatelnostnykh-form-organizatsii-obrazovatel'nogo-protssessa>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНООБРАЗНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

Сухопара А. А.

МБДОУ г. Иркутска детский сад № 54, Россия

E-mail: shkola-sad54@yandex.ru

В наше время – время быстрых социальных перемен – наблюдается кризис во внутрисемейных детско-родительских отношениях, причинами которого являются: нехватка времени на общение с ребенком; неумение или нежелание общаться с ребёнком; недостаточность психологических знаний об особенностях детского развития; непонимание причин неадекватного поведения ребенка; затруднения в выборе эффективных средств воспитательного воздействия и сложности саморефлексии своих отношений с ребенком.

Отношение родителей к ребёнку является определяющим в формировании его личности. «Мы все родом из детства», и поэтому свои первые уроки жизни, первые навыки взаимодействия, первые социальные роли, нормы и ценности познаём в своей семье. Родители для нас – это первые учителя и пример для подражания, мы перенимаем их манеры мимики, жесты, заимствуем у них оценку людей, событий, вещей, поэтому наиболее существенное воздействие оказывает на ребёнка непосредственное поведение самих родителей. Благодаря их любви, заботе, эмоциональной близости ребёнок растёт и развивается, у него возникает чувство доверия к миру и окружающим его людям [5, с. 209].

В определённый период дошкольного детства ребёнок поступает в детский сад. Это событие влечёт за собой значительные изменения в его жизни. Теперь его окружают новые люди, взрослые и дети, к которым ребёнок должен привыкнуть. И если родители, воспитатели и педагог-психолог объединят свои усилия и обеспечат малышу двойную защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в детском саду и дома, то адаптация ребёнка к новым социальным условиям пройдёт успешно и безболезненно [1, с. 3].

Каждый педагог-психолог самостоятельно выбирает наиболее приемлемые для него и эффективные для родителей формы взаимодействия, при этом, внимательно изучив и проанализировав ситуацию, выбирает пути оказания помощи семье.

Деятельность педагога-психолога с родителями в дошкольном учреждении строится по следующим направлениям: психологическое просвещение; психологическая профилактика; психологическая диагностика; психологическая коррекция и психологическое консультирование.

Организация просветительской работы педагога-психолога является одним из основных видов деятельности при взаимодействии с родителями, а главной целью данного направления является: повышение психологической культуры родителей, формирование запроса на психологические услуги и обеспечение информацией по психологическим проблемам. Существуют разнообразные формы работы по психологическому просвещению родителей: это лекции и беседы, проводящиеся на родительских собраниях, групповые и индивидуальные консультации, наглядная агитация, подготовка памяток и рекомендаций, подбор и распространение психологической и психолого-педагогической литературы, организация деловых игр, семинаров-практикумов, семинаров-тренингов с использованием арт-терапевтических приёмов, родительских конференций, «круглых столов», дискуссий и др. [1, с. 4].

Темы лекций, бесед, консультаций могут варьироваться в зависимости от условий и вида дошкольного учреждения, но есть темы, которые можно рекомендовать как целесообразные в любом детском учебном учреждении.

Вот их примерный перечень:

1. Психологические особенности детей разных дошкольных возрастных групп.
2. Влияние взаимоотношений взрослых с ребёнком на его психическое развитие.
3. Особенности подхода к «трудным» детям.
4. Адаптация ребёнка к ДОУ.
5. Возрастные кризисы развития и условия, способствующие их благополучному разрешению.
6. Психологическая готовность ребёнка к школе.

Этот перечень можно продолжить, но самое главное – не сами темы бесед, а то представление о жизни и развитии детей, которое педагог-психолог стремится представить родителям, для того, чтобы у тех появилось желание понять и принять своих детей такими, какие они есть, а не такими, какими они мечтают их видеть. Это в свою очередь, будет способствовать нормализации внутрисемейным детско-родительским отношениям [1, с. 5].

Для этого, целесообразно проводить практические семинары на тему «Дети – наше будущее и оно в наших руках!». «Сила роди-

тельского слова и как избежать ошибок воспитания». «Как научиться понимать ребёнка» и др.

Планируя работу с семьями воспитанников, педагог-психолог уделяет особое внимание диагностическому этапу, который позволяет ему определить содержание и формы предстоящей совместной работы с родителями. Цель данного направления: изучение особенностей воспитания ребёнка в семье и выявление проблем для учёта и планирования психологической работы с детьми и их родителями; установление контакта педагога-психолога с родителями и формирование положительной установки на дальнейшее общение; создание возможности для осознания родителями причин дезадаптации поведения детей.

В ходе диагностического этапа педагог-психолог решает следующие задачи:

- изучить общие сведения о ребёнке и семье, особенностях воспитания и эмоционального развития ребёнка;
- узнать, какие проблемы волнуют родителей в вопросах воспитания и обучения детей для последующего консультирования;
- определить психологический климат семьи, родительские установки и позиции по отношению к детям;
- определить причины нарушения взаимоотношений в системе родитель-ребёнок, приводящие к отклонениям в поведении и развитии ребёнка [7, с. 36].

Диагностирование осуществляется с помощью использования разнообразных форм и методов – это анкеты, опросники, проективные методики, диагностики, тесты и т. д. Форма работы может быть групповой и индивидуальной. В результате обработки данных проводится индивидуальное или групповое консультирование, с целью оказания методической помощи родителям в плане воспитания ребенка и использования эффективных форм взаимодействия с ребёнком для достижения нормализации детско-родительских отношений.

Следующее направление в деятельности педагога-психолога с родителями – это психологическая профилактика – целенаправленная систематическая совместная работа психолога с родителями по предупреждению возможных социально – психологических проблем, по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в семье.

С целью предупреждения конфликтных ситуаций в детско-родительских отношениях педагог-психолог инициирует: создание «Банка проблемных ситуаций», регулярные или экстренные разборы проблемных ситуаций, возникающих как дома, так и в

детском саду; оформление копилки «Советы на каждый день»; организацию «Клуба профессиональных родителей», на заседаниях которого более опытные родители могут дать совет другим родителям, например, по выходу из конфликтных ситуаций в общении с ребёнком. Основная задача – найти конструктивное решение, чтобы сохранить эмоциональный комфорт ребёнка [6, с. 27].

Семья как ближайшее социальное окружение ребенка, удовлетворяет его потребность в принятии, признании, защите, эмоциональной поддержке и уважении. Эмоциональный климат в семье, где воспитывается ребенок, оказывает существенное влияние на формирование мировосприятия ребенка. И в этом поможет программа Е. В. Ларечиной «Развитие эмоциональных отношений матери и ребёнка (в возрасте от 1 года до 3 лет)». Основной целью этой программы является: развитие положительных эмоциональных отношений матери с ребёнком; оказание психологической помощи родителям в процессе воспитания ребёнка, а также предупреждение дисгармонизации детско-родительских отношений [4, с. 12].

Уровень социального развития дошкольника взаимосвязан и взаимообусловлен проблемами ребёнка в сфере общения с семьёй, которые обусловлены деструктивными детско-родительскими отношениями и поэтому нуждаются в коррекционном процессе со стороны педагога-психолога. И здесь поможет программа Е. И. Ждакаевой «Тропинка к счастливой семье», которая направлена на коррекцию детско-родительских отношений, на работу с семьями, испытывающими кризис внутрисемейных отношений. Программа позволяет и детям, и родителям: изменить стереотипы поведения в семье с деструктивных на конструктивные; повысить личностную самооценку в своих собственных глазах и в глазах друг друга; научиться взаимному сотрудничеству, пониманию, сочувствию и уважительному отношению к друг к другу [3, с. 5–14].

Из выше указанного можно сделать вывод, что только в результате тесного взаимодействия и взаимопонимания родителей, педагогов и психолога создаются условия для полноценного и эффективного воспитания и обучения ребёнка. Помогая семье воспитывать ребёнка, мы одновременно помогаем родителям повышать свою компетентность, а также способствуем нормализации детско-родительских отношений и заслуга педагога-психолога в этом велика.

Литература

1. Задачи и функции психолога в дошкольном учреждении: Руководство для практического психолога / под ред. Л. А. Венгера. М. : Тип. МСК, 1991.
2. Доронova Т. Н., Голубева Л. Г., Гордова Н. А. Уз детства – в отрочество: Программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей 4–7 лет. 3-е изд. М. : Просвещение, 2004. 143 с.
3. Ждакаева Е. И. Тропинка к счастливой семье. Коррекция детско-родительских отношений через сказку, игру, рисунок. СПб. ; М. : Речь; : Сфера, 2011. 119 с.
4. Ларечина Е. В. Развитие эмоциональных отношений матери и ребёнка : метод. пособие. СПб. : Речь, 2004. 160 с.
5. Мухина В. С. Детская психология. М. : Апрель Пресс, Эксмо-Пресс, 1999. 352 с. (Сер. Мир психологии).
6. Прохорова Г. А. Взаимодействие с родителями в детском саду : практ. пособие. М. : Айрист-пресс, 2009. 64 с. (Дошк. воспитание и развитие).
7. Удова О. В., Коломеец Е. В. Взаимодействие педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. О. В. Удова, Е. В. Колдомеец. Иркутск : ВСГАО, 2013. 156 с.

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО БРАКА

Тюменцева Н. В.

*Муниципальное дошкольное общеобразовательное учреждение
детский сад № 97, Иркутск, Россия
E-mail: tyumenceva_n@mail.ru*

Вопрос семьи и семейных отношений является одним из важнейших и определяющих для каждого человека. Семью держат вместе самые различные моральные и материальные соображения. Однако представления о том, какой бывает семья в современном мире, меняется постоянно.

Современная семейная система является достаточно открытой – сегодня легко вступить в брак и также легко развестись. Правовые, этические, религиозные и социально-психологические барьеры, как для создания, так и для расторжения брака сведены к минимуму.

Какая она современная семья? Может быть это семья, которая обеспечивает необходимый минимум потребностей ее членам? Или та, которая дает требуемое благосостояние, социальную защиту членам семьи, создает условия для социализации детей до достижения ими психологической зрелости? Или современную семью можно рассматривать как модель, которая принимается обществом, отражена в коллективных представлениях, нравственных ценностях, культуре, религии.

В основе семьи лежат брачные отношения. Брак – совокупность обычаев, которые регулируют супружеские отношения мужчины и женщины. Однако, между понятиями «брак» и «семья» существует тесная взаимосвязь. Но в сути этих понятий есть немало специфического. Доказано, что брак и семья возникли в разные исторические периоды и у них разное предназначение.

Основные формы современных брачно-семейных отношений:

1. Отношения, освященные любовью. Два человека соединяются добровольно, поскольку не представляя своей жизни друг без друга.
2. Отношения как ритуальное исполнение социально-нормативных установок. Просто настало время создавать семью.
3. Отношения на основе контрактной системы. Оба супруга четко представляют, чего они хотят от брака, и рассчитывают на определенные материальные выгоды.
4. Отношения на основе нечестного контракта. Мужчина и женщина пытаются извлечь из брака односторонние выгоды.

5. Отношения по принуждению. Один из супругов несколько «осаждают» другого, и тот либо в силу определенных жизненных обстоятельств, либо из жалости, наконец, соглашается на компромисс.

Вступающие в семейные отношения пары руководствуются следующими потребностями:

Потребности мужчины в браке:

- сексуальное удовлетворение;
- мужчина воспринимает партнершу как спутника для отдыха;
- красивая жена повышает мужскую ценность;
- жена как комплекс бытовых услуг;

Потребности женщины в браке:

- получение нежности, ласки, внимания;
- возможность поговорить;
- финансовая поддержка;

Причины брачных отношений:

- хозяйственно-бытовые, пара считает, что главное в семье – это хорошо налаженный быт и домоводство;
- нравственно-психологические, желая найти верного друга и спутника вашей жизни, хорошо понимающего именно вас;
- семейно-родительские, педагогические, исходя из того, что главная функция семьи есть рождение и воспитание детей;
- интимно-личностные, стремление найти желанного и любимого партнера для любви.

В современной психологической литературе можно также выделить следующие *виды современных семей*:

1. Внебрачная семья (гражданский брак)

Около половины всех пар предпочитают не заключать официально брак по причинам:

- неуверенность в партнере;
- отсутствие жилья у молодых;
- страх ответственности;
- отсутствие ребенка;
- предрассудки.

Некоторые пары уверены, что после регистрации их жизнь кардинально изменится.

2. Семья с брачным контрактом

Заключение брачного контракта оказывает серьезное влияние на отношения в паре. Это не значит, что пара никогда не разведётся. Просто развод пройдет значительно спокойнее. Да и отношения в браке будут более продуманными, менее стихийными.

3. Гостевая семья

Такая форма помогает ребенку прочувствовать, как функционирует семья, понять функции членов семьи, получить навыки ведения хозяйства и общения с взрослыми и другими детьми в семейном кругу. В некоторых случаях гостевой режим используется как подготовка ребенка и семьи к постоянному размещению на опеку или усыновление.

4. *Семья с открытым браком*

Целью открытого брака является увеличение открытости в самовыражении отношений, увеличение толерантности партнеров друг к другу.

Принципы открытого брака:

- 1) строить жизнь на основе настоящего и исходя из реалистических желаний;
 - 2) относиться с уважением к личной жизни партнера; открытость общения: свободно, открыто выражать чувства, но без критики;
 - 3) иметь право на свои интересы, свой круг друзей;
 - 4) разделение ответственности и благ;
 - 5) знать себе цену и не позволять принижать свое достоинство.
5. *Семья с обменом брачных партнеров (свингерство)*

Инициаторами таких отношений выступают обычно мужчины, так как они более склонны к полигамии. У таких пар отмечается высокая самооценка в браке.

6. *Семья с однополыми партнерами (гомосексуальные пары)*

Гомосексуальные пары в случае однополый любви сталкиваются с теми же проблемами, что и гетеросексуальные: измены, ревность, обиды, доминирование, непонимание, отсутствие доверия, несоответствие ролевых установок и ролевой согласованности. Опасность представляет не сам по себе факт существования гомосексуальных пар взрослых партнеров, а более высокая распространенность в их среде венерических заболеваний.

Супружество предполагает определенные требования к поведению и поступкам партнеров, которое ограничивает индивидуальную свободу, что влечет порой упреки, обиды и ссоры между супругами.

Большинство вступающих в брак молодых людей не знакомы с основами психогигиены семейной жизни, что порой бывает причиной возникновения проблем в интимных отношениях между супругами. Неудовлетворенность потребности в ценности и значимости своего «Я» (нарушение чувства собственного достоинства со стороны другого партнера, его пренебрежительное, неуважительное отношение, обиды, оскорбления, постоянная кри-

тика). Финансовые разногласия супругов (вопросы взаимного бюджета, содержания семьи, вклада каждого из партнеров в ее материальное обеспечение). Неудовлетворенность потребности одного или обоих супругов в положительных эмоциях (отсутствие ласки, нежности, заботы, внимания и понимания, психологическое отчуждение супругов друг от друга, эмоциональная холодность).

Увеличение числа разводов, раздельное проживание супругов по причине миграции в поисках заработка. Распространение фиктивных браков и внебрачных рождений. Сознательная и вынужденная бездетность супружеских пар, рост насилия над детьми. Перегрузка женщины (работой на производстве и дома), дисгармония интимных отношений. Неадекватность престижности супругов, утрата высших чувств. Утрата здоровья – это лишь не полный список проблем современного брака.

Таким образом, семейная жизнь напоминает айсберг. Большинство людей видят лишь его малую надводную часть и обманывают себя, думая, что видит его целиком. Некоторые догадываются, что айсберг несколько больше, но не знают, что же именно представляет собой его невидимая часть. Не зная всех тонкостей семейной жизни, можно направить ее опасным курсом.

Отношения в семье, состояние каждого человека в ней, семейные роли влияют не только на родственные связи, но и на стиль поведения, характер, наклонности человека, растущего в семье. Общественный долг, прежде всего, проявляется по отношению к тем членам общества, с которыми он встречается раньше всего, родителями, братьями, сестрами и т. д.

Независимо от исторического периода, экономической ситуации и прочих реформационных процессов, каждый обязан четко, ответить себе, как он собирается построить свою жизнь, осознать, что он не сам по себе, а звено в бесконечной цепи своего рода. Что наша жизнь принадлежит нам не на 100 %, и каждый имеет, ответственность перед прошлыми и будущими поколениями. Каждый обязан приложить максимум усилий, чтобы жить счастливо и позволить быть счастливыми своим близким. Для этого надо не так много, несмотря ни на что и научиться понимать и договариваться со своими близкими.

Литература

1. Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2004. 244 с.
2. Гребенников И. В. Основы семейной жизни. М. : Просвещение, 1991. 160 с.
3. Дружинин В. Н. Психология семьи. М. : КСП, 1996. 176 с.
4. Жирнова Г. В. Брак и свадьба русских горожан в прошлом и настоящем. М. : Наука, 1980. 152 с.

5. Кузьмина Е. Г. Психология семейных отношений [Электронный ресурс]. Орск : ОГТИ, 2008. ???
6. Терехина С. А., Чирикина Е. С. Особенности восприятия развода в родительской семье и отношение к родителям у девушек периода ранней взрослости // Психология и право. 2016. Т. 6, № 3. С. 142–161.
7. Кон И. С. Ребенок и общество [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.net.ru/articles/>.
8. Сатир В. Психотерапия семьи. СПб : Речь, 2006. 288 с.
9. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений : курс лекций. М. : Апрель-Пресс, 2000. 512 с.

РАЗДЕЛ 6

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

СВЯЗЬ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И УРОВНЯ ДЕПРЕССИИ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Брунец (Шадрин) К. Р., Кузьмин М. Ю.

МОУ ИРМО Максимовская СОШ, Иркутск, Россия

E-mail: mirroy@mail.ru

Проблема подросткового суицида на сегодняшний день крайне актуальна. Проблема состоит в том, что до конца не ясны причины, толкающие подростков на причинение вреда самим себе. Различные специалисты по-разному оценивают причины суицида среди подростков. Например, Д. Г. Трунов в статье «Причинный анализ суицидальной активности» считает, что для того чтобы более глубоко понять причины, побуждающие человека к суицидальной активности, необходимо разделить их на четыре группы: 1) суицидогенные ситуации – события, которые предшествовали суицидальной активности и стали ее пусковым, провоцирующим фактором; 2) факторы личности – «внутренние» фоновые факторы, индивидуальные особенности человека, его личная реакция на события, которая предрасполагает выбирать суицидальное поведение как решение возникших проблем; 3) факторы среды – «внешние» фоновые факторы, факторы окружения, внешние условия и обстоятельства, которые отягощают суицидогенную ситуацию, ограничивая человека в принятии альтернативных решений; 4) мотивы суицида – то, для чего совершается суицид, его цели, функции, смысл [5].

Н. А. Дмитриенко предполагает, что необходимо формировать такое свойство личности, как жизнеспособность. Она пишет, что невысокий уровень жизнеспособности является причиной огромного количества суицидов среди молодых людей, появление чувства страха, беспомощности и неспособности сохранять и умножать внутренние личностные качества и ресурсы при встрече с трудностями, возникающими на жизненном пути человека [2].

А. С. Орешкина, Л. В. Сенкевич указывают, что суициденты обладают ярко выраженной суицидальной мотивацией, сниженной осмысленностью жизни и экзистенциальными проблемами. Среди многочисленных причин уйти из жизни основной является утрата смысла жизни. Переживая экзистенциальный кризис, они испытывают неудовлетворенность настоящим, их негативные эмоциональные состояния сочетаются с обесцениванием человеческой жизни, достаточной бессмысленностью как профессиональной деятельности, так и межличностных отношений [4].

По нашему мнению, для профилактики суицидального поведения необходимо учитывать уровень сформированности смысловой сферы личности. В связи с этим мы провели исследование связи смысловой сферы личности учащихся и выраженности у них депрессии – фактора, который, по нашему мнению отражает индивидуальные особенности человека, его личная реакция на события, которая предрасполагает выбирать суицидальное поведение как решение возникших проблем. Для изучения смысловой сферы личности использовалась методика Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева [3]. Для изучения уровня депрессии использовали методику Бека [1].

В исследовании приняли участие учащиеся 8-го и 11-го класса общим числом 38 человек. На первом этапе мы проанализировали уровень депрессии учащихся. По результатам можно сделать вывод, что никаких симптомов депрессии не проявляют 54 %, легкая депрессия наблюдается у 34 %, умеренная депрессия у 6 % и выраженная депрессия – у 6 % ребят. На втором этапе мы изучили уровень сформированности смысложизненных ориентаций у учащихся 8-го и 11-го класса. Оказалось, что в целом у учащихся средний уровень сформированности смысложизненных ориентаций. Нет каких-то однозначно более или менее выраженных шкал – все они находятся в пределах нормы.

В итоге, на третьем этапе мы изучили, как связаны уровень депрессии и уровень сформированности смысложизненных ориентаций у школьников. Оказалось, что корреляция между ними носит отрицательный характер ($r = -0,68$, $p < 0,01$ между шкалой депрессии Бека и шкалой ОЖ методики СЖО). Получается, что чем выше уровень депрессии, тем ниже уровень сформированности смысложизненных ориентаций. И, наоборот, чем выше уровень сформированности смысложизненных ориентаций, тем ниже уровень депрессии, а, значит, ниже уровень риска суицида.

Литература

1. Бек А. Шкала депрессии Бека [Электронный ресурс]. URL: <http://psylab.info/>.
2. Дмитриенко Н. А. Обучение иноязычному общению как фактор формирования жизнеспособности будущих специалистов // Филол. науки. Вopr. теории и практики. 2014. № 2 (32). С. 75–78.
3. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. М. : Смысл, 2006. 36 с.
4. Орешкина А. С., Сенкевич Л. В. Искажение мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер в юношеском возрасте при суицидальном поведении // Вестн. Акад. права и упр. 2015. № 39. С. 262–272
5. Трунов Д. Г. Причинный анализа суицидальной активности // Вестн. Перм. ун-та. Философия. Психология. Социология. 2013. № 2 (14). С. 121–127.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПАЦИЕНТОВ С ПОГРАНИЧНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ ПСИХИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРТ-ТЕРАПИИ

Витошкина Д. Д.

ОГБУЗ «Нижнеудинская ЦРБ», Психоневрологический диспансер,

г. Нижнеудинск, Россия

E-mail: dariavita@mail.ru

В данной статье мы останавливаемся на проблеме психологической реабилитации пациентов с пограничными состояниями психики. Она состоит в предоставлении полного цикла помощи пациентам, при котором наряду с медикаментозным лечением психологами ведется постлечебная психологическая реабилитация личности с целью закрепления результатов от лечения, продления ремиссии, предотвращения рецидивов, создания образовательного, воспитательного и культурного пространства, занимающегося восстановлением способностей человека с ограничениями к полноценной жизни.

С увеличением количества заболевших психическими болезнями, по последним данным на апрель 2016 г. ежегодно встают на учет более полутора млн. человек [6], самые многочисленные и быстроразвивающиеся болезни – пограничные состояния психики. Это широкая линейка психических состояний человека, в которую включены все группы невротических расстройств, последствия результатов влияния опасной окружающей среды, длительное употребление алкоголя и наркотиков [3]. При лечении таких пациентов важен этап психологической реабилитации с целью закрепления результатов от лечения, продления ремиссии, предотвращения рецидивов. В основе психологической реабилитации – представление о болезни как о разрушительном процессе на физиологическом и психологических уровнях [4], возвращение к функционирующему состоянию, устранение последствий переживания, связанных с болезнью, неверных установок, неуверенности в себе, повышенной тревожности: снятие тревоги, опасений, отвлечение от болезни. При учете активности патологического процесса, психического состояния больного, его характера, жизненных условий и прогноза, можно подобрать индивидуальную программу психологической реабилитации. При таком комплексном подходе арт-терапия дает ощутимый результат. Это лечебно-коррекционные и профилактические воздействия, основанные на занятиях изобразительной деятельностью, построении и разви-

тии психотерапевтических отношений, основная цель которых – улучшение самоощущения и адаптационных возможностей в условиях микро- и макросоциальных конфликтов [2]. Большинство исследователей в области арт-терапии сходятся во мнении, что творчество помогает выразить свои чувства и эмоции, задействует фантазию [5]. Благодаря тому, что пациенты условно являются «здоровыми», они не представляют социальной опасности для окружающих и весь лечебный комплекс можно проводить в группах, разбитых по симптоматикам и общим целям психологической реабилитации. Это объединяет пациентов с разными пограничными состояниями и отделяет их от больных эндогенными психозами [1].

На базе диссертационного исследования, проведенного нами в 2016 г., мы пришли к выводу, что психологическая реабилитация с использованием арт-терапии для пациентов с пограничными состояниями психики, стабилизирует результаты по таким параметрам как низкая самооценка, нереалистичское самоощущение, высокий уровень тревожности, агрессивности, что при болезни поддается деформации сильнее. База исследования – «Нижнеудинский психоневрологический диспансер», группа из двенадцати пациентов с пограничными состояниями психики с преобладанием ипохондрического синдрома. Длительность заболевания – от года до 20 лет. Все испытуемые на момент обследования находились в состоянии устойчивой ремиссии и добровольно согласились посещать арт-терапевтические занятия.

Проведение исследования включало следующие этапы:

1. Подбор пациентов на основе синдроматики.
2. Разработка программы реабилитации под пациентов. При учете активности патологического процесса, психического состояния больного, его характера, жизненных условий.
3. Диагностика состояния пациентов до проведения реабилитации с помощью методик исследования самооценки Дембо-Рубинштейн, «ТиД» и оценки уровня агрессивного поведения – тест Б. Басса и Р. Дарки.
4. Внедрение программы психологической реабилитации с использованием арт-терапии, форма работы: групповая: 8 занятий по 1–1,5 часа ежедневных встреч.
5. Диагностика состояния пациентов после проведения реабилитации по тем же методикам.

Анализ результатов исследования до и после формирующего воздействия психологической реабилитации с использованием арт-терапии показал, что экспериментальная работа привела к

понижению уровня тревожности, депрессии, снижению агрессивного поведения, повысила и стабилизировала самооценку пациентов и веру в собственные силы, что существенно сказалось на адаптации и социализации больных. После проведения программы психологической реабилитации, 84 % испытуемых охарактеризовали свое эмоциональное состояние как удовлетворительное.

Показатели испытуемых по методике Дембо-Рубинштейн (таблица 1) уровня себяощущения были выше, чем до занятий в группе, в среднем, на 10–15 баллов. Показатели Я-реального говорят о приближении к идеалу или принятии себя как части общества, снижает внутреннюю напряженность. Используя критерий Манна-Уитни, в качестве метода математической статистики, мы доказали различия между показателями испытуемых до и после проведения программы психологической реабилитации с использованием арт-терапии, по таким шкалам как Ум ($U = 39$), Характер ($U = 31$), Способности ($U = 65$), Внешность ($U = 18$), Уверенность в себе ($U = 35$), кроме шкалы Авторитет ($U = 98$) – без значимых различий.

Таблица 1

Показатели испытуемых после проведения
психологической реабилитации

Шкалы	Я-образ	Соотношение распределения ответов по уровням (%)							
		Низкий		Средний		Высокий		Очень высокий	
		До	После	До	После	До	После	До	После
Ум	Реальный	0	0	83,83	33,33	16,67	50	0	8,33
	Идеальный	33,33	8,33	16,67	33,33	50	41,67	0	8,33
Характер	Реальный	25	0	75	16,67	0	66,67	0	8,33
	Идеальный	50	8,33	8,33	50	41,67	25	0	0
Авторитет	Реальный	0	0	75	58,33	16,67	25	0	8,33
	Идеальный	58,33	50	25	33,33	8,33	8,33	0	0
Способности	Реальный	0	0	50	16,67	41,67	58,33	8,33	16,67
	Идеальный	25	16,67	16,67	41,67	58,33	33,33	0	0
Внешность	Реальный	16,67	0	75	41,67	8,33	50	0	0
	Идеальный	50	16,67	33,33	33,33	16,67	41,67	0	0
Уверенность	Реальный	41,67	0	50	33,33	8,33	50	8,33	8,33
	Идеальный	8,33	0	50	33,33	41,67	58,33	0	0

На рис. 1 – показатели тревожности и депрессивности у пациентов до проведения арт-терапии по методике «ТиД». При первичной диагностики было выявлено восемь человек с высоким уровнем тревожности и депрессивности, после психологической реабилитации, 10 из 12 человек находились в умеренном, хоро-

шем психическом состоянии, без внутренней напряженности и депрессии, два человека – с неопределенными показателями.

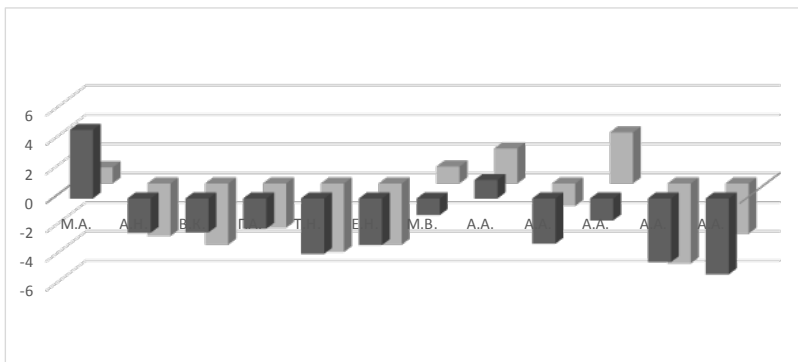


Рис. 1. Показатели Тид до проведения психологической реабилитации

Финальный этап диагностики позволил нам получить положительные результаты и заключить, что 84 %, т. е. 10 пациентов не обнаружили внутренней тревожности и депрессивности. Показатели агрессивности у пациентов с преобладанием самоагрессии и вербальной агрессии снизились по шкалам к окончанию курса. Если до прохождения респонденты имели высокие баллы агрессивности по нескольким из пяти шкал (от 5 баллов и выше), то при финальной диагностике балл для каждой из оцениваемых шкал не поднимается выше четырех.

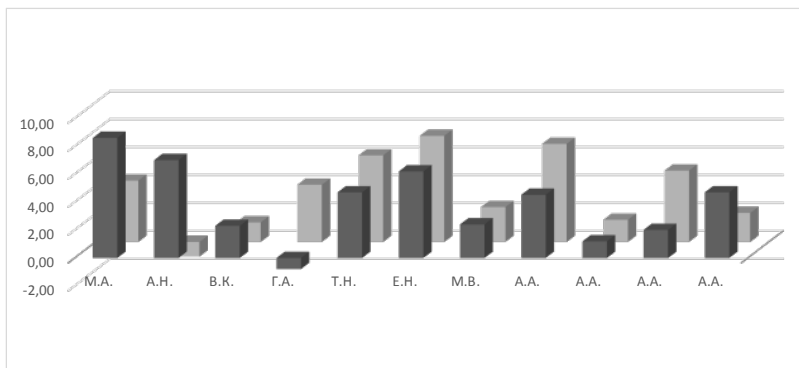


Рис. 2. Показатели Тид после проведения психологической реабилитации

Таким образом, психологическая реабилитация с использованием арт-терапии является эффективным видом лечебно-реабилитационного воздействия при амбулаторных и стационарных условиях психоневрологического диспансера у пациентов с пограничными состояниями психики в 84 % случаев. Она способствует симптоматическому улучшению, снижению уровня тревоги на 80 %, депрессивности на 73 % и агрессивности на 45 %, оптимизации личностного функционирования (развитие коммуникативных навыков, саморегуляции), продолжительной ремиссии (по истечению 21 дня посттерапевтическое состояние закрепилось у 67 %, т. е. у восьми пациентов), общей удовлетворенности собой, формированию оптимистического взгляду на жизнь. Основываясь на проведенном исследовании, мы можем определить показания для психологической реабилитации при пограничных психических расстройствах. К ним относятся: а) соматоформные расстройства: ипохондрические, хронические болевые расстройства, вегетативные дисфункции; б) обсессивно-компульсивные расстройства; в) реакции на тяжёлый стресс и нарушения: ПТСР, пролонгированная депрессивная реакция, смешанная тревожная и депрессивная реакция, неврастения; г) тревожно-фобические расстройства: агорафобия, социальные фобии, смешанные тревожные и депрессивные расстройства, тревожно-истерические расстройства.

Литература

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. 2-е изд. М. : Медицина, 2000. 300 с.
2. Ганим Б. Исцеление через искусство. Минск : Поппури, 2005. 352 с.
3. Кабанов М. М. Реабилитация психически больных. 2-е изд., доп. и перераб. Л. : Медицина, 1985. 216 с.
4. Петровский А. В. Психологическая реабилитация / Ярошевский М. Г. // Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В- 2-е изд. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 512 с.
5. Хабарова Т. Ю. Применение арт-терапии в лечении депрессивных и зависимых пациентов // Молодой ученый. 2015. № 4. С. 107–111.
6. Психические расстройства [Электронный ресурс] // Информ. бюл. 2016. № 396 // ВОЗ : сайт. URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs396/ru/>.

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ, СТРАДАЮЩИХ ОЖИРЕНИЕМ

Домашенкина А. С., Ярославцева И. В.

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

Одной из серьезных проблем, стоящих перед обществом в XXI в., является проблема ожирения у подростков. Раньше детское ожирение встречалось редко, и в течение многих лет реальные доказательства связи между наличием ожирения в детском возрасте и массой тела и здоровьем у взрослого человека отсутствовали. Однако проводимые исследования и полученные данные позволяют предполагать, что до 10 % детей могут иметь клиническое ожирение и, что далеко немалое число подростков, имеющих избыточную массу тела, сохраняют её и во взрослом возрасте. По данным литературы, распространенность ожирения среди подросткового населения в России колеблется от 3–5 до 20 %.

В основе исследователи в качестве причин ожирения рассматривают как социальные и биологические, так и психологические факторы. Так, переживания стрессовых ситуаций, могут повлечь увеличение массы тела (ожирение), что часто сопровождается снижением самооценки, изменением самоотношения с проявлениями не любви к себе, самообвинений, замкнутости, и снижает мотивацию детей и подростков к лечебному процессу.

Серьезное внимание к проблеме отношения личности к себе уделено в работах К. Роджерса. Он разделил общее отношение к себе на самооценку (отношение к себе как носителю определенных свойств и достоинств) и самоприятие (приятие себя в целом, вне зависимости от своих свойств и достоинств). При этом Роджерс считал, что самоотношение является не столько оценкой, сколько стилем отношения к себе, общей жизненной установкой.

По мнению Розенберга, самооценка отражает степень развития у личности чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу её «Я». Поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное самоотношение. И. С. Кон считает, что самооценка «является общим знаменателем, итоговым измерением «Я», выражающим меру принятия или неприятия индивидом самого себя, положительное или отрицательное отношение к себе. С. Р. Пантелеев и другие ученые проследили связь между самоотношением и самооценкой, самоотношением и мотивацией.

На наш взгляд, важную роль в формировании позитивного самоотношения к себе, повышения самооценки и мотивации к лечебному процессу у подростков, страдающих ожирением, играет психологическое консультирование. В психологическом консультировании с использованием когнитивно-поведенческой терапии, направленной на изменение мышления и коррекцию привычек в деятельности и поведении. Применение методов БОС-терапии, цветотерапии в консультирование подростков также способствует формированию у них новых поведенческих конструктивных стереотипов. Использование возможностей сенсорной комнаты позволяет подросткам освоить методы мышечной релаксации, дыхательной гимнастики для снятия внутреннего напряжения и стресса. В развитии мотивации и самоотношения подростков в ходе группового консультирования значение имеет тренинговая работа.

Огромная медико-социальная значимость самого ожирения, а также заболеваний, связанных с ним, манифестирующим в детском возрасте определяет актуальность дальнейших исследований в этом направлении.

Литература

1. Аверьянов А. П., Болотова И. В., Зотова С. А. Ожирение в детском возрасте // Лечащ. врач. 2010. № 2. С. 13–15.
2. Особенности личности подростков с ожирением / Н. В. Болотова, А. П. Аверьянов, Г. А. Андриянова, М. Г. Петрова // Вопр. соврем. педиатрии. 2004. Т. 3, прил. 1. С. 64–65.
3. Вельтищев Ю. Е., Харькова Р. М. Ожирение у детей – перспективы профилактики и лечения. // Российский вестник перинатологии и педиатрии. М., 1997. № 3. С. 4–13.
4. ВОЗ. Глобальная стратегия по питанию, физической активности и здоровью. Избыточный вес и ожирение среди детей // Мир медицины. 2001. № 3–4. С. 28–19.
5. Загоруйко М. В., Бардымова Т. П., Рычкова Л. В. Ожирение у детей и подростков // Сиб. мед. журн. 2010. № 6. С. 16–19.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ: МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Егорова Т. В.¹, Серёгина У. С.²

¹МАОУ «Ангарский лицей № 1», Ангарск, Россия.

²МАОУ «Ангарский лицей № 2 им. М. К. Янгеля», Ангарск, Россия

E-mail: uilyachka@inbox.ru

В условиях бурного развития компьютерных технологий исследование проблем компьютерной зависимости детей и подростков в образовательном пространстве приобретает все большую актуальность. Мощный поток новой информации, применение компьютерных технологий оказывают большое влияние на воспитательное пространство учащихся. Создание воспитательного пространства – это необходимое условие становления личности ребенка не только в стенах образовательного учреждения, но и за его пределами [3].

Существует пять видов интернет-зависимости: 1) зависимость от социальных контактов, осуществляемых в chatrooms или посредством e-mail (пристрастие к виртуальным знакомствам); 2) компульсивная потребность в Сети – игра в онлайн-азартные игры, частые покупки в электронных магазинах, участие в аукционах и биржевых играх; 3) навязчивый web-серфинг («электронное бродяжничество»), информационная перегрузка в результате бесконечного путешествия по Сети без конкретной цели; 4) навязчивая игра в компьютерные игры, программирование, хакерство; 5) киберсексуальность (непреодолимое влечение к посещению порносайтов, занятию киберсексом или обсуждению сексуальной тематики в чатах или закрытых группах «для взрослых»). Существуют диагностические опросники для каждого из пяти типов Интернет-зависимости [1; 2; 4].

На базе методического объединения психологов г. Ангарска была создана творческая группа педагогов-психологов по разработке мониторинга «Информационная безопасность и компьютерная зависимость». Основная цель – разработка программы по диагностике, профилактике и коррекции компьютерной зависимости среди подростков. Этапы работы: I – подготовительный (анализ реальной ситуации по данной проблеме; анализ методических ресурсов; анализ и сбор диагностических методик; составление плана реализации проекта). II – практический (организация и проведение работы проектной группы; разработка содержания методического пособия; текущий контроль за реализацией проек-

та). III – обобщающий (обработка результатов мониторинга; анализ результатов реализации проекта; определение перспектив и путей дальнейшего развития).

Учитывая специфику типа образовательного учреждения, было проведено мониторинговое исследование для выявления тенденций к компьютерной зависимости в общеобразовательных и инновационных учебных заведениях.

В ходе анализа имеющихся диагностических методик было решено рассматривать такие вариации зависимостей, как: компьютерная зависимость (от Сети Интернет во всех ее проявлениях), игровая зависимость (исключительно от компьютерных игр). Выбраны методики: скрининговая диагностика компьютерной зависимости (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот); тест Такера на выявление игровой зависимости.

В исследовании приняли участие учащиеся 7–11-х классов учебных заведений Ангарского городского округа в количестве 669 человек.

Таблица 1

Распределение учащихся 7–11-х классов разных типов ОУ по стадиям компьютерной зависимости (по Л. Н. Юрьевой, Т. Ю. Больбот), %

Инновационные учебные заведения					
	7 кл.	8 кл.	9 кл.	10 кл.	11 кл.
Нет риска развития компьютерной зависимости	63	7	23	3	32
Стадия увлеченности	31	78	49	44	55
Риск развития компьютерной зависимости	6	15	28	48	13
Наличие компьютерной зависимости	0	0	0	4	0
Общеобразовательные учебные заведения					
	7 кл.	8 кл.	9 кл.	10 кл.	11 кл.
Нет риска развития компьютерной зависимости	9	26	20	33	52
Стадия увлеченности	59	49	54	53	28
Риск развития компьютерной зависимости	26	23	27	14	20
Наличие компьютерной зависимости	6	2	0	0	0

Вывод: полученные данные свидетельствуют, что на параллели 7-х классов диагностированы значительные различия по степени выраженности увлеченности компьютером. Так, доминирующее количество респондентов лицейских классов (63 %) не

имеют риска развития КЗ, в то время, как в общеобразовательных классах этому критерию соответствуют лишь 9 % учащихся. 59 % ребят массовой школы находятся на стадии увлеченности компьютером, 26 % – имеют риск развития КЗ, у 6 % диагностирована КЗ. Среди лицейских учащихся 31 % продемонстрировали стадию увлеченности, и 6 % подвержены риску развития КЗ (наличие КЗ как таковой не диагностировано вовсе). Нам видятся следующие причины данной тенденции: 7-й класс – первый год обучения в лицее; семиклассники, поступающие в лицей, имеют высокий уровень учебной мотивации и нагрузки, в связи с чем не располагают достаточным свободным временем и желанием, чтобы быть увлеченными компьютером.

На параллели 8-х классов можно отметить увеличение количества лицеистов, находящихся на стадии увлеченности (78 %, в то время, как школьники составляют 49 %). Нет риска КЗ у 26 % школьников, и лишь у 7 % лицеистов. Наличие КЗ зафиксировано у 2 % школьников и отсутствует у учащихся лицей. Риск развития КЗ несколько выше у учащихся массовой школы, чем у лицеистов (23 % и 15 % соответственно).

У девятиклассников школ и лицеев значительных различий в степени выраженности увлеченности компьютерами не выявлено. Так, большинство опрошенных показали стадию увлеченности (54 % – школьники, 49 % – лицеисты), риск развития КЗ имеют 28 % школьников и 28 % учащихся лицеев, КЗ не обнаружена ни в одном из ОУ.

В 10 классах можно зафиксировать значительную включенность учащихся лицеев по сравнению с учащимися школ в стремлении проведения времени за компьютером. 48 % лицеистов обнаружили риск развития КЗ, в то время, как этот показатель у учащихся школ – 14 %. На стадии увлеченности компьютером находятся примерно одинаковое количество ребят (44 % – лицеисты, 53 % – школьники). Нет риска развития КЗ у 33 % учащихся школ и у 3 % учащихся лицеев.

Большинство учащихся 11-х классов лицей (55 %) находятся на стадии увлечения, а выпускники-школьники в большинстве (52 %) не имеют риска развития КЗ.

Таблица 2

Распределение учащихся разных типов ОУ по уровням увлеченности компьютерными играми (тест Такера)

Инновационные учебные заведения					
	7 кл.	8 кл.	9 кл.	10 кл.	11 кл.
Нет никаких негативных последствий от компьютерной игры	71	82	40	39	48
Человек играет в компьютерные игры на уровне, который может привести к негативным последствиям	25	17	40	27	33
Человек играет на уровне, ведущим к негативным последствиям; возможно, контроль над пристрастием к компьютерным играм уже потерян	4	1	20	34	19
Общеобразовательные учебные заведения					
	7 кл.	8 кл.	9 кл.	10 кл.	11 кл.
Нет никаких негативных последствий от компьютерной игры	53	34	39	59	72
Человек играет в компьютерные игры на уровне, который может привести к негативным последствиям	27	45	44	27	26
Человек играет на уровне, ведущим к негативным последствиям; возможно, контроль над пристрастием к компьютерным играм уже потерян	20	21	17	15	3

Вывод: Среди лицеистов 7–8-х классов большинство играют в компьютерные игры на уровне, который не несет никаких негативных последствий (7 кл. 71 %, 8 кл. 82 %). Однако компьютерные игры не несут вреда для учащихся общеобразовательных школ 7 кл. в 53 % случаев, 8 кл. 34 %. У пятой части школьников 7–8-х кл обнаружено значительное пристрастие к играм, когда, возможно, контроль уже потерян (7 кл. 20 %. 8 кл. 21 %). Среди лицеистов потеря контроля над пристрастием обнаружена у 4 % семиклассников и 1 % восьмиклассников.

На параллели 9-х классов существенных различий в пристрастиях к компьютерным играм между учащимися лицеев и школ не выявлено. Так, 20 % лицеистов и 17 % школьников чрезмерно увлечены онлайн играми.

Можно отметить увлеченность компьютерными играми лицеистами-старшеклассниками: 34 % учащихся 10-х классов и 19 % 11-х классов играют на уровне, когда велика вероятность негативных последствий. Среди школьников процент выраженности данного уровня значительно ниже (15 % учащихся 10 кл., 3 % учащихся 11 кл.). Для подавляющего большинства респондентов 10 и 11 кл. компьютерные игры не представляют угроз (59 % и 72 % соответственно).

Таким образом, на параллели 7–8 классов негативные последствия от компьютерных игр преобладают в общеобразовательных классах. По мере взросления ситуация меняется: старшеклассники-лицеисты (10–11 кл.) в большей степени увлечены компьютерными играми.

Проблемы, которые представляются наиболее актуальными и требующими своего разрешения: 1) диагностический инструментарий (отсутствие информативных и емких психодиагностических методик, адекватных условиям образовательной среды); 2) отсутствие системности работы (администрация, педагоги, родители); 3) отсутствие Программы работы с результатами диагностики.

Таким образом, целесообразно продолжение изучения данного направления в контексте создания программы с методическими рекомендациями и разработками по профилактике и коррекции компьютерной зависимости (с учетом результатов мониторинга).

Литература

1. Бурова В. А. «Интернет-зависимость – патология XXI века?» // Вопр. ментал. медицины и экологии : науч.-практ. журн. 2000. Т. 6, № 1. С. 11–13.
2. Макс В. А. Компьютерная зависимость у подростков // Молодой ученый. 2014. № 7. С. 272–274.
3. Янг К. С. Диагноз – интернет-зависимость // Мир Internet. 2000. № 2. С. 24–29.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОЙ МОЛОДЕЖИ

Баркова Н. П., Зверьянская А. П.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: Alexandra-zveryanskaya@yandex.ru

Актуальность темы в том, что отношения между людьми одна из самых важных составляющих нашей жизни. И если данные отношения по какой-либо причине не складываются, то это ведет к появлению неудовлетворенности своей жизнью. Данный конфликт может привести к зависимости, а в частности к интернет-зависимости.

Мы рассматриваем интернет-зависимость как одну из наиболее характерных для периода студенчества. В России высок процент пользователей интернета. На сегодняшний день по количеству пользователей интернета Россия обгоняет Австралию, Испанию, Италию, Францию, Великобританию и Бразилию. В период с 2007 по 2011 г. число интернет-пользователей в России выросло с 8 % (8,7 млн человек) до 30 % (34,4 млн человек), а уровень суточной аудитории с 2 % (2,1 млн человек) до 16 % (17,7 млн человек) [2].

Таким образом, каждый третий житель России является пользователем интернета, а каждый седьмой посещает интернет ежедневно. На сегодняшний день по результатам многочисленных социологических опросов основными пользователями интернета в России являются молодые люди в возрасте от 17 до 23 лет.

Интернет-зависимость формируется в течение полугода. В процессе освоения интернет-сети у человека автоматически возникает дополнительная реальность, которая называется «виртуальной». Она является противоположностью естественной, внешней реальности, её воображаемым, информационным эквивалентом. Виртуальная реальность «имитирует» те же действия и чувства человека, которые он может испытать в физической реальности. Вред виртуальной реальности до конца не доказан, однако дискуссии на эту тему поднимаются исследователями достаточно серьезно в связи с аномальным использованием интернет-сети. Данный феномен обозначается как «интернет-зависимость».

Интернет-зависимость приводит не только к проблемам успеваемости или потере работы у человека, но и к трудностям в межличностном взаимодействии. Реальные контакты переносятся в виртуальный мир, увеличивается время нахождения в интернет-сети в ущерб общению с друзьями и родителями. Пропадает

заинтересованность человека в активности и достижении успеха в других областях жизни, усугубляются негативные черты личности.

Изучение межличностных отношений у интернет-зависимых студентов является важным моментом для разработки программы профилактики и коррекции данной зависимости в студенческой среде.

Мы рассмотрим несколько сфер жизнедеятельности студента для создания наиболее полной картины таких особенностей [1].

1. *Отношения в семье.* Возникновение интернет-зависимости в семье могут спровоцировать следующие факторы: гиперопека или гипоопека родителей, ревность одного из детей к другому, алкогольная и наркотическая зависимость родителей, физическое насилие в семье, неполная семья и в целом неблагоприятная психологическая обстановка в семье. Ребенок не может или не хочет разрешить подобного рода проблему и начинает уходить в виртуальный мир. В подростковом возрасте это чаще всего игры и мультфильмы, становясь взрослее количество ресурсов, используемых в интернет-сети возрастает: чаты, форумы, социальные сети, развлекательные сайты. На таких общеизвестных сайтах как «Kill me please», «Надежда.ру» человек может выговориться, получить эмоциональный отклик от других людей, посмотреть на ситуацию с другой стороны. В свою очередь межличностные контакты в семье обедняются. Ребенок уже не ищет помощи и поддержки со стороны взрослого, а находит заботу, любовь и внимание в сети. На почве того, что ребенок очень много времени проводит в сети в ущерб общению с родителями и домашним делам, а при попытке отключить компьютер реагирует агрессивно снова возникают конфликты, которые приводят к усугублению неблагоприятной ситуации в семье.

2. *Отношения со сверстниками.* Студент может быть непонятым и непринятым в коллективе по самым разным причинам: физические недостатки внешности, психические отклонения, высокий или низкий интеллект, финансовое положение (бедность или наоборот очень большое количество финансовых средств), плохо развитый коммуникативный навык, скромность, застенчивость, низкая самооценка и другое. Всё это может повлечь за собой недостаток реального общения со сверстниками, что в свою очередь приводит к реализации данных контактов в сети. Этому способствуют и факторы, способствующие возникновению интернет-зависимости, озвученные нами в предыдущей главе: доступность. Не надо искать и заводить реальных друзей, подстраиваться под них и выделять время. Есть компьютер, с помощью которого в

любой момент можно пообщаться с человеком. Анонимность и возможность идентифицировать себя с любой понравившейся личностью в сети. В реальности ты скромный отличник, а в сети супергерой. Интернет-сеть не обидит, не станет тебя бить или унижать. В результате студент не пытается влиться в коллектив, уходит от общения и совместной деятельности, потому что гораздо проще прийти домой и пообщаться в сети.

3. В данной сфере особенно хочется выделить такую категорию как *отношения с противоположным полом*. Если у молодого человека или девушки в реальности не складываются отношения с противоположным полом в силу каких-либо обстоятельств, то такие люди в сети чаще всего «подсаживаются» на сайты знакомств. Там гораздо проще изложить свои предпочтения относительно своего будущего избранника, поговорить на откровенные темы, найти родственную тебе душу и даже познакомиться с человеком из другой страны. Но такое общение таит в себе свои опасности: встретившись в реальности такие люди часто разочаровываются друг в друге, их ожидания относительно друг друга не совпадают. Чем больше человек будет стараться знакомиться с противоположным полом в интернете, тем меньше он получит опыта общения с реальными людьми, тем сложнее будет ему в будущем выстроить благоприятные межличностные отношения в своей будущей семье.

4. *Отношения с преподавателями*. В жизни редко случается такое, когда у студента абсолютно со всеми преподавателями в ВУЗе складываются благоприятные отношения. Чаще всего студент делит преподавателей на три группы: те, которые относятся к нему благосклонно, те, кому всё равно и те, которые его недолюбливают и стремятся поставить плохие отметки. В третьем случае студент начинает избегать общения с данным преподавателем, не ходить на пары, всячески избегать упоминания о данном человеке. Это приводит к возникновению у студента негативных эмоций: «Надо сдавать предмет, а желание общаться с данным человеком отсутствует». Чтобы «разгрузить» свою эмоциональную сферу и не думать о проблеме студент обращается к сети. Часто это приводит к отчислению. Но не всегда плохие отношения с преподавателями становятся фактором возникновения интернет-зависимости у студента. Уходу в виртуальную реальность способствуют загруженность учёбой, нежелание учиться, плохое здоровье и другое.

Подводя итог всему вышесказанному можно выделить следующие особенности межличностных отношений у интернет-зависимых студентов:

- обеднение реальных межличностных контактов и расширение виртуальных межличностных контактов;
- восприятие общения в интернете как единственно правильного и необходимого;
- конфликты с родителями из-за неконтролируемого времяпрепровождения в сети;
- чувство агрессивности и враждебности реального мира по сравнению с виртуальным.

Реальное общение интернет-зависимой молодежи носит поверхностный характер, резко сужен круг знакомых, такие молодые люди общаются в основном только с теми людьми, которые используют интернет-сеть. Учащиеся испытывают желание переселиться в виртуальный мир, способ решения проблем для них это уход в сеть, где они чувствуют себя увереннее и комфортнее.

Мы надеемся, что психологическое консультирование будет способствовать улучшению межличностных отношений интернет-зависимой молодежи.

Литература

1. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск: ТетраСистемс, 2001. 432 с.
2. Лоскутова В. А. Интернет-зависимость – патология XXI века // Вопр. ментал. медицины и экологии. Павлодар, 2011. Т. 6, № 1. С. 11–13.

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Киселева А. А.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: nk160493@gmail.com*

В системе высшего и средне-специального образования большое внимание уделяется вопросам всестороннего личностно-профессионального становления будущих специалистов. Одной из составных процесса личностно-профессионального становления студентов выступает социально-психологическое сопровождение, направленное на создание социально-психологических условий для эффективного обучения и воспитания будущих профессионалов, формирование и улучшение морально-психологического климата в студенческих коллективах, организацию психологического просвещения и оказание психологической помощи студентам.

Значимость социально-психологического сопровождения возрастает при решении задач личностно-профессионального становления студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые по определению менее адаптированы к условиям высших и средне-специальных учебных заведений. Наличие особенностей развития личности студентов с ОВЗ влечет за собой возникновение широкого спектра трудностей, с которыми «условно здоровый» студент не сталкивается в своей жизни.

Так, ограничения, налагаемые врожденным дефектом или его травмой и заболеванием, становятся во многих случаях непреодолимыми препятствиями в реализации жизненных целей. В первую очередь специфика ситуации ограниченных возможностей определяется тем, что человек с ОВЗ в ряде случаев может быть практически полностью зависимым от своего ближайшего окружения. Однако излишняя опора человека с ОВЗ на социальную поддержку и, особенно, гиперопека со стороны его окружения во многих случаях оказывают негативное и блокирующее влияние совладение с стрессом, а соответственно на процесс адаптации к условиям учебного заведения в целом.

На наш взгляд, необходимо изучение особенностей совладающего поведения студентов с ОВЗ, поскольку без учета последних при подготовке будущих специалистов она может оказаться недостаточно эффективной. Объектом исследования являлось совладающее поведение, а предметом – его особенности у испытуемых с ОВЗ и «условно-здоровых» студентов. В исследовании приняли

участие студенты высших и средне-специальных учебных заведений в возрасте от 16 до 21 года, из которых 80 испытуемых были лицами с ОВЗ и 80 лиц «условно-здоровых» студентов. Для проведения исследования мы использовали методику «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана и Тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой.

На первом этапе исследования мы проанализировали различия, существующие между испытуемыми с ОВЗ и «условно-здоровыми» студентами по различным шкалам Теста жизнестойкости Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой и методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана.

Оказалось, что между студентами с ОВЗ и «условно-здоровыми» студентами по методике «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана существуют различия по таким шкалам как Дистанцирование ($t = 2,344$; $p < 0,02$), Принятие ответственности ($t = -2,92$; $p < 0,02$) и Планирование решения проблем ($t = -1,94$; $p < 0,02$). У испытуемых с ОВЗ более выражена такая шкала как Дистанцирование, а по таким шкалам, как Принятие ответственности и Планирование решения проблем показатели у испытуемых с ОВЗ сравнительно ниже, чем у прочих испытуемых.

По тесту жизнестойкости Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой обнаружили следующие особенности: оказалось, что по шкалам Теста жизнестойкости существуют различия по такой шкале, как Принятие риска ($t = -3,7$; $p < 0,01$). Шкала Принятие риска у испытуемых с ОВЗ гораздо ниже, чем у «условно-здоровых» студентов. При этом существуют различия в выраженности различных шкал у испытуемых с ОВЗ и «условно-здоровых» в зависимости от пола испытуемых. Так, у испытуемых-женщин с ОВЗ более выражены такие стратегии, как Конфронтация ($t = 1,98$; $p < 0,05$), Дистанцирование ($t = 3,82$; $p < 0,01$). Кроме того, оказалось, что у женщин с ОВЗ по такой шкале методики Тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой оказалась менее выражена шкала Принятие риска ($t = -4,3$; $p < 0,01$).

Еще больше различий существуют у мужчин с ОВЗ и «условно-здоровых». Так, различия есть по таким шкалам, как Конфронтация ($t = -2,15$; $p < 0,05$), Самоконтроль ($t = -2,65$; $p < 0,01$), Принятие ответственности ($t = -2,49$; $p < 0,01$), Планирование решения проблем ($t = -2,31$; $p < 0,01$). Во всех случаях данные стратегии у испытуемых мужского пола с ОВЗ оказываются менее выражены, чем у испытуемых-мужчин.

Можно однозначно сказать, что существуют различия у мужчин и женщин с ОВЗ в выборе копинг-стратегий. Оказалось, что у

женщин с ОВЗ более выражена такая стратегия, как Конфронтация ($t = 2,00$; $p < 0,05$), Дистанцирование ($t = 2,74$; $p < 0,01$), Принятие ответственности ($t = 2,38$; $p < 0,02$), Бегство-Избегание ($t = 2,1$; $p < 0,039$). Кроме того, оказалось, что у менее выражены шкалы теста жизнестойкости ($t = -2,09$; $p < 0,041$), Контроль ($t = -2,64$; $p < 0,01$).

У «условно-здоровых» испытуемых различного пола таких различий не обнаружено.

Таким образом, нами были обнаружены различия, существующие у студентов с ОВЗ и «условно-здоровых» студентов, а так же различия в копинг-стратегиях, связанные с их принадлежностью к различному полу. При этом полученные нами результаты несколько расходятся с данными других специалистов. Так, мы не обнаружили значимых различий между испытуемыми с ОВЗ и «условно-здоровых» по такой шкале, как Самоконтроль методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана. Именно эти различия были обнаружены Романовой Е. В. и Толкачевой О. Н. при изучении копинг-стратегий, особенностей межличностных отношений и смысловых ориентаций у лиц с врожденными и приобретенными заболеваниями опорно-двигательного аппарата. Возможно, это связано с тем, что в нашем исследовании участвовали испытуемые без каких-либо проблем с опорно-двигательным аппаратом [2].

Как и в случае с исследованием Церковского А. Л. существуют гендерные различия при использовании различных стратегий. Правда, касается она не стратегии решения проблем [5].

Щетинина Е. Б. в своей работе «Жизнестойкость студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор успешной социально-психологической адаптации к среде высшего образовательного учреждения» обнаружила существенные особенности у испытуемых с ОВЗ по различным шкалам Теста жизнестойкости. Правда, если в случае с результатами Е. Б. Щетининой завышенная жизнестойкость обнаружена у девушек с ОВЗ, то по нашим результатам у девушек она, наоборот, ниже [4].

В свою очередь, по данным Воскресенской Л. А., наоборот, у испытуемых с ОВЗ ниже уровень «социальной смелости». По нашим данным, действительно, испытуемые менее склонны принимать на себя риск [1].

По нашему мнению, обнаруженные расхождения в полученных данных требуют дополнительного исследования проблемы совладающего поведения у студентов с ОВЗ с привлечением дополнительных методик.

Литература

1. Воскресенская Л. А. Особенности преодолевающего поведения взрослых и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья // Психология стресса и совладающего поведения : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. М., 2013. Т. 1. С. 89–91.
2. Киселева А. А. К проблеме психологического консультирования студентов с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы теории и практики современной психологии [Электронный ресурс] : материалы XV ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч. практ. конф. Иркутск, 2016.
3. Романова Е. В., Толкачева О. Н. Сравнительное исследование копинг-стратегий, особенностей межличностных отношений и смысложизненных ориентаций у лиц с врожденными и приобретенными заболеваниями опорно-двигательного аппарата // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12. 2015. Вып. 4. С. 87–98.
4. Щетинина Е. Б. Жизнестойкость студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор успешной социально-психологической адаптации к среде высшего образовательного учреждения // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 4(16). С. 306–309.
5. Церковский А. Л. Копинг-поведение студентов медицинского вуза // Вестн. ВГМУ. 2007. Т. 6, № 3. С. 1–14.
6. Ярославцева И. В., Конопак И. А., Киселева А. А. Психологическое консультирование студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения // Психологические проблемы образования и воспитания в современной России : материалы IV конф. психологов образования Сибири. 22–24 июня 2016 г. Иркутск, 2016. С. 275–279.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К НАРКОТИЧЕСКИМ ВЕЩЕСТВАМ СТУДЕНТОВ ИГУ

Лужецкая А. М.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: annaluzhetskaya@mail.ru

В рамках федерального закона «Об утверждении Порядка проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях, а также в образовательных организациях высшего образования» было проведено тестирование на предмет раннего выявления немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ студентами различных факультетов ИГУ. В исследовании, проведенном в сентябре–октябре 2016 г., было задействовано 10 факультетов и 3 института, общая выборка составила 685 человек, из них – 67,2 % – девушки, 32,8 % – юноши.

Факт употребления наркотических веществ однозначно подтвердили 54 человека, что составляет 7,8 % от общего числа опрошенных.

Волонтерское движение «Поддержка» и Кабинет профилактики наркомании и помощи людям в трудных жизненных ситуациях [1] при факультете психологии ИГУ провели дополнительное исследование, направленное на выявление отношения студентов ИГУ к наркотическим веществам. Испытуемым была предложена анкета из пяти открытых вопросов. В ходе контент-анализа результатов анкетирования были выявлены определенные смысловые группы ответов, каждому из которых мы дали условное название. По результатам ранжирования полученных данных каждой группе ответов был присвоен определенный ранг в соответствии с количеством студентов, придерживающихся данной позиции.

Так при ответе на первый вопрос **«С чем для вас ассоциируются наркотики?»** были выявлены семь смысловых групп ответов. Предлагаем их описание в последовательности, соответствующей полученному рангу.

1. Эмоционально окрашенная негативная оценка. Наиболее характерные высказывания студентов в этой группе: «что-то страшное, плохо, смерть, беда, саморазрушение, яд, опасность, запрет, грех, боль, отчаяние».

2. Негативные последствия употребления: «зависимость, социальная деградация, ВИЧ, алкоголь, асоциальность, проблемы в семье, передозировка, ломка, нищета, болезнь».

3. Понятия, определяющие, конкретизирующие процесс употребления: «химия, травка, порошок, марихуана, героин, спайс, таблетки, шприц, подвал, запрещенные вещества».

4. Эмоционально окрашенная позитивная оценка. Высказывания типа: «веселье, галлюцинации (мультики), расслабление, эйфория, кайф, витамины, радуга, новые ощущения, адреналин, радость, отрыв от реальности, любопытство».

5. Образ употребляющего. Высказывания типа: «наркоманы, проститутки, рок-музыканты, художники, маргиналы, человек в лохмотьях, Афганистан, второй Иркутск, негры, реперы, притоны».

6. Личностные качества или эмоциональные состояния, как причины употребления. Отразилась в высказываниях следующего рода: «тупость, дебилизм, идиотизм, потерянности, слабость, неадекватность, непредсказуемость, умственная отсталость».

7. Связь с какими-либо художественными произведениями (кино, литература, музыка). Наиболее характерные высказывания: «клипы, фильмы, сериалы, «Чума» А. Камю, фильм «Реквием по мечте», Булгаков, рок-музыка».

Анализ ответов на второй вопрос **«Каковы, на ваш взгляд, причины употребления наркотиков?»** выявил пять смысловых групп ответов (перечисляем в соответствии с полученным рангом):

1. Положительные ощущения, как цель употребления: «эксперимент, кайф, уход от реальности, желание расслабиться, удовольствие, новые ощущения, желание быть крутым, разукрасить жизнь, выглядеть взрослым, «легкость» бытия, острые ощущения, «глюки», иной мир».

2. Серьезные жизненные проблемы, как причины: «личные потрясения, проблемы в семье, депрессия, болезнь, бросила девушка, неудачи в карьере, неспособность получать удовольствие от жизни, безысходность, одиночество, тяжелые обстоятельства, невнимание родителей, желание «заглушить» боль, горе».

3. Личностные качества и состояния: «глупость, идиотизм, безделье, слабость воли (духа), неспособность противостоять, слабохарактерность, низкая самооценка, деградация, ущербность души, эскапизм, неосознанность, бесхребетность, низкая стрессоустойчивость, конформность, асоциальность, ведомость, интерес, скука, желание расслабиться, безделье».

4. Факторы влияния асоциальных групп: «принуждение, плохая компания, влияние окружения, дурное влияние, подражание,

давление окружения, «за компанию», стадный инстинкт, мода, показуха».

5. Социальные факторы. Наиболее характерные высказывания: «незнание последствий, доступность наркотиков, неправильная наркополитика государства, легкодоступность наркотиков, низкое социальное положение, отсутствие занятости молодежи, неосведомленность, проблемы социума, безнаказанность, учеба, на которой скучно».

Оценка ответов на третий вопрос анкеты **«Какие личностные качества, на ваш взгляд, способствуют употреблению наркотиков?»** позволила выявить шесть смысловых групп, перечисляем их в соответствии с полученным рангом.

1. Слабость характера. Наиболее характерные высказывания: «слабоумие, слабость воли, бесхребетность, мягкость, ведомость, внушаемость, наивность доверчивость, инфантилизм, слабая стрессоустойчивость, конформизм, трусость, агрессия, зависимость от чужого мнения отсутствие силы «Я», безответственность»

2. Качества незрелой открытой (демонстративной) личности: «легкомыслие, общительность, тяга к новому, любопытство, авантюризм, увлекаемость, безрассудство, развязность, амбициозность, упрямство, грубость, ветреность, тяга к приключениям, «весельчак»».

3. Качества «закрытой» личности: «замкнутость, необщительность, интроверсия, асоциальность, меланхоличность, неуверенность в себе, боязнь возразить, закрытость, закомплексованность».

4. Влияет не личность, а нечто иное. Наиболее характерные высказывания: «воспитание, мировоззрение, неинформированность, не считаю, что личность имеет значение».

5. Состояния: «безысходность, отчаяние, лень, наличие проблем, безделье, эмоциональная нестабильность, депрессивность, нервозность, одиночество, уныние»

6. Положительные качества – сила «Я»: «отвага, смелость, генеральность, сила, уверенность в себе, опора на себя».

Четвертый вопрос **«Какие личностные качества, на ваш взгляд, препятствуют употреблению?»** позволил выявить пять смысловых групп ответов, рассмотрим их в порядке, соответствующем полученному рангу.

1. Личностные свойства: «сила воли, интеллект (ум, голова на плечах), осознанность, самообладание, уравновешенность (сдер-

жанность), ответственность, уверенность в себе, независимость, упрямство, креативность, общительность».

2. Личностная позиция: «принципиальность, наличие целей в жизни, умение сказать «нет», стремление к ЗОЖ, целеустремленность, самостоятельный выбор, умение бороться, желание развиваться, позитивный взгляд на жизнь, жизнерадостность».

3. Приобретенные в результате воспитания качества: «мораль, воспитание, знания о последствиях, религиозность, святость, семья, родители, хорошая окружающая среда, патриотизм».

4. «Не личность»: «это не зависит от человека, смерть от передозировки, ломка, страх последствий, чужой опыт, Боженка, стоймость наркотиков, бедность».

5. Отрицательные свойства личности: «слабость, трусость».

В ходе контент-анализа ответов на заключительный вопрос анкеты – **«Что, по вашему мнению, может помочь людям справиться с зависимостью?»** были выявлены шесть смысловых групп, представленных ниже в соответствии с полученным рангом.

1. Личные качества. Наиболее характерные высказывания: «воля, мотивация, целеустремленность, духовность, осознание проблем».

2. Медико-психологическая реабилитация: «врачи, реабилитация, система социально-психологической реабилитации, психотерапия, психологи».

3. Социальные регуляторы: «казнь, легализация наркотиков, жесткий запрет, чей-то негативный пример, освещение в прессе, ужесточение УК».

4. Нереалистичные или пессимистичные варианты. Наиболее характерные высказывания: «смерть, ничего не поможет, экстрасенсы, чудо».

5. Поддержка референтных групп: «семья, друзья, любовь, поддержка, мудрый наставник».

6. Образ жизни. Наиболее характерные высказывания: «церковь, спорт, наличие хобби и увлечений, ЗОЖ».

В ходе исследования было выявлено, что у большинства испытуемых преобладает негативное эмоциональное отношение к наркотикам. Тревожным видится тот факт, что в качестве причин употребления большая часть студентов указывает положительные ощущения как цель. Однако употребление, также как и воздержание от наркотиков, связывается преимущественно с личными качествами человека; они же указываются в качестве средств, способных побороть зависимость. Таким образом, при разработке систем профилактики наркомании следует уделять особое значе-

ние проработке личностной позиции молодежи по отношению к наркотикам, эмоциональному отношению к этому явлению, а также формированию реалистичного представления о последствиях употребления данных веществ.

Литература

1. Опыт организации волонтерского движения на факультете психологии ФГБОУ ВО «ИГУ» / И. А. Конопак, И. В. Ярославцева, А. М. Лужецкая, О. Ю. Невмержицкая, А. А. Киселева // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения : материалы первой Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 2016. С. 484–489.

ОБРАЗ «Я» У АДДИКТОВ С НЕРВНОЙ АНОРЕКСИЕЙ

Баркова Н. П., Москвитина А. И.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: mental257@yandex.ru

Значительным событием в области психологии явилось открытие образа «Я», что определило основополагающим фактом положение о том, что в центре внутреннего мира каждого человека находится восприятие его собственного «Я». Образ «Я» переживается как уникальная система представлений человека о самом себе, на основе которой он строит свои взаимоотношения с другими людьми и самим собой. Он является «золотым ключиком» к более плодотворной, счастливой жизни благодаря двум важным условиям: все действия, чувства, поступки всегда согласуются с этим образом собственного «Я», и – представление о себе можно изменить. Естественно, человек с позитивным образом «Я» более успешен и самодостаточен. Неудовлетворенность же своим образом «Я» приводит к развитию неуверенности, уязвимости, низкой самооценке, трудностям в межличностных отношениях.

Содержание и объем понятия Я-концепция до настоящего времени остается дискуссионным. Вклад в исследование этого феномена внесло множество различных ученых, изучающих его с различных позиций, таких как: У. Джемс, Ч. Х. Кули, Дж. Г. Мид, Л. С. Выготский, И. С. Кон, В. В. Столин, С. Р. Пантеев, Т. Шибута-ни, Р. Бернс, К. Роджерс, К. Хорни, Э. Эриксон и др. [4].

Образ «Я» как особое психическое образование было выделено и охарактеризовано У. Джемсом в 1892 г. в рамках изучения самосознания. В последнем он различал Я-объект, или Я-познаваемое, и Я-субъект, или Я-познающее. В эмпирических исследованиях основное внимание уделялось Я-объекту, который в последствии стали называть образом «Я».

С исследованием «Я» как системы опыта связана теория личностных конструкторов Дж. Келли. В ее основе лежит понятие конструктора, который является единицей опыта. Конструктор представляет собой способ толкования реальности, изобретенный человеком. Человеческий опыт, таким образом, формируется системой личных конструкторов.

С нашей точки зрения, в зарубежной психологии Я-концепция наиболее систематизирована в теории Р. Бернса. Я-концепция – это совокупность установок «на себя» и сумма всех представлений индивида о самом себе. Описательную составляющую

Я-концепции автор называет образом «Я» или картиной «Я». Образ «Я» – это представление индивида о самом себе, т. е. убеждения, которые, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того основываются они на объективном знании или субъективном мнении. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, – самооценкой или принятием себя [1; 2].

В отечественной психологии наиболее часто используется термин образ «Я», где содержательная часть его представлений о себе получила название Я-концепция, а часть, связанная с оценкой самого себя. Как подчеркивает А. А. Бодалев, образ «Я» и Я-концепция, хотя и не являются полностью синонимичными терминами, но, тем не менее, используются как синонимы [7]. Специфика взглядов отечественных психологов на образ «Я» заключается в ее отождествлении со структурой личности, с Я-концепцией (В. В. Столин), в смешении с понятием «самосознание» (Л. Д. Столяренко, А. И. Захаров). Самосознание – процесс познания человеком самого себя, в результате которого образуется представление о себе в качестве субъекта действий и переживаний (образ «Я») и складывается эмоционально-ценностное отношение к себе.

У зависимой личности образ «Я» имеет деструктивный характер. Механизм формирования зависимости включает в себя два базовых компонента: диссоциацию внутренней реальности и изоляцию внутренней реальности.

1. Диссоциация внутренней реальности (расщепление). Человек отрицает часть самого себя (разделение на «Я» и не «Я»). Это компонент уменьшает явление дискомфорта и боли, такой механизм формируется с детства с целью выжить, обеспечить свою сохранность (например, отвергается отсутствие любви со стороны родителей, болезни, уничижающие оценки и т. п.).

Человек теряет контакт с той частью реальности, которую отвергает, перестает ей доверять. Он отказывается воспринимать сигналы, извещающие о дискомфорте, и сигналы о потребностях, а, следовательно, часть реальности изгоняется, ее голос игнорируется, и она лишается возможности сообщить о своих целях и своем состоянии.

2. Изоляция внутренней реальности. Каждый человек стремиться к общению, к отношениям с любимым человеком. При сближении с другими людьми, человек осознает, что он имеет свою собственную миссию, которую нельзя разделить ни с кем. При негативном восприятии это осознается как одиночество.

Для того чтобы это избежать он пытается раствориться в других, при этом разрушая собственную уникальность, а слияние и диссоциация приводят к полной зависимости, человек следует навязанным требованиям. Все, что он получает – ощущение потери, одиночества, изоляции, следовательно, он подсознательно ищет, чем бы заполнить эту пустоту, что ведет к использованию зависимого поведения.

Зависимое поведение проявляется не вдруг, оно представляет собой непрерывный процесс формирования и развития зависимости. Зависимость имеет начало (нередко безобидное), индивидуальное течение (с усилением зависимости) и ее исход. [3].

На пищевое поведение влияет и общественное представление о красоте: в слаборазвитых странах достоинством считается полнота, в развитых – худоба вплоть до тошества. Не смотря на то, что самоограничения в еде могут быть и жесткими, к истинным расстройствам пищевого поведения они не относятся. К расстройствам пищевого поведения относятся три вида: нервная анорексия, нервная булимия и компульсивное переедание.

Их относят к тяжелым расстройствам пищевого поведения. Так же многие авторы отмечают, что в основном, к пищевой аддикции склонны женщины и это связано с тремя причинами [3; 5]:

1) пища в жизни женщины занимает большее место, так как она чаще покупает продукты и готовит пищу;

2) женщины более пассивны и подчиняемы, особенно те, кого сильно опекали в детстве;

3) обусловленность относительным ростом благосостояния и социально детерминированными представлениями о привлекательности.

По данным зарубежных исследователей современные девочки начинают экспериментировать с диетами с 8–10 лет и к 18–20 годам 35 % девушек уже имеет то или иное пищевое расстройство [6]. Цель наших исследований: выявить особенности образа «Я» женщин с нервной анорексией.

Нервная анорексия представляет собой сознательное ограничение в еде с целью похудения в связи с убежденностью в наличии мнимой полноты, с недовольством собственной внешностью. Она характеризуется поведением, направленным на похудение, своеобразной манерой отношения к еде, потерей веса, страхом прибавить в весе, нарушением схемы тела. Типичный возраст формирования анорексии – подростковый.

Предварительные исследования женщин с нервной анорексией выявили следующие результаты: низкую самооценку, не-

принятие образа собственного тела, самообвинение, выраженное несоответствие «Я» реального и «Я» идеального.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М. : Прогресс, 1986. 420 с.
2. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания : хрестоматия / ред. Д. Я. Райгородский. Самара : Бахрах-М, 2003. С. 333–393.
3. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика. 2-е изд. М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т ; Модек, 2003. 240 с. (Сер. Библ. психолога).
4. Дубровина О. В. Образ «Я» как объект психологического анализа // Аспирант. Сб. НГПУ. Ч. 4. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2006. С. 91–101.
5. Зубцова Т. Н., Князев Ю. А. Психологический портрет детей с ожирением и его значимость в процессе реабилитации // Проблемы эндокринологии. 1992. № 4. С. 57.
6. Красноперова Н. Ю. Клинико-динамическая характеристика пищевой аддикции : автореф. дис. ... канд. мед. наук. Томск, 2001. 23 с.
7. Самосознание как объект психодиагностики // Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. С. 245–268.

ДИАГНОСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Пешкова Н. А., Рамазанова В. А.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: Vika. twilight951@yandex.ru*

Проблема исследования этого вопроса состоит в том, что бы помочь ребенку вступить в систему межличностного взаимодействия. Личность – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных отношениях и связях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих [5].

Согласно концепции Д. Келли личность – присущий каждому индивидууму уникальный способ осознания жизненного опыта [3]. Ребенок – это личность. При поступлении в школу, он активно начинает взаимодействовать с учителем и со сверстниками. От статуса, полученного ребенком, развиваются его личностные качества в системе межличностных взаимоотношений.

Межличностное общение – взаимодействие субъектов, в котором происходит обмен рациональной и эмоциональной информацией, знаниями, опытом, навыками, умениями, деятельностью и результатами деятельности. Необходимое условие развития и формирования личностей и групп [2].

Межличностная коммуникация – способ осуществлять межличностные общения, которые представляют собой вид явлений, которые возникают между людьми как результат их психического взаимоотражения в процессе общения: взаимопереживания и взаимопознания [4].

Межличностное взаимодействие – влияние субъектов друг на друга, их взаимосвязь, взаимопереход, взаимообусловленность, поражение одним объектом другого [1]. Эти определения очень близки по смыслу, но указывают на различные аспекты изучаемой темы. В словосочетании «межличностное взаимодействие» семантика составляющих его слов привлекает внимание. Во-первых, к действиям, которые предпринимают индивиды в отношении друг друга, а во-вторых, как люди соотносят свои цели и организуют их достижение.

Актуальность исследования межличностного взаимодействия обусловлена необходимостью анализа различных этапов развития личности ребенка, среди которых межличностное взаимодействие со сверстниками занимает важное место.

Исследованиями этой проблемы занимались: Ф. Энгельс, Эрик Берн, Пьер Бурдьё, В. В. Давыдов, Л. И. Айдарова, А. К. Дуса-вицкий, А. К. Маркова, Ю. А. Полуянов, В. В. Репкин, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Ф. Келли и др.

С помощью анализа литературы нами была разработана диагностическая программа, направленная на изучение межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, которая включает в себя пять методик:

1. Методика «Кто прав?» (Г. А. Цукерман).
2. Методика «Капитан корабля» (О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова).
3. Методика «Социометрия» (Дж. Морено).
4. Методика «Оценка привлекательности классного коллектива» (А. А. Реан).
5. Методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман).

Исследование проводилось на базе ГОУ ТО «Тульская школа для обучающихся с ОВЗ № 4». В нем принимало участие 5 детей 7–8 лет с расстройством аутистического спектра.

В ходе проведенного исследования нами были получены следующие результаты:

1. Результаты, полученные с помощью методики «Кто прав?» показали, что 20 % испытуемых имеют высокий уровень коммуникативных действий, 80 % испытуемых имеют средний уровень коммуникативных действий и 0 % испытуемых имеют низкий уровень коммуникативных действий.

2. Результаты, полученные с помощью методики «Капитан корабля» показали, что у 0 % испытуемых уровень отношений «предпочтение», у 40 % испытуемых уровень отношений «дружба», у 60 % испытуемых уровень отношений «игнорирование» и у 0 % испытуемых уровень отношений «отверженные».

3. Результаты, полученные с помощью методики «Социометрия» показали, что у 20 % испытуемых уровень сплоченности «звезды», у 40 % испытуемых уровень сплоченности «предпочитаемые» и у 40 % испытуемых уровень сплоченности «пренебрегаемые».

4. Результаты, полученные с помощью методики «Оценка привлекательности классного коллектива» показали, что 40 % испытуемых имеют высокий уровень привлекательности класс-

ного коллектива, 60 % испытуемых имеют средний уровень привлекательности классного коллектива, 0 % испытуемых имеют низкий уровень привлекательности классного коллектива и 0 % испытуемых имеют негативный уровень привлекательности классного коллектива.

5. Результаты, полученные с помощью методики «Рукавички» показали, что у 40 % испытуемых уровень сформированности действий высокий, у 20 % испытуемых уровень сформированности действий средний и у 40 % испытуемых уровень сформированности действий низкий.

Обобщая результаты, полученные в ходе применения данной диагностической программы, мы можем сделать вывод о том, что у младших школьников с расстройством аутистического спектра уровень коммуникативных действий средний, классный коллектив для детей в среднем привлекательный.

Исходя из вышесказанного, результаты диагностической программы показывают необходимость проведения дальнейшей коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Литература

1. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб. : Питер Ком, 2002. 688 с.
2. Маклаков, А. Г. Общая психология : учебник. СПб. : Питер, 2016. 592 с.
3. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М. : Высш. шк., 2008. 176 с.
4. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. М. : Вече, АСТ, 2000. Т. 1–2.
5. Хьелл Л., Зиглер Л. Теории личности. СПб. : Питер, 2013. 608 с.

ИЗМЕНЕНИЕ САООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН С ПИЩЕВОЙ АДДИКЦИЕЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Баркова Н. П., Попкова И. Л.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: irina_761209@mail.ru*

Пищевая аддикция относится к тем формам поведения, которые не противоречат правовым, морально-этическим и культурным нормам, но вместе с тем нарушают целостность личности, задерживают ее развитие, делают ее односторонней и осложняют межличностное взаимодействие. Пищевая аддикция проявляется в непрерывном росте числа лиц, имеющих избыточную массу тела. Согласно докладу комитета ВОЗ «Избыточная масса тела и ожирение в настоящее время столь распространены, что влияют на здоровье населения больше, чем традиционные проблемы здравоохранения, в частности, голодание и инфекционные заболевания» [1, с. 15]. При этом рост количества лиц, имеющих избыточный вес, прогрессивно увеличивается, составляя 10 % от их прежнего количества за декаду [2]. Эта тенденция обусловлена не только доступностью энергетически богатой пищи и снижением физической активности в связи с техническим прогрессом, но и возрастанием удельного веса поведенческих расстройств и девиаций в современных условиях. Ожирение значительно уменьшает продолжительность жизни и многократно повышает риск развития целого ряда соматических заболеваний.

Анализ научной литературы показал, что к настоящему времени в психологии накоплен большой объем знаний по проблеме самоотношения и особенностей лиц с аддитивным поведением. Самоотношение исследовали К. А. Абульханова-Славская, С. Р. Пантйлеев, И. С. Кон, А. А. Бодалев, В. В. Столин, И. И. Чеснокова и др. Изучению проблем аддитивного поведения посвящены работы Ц. П. Короленко, Т. А. Донских, Н. В. Дмитриевой. Однако проблема изменения представлений и самоотношения человека к самому себе в процессе группового консультирования не нашла должного отражения в научных исследованиях и лишь вскользь упоминается в малочисленных литературных источниках. Учитывая актуальность этого вопроса, в нашей работе мы исследуем изменение самоотношения в рамках специально разработанной программы группового психологического консультирования женщин с пищевой аддикцией.

Анализируя подходы других авторов, Р. Бернс выделяет три значимых для понимания природы самоотношения момента:

1. Ведущую роль в развитии самоотношения имеет степень соответствия образов «реального» и «идеального Я», именно это соответствие и служит показателем уровня развития самоотношения личности. Данная точка зрения отражена в работах К. Роджерса, К. Хорни и др. [6].

2. Основным механизмом формирования самоотношения является интериоризация отношений значимых других. Наиболее подробно данное положение отражено в работах по символическомуинтеракционизму Д. Мида и его последователей. По мнению авторов данного направления, в процессе социального взаимодействия индивид «применяет» к себе отношение окружающих, усваивает его, и в результате этого процесса у него формируется отношение к себе [4].

3. Индивид формирует отношение к себе через призму своей идентичности. Данное положение разработано в эпигенетическом подходе Э. Эриксона [4].

В подходах к самоотношению в терминах компетентности основное внимание исследователей (Бек А., Бандура А. и др.) сосредоточено на механизмах оценивания, порождающих чувство уверенности в себе или чувство компетентности. Основной характеристикой самоотношения является переживание успеха или неудачи. В отличие от этого самопринятие понимается как стиль отношения к себе или общая жизненная установка, возникающая на основе сопоставления образа «Я» субъекта по отношению к «идеальному образу Я». Однако первичным является именно чувство или переживание [4].

Природа самоотношения как чувства самопрятия индивида достаточно полно раскрывается в феноменологическом подходе К. Роджерса. Здесь анализ строится на следующих основных положениях; самоотношение индивида имеет аффективно-мотивационную детерминацию; проявляется самоотношение в чувстве внутренне-го благополучия или неблагополучия индивида [4].

Самоотношение личности понимается как сложное когнитивно-аффективное образование, зрелость которого определяется качеством взаимосвязи и степенью согласованности его составляющих. Его структура рассматривается как состоящая из двух компонентов: рационального отношения к себе как субъекту социальной активности («образ – Я» или категориальное «Я») и эмоционально-ценностного отношения к себе – переживания и оценки собственной значимости как субъекта социальной актив-

ности, образующих рефлексивное «Я» [4]. В результате взаимодействия указанных компонентов с потребностно-мотивационной сферой личности отношение к себе включается в процесс деятельности и личностной саморегуляции, стимулирует развитие познавательной и личностной субъектности человека.

Итак, исследователи, которые определяют самоотношение личности как установочное образование, акцентируют свое внимание на его месте в системе саморегуляции. При этом саморегуляция понимается ими как процесс организации личностью своего поведения, «в который включены результаты самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе» [5].

В психологии представлено немало исследований, в которых установлена тесная связь между отношением личности к себе и ее поведением. А. И. Липкиной и Л. А. Рыбак было выявлено, что высокое самоуважение личности выступает условием ее максимальной активности, продуктивности в деятельности, реализации творческого потенциала [3].

По мнению А. П. Корнилова, позитивное устойчивое самоотношение лежит в основании веры человека в свои возможности, самостоятельность, энергичность, связано с его готовностью к риску, обуславливает оптимизм в отношении ожидания успешности своих действий в ситуации неопределенности [3].

М. И. Лисина считает линию отношения к себе определяющей в системе отношений субъекта к миру, задающей смысловые ориентиры жизнедеятельности человека [4].

Влияние самоотношения на процессы самопознания достаточно подробно описано И. И. Чесноковой. Она обращается к имеющимся в психологии данным о том, что развитие аффективной составляющей в онтогенезе предшествует познанию себя. Воспринимая и описывая другого человека, люди в значительной степени фиксируются на его общей привлекательности, приписывая при этом многие положительные характеристики тем, кто им нравится, и отрицательные тем, кто не нравится. При этом люди часто не осознают, что их оценка обусловлена эмоциональным фактором. В механизмах межличностного восприятия, самовосприятия процессы когнитивного анализа находятся под сильным и непрерывным влиянием эмоциональных факторов, вносящих свой вклад в их ход и результат. Эмоциональные оценки черт личности (будучи во многом независимыми от наблюдения за реальным поведением) как бы накладываются на структуру этих наблюдений, придавая образам социальной перцепции необходимую константность, целостность и обобщенность. Отсюда общее

эмоциональное отношение к самому себе играет роль «цемента», скрепляющего всегда разрозненные, часто противоречивые фрагменты процесса познания и самопознания [7].

Развитие аддикции ведет к искажению нормального развития личности, к формированию аддиктивной личности с деформированной Я-концепцией, а, следовательно, и с измененным самоотношением. В качестве специфических характеристик выделим следующие: проблемы в принятии своего физического «Я»; неприятия себя, потеря самоуважения, присутствие в актуальном образе «Я» черт, отражающих конформное и зависимое поведение во взаимодействии с окружающими; отсутствие любви к себе и утешение себя едой за счет регрессивного отождествления любви и питания.

Неудовлетворенность внешним видом входит в десятку главных причин эмоционального дискомфорта и хронического стрессового состояния [7]. Удовлетворенность собственным телом зависит, прежде всего, от стабильного чувства уверенности в себе.

Учитывая то, что самоотношение у женщин с пищевой аддикцией изначально имеет негативный характер и включает в себя такие психологические особенности как отсутствие любви к себе, внутренняя конфликтность самообвинения, неуверенность в себе, зависимость от мнения других, страх быть отвергнутым, и предпочтение к жертвенности, мы предполагаем, что благодаря использованию целенаправленного психологического консультирования, мы достигнем позитивных изменений данных аспектов самоотношения и можем прийти к выводу, что произошла гармонизация самоотношения. В конечном счете, это приведет к повышению самостоятельности, уверенности, любви и уважения к себе, а также к снижению конфликтности и самообвинения.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / под ред. В. Я. Пилиповского. М. : Прогресс, 1986. 234 с.
2. Братусь Б. С., Лишин О. В. Закономерности развития деятельности и проблемы психолого-педагогического воздействия на личность // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14, Психология. 1982. № 1. С. 12–20.
3. Диянова З. В., Щеголева Т. М. Самосознание личности. Иркутск, 1998. 246 с.
4. Психология самоотношения : учеб. пособие. Гродно : ГрГУ, 2004. 102 с.
5. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во МГУ, 1983. 396 с.
6. Хорни К. Наши внутренние конфликты: конструктивная теория невроза. СПб. : Лань, 1997. 238 с.
7. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М. : Наука, 1977. 291 с.

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ

Птицына С. А., Лутошлива Е. С.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: swetl. ptitsyna2014@yandex.ru*

На современном этапе становления общества проблема изучения творческого мышления у депривированных подростков является одной из актуальных, так как знание и понимание особенностей формирования у них творческого мышления может содействовать более адекватному включению депривированного подростка в социальные взаимодействия, повышению его конкурентоспособности в будущем выборе профессии, развитию и раскрытию его творческого потенциала.

На основании анализа литературы, мы пришли к выводу, что депривация – это определенное психическое состояние, которое проявляется в нарушении развития, в результате длительного неудовлетворения основных потребностей человека.

Как известно, подростковый возраст является кризисным периодом в развитии человека и характеризуется широким спектром различных психологических проблем как внутриличностного, так и межличностного характера. У депривированных подростков в сравнении с подростком из благополучной семьи данные проблемы проявляются более ярко и решаются труднее.

Подростки с разным уровнем депривации характеризуются определенными особенностями, среди которых отмечаются замедление и нарушение в развитии всех психических познавательных процессов, их ослабленность и неравномерность развития, снижение познавательной активности, вследствие, чего наблюдается отставание в интеллектуальном развитии [3, с. 140]. Это, по мнению Дж. Боулби, связано, прежде всего, с тем, что развитие депривированных подростков характеризуется нарушением привязанности, они «субъекты без эмоциональных связей» [1, с. 136]. Их отставанию в развитии способствуют обедненная эмоциональная окружающая среда и особенности воспитания, отсутствие близких эмоциональных контактов со значимым взрослым (поскольку в детских социальных учреждениях, где чаще всего наблюдается проблема депривации, общение ребенок-взрослый сведено до минимума и часто носит характер, предписывающий лишь нормы поведения). Именно поэтому отличительной чертой депривации является замедление и нарушение всех основных по-

знавательных процессов, и вследствие этого, нарушение и интеллектуальной деятельности ребенка в целом, что и отражается у таких детей на их творческом мышлении и его особенностях.

В нашей работе мы придерживаемся точки зрения, согласно которой творческое мышление рассматривается как познавательный процесс появления чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности, фиксации этих проблем; поиска их решений, выдвижения гипотез; проверок, изменений и перепроверок гипотез; и, наконец, формулирования и сообщения результата решения [5, с. 163].

Первым предпринял попытки исследования творческого мышления с позиции познавательного процесса Дж. Гилфорд, считавший, что уровень развития творческого мышления зависит и определяется преобладанием в творческом мышлении определенных особенностей. Он выделил такие особенности творческого мышления как: оригинальность, семантическую гибкость, образную адаптивную гибкость, семантическую спонтанную гибкость и беглость [4, с. 433]. Е. Торренс добавил к выведенным особенностям ещё три отличительных свойства: адекватность, сопротивление замыканию, абстрактность названия [2, с. 158].

Анализ литературы показал, что у депривированных подростков все особенности творческого мышления проявляются в разной степени.

Так, одна из главных особенностей творческого мышления – оригинальность, как стремление к качественной новизне, к поиску новых и нетипичных решений, у депривированных подростков проявляется не однозначно: у них наблюдается трудность при продуцировании своих личных идей, трудность в отходе от стереотипов, от заданных шаблонов [4, с. 435]. Можно сказать, что оригинальность как особенность творческого мышления у депривированных подростков в большинстве случаев развита не в полной мере.

По данным исследований разных авторов у депривированных подростков наблюдаются трудности в абстрагировании [3, с. 140], что соотносится с такой особенностью творческого мышления как гибкость, но, часто, эта способность не утрачивается полностью. Гибкость мышления, в какой-то мере присуща данной категории подростков: некоторые из них при решении задачи могут постараться рассмотреть ее под новым углом и пытаются найти другие, не типичные пути ее решения. Также у депривированных подростков сформирована такая особенность творческого мышления, как способность оперировать пространственными образами. То

есть депривированный подросток будет в определенной степени обладать способностью к мысленному преобразованию наглядной основы на базе которой образ возникает. Таким образом депривированный подросток способен отойти от заданной ситуации и образно представить ее себе, для поиска нового решения, что и является проявлением гибкости как особенности творческого мышления.

Рассматривая такую особенность как беглость, необходимо отметить, что у данной категории подростков хоть и отмечается общее замедление и дезорганизация всех процессов, но способность вырабатывать идеи, предлагать разные пути решения, все же сохранена, но, вероятно, как и любой процесс, в сравнении с детьми из полных семей данная особенность проявляется на более низком уровне.

Как мы уже отмечали, творческое мышление характеризуется такими особенностями как адекватность, сопротивление замыканию, абстрактность названия. У депривированных подростков эти особенности также претерпевают некоторую специфику в их выражении. В исследованиях И. В. Ярославцевой выявлены психологические особенности депривированных детей, состоящие в застенчивости, неуверенности в себе, склонности многое усложнять, несамостоятельности, нерешительности, непостоянство в отношениях и интересах. При этом замкнутость и нерешительность могут влиять на такие особенности как адекватность и сопротивление замыканию. Также многие исследователи в области психологии депривированного подростка отмечали, что у данной категории детей, способность к обобщению и абстракции находится ниже среднего уровня, что не может не сказаться на такой особенности творческого мышления, как абстрактность названия.

Таким образом, мы считаем, что имеются трудности в проявлении всех особенностей творческого мышления у депривированного подростка, или же они могут быть не развиты совсем вследствие особых условий и характеристик развития, являющихся последствием депривации.

В рамках нашего исследования мы изучаем особенности творческого мышления у депривированных подростков. В исследовании приняло участие 24 подростка, обучающихся в Школе-интернате музыкантских воспитанников г. Иркутска, 12 из которых являются воспитанниками школы-интерната, 12 подростков воспитываются в семьях, приходят лишь на творческие занятия. Для эмпирического исследования применялись следующие методики: сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П. Торренса и методика «Тест С. Медника

на вербальное творческое мышление» в адаптации Л. Г. Алексеевой и Т. В. Галкиной. Данные методики широко используются при изучении творческого мышления, его особенностей. В исследовании оценивались такие характеристики как «Оригинальность», «Беглость», «Гибкость», «Разработанность» и «Абстрактность названия». Обработка полученных данных осуществлялась при помощи методов математической статистики – t-критерия Стьюдента.

Таким образом, мы можем сказать, при сравнении средних показателей по шкале «Оригинальность» обнаружились значимые различия между уровнем развития данной особенности у депривированного подростка и подростка, воспитывающегося в благополучной семье ($p = 0,001$). Это, вероятно, может свидетельствовать о том, что в сравнении с подростками из благополучных семей, депривированные подростки испытывают трудности при отходе от стереотипности в мышлении, стремлении к качественной новизне, к поиску креативных, необычных и отличных от других, решений. Причем, хотя значимые различия наблюдаются и в вербальном творческом мышлении и невербальном, уровень проявления вербального творческого мышления сравнительно выше невербального. По другим показателям особенностей творческого мышления, хоть и существует различие между уровнем их проявления у разной категории детей, значимых различий не было выявлено. Это дает нам право, предположить, что депривированные подростки хоть и испытывают трудности в проявлении особенностей творческого мышления, но не утрачиваются полностью, следовательно, возможно их развить в будущем.

Литература

1. Боулби Дж. Привязанность. М. : Гардарики, 2003. 477 с.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. 434 с.
3. Ярославцева И. В. Особенности развития депривированного подростка // Сиб. психол. журн. Психология. 2005. № 21. С. 139–141.
4. Психология мышления : сб. пер. с нем. и англ. / под ред., вступ. ст. А. М. Матюшкина. М. : Прогресс, 1965. 533 с.
5. Torrance E. P. Education and creative potential. Minneapolis, 1963. P. 161–167.

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ

Человечкова А. О., Чепурко Ю. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: juliavs@bk.ru

Социальный интеллект – это способность правильно понимать поведение людей, необходимая для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации. Социальный интеллект – это интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации, которая объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов.

О важности нарушений социального познания при шизофрении свидетельствовали ведущиеся на протяжении нескольких десятилетий разработки в области психокоррекционной и психосоциальной помощи пациентам, доказавшие значимость коррекции нарушений социального познания для реабилитации и ресоциализации больных. Повышенное внимание к социальному познанию при шизофрении стимулировалось и развитием теории социального интеллекта в общей, социальной и когнитивной психологии. Вследствие взаимопроникновения идей, нарушения социального познания при шизофрении, первоначально трактовавшиеся как один из аспектов общего дефицита когнитивных способностей, стали интерпретироваться как отдельный вид нарушений, особо значимый для шизофренического процесса.

Несмотря на многочисленные данные исследований социального интеллекта при шизофрении (И. В. Плужников [3], Е. С. Михайлова [2], О. В. Рычкова, Е. П. Сильчук [6]) проблема остается недостаточно изученной. Исследование взаимосвязи шизофрении и снижения уровня социального интеллекта при шизофрении представляет большое теоретическое и практическое значение.

Объект исследования: социальный интеллект. Предмет: социальный интеллект у больных шизофренией. Цель исследования: изучение нарушений социального интеллекта у больных шизофренией.

Выборку составили 30 пациентов (50 % женщин и 50 % мужчин), проходивших стационарное лечение в Иркутской областной клинической психиатрической больнице № 1. Диагноз больных относится к рубрике F20. 0 по МКБ-10, под которой закодирована параноидная форма шизофрении. Возраст от 20 до 55 лет, средний возраст испытуемых составил 40,8 лет. В качестве группы сравнения была использована группа психически здоровых испытуемых численностью 25 человек, которая значимо не отличалась от ос-

новой группы по полу и возрасту. Респондентам было предложено пройти тест «социальный интеллект».

Тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда, М. Салливена, адаптированный на отечественной выборке Е. С. Михайловой (1996). Тест состоит из четырех субтестов и позволяет диагностировать такой психический феномен как социальный интеллект.

Материал теста включает невербальные и вербальные задания:

Субтест 1. «Истории с завершением» измеряет фактор познания результатов поведения.

Субтест 2. «Группы экспрессии» измеряет фактор познания классов поведения, а именно способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека.

Субтест 3. «Вербальная экспрессия» измеряет фактор познания преобразований поведения, т. е. способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации.

Субтест 4. «Истории с дополнением» измеряет фактор познания систем поведения, а именно способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях

По результатам выполнения теста мы получили пять сырых оценок (по каждому субтесту и общую, по тесту в целом), которые переводятся во взвешенные (нормализованные) оценки. Для проверки был использован пригодный для оценки различий между выборками U-критерий Манна-Уитни. Подсчитаны были средние показатели и среднеквадратичное отклонение по каждому из субтестов и тесту в целом в обеих группах, и полученные данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики «социального интеллекта» в группах больных шизофренией и здоровых людей (средние)

Группа	Субтест 1 «истории с завершением»	Субтест 2 «группы экспрессии»	Субтест 3 «вербальная экспрессия»	Субтест 4 «истории с дополнением»	Общий балл по тесту
Больные	2,02±0,99	2,18±1,27	2,1±1,17	2,08±1,26	1,45±0,81
Здоровые	3,97±0,97	4,15±0,76	4,08±0,91	4,28±0,78	4,32±0,70
Значение U-критерия Манна – Уитни	356,5	350,0	426,0	348	73,5

Можно заметить, что показатели по всем субтестам и итоговому показателю теста «Социальный интеллект» в группе больных параноидной шизофренией много ниже, нежели в норме.

Представленные эмпирические значения U-критерия Манна-Уитни оказываются существенно ниже критического значения для уровня значимости $r = 0,01$, что также свидетельствует о выраженных различиях между группами.

Очевидно, что поскольку средневзвешенные оценки по субтесту № 1 низкие, можно с уверенностью утверждать, что больные шизофренией весьма плохо способны расшифровать логику развития ситуации, понимать смысл поступков и действий персонажей.

Субтест 2 теста СИ по своему значению для социального поведения испытуемого более узок и касается только понимания невербальной экспрессии другого человека через анализ мимики, позы, жестов. Больные шизофренией плохо владеют «языком телодвижений, взглядов и жестов», что затрудняет ориентировку при общении, невозможность понимать чувства других людей.

Субтест 3 измеряет способность человека понимать вербальные сообщения в зависимости от контекста. Очевидно, что измеряемая в субтесте № 3 способность при ее дефиците также приведет к ошибкам интерпретации слов другого человека, к непониманию в реальных ситуациях взаимодействия и неадекватности поведения субъекта.

Субтест 4 свидетельствует о значительных нарушениях социального интеллекта у больных шизофренией. Субтест № 4 измеряет фактор познания систем поведения, а лица с низкими оценками по субтесту испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, плохо адаптируются к разного рода взаимоотношениям между людьми.

Таким образом, у больных исследованной группы установлено нарушение всех параметров социального интеллекта, выявляемых с использованием теста Дж. Гилфорда, что позволяет квалифицировать данные нарушения как глобальные.

Литература

1. Матросова О. С., Пахомова С. А. Особенности социальной компетенции у больных шизофренией // Бюл. мед. интернет-конф. 2015. Т. 5, № 2. С. 108–110.
2. Михайлова Е. С. Методика исследования социального интеллекта / адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: рук. по использованию. СПб.: Иматон, 1996. С. 53.
3. Плужников И. В. Нарушения эмоционального интеллекта при расстройствах аффективного спектра и шизофрении // Вестн. ТГУ. 2009. № 329. С. 211–213.
4. Пуговкина О. Д., Паламарчук Л. С. Социальный интеллект и хронификация депрессии // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 1. С. 114–125.
5. Руденко С. Л., Рычкова О. В. Нарушение социального познания у больных шизофренией как условие снижения уровня их социального функционирования // Вестн. ТГПУ. 2012. № 6. С. 141–147.
6. Рычкова О. В., Сильчук Е. П. Нарушения социального интеллекта у больных шизофренией // Соц. и клин. психиатрия. 2010. Т. 20, № 2. С. 5–15.

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЦНС СТУДЕНТОВ ВУЗА

Черевикова И. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: gothic.craze@mail.ru

В настоящее время в России все больше внимания уделяется психологическому сопровождению учебного процесса ВУЗах. В ВУЗах ведущей формой обучения является классическая, которая предусматривает чередование лекционных и практических занятий, структурированных в строгом соответствии с учебным планом [8, с. 256]. В связи с этим возникают вопросы, требующие решения в области психологической науки: как такая форма обучения влияет на психофизиологический потенциал студента, насколько эффективна классическая форма обучения?

Ответы на эти вопросы возможно получить в ходе организованного исследования функционального состояния (ФС) студентов разных курсов обучения. Несмотря на практическую значимость изучения ФС студентов в образовательном процессе, в современной психологической науке практически отсутствуют подобные исследования. Поэтому актуальность темы исследования не вызывает сомнений.

ФС ЦНС рассматривается как индикатор процесса адаптации (или дезадаптации) человека к условиям окружающей, в том числе образовательной, среды [1]. В своих исследованиях Н. Н. Данилова и Е. П. Ильин определяют ФС как особое психофизиологическое явление со своими закономерностями, которое заложено в архитектуре модулирующих функциональных систем и проявляется на физиологическом, поведенческом и психологическом (субъективном) уровнях [2, с. 4–7; 3, с. 39]. Изучение ФС позволяет рассмотреть вопрос о возможностях человека, находящегося в том или ином состоянии, выполнять конкретный вид деятельности. Мы рассматриваем функциональное состояние (ФС) центральной нервной системы (ЦНС) как интегральный комплекс наличных характеристик тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно обуславливают выполнение деятельности, в том числе учебной [5; 6]. Необходимо учитывать степень адекватности ответа функциональных систем на содержание деятельности – способ их функционирования и согласованности, расход психофизиологических ресурсов (цена деятельности) [4].

Важнейшим индикатором ФС, как на этапе готовности и вхождения в деятельность, так и после ее окончания, является

самочувствие, активность, настроение. Настроение – интегральный показатель психофизиологического состояния человека, с одной стороны, обусловлено самочувствием, тонусом жизнедеятельности, проявляющимся в активности субъекта, с другой, – оказывает позитивное или негативное влияние на его самочувствие и активность. На настроение оказывают существенное влияние когнитивные и мотивационные факторы. Например, осознание значимости учебной деятельности, интерес к будущей профессии мотивируют студентов на успешное ее выполнение, отражаясь на общем эмоциональном фоне. Это, в свою очередь, влияет на повышение настроения, жизненного тонуса, психологической устойчивости. Негативное или нейтральное отношение к учебной деятельности снижает настроение, что, зачастую, приводит к апатии, пассивности, безынициативности [10].

Цель работы – исследование ФС ЦНС студентов со 2-го по 4-й курс обучения вуза в весенний период года (март-апрель).

В марте-апреле 2016 г. на базе факультета психологии Иркутского государственного университета проведено исследование ФС ЦНС студентов в классической форме организации образовательного процесса в ВУЗе. Исследовано 80 человек, из них: 27 студентов 2-го курса, 30 студентов 3-го курса и 23 студента 4-го курса. ФС ЦНС студентов выявлялось до занятий (утром) и после учебных занятий (днем) с помощью устройства психофизиологического тестирования УПФТ-1/30 «Психофизиолог». Для чистоты исследования студентов за неделю предупреждали об эксперименте и просили не перетруждаться и отрегулировать свой распорядок дня. Были применены методика «Сложная зрительно-моторная реакция на стимулы в двух вариантах» (СЗМР) и тест дифференциальной самооценки функционального состояния «Самочувствие. Активность. Настроение» (САН). Обоснование выбора данных методик исследования и способы интерпретации полученных данных описаны нами в ранее опубликованных работах [7; 9].

По результатам исследования все респонденты (без учета гендерного фактора) были распределены на три группы по уровню ФС ЦНС. Первую группу составили студенты с оптимальным, вторую – с удовлетворительным, в третью группу вошли студенты с неудовлетворительным ФС ЦНС. Процентное соотношение студентов с различным уровнем ФС ЦНС в динамике дня представлено в табл. 1.

Таблица 1

Процентное соотношение студентов с разным уровнем ФС ЦНС
(до и после учебных занятий)

Уровень ФС ЦНС		2-й курс		3-й курс		4-й курс	
		До	После	До	После	До	После
1-я гр.	Оптимальный	67	63	73	63	48	48
2-я гр.	Удовлетворительный	33	26	17	34	35	43
3-я гр.	Неудовлетворительный	0	11	10	3	17	9

Как видно из таблицы, наиболее многочисленная группа студентов со 2-го по 4-й курс обучения в вузе – это группа студентов с оптимальным ФС ЦНС (группа 1). Подобное ФС ЦНС характеризует оптимальное сочетание бысродействия и безошибочности действий. Это говорит о наличии у студентов состояния повышенной бдительности и напряжения. Вместе с тем, у людей данной группы индивидуально-психологические особенности соответствуют требованиям выполняемой деятельности. Отметим, что больший процент студентов 3-го курса в сравнении с процентным соотношением студентов 2-го и 4-го курсов составляют 1-ю группу. Такое соотношение может указывать на то, что к 3-му курсу адаптационный процесс к условиям обучения в вузе переходит в фазу устойчивой адаптации, что проявляется в более эффективной реализации сенсомоторных реакций и улучшением психоэмоционального состояния.

Больший процент студентов, характеризующихся удовлетворительным ФС ЦНС представляющих 2-ю группу выявлен на 4-м курсе. Удовлетворительное ФС ЦНС характеризуется понижением качества выполнения теста. Вместе с тем показатели скорости реакций на световые стимулы варьируются от ниже средних до высоких значений. Это может говорить о том, что у студентов доминирует установка на бысродействие в ущерб безошибочности действий, что проявляется в виде неустойчивых, импульсивных реакции на стимулы.

Неудовлетворительное ФС ЦНС было выявлено у студентов (3-я группа) со 2-го по 4-й курс обучения до и после учебных занятий. Отметим, что больший процент студентов (17 и 9 % до и после учебных занятий соответственно) 4-го курса, в отличии от студентов других курсов, представляет данную группу. Неудовлетворительное ФС ЦНС характеризуется заторможенностью, неблагоприятной для выполнения деятельности. Состояние может быть связано с переутомлением. Возможно доминирование у

студентов установки на быстроедействие в ущерб безошибочности действий.

Взаимосвязь уровня ФС ЦНС с психоэмоциональными характеристиками, такими как самочувствие, активность и настроение, представляет интерес. Процентное соотношение численности 1 группы (по уровню ФС) студентов с разной оценкой самочувствия, активности и настроения (до и после учебных занятий) представлено в табл. 2.

У большего процента студентов (со 2-го по 4-й курс) 1-й группы в течение учебного дня выявлено средняя оценка самочувствия, активности и настроение.

Таблица 2

Процентное соотношение численности 1-й группы
(по уровню ФС ЦНС) студентов с оценкой показателей по тесту САН
(до и после учебных занятий)

Оценка САН	2-й курс		3-й курс		4-й курс	
	До	После	До	После	До	После
Низкая	17	-	14	11	9	9
Средняя	44	59	32	58	27	64
Оптимальная	39	41	54	31	64	27

Чуть меньший процент студентов 1-й группы субъективно оценивал свое самочувствие, активность и настроение, до и после учебных занятий, как оптимальное. Интересно что студенты с объективно выявленным оптимальным ФС ЦНС субъективно оценивали свое состояние как сниженное (низкая оценка) в течение учебного дня.

Процентное соотношение численности 2-й группы (по уровню ФС) студентов с разной оценкой самочувствия, активности и настроения (до и после учебных занятий) представлено в табл. 3.

Таблица 3

Процентное соотношение численности 2 группы (по уровню ФС ЦНС) студентов с оценкой показателей по тесту САН (до и после учебных занятий)

Оценка САН	2-й курс		3-й курс		4-й курс	
	До	После	До	После	До	После
Низкая	22	29	20	40	13	20
Средняя	45	29	40	40	50	70
Оптимальная	33	42	40	20	37	10

Как и студенты 1-й группы, больший процент студентов (со 2-го по 4-й курс) 2-й группы в течение учебного дня характеризовали свое самочувствие, активность и настроение как соответ-

ствующее норме (средняя оценка). Интересно, что студенты с объективно выявленным удовлетворительным ФС ЦНС субъективно оценивали свое состояние как сниженное (низкая оценка) в течение учебного дня.

Процентное соотношение численности 3-й группы (по уровню ФС) студентов с разной оценкой самочувствия, активности и настроения (до и после учебных занятий) представлено в табл. 4.

Таблица 4

Процентное соотношение численности 3-й группы (по уровню ФС ЦНС) студентов с оценкой показателей по тесту САН (до и после учебных занятий)

Оценка САН	2-й курс		3-й курс		4-й курс	
	До	После	До	После	До	После
Низкая	-	-	-	100	25	-
Средняя	-	100	67	-	50	100
Оптимальная	-	-	33	-	25	-

У большего процента студентов (со 2-го по 4-й курс) 3-й группы в течение учебного дня выявлено средняя оценка самочувствия, активности и настроение. Только до учебных занятий студенты 3 группы (33 % – 3-й курс, 25 % – 4-й курс) субъективно оценивали свое самочувствие, активность и настроение как оптимальное. Студенты с объективно выявленным неудовлетворительным ФС ЦНС субъективно оценивали свое состояние как сниженное (низкая оценка) (100 % – 3-й курс после занятий, 25 % – 4-й курс до занятий).

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить студентов с достаточными психофизиологическими возможностями (группы 1 и 2) и студентов с низким уровнем психофизиологических возможностей, плохо справляющихся с повышенными психоэмоциональными нагрузками (группа 3). Большой процент студентов 3 курса в сравнении с процентным соотношением студентов 2 и 4 курсов характеризовались оптимальным ФС ЦНС (1-я группа). Это может указывать на то, что к 3-му курсу адаптационный процесс к условиям обучения в ВУЗе переходит в фазу устойчивой адаптации, что проявляется в более эффективной реализации сенсомоторных реакций и улучшением психоэмоционального состояния.

Студентам представляющих 3-ю группу было рекомендовано участие в мероприятиях по оптимизации функционального состояния ЦНС.

Литература

1. Анохин П. К. Очерки о физиологии функциональных систем. М. : Медицина, 1975. 447 с.
2. Данилова Н. Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний : учеб. пособие. М. : Изд-во МГУ, 1992. 192 с.
3. Ильин Е. П. Теория функциональной системы и психофизиологические состояния // Теория функциональных систем в физиологии и психологии. М. : Наука, 1978. С. 325–346.
4. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
5. Машин В. А. К вопросу классификации функциональных состояний человека // Эксперимент. психология. 2011. Т. 4. № 1. С. 40–57.
6. Медведев В. И. Функциональные состояния оператора // Эргономика: Принципы и рекомендации : сб. стат. М. : ВНИИТЭ. 1970. Т. 1. 120 с.
7. Черевикова И. А. Исследование психофизиологического потенциала студентов ВУЗа // Сб. материалов Междунар. молодеж. науч. форума МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва, 7–11 апр. 2014 г.). М., 2014.
8. Черевикова И. А., Ярославцева И. В. Функциональное состояние ЦНС студентов в образовательном пространстве ВУЗа // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XIII ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск, 24–25 апр. 2014 г. Иркутск, 2014. С. 576–580.
9. Использование экспресс-диагностики для оценки функционального состояния ЦНС студентов в различных условиях организации учебного процесса в ВУЗе / И. В. Ярославцева, И. Н. Гутник, И. А. Конопак, И. А. Черевикова // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения : материалы Первой Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (26–28 апр. 2016 г.). Иркутск, 2016. С. 988–993.
10. Психофизиологические и психологические характеристики функционального состояния студентов в разных условиях организации учебного процесса в ВУЗе / И. В. Ярославцева, И. Н. Гутник, И. А. Конопак, З. В. Диянова, Т. М. Щеголева, М. Ю. Кузьмин // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2013. Т. 2, № 2. С. 83–98.

РАЗДЕЛ 7

ПСИХОЛОГИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН-СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Гаврилина П. П.

*ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: P. Gavrilina@yandex.ru*

Количество женщин, поступающих на службу в органы внутренних дел, с каждым годом стремительно возрастает. На сегодняшний день в органах внутренних дел служит более 150 тыс. женщин, что составляет примерно 20 % от всего личного состава. Женщины наравне с мужчинами успешно несут службу в оперативных подразделениях, отправляются в долгосрочные служебные командировки, занимают руководящие должности.

В течение последних 100 лет изменились социальные и демографические условия жизни, это привело к активному развитию профессиональной сферы женщин. Так, женщины все чаще стали заниматься «мужскими» видами профессиональной деятельности. Служба в органах внутренних дел не стала исключением. Сегодня, как в России, так и в зарубежных странах, резко возросло количество женщин, стремящихся поступить на службу в полицию [6]. В связи с этим, интересным представляется рассмотреть вопрос о психологических особенностях женщин, реализующих себя в профессиональной деятельности, связанной со службой в органах внутренних дел, которая, до недавних пор, считалась чисто мужским занятием.

Несмотря на более чем полуторазековую историю службы женщин в органах внутренних дел, данная проблема не получила должного внимания в отечественной литературе. Существующие исследования зарубежных ученых по данной проблеме в основном направлены на поиск возможности сочетать женщинами-полицейскими служебные, семейные и другие социальные обязанности.

Желание женщин поступить на службу в органы внутренних дел, зачастую связано с создавшимся в последние годы положением в стране. Так, они стремятся избежать безработицы, получить социальные льготы, такие как бесплатное медицинское обслуживание и раннее пенсионное обеспечение, а также имеют возможность получать достойное материальное вознаграждение за свой труд. Вместе с тем, выбор женщиной службы в органах внутренних дел может быть связан с возможностью получения пользы другого плана. Например, сменить сферу деятельности, в полной мере реализовать свои способности, самоутвердиться, приобрести

самостоятельность и независимость. Такие женщины ценят возможность заниматься интересным делом, приносить пользу обществу.

Профессиональную деятельность женщин-сотрудников органов внутренних дел, на наш взгляд, можно рассматривать как деятельность в особых условиях, так как их служба протекает в достаточно сложной и напряженной обстановке, отмечается значительное количество стрессогенных факторов, зачастую существует угроза их жизни и здоровью.

Еще не так давно женщин принимали на службу в органы внутренних дел в связи с нехваткой личного состава, в настоящее же время женщин все чаще рассматривают с точки зрения профессионализма.

Впервые привлечение женщин на службу в полицию было разрешено в 1916 г. В те годы, профессиональная деятельность женщин-полицейских была направлена на выполнение простых операций и исключала возможность допуска к секретным документам. Их первоначальной функцией был досмотр женщин выходящих с фабрик и заводов, чтобы исключить случаи краж. В дальнейшем, задачей женщин-полицейских стал надзор за отбывающими наказание женщинами и несовершеннолетними преступниками. В современном обществе женщины-сотрудники органов внутренних дел успешно несут службу в различных подразделениях – управление уголовного розыска, управление организации охраны общественного порядка, на должностях инспекторов по делам несовершеннолетних, в ГИБДД, отделах дознания, следственных управлениях, в подразделениях тыла и управлений по работе с личным составом, а также в образовательных учреждениях системы МВД России и др.

К женщине, как сотруднику органов внутренних дел предъявляются определенные требования: добросовестно выполнять служебные обязанности, демонстрировать своим поведением принадлежность к демократическому общественному строю, нести полную личную ответственность за правомерность совершаемых действий, соблюдать служебную тайну.

Исследование М. В. Щелкуновой показывает, что женщины-сотрудники органов внутренних дел в силу своих способностей и личных качеств, способны быстро адаптироваться к тяжелым условиям службы, они демонстрируют высокую мотивацию достижения успеха, проявляют усердие и всегда готовы к действию [5].

Также, результаты исследований по рассматриваемой проблеме свидетельствуют о том, что женщины-сотрудники органов

внутренних дел достаточно оптимистичны, большую часть времени пребывают в состоянии работоспособности, обладают такими психологическими качествами, как коммуникабельность, подчиняемость, исполнительность, дисциплинированность, добросовестность. В своей профессиональной деятельности женщины способны эффективно выполнять однообразные операции, долго концентрировать внимание на выполнении одной задачи, а при необходимости способны быстро переключить внимание с одной деятельности на другую [1]. Обнаружено, также, что женщины-сотрудники органов внутренних дел обладают достаточной гибкостью поведения, проявляют ответственность и открытость к социальным обстоятельствам [3].

Вместе с тем, существуют данные, свидетельствующие о том, что в профессиональной деятельности для женщин-сотрудников органов внутренних дел довольно важно быть значимыми, иметь социальное признание своих возможностей [4]. Это подтверждает исследование Альфонсо Монтаори, который считает, что в своей профессиональной деятельности женщины акцентируют внимание на взаимозависимости с коллегами по работе, в связи с чем, они наиболее эффективны в той деятельности, где необходимы двусторонние коммуникации [2].

Таким образом, можно констатировать, что психологические особенности являются важной составляющей профессиональной деятельности женщин-сотрудников органов внутренних дел. В связи с этим, считаем необходимым выявить психологические особенности женщин-сотрудников органов внутренних дел. Мы предполагаем, что женщины-сотрудники органов внутренних дел обладают такими психологическими особенностями как: маскулинность, демонстративность, имеют высокий уровень волевого самоконтроля, в межличностном поведении отличаются высокой потребностью «включения» и «контроля», при этом имеют сниженный уровень сензитивности и обладают низкой потребностью «аффекта» в межличностном поведении.

В исследовании приняли участие 140 женщин в возрасте от 30 до 45 лет. Испытуемые первой группы (76 человек) являются сотрудниками органов внутренних дел Иркутской области и имеют общий стаж службы более 5 лет. Испытуемые второй группы (64 человека) – лица гражданских профессий.

Для проверки гипотезы нами были использованы следующие психодиагностические методики: Оценка уровня волевого самоконтроля (А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман), которая позволяет оценить уровень развития волевой регуляции поведения и таких волевых

черт женщин-сотрудников органов внутренних дел, как «настойчивость» и «самообладание»; Индивидуально-типологический опросник (Л. Н. Собчик), позволяющий определить типологические особенности личности; Опросник межличностных отношений FIRO (В. В. Шутц), использование которого позволит нам определить межличностное поведение женщин-сотрудников органов внутренних дел на основе трех потребностей: «включения», «контроля» и «аффекта»; Методика «маскулинность – фемининность» (С. Бэм), с помощью которой мы сможем выявить степень маскулинности, фемининности и андрогинности женщин-сотрудников органов внутренних дел.

В настоящее время исследование находится на стадии обработки эмпирического материала. Полученные результаты могут быть использованы в практической работе психолога органов внутренних дел, в психологическом консультировании, как самих женщин-сотрудников органов внутренних дел, так и их руководителей.

Кроме этого, использование полученных результатов возможно при подготовке лекционных курсов и семинарских занятий для психологов и юристов, а также в последующих социально-психологических исследованиях.

Литература

1. Горчакова В. Г. Психология женщины-профессионала : автореф. дис. ... д-ра псих. наук. СПб., 2000. 22 с.
2. Куница В. Н., Казаринова Н. В., Межличностное общение : учебник. СПб. : Питер, 2002. 544 с.
3. Носков В. А. Психология деятельности сотрудника ОВД. Горький, 1981. 217 с.
4. Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб. : Речь, 2003. 173 с.
5. Щелкунова М. В. Статус женщины-полицейского: история и современность. М., 2002. 96 с.
6. Werrer V. L. U. S. Women Clamor to Join Armed Forces / Internet. Herald Tribune, 1975.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО СЛУЖАЩЕГО В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Григорьев Е. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: eliseyg.94@mail.ru

Анализ литературных источников показал, что железнодорожный служащий обязан иметь в своём профессиональном арсенале разнообразные знания, умения, навыки: знание иностранного языка и правил этикета, этики, умение разрешать конфликты и устранять недопонимания между пассажирами, а в экстренных случаях незамедлительно принимать важные и серьезные решения от которых может зависеть жизни людей.

К обучению данной категории персонала необходимо подходить основательно, используя знания, методы, технологии современных методик обучения, психологии, конфликтологии и т. д. Полученные в ходе данного эмпирического исследования характеристики железнодорожного служащего (проводника) можно учитывать при коррекции поведения и способов общения профессионала данной отрасли, улучшая тем самым качество обслуживания клиентов.

Объектом исследования в данной работе выступал образ железнодорожного служащего, обслуживающего пассажиров (проводника), а предметом исследования являлись гендерные аспекты образа железнодорожного служащего в представлениях российских студентов.

В качестве основного метода нами был выбран метод семантического дифференциала. Семантический дифференциал – метод построения индивидуальных или групповых семантических пространств. Координатами объекта в семантическом пространстве служат его оценки по ряду биполярных градуированных оценочных шкал, противоположные полюса которых заданы с помощью вербальных антонимов. Семантический дифференциал в рамках нашего исследования включал следующие вербальные антонимы: вежливый – грубый, приятный – неприятный, спокойный – нервный, добрый – злой, веселый – грустный, общительный – необщительный, умный – глупый, внимательный – невнимательный, чистоплотный – неряшливый, спокойный – суетливый, быстрый – медленный, исполнительный – недисциплинированный, ответственный – безответственный, отзывчивый – черствый, толе-

рантный – консервативный, пунктуальный – рассеянный, организованный – неорганизованный, тактичный – бестактный, настойчивый – нерешительный, твердый – мягкий.

Общая выборка испытуемых включала 50 студентов факультета психологии Иркутского государственного университета, 9 человек из которой составили молодые мужчины, 41 – девушки.

Анализ результатов показал, что у молодых студентов-мужчин, лидирующими качествами в образе проводника поезда оказались исполнительность, ответственность, пунктуальность и организованность – данные качества отметили 78 % испытуемых. В свою очередь, для девушек наиболее значимыми оказались такие качества как исполнительность (76 %) и ответственность (81 %).

Наименее присущей для проводника чертой характера являлась, по мнению молодых мужчин, твёрдость. Данный ответ был присущ 60 % испытуемых. Девушки, в свою очередь, посчитали, что проводник прежде всего не обладает такими характеристиками как ум (интеллект) и общительность. Данный выбор был присущ 88 % испытуемых девушек.

Обобщив в ходе исследования полученные данные, можно заключить, что образ проводника в представлениях студентов наделён такими характеристиками как исполнительность, ответственность, пунктуальность. При этом, образ железнодорожного служащего в представлениях молодых людей не включает в себя такие черты как твёрдость характера, ум, общительность.

К ВОПРОСУ ВЗАИМОСВЯЗИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ И МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ

Грибашина А. А., Диянова З. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: gribashina@bk.ru

Проблема волевой регуляции, её взаимосвязь с мотивационно-смысловой сферой личности вызывает интерес как отечественных, так и зарубежных учёных. Немалый вклад в её изучение внесли работы В. И. Селиванова, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. А. Иванникова, Ю. Куля, Х. Хекхаузена и других. В основном эмпирические исследования данной проблемы связаны с учащимися, спортсменами, студенческими группами. Особенности взаимосвязи волевой регуляции и мотивационно-смысловой сферы личности сотрудников МЧС остаются малоизученными.

Волевая регуляция играет важную роль в деятельности сотрудников пожарно-спасательных формирований, поскольку их труд сопряжен с большими эмоциональными нагрузками: нервно-психическим напряжением, вызываемым систематической работой в экстремальных условиях (при высокой температуре, сильной концентрации дыма и т. д.), постоянной угрозой жизни и здоровью (возможны обрушения горящих конструкций, взрывы, отравления ядовитыми веществами, выделяющимися в результате горения), негативными воздействиями (вынос раненных и обожженных людей и т. д.), большими физическими нагрузками, высокой степенью ответственности при относительной самостоятельности действий и принимаемых решений по спасению людей, наличием внезапно возникающих препятствий, осложняющих выполнение профессиональных задач [5, с. 85]. Таким образом, сама специфика профессиональной деятельности в системе МЧС требует от сотрудника активного включения волевой регуляции во избежание депрофессионализации.

Анализ документации показал, что в методических руководствах по профессиональному психологическому отбору в системе МЧС России отмечается, что волевой компонент является одним из критериев пригодности к данной деятельности, которая связана с ситуациями риска, повышенной опасности и необходимости быстрого принятия решений. В психограмме спасателя, пожарного, начальника караула пожарной части ФПС МЧС России мотивационно-волевая сфера не представлена в достаточной мере,

например, развитие волевых качеств отнесено лишь в раздел резервных ПВК. Можно предположить, что роль волевой регуляции в профессиональной деятельности сотрудника МЧС, с одной стороны, не отрицается, а с другой, – остаётся недооценённой.

Неслучайно теоретический анализ различных подходов к волевой регуляции показал, что она рассматривается в рамках саморегуляции (регуляционный подход), но также преимущественно в контексте самодетерминации, в которой рассматривается мотивационный подход и подход «свободного выбора» в решении проблемы воли. Следовательно, волевая регуляция понимается как сознательная, намеренная регуляция побуждения к действию, которую человек принимает по необходимости (внешней или внутренней) и выполняет по собственному решению (В. А. Иванников) [2, с. 113].

Разделяя точку зрения В. А. Иванникова о механизмах волевой регуляции, сотрудники МЧС осуществляют свою профессиональную деятельность не только ради достижения поставленных перед ними целей, но и ради того, что для них является личностно значимым и важным в выполняемой ими работе, например, это может быть спасение жизни и здоровья человека, защита людей от угроз природного, техногенного характера и др. Поскольку работа сотрудника МЧС осуществляется в экстремальных для жизни условиях, с множеством препятствий, как внутренних (страхи, переутомления, усталость и пр.), так и внешних (работа при высоких температурах, возможность обрушения конструкций, лимит во времени и т. д.), они могут изменить смысл или придать своей деятельности дополнительный смысл через актуализацию различных мотивов. Например, пожарный может рассматривать свою работу не просто как выполнение своей профессиональной деятельности, а как исполнение долга. Безусловно, это потребует от него волевых усилий, включения волевой регуляции.

Стоит отметить, что в связи со спецификой профессии у сотрудника МЧС могут проследиваться профессиональные деформации, иметь место эмоциональное выгорание, но придание определенного личностного смысла своей деятельности, которое потребует от него мобилизации волевых усилий восполнит дефицит побуждения (торможения) к действию, тем самым поспособствует успешному выполнению профессиональных задач. Следовательно, прибегая к волевой регуляции в своей деятельности, он делает выбор, осуществляет действия, которые обладают для него смыслом и берёт ответственность за их последствия. Волевая регуляция для сотрудника МЧС – это подключение незначимого или ма-

лозначимого, но обязательного для исполнения к мотивационно-смысловой сфере личности.

Таким образом, теоретический анализ литературных источников показал, что между волевой регуляцией и мотивационно-смысловой сферой личности существует связь. Всё вышесказанное послужило основанием для выбора темы нашего исследования, целью которого явилось изучение взаимосвязи волевой регуляции и мотивационно-смысловой сферы личности сотрудников МЧС России. Приступая к исследованию, мы выдвинули гипотезу о том, что существует взаимосвязь между уровнями волевой регуляции и особенностями мотивационно-смысловой сферы личности сотрудников МЧС России.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой нами планируется провести эмпирическое исследование, где выборку составят сотрудники ФГКУ «17 ОФПС по Иркутской области» г. Усолье-Сибирское в количестве 40 человек. Для исследования взаимосвязи волевой регуляции и мотивационно-смысловой сферы предполагается использовать следующие методики: опросник «Волевые качества личности» М. В. Чумакова, «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер (в адаптации И. Н. Майниной, А. Ю. Васанова), а также опросник «Ценностные ориентации – 8» Г. Е. Леевика и проективная методика «Незаконченные предложения» в модификации автора исследования.

Литература

1. Быков А. В. Генезис волевой регуляции : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 452 с.
2. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб. : Питер, 2006. 208 с.
3. Иванников В. А. Воля // Нац. психол. журн. 2010. № 1(3). С. 97–102.
4. Леонтьев А. Н. Воля // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1993. № 2. С. 3–14.
5. Титаренко М. С., Шклярук С. П. Влияние экстремальных ситуаций в профессиональной деятельности сотрудников ГПС МЧС России на возникновение морбидных рисков // Вестн. СПб ГПС МЧС России. 2010. № 3. С. 84–88.

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТЕЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ МЧС

Карсакова Е. В., Маркер А. В.

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

Профессиональная деятельность работников Министерства чрезвычайных ситуаций сопряжена с переживанием стрессов, с постоянным эмоциональным напряжением. Это обусловлено спецификой организации их деятельности, повышенным уровнем ответственности, а также взаимодействием с психологически трудным контингентом. Хроническая стрессовая ситуация в итоге может привести ко многим неприятным последствиям, в том числе к эмоциональному выгоранию.

Эмоциональное выгорание является своего рода профессиональной деформацией и может приводить к некоторым изменениям в жизни человека [1]. Вероятно, и ценностно-смысловая сфера личности может быть подвергнута деформации. Важно оценить степень взаимосвязи выгорания и ценностных ориентаций.

В случае обнаружения связи между выгоранием и ценностными ориентациями, появится возможность через выявление степени выраженности эмоционального выгорания предупреждать нарушения в иерархии ценностных ориентаций личности, а также оказывать некоторые коррекционные воздействия.

Связь ценностных ориентаций и эмоционального выгорания затрагивается психологией нечасто. Исследователи Л. В. Сурженко, В. А. Луговский [6], Е. Г. Ожогова [5], Д. В. Каширский [2], И. В. Малышев [3], Н. В. Мушастая [4] прямо или косвенно указывали на некоторую связь между ценностями и выгоранием. Однако большинство из указанных исследователей занимались изучением особенностей эмоционального выгорания педагогов и медицинских работников. Вопросы же эмоционального выгорания работников службы МЧС и связь данного феномена с ценностно-смысловой сферой по-прежнему остаются актуальными.

В качестве гипотезы нами было выдвинуто следующее предположение: существует взаимосвязь ценностных ориентаций и эмоционального выгорания сотрудников МЧС. Конкретизируя гипотезу, можно предположить наличие положительной взаимосвязи эмоционального выгорания и таких ценностей, как ценности личной жизни и общения, а также наличие отрицательной

связи с такими ценностями, как ценности дела и профессиональной самореализации.

Для исследования выбраны следующие методики: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко. Для математической обработки данных был выбран линейный коэффициент корреляции г-Пирсона.

Выборочная совокупность включала 31 сотрудника МЧС пожарной части № 1, 2-го отряда Федеральной противопожарной службы по Иркутской области в возрасте 22–48 лет.

В результате исследования подтвердились как общая, так и частные гипотезы. Было выявлено множество корреляционных связей.

Прежде всего, выяснилось, что синдром эмоционального выгорания у сотрудников пожарно-спасательного отряда нельзя назвать полностью сформированным, однако отдельные симптомы (а в некоторых случаях и фазы) уже сформировались или находятся на стадии формирования. Большой процент испытуемых с отсутствием сформированных фаз эмоционального выгорания можно объяснить тем, что средний возраст группы составил 30 лет: вероятно, многие сотрудники отряда поступили на службу относительно недавно и пока не испытывают признаков выгорания.

Что касается ценностных ориентаций, то можно сказать, что в группе в целом большое значение приобретают ценности здоровья, счастливой семейной жизни, любви, наличия хороших друзей, активной жизни (терминальные ценности). Наименее значимы среди терминальных ценностей: творчество, красота природы и искусства, счастье других людей, общественное признание, удовольствие. На основании этого можно заключить, что испытуемые, скорее всего, живут настоящим, предпочитают ценить то, что приближенно к реальной жизни с ее актуальными потребностями.

Обнаружилось большое число взаимосвязей. Так, ценностями, вокруг которых сконцентрировалось больше всего связей, являются ценности материально обеспеченной жизни и образованности, при этом чем более выражен синдром эмоционального выгорания, тем ниже ранг указанных ценностей. То есть испытуемые, у которых высок показатель эмоционального выгорания не ценят широту знаний и высокий культурный уровень, образованность для них не является значимой ценностью, кроме того их не волнуют материальные проблемы. Возможно, когда человек испытывает трудности с переживанием эмоций, ощущает бесполезность своей профессиональной деятельности, эти ценности отходят на

второй план, поскольку кажутся бесполезными в условиях сложившейся жизненной ситуации.

Множество связей обнаружилось между ценностными ориентациями и показателями конкретных стадий.

Так, симптомы фазы напряжения отрицательно коррелируют с такими ценностями, как любовь, развитие, аккуратность, образованность, материально обеспеченная жизнь, и положительно с ценностями твердой воли, свободы.

Говоря об этой фазе, особо отметим положительную связь между симптомом неудовлетворенности собой и группой этических ценностей. Эта группа включает в себя ответственность, высокие запросы, независимость, самоконтроль, широту взглядов, поэтому кажется закономерным, что если профессионал не доволен собой и своей работой, то эти ценности представляются весьма значимыми, поскольку олицетворяют собой ценности свободного, удовлетворенного своей деятельностью человека.

С симптомами фазы резистенции отрицательно связаны ценности любви, активной деятельной жизни, образованности, общественного признания, жизненной мудрости, материально обеспеченной жизни, рационализма. Положительные связи обнаружены в отношении ценностей самоконтроля, жизнерадостности, творчества и уверенности в себе.

Обратим внимание на следующую группу связей: симптом редукции профессиональных обязанностей положительно коррелирует с такими ценностями, как жизнерадостность и творчество, отрицательно – с ценностями жизненной мудрости и общественного признания. Вероятно, при стремлении упростить обязанности, связанные с эмоциональными затратами, возрастает ценность таких абстрактных понятий, как жизнерадостность и творчество, поскольку испытуемым ощущается недостаток оптимизма, какой-то радости в жизни, возможности самореализоваться в творчестве.

Со многими ценностями связана фаза истощения и симптомы этой фазы. Так, привлекает внимание связь с группой ценностей дела, в частности с ценностью аккуратности.

Тесная отрицательная связь выгорания с этими ценностями может объясняться обесцениванием тех ориентаций, которые характеризуют специфику работы. Можно предположить и обратное – люди, не придающие значения ценностям дела, возможно, менее подходят для службы и, как следствие, больше подвержены возникновению синдрома эмоционального выгорания.

Интересная закономерность: фаза истощения положительно коррелирует с группой этических ценностей и отрицательно – с группой ценностей дела, т. е. испытываемыми ценятся те качества, которыми должен в идеале обладать сотрудник МЧС, но обесцениваются те практические качества, которые способствуют более эффективному исполнению профессиональных обязанностей.

Отметим также положительные связи симптома эмоционального дефицита с ценностью наличия хороших и верных друзей и группой индивидуалистических ценностей. Кажется странным такое сочетание: неспособность найти в себе эмоциональный отклик на проблемы партнера сочетается с желанием иметь верных друзей, а так же с ценностями независимой личности. Возможно, эти ценности приобретают большое значение в связи со стремлением справиться с проблемами – либо при помощи общения, либо найдя ресурсы в своей собственной личности.

Таким образом, в ходе исследования выявлено множество корреляционных связей, которые подтверждают как общую гипотезу исследования, так и частные гипотезы. Кроме того, обнаружено множество других интересных закономерностей и целых групп связей.

В заключение отметим, что данное исследование уточняет и дополняет представления об особенностях взаимосвязи ценностных ориентаций и эмоционального выгорания, которая до этого была изучена недостаточно.

Материалы исследования могут быть использованы в практике работы психологов. В соответствии с результатами исследования могут быть разработаны практические рекомендации для поиска оптимальных путей коррекции, а также профилактики появления синдрома эмоционального выгорания и деформации ценностной сферы у сотрудников противопожарной службы МЧС.

Литература

1. Бойко В. В. Энергия эмоций: [Эмоции в общении, эмоции в проявлениях личности, созидаящая и разрушающая сила эмоций, методики для изучения эмоций]. 2-е изд., доп. и перераб. М. : [Питер и др.], 2004. 473 с.
2. Каширский Д. В., Овчинникова А. Н., Сабельникова Н. В. Ценностно-смысловая сфера личности и синдром эмоционального выгорания сотрудников спасательного отряда МЧС // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2012. Т. 18, № 3. С. 131–134.
3. Малышев И. В. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и социально-психологических характеристик личности в экстремальных условиях профессиональной социализации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2009. 29 с.

4. Мушастая Н. В. Эмоциональное выгорание как фактор деформации ценностно-смысловой сферы личности в условиях экстремальных ситуаций : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2007. 21 с.

5. Ожогова Е. Г. Взаимосвязь синдрома «психического выгорания» и особенностей ценностно-смысловой сферы у педагогов общеобразовательных школ : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2008. 26 с.

6. Сурженко Л. В., Луговский В. А. Ценности личности как фактор формирования синдрома психического выгорания у преподавателей высшей школы [Электронный ресурс] // Политемат. сетев. электрон. науч. журн. Кубан. гос. аграр. ун-та. Краснодар : КубГАУ, 2013. № 88. <http://ej.kubagro.ru/2013/04/pdf/44.pdf>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ СОТРУДНИКОВ ФГКУ «2-й ОТРЯД ОФПС МЧС РОССИИ ПО ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ»

Кащенко К. Н.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: ksenej.13@mail.ru*

Исследование проводилось в 2016–2017 учебном году под руководством профессора А. В. Глазкова. Цель исследования – изучение профессиональной деформации сотрудников ОФПС МЧС. Актуальность исследования обусловлена тем, что профдеформация является опасной для сотрудников организации, развивается на фоне стресса и ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов.

Выборку составили 46 сотрудников ФГКУ «2-го отряда ОФПС МЧС России по Иркутской области». Использовались методики: «Диагностика уровня эмоциональной деформации» (В. В. Бойко) и «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Орёл).

Анализ результатов по методике «Диагностика уровня эмоциональной деформации» показал следующее. Фаза «напряжение» у большинства испытуемых (91 %) не имеет сформированности, хотя 15 % испытуемых, сталкиваются с симптомами напряжения (которые проявляются как нарастающая раздражительность, накапливающиеся отчаяние и негодование, чувство безысходности и т. д.). Показатели формирования фазы нервного напряжения встречаются чаще у испытуемых (4,5 %), связанных с переживанием психотравмирующих ситуаций, вследствие чего, они проявляются в качестве тревожных и депрессивных симптомов. Симптомами формирования фазы нервного напряжения, являются, частые переживания психотравмирующих ситуаций, недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями жизни. Это приводит к длительному развивающемуся стрессу и побуждает к эмоциональному выгоранию как средству защиты и может являться одним из первоначальных показателей профессиональной деформации.

На фазе «резистенция» у большинства испытуемых (52 %), наблюдаются симптомы, связанные с ограничением себя от неприятных впечатлений (сдержанность реакций на сильные раздражители, лаконичные формы выражения несогласия, отсутствие категоричности, грубости и т. д.), хотя полученные результаты большинства испытуемых (61 %) свидетельствуют о несформированности данной фазы, соответственно это не дает воз-

возможности говорить о наличии данного синдрома. Данная фаза позволяет выявить особенности сопротивления стрессу у испытуемых (33 %), которые имеют показатели формирования защиты, проявляющиеся как симптомы выгорания (неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, экономия эмоций в общении, попытки упрощения профессиональных обязанностей и т. д.). Симптомы данной фазы проявляются не только, в неадекватных эмоциональных реакциях, но и в неадекватном ограничении эмоциональной отдачи. На фоне данных симптомов, развивается эмоциональное выгорание, которое влияет на общение с родными, друзьями и знакомыми. Чаще именно семья и близкие люди становятся первыми «жертвами» эмоционального выгорания.

С симптомами оскудения психических ресурсов сталкиваются 61 % испытуемых, это характеризуется падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы, хотя данная фаза показывает несформированность синдрома. На данной фазе «истощения», эмоциональная защита в форме «выгорания» становится атрибутом личности, и оказывается сформированной у 4,5 % испытуемых. Симптомами первоначального формирования данной фазы у испытуемых, являются отсутствие сочувствия и сопереживания (эмоциональный дефицит), полное исключение эмоций из сферы профессиональной деятельности, реагирование без чувств, эмоциональная и личностная отстраненность, а также наблюдаются частые психосоматические нарушения. Наличие этого симптома свидетельствует о том, что эмоциональная защита «выгорание» самостоятельно уже не справляется с нагрузками, что является одной из особенностей синдрома профессиональной деформации.

Таким образом, можно сделать вывод, что у большей части испытуемых, наблюдаются отдельные симптомы, приводящие к деформации в профессиональной сфере специалиста. К таким особенностям относят нарастающую раздражительность, накапливающиеся отчаяние и негодование, чувство безысходности, сдержанность реакций на сильные раздражители. Частые переживания психотравмирующих ситуаций, недовольство собой, профессией, должностью, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, попытки упрощения профессиональных обязанностей, все это приводит к длительному постоянно развивающемуся стрессу и тем самым побуждает к профессиональному выгоранию.

Для выявления возможных причин профессиональной деформации было проведено дальнейшее обследование с помощью методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А. Орёл. Результаты по шкале «Готовность испытуемого представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности» следующие: большинство испытуемых (33 %) показали низкие результаты. Это говорит о том, что испытуемые не склонны скрывать собственные нормы и ценности, корректировать свои ответы в направлении социальной желательности. Такая же часть испытуемых (35 %) показали среднюю тенденцию давать при заполнении опросника социально-желательные ответы. Это свидетельствует о том, что испытуемые демонстрируют строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, умышленное стремление показать себя в лучшем свете. Часть испытуемых (13 %) отнеслись настороженно по отношению к ситуации обследования.

По шкале склонности к преодолению норм и правил, у испытуемых (15 %) выявились средние показатели, которые свидетельствуют о выраженности вышеуказанных тенденций, о неконформистских установках испытуемых, об их склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. У большинства испытуемых (85 %) низкие показатели, что свидетельствует о чрезвычайной выраженности конформных установок испытуемых склонности следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения.

По шкале склонности к аддиктивному поведению у большинства испытуемых (91 %) низкие баллы, это свидетельствуют либо о не выраженности вышеперечисленных тенденций, либо о хорошем социальном контроле поведенческих реакций. Средние баллы набрали 9 % испытуемых, которые отмечают предрасположенность испытуемых к уходу от реальности посредством изменений своего психического состояния, о склонностях к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Кроме того, эти результаты свидетельствуют об ориентации на чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной жажды», гедонистически ориентированных нормах и ценностях.

По шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (различные формы аутоагрессивного поведения), отмечаются низкие результаты у испытуемых (93 %), которые свидетельствует об отсутствии готовности к реализации саморазрушающего поведения, об отсутствии тенденции к сомати-

зации тревоги, отсутствии склонности к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях. Но все же 7 % испытуемых имеют средние баллы, что свидетельствуют о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, о садомазохистских тенденциях.

По шкале склонности к агрессии и насилию, у большинства испытуемых (89 %), низкие баллы, что свидетельствует о невыраженности агрессивных тенденций, о неприемлемости насилия как средства решения проблем, о негативности агрессии как способа выхода из фрустрирующей ситуации. Низкие показатели по данной шкале в сочетании с высокими показателями по шкале социальной желательности свидетельствуют о высоком уровне социального контроля поведенческих реакций.

По шкале волевого контроля эмоциональных реакций у 98 % испытуемых низкие баллы, это свидетельствует о жестком самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственности влечений.

По шкале склонности к деликвентному поведению, у 91 % испытуемых низкие баллы, а это говорит о невыраженности указанных тенденций, что в сочетании с высокими показателями по шкале социальной желательности может свидетельствовать о высоком уровне социального контроля.

Таким образом, исследование показало, что у сотрудников в целом не сформированы фазы эмоционального выгорания, наблюдаются отдельные симптомы профвыгорания. Сотрудники в целом не склонны к отклоняющимся формам поведения и нарушениям принятых норм и правил; выявлена высокая конформность установок испытуемых, склонность следовать стереотипам и общепринятым нормам. Однако для окончательных выводов необходимы дополнительные диагностические подтверждения.

Литература

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2005. 336 с.
2. Кучер А. А. Способы самозащиты от профессионального выгорания. Уфа : Здравсохранение Башкортостана, 2002. 37 с.
3. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. Справочник практического психолога. М. : Эксмо, 2007. 340 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 254 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СОТРУДНИКОВ МЧС И ИХ КОРРЕКЦИЯ В УСЛОВИЯХ КАБИНЕТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГРУЗКИ

Киселевская Н. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: ninakiselevskaja@rambler.ru

Экстремальная профессиональная деятельность сотрудников МЧС является одной из специфических форм человеческой деятельности. С психологической точки зрения она соединяет в себе аспекты обучения (занятия по программе профессиональной подготовки), труда (различные виды хозяйственных работ), спорта и боевых действий в экстремальных условиях по спасению людей, ликвидации аварий на промышленных предприятиях и в других чрезвычайных ситуациях. Эта деятельность связана с большой эмоциональностью, обусловленной следующими особенностями их деятельности:

- непрерывным нервно-психическим напряжением;
- постоянной угрозой жизни и здоровья;
- эмоциональными и стрессовыми расстройствами;
- значительными физическими нагрузками;
- трудностями, обусловленными необходимостью проведения работ в ограниченном пространстве;
- высокой ответственностью при относительной самостоятельности действий и решений по спасению людей;
- наличием неожиданных и внезапно возникающих препятствий, осложняющих выполнение боевой задачи.

В связи с этим, психические состояния, переживаемые сотрудниками МЧС достаточно многообразны. Их можно разделить условно на несколько групп [3]:

1. Первая группа включает в себя положительные состояния, проявляющиеся в активной форме (состояние активности, психической устойчивости, внутреннего подъёма и т. п.).

2. Вторая группа состоит из состояний пассивной формы: состояние напряжённости, предбоевой (послебоевой) апатии, сдержанности.

3. К третьей группе относят психические состояния, проявляющиеся в активной форме и отрицательные по направленности: предбоевая лихорадка, паническое состояние, состояние стресса и упадка, состояние страха в различных его формах.

4. Четвёртая группа включает отрицательные психические состояния, проявляющиеся в пассивной форме: состояние ригидности, фрустрации, синдрома навязчивости (смерти, неизбежного ранения).

В условиях длительного ведения трудовых действий, продолжительного воздействия разнообразных раздражителей в экстремальных условиях у сотрудников МЧС наблюдаются устойчивые вышеперечисленные психические состояния.

Нами была предпринята попытка изучить психические состояния сотрудников МЧС и разработать комплексную психопрофилактическую программу, направленную на их коррекцию.

Исследование проводилось в отряде № 2 «Пожарной части № 1 Главного Управления МЧС России». В исследовании приняли участие 20 сотрудников МЧС, мужчины в возрасте от 27 до 35 лет. Для изучения психических состояний данной категории лиц были использованы тест Г. Д. Айзенка «Самооценка психических состояний», методика измерения уровня тревожности Тейлора (адаптация В. Г. Норакидзе) и опросник САН (самочувствие, активность, настроение) [2]. Полученные результаты исследования показали, что сотрудники характеризуются средними значениями по шкалам тревожности, фрустрации, ригидности и агрессивности (методика Г. Д. Айзенка). Обращает на себя внимание факт выявления высокого уровня агрессивности у 35 % сотрудников, что мы связываем со спецификой их трудовой деятельности. По методике Тейлора сотрудники МЧС в большинстве случаев проявили средний уровень тревожности с тенденцией к высокому (44 %), а по опроснику САН при норме 5–5,5 балла результаты были получены следующие: самочувствие – 3,9 балла, активность – 4 балла, настроение – 4,7 балла.

Полученные результаты показывают актуальность нашего исследования, так как психические состояния сотрудников МЧС нуждаются в коррекции. При организации работы по коррекции психических состояний сотрудников МЧС важным является разработка комплексной профилактической программы, реализуемой в условиях кабинета психологической разгрузки [1].

Одним из направлений профилактики и коррекции негативных психических состояний сотрудников МЧС России является система профилактических мероприятий, осуществляемых в кабинете психологической разгрузки. На базе ФГКУ ФПС по Иркутской области имеется комната психологической разгрузки (КПР), отвечающая требованиям конструктивно-планировочного решения и оформления (достаточная площадь, высота потолков, свето-

и звукоизоляция, цветовое оформление, соответствующая мебель, освещение, аэрионизация).

На базе этой комнаты возможно проведение психопрофилактических программ следующих видов:

- обучающей (обучение методам саморегуляции психических состояний);
- целевой (снятие нервно-психического напряжения, утомления, мобилизация резервных возможностей организма);
- общеоздоровительной (общая нормализация состояния и оздоровление организма).

Психологическая саморегуляция используется во всех программах психологической разгрузки, так как сотрудники МЧС в процессе своей деятельности часто подвергаются отрицательным эмоциям и переживаниям при спасении людей и имущества.

Для коррекции психических состояний сотрудников МЧС в условиях кабинета психологической разгрузки мы использовали приёмы аутотренинга и упражнения мышечной релаксации, которые способствовали выработке у сотрудников способности произвольно, быстро и в любой обстановке контролировать состояние эмоционального напряжения в сложных ситуациях, предупреждать неадекватные эмоциональные реакции. Продолжительность сеансов составляла 15–20 минут. Цель подобранного комплекса упражнений состояла в обучении концентрации внимания на мышечных ощущениях. Определённое внимание мы уделяли проведению дыхательной гимнастики с использованием специальных дыхательных упражнений. Они базируются на длительной задержке дыхания, в результате чего происходит возбуждение дыхательного центра. Мы предположили, что усвоенные упражнения сотрудники МЧС могут применять самостоятельно в любое удобное для них время.

После участия сотрудников МЧС в профилактической программе было проведено повторное исследование с целью определения эффективности разработанной программы. Диагностика проводилась с использованием того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе исследовательской работы. Полученные данные показали некоторые изменения результатов испытуемых. Так, например, по методике Айзенка показатели пришли в оптимально рабочее состояние: снизились показатели по агрессивности, ригидности, фрустрации и тревожности. Снизилась и по методике Тейлор (средний уровень тревожности с тенденцией к низкому показателю 26 % испытуемых,

а низкий уровень – 48 % сотрудников). Показатели по опроснику САН приблизились к нормативным (5–5,5 балла).

Таким образом, в ходе нашего исследования мы изучили теоретические подходы к пониманию проблемы психических состояний в психологической науке, попытались выявить особенности психических состояний сотрудников МЧС с использованием специально подобранного диагностического инструментария. На основании полученных материалов мы предприняли попытку разработки комплексной психопрофилактической программы, направленной на коррекцию психических состояний сотрудников МЧС в условиях кабинета психологической разгрузки.

Литература

1. Кабинет психологической разгрузки л/о подразделений ПО. Рекомендации. М. : ВНИИПО МВД РФ, 1990. 35 с.
2. Киселевская Н. А. Изучение саморегуляции учебной деятельности студентов вуза // Наука и мир. 2014. Т. 2, № 11 (15). С. 156–159.
3. Куликов Л. В. Проблема описания психических состояний // Психические состояния : сб. / сост. Л. В. Куликов. СПб. : Питер, 2012. С. 11–14.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕМПЕРАМЕНТА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СОТРУДНИКОВ МВД

Мазин С. К.¹, Сидоренко Ю. К.²

¹МАОУ гимназия № 2 Иркутск, Россия

²ОГАУЗ «Медсанчасть ИАПО» Иркутск, Россия

E-mail: psy38@yandex.ru

Экстремальный характер профессиональной деятельности МВД направлен на выполнение сложных оперативно-служебных задач, которые отличаются воздействием большого числа стрессогенных факторов. Уровень эффективности действий в экстремальных условиях зависит не только от высокого уровня профессиональных знаний, умений и навыков, но и от высокого уровня адаптивных свойств личности, к которым напрямую относится стрессоустойчивость. Таким образом, очевидно, что высокий уровень стрессоустойчивости является одним из важных критериев профессионального отбора сотрудников, заступающих на службу МВД. Поэтому при профотборе сотрудников МВД особое внимание уделяется исследованию личностных особенностей человека, тесно связанных с формой реагирования на внешний или внутренний раздражитель и вероятностью развития негативных последствий. В связи с этим, возрастает роль психодиагностического обследования при определении типа темперамента сотрудников МВД.

Темперамент – это врожденная, обусловленная лишь физиологическими процессами индивидуальная предпосылка личности. Темперамент не является особенностью характера, но индивидуальные особенности протекания психических процессов, определяющих тип темперамента, проявляются во всех сферах деятельности и остаются неизменными по своей сути в течение всей жизни, хотя могут изменять интенсивность проявления с возрастом. Темперамент определяет особенности протекания всех видов высшей психической деятельности. Современная наука, в проблеме исследования темперамента опирается на теорию высшей нервной деятельности И. П. Павлова, который выделил следующие основные свойства темперамента: сензитивность, реактивность, активность, темп реакций, переключаемость, социальная направленность и соотнес их с 4 типами темперамента в теории Гиппократ: сангвиник, флегматик, холерик, меланхолик.

Рассматривая проблему стрессоустойчивости, мы подразумеваем, что стресс – это сложная ответная реакция организма на объективный раздражитель или на стрессор, который в результа-

те когнитивной оценки, воспринимается как угрожающий, протекающий на всех уровнях функционирования организма. Стресс всегда вызывает как физиологическую, так и психологическую реакцию. Решающее значение в формировании реакции и ее интенсивности на воздействие раздражителя имеет индивидуальная когнитивная оценка. Стрессоустойчивость – это способность организма переносить стресс, без значительного урона для психического и физического состояния, которая выражается в способности человека без выраженных негативных изменений в его поведении, деятельности, эмоциональной и когнитивной сфере выдерживать напряжение, вызванное интенсивными, кратковременными или длительными воздействиями, которые несут угрозу смерти или вреда для психического или физического здоровья. При оценке индивидуального уровня стрессоустойчивости необходимо учитывать не только такие личностные характеристики, которые обеспечивают продуктивность деятельности в экстремальных ситуациях, но и особенности субъективного отражения самой ситуации. Высокий уровень стрессоустойчивости обеспечивает широкий диапазон продуктивных ситуативных решений в сложных жизненных условиях, что в свою очередь обеспечивает стабильность нервно-психического состояния индивида, а значит и ограждение его физического здоровья от разрушающего действия стресса.

Цель нашей работы – изучить взаимосвязь типов темперамента и стрессоустойчивости у сотрудников МВД. Объект исследования: темперамент как личностная особенность сотрудников МВД. Предмет исследования: взаимосвязь стрессоустойчивости и темперамента у сотрудников МВД. Мы предположили, что все сотрудники МВД обладают высоким уровнем стрессоустойчивости и, что уровень стрессоустойчивости взаимосвязан с типом темперамента. В ходе работы мы осуществили следующие задачи: проанализировали теоретические основы проблемы исследования типов темперамента и стрессоустойчивости; исследовали уровень стрессоустойчивости и тип темперамента у сотрудников МВД; провели сравнительный анализ взаимосвязи типов темперамента и стрессоустойчивости у сотрудников МВД; проанализировали полученные результаты. Методологическую основу нашего исследования составили труды таких зарубежных ученых как: Гиппократ, Галена, И. Канта, Клода Сиге, Э. Кречмера, У. Шелдона, Г. Селле, Дж. Гилфорда Р. Лазаруса. А так же разработки отечественных исследователей И. П. Павлова, О. А. Сиротина В. Д. Карвасарского, В. А. Ташлыкова и др. Для проверки гипотезы и решения постав-

ленных задач мы использовали следующие методы: наблюдение, беседа, анализ документации. Применялись диагностические методики: методика ЕРІ Г. Айзенка для определения типов темперамента; методика для изучения темперамента Я. Стреляу; Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге; Анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз-2». При обработке полученных данных использовался качественный и количественный математический анализ, для выявления статистической связи мы воспользовались методом линейной корреляции Спирмена. Работа по изучаемому вопросу велась в период с января 2017 г. по март 2017 г. В исследовании приняли участие 40 сотрудников, в возрасте от 31 до 41 года, отдела уголовного розыска МУ МВД России «Иркутская» г. Иркутск, ул. Декабрьских событий, 23 а.

В результатах нашего исследования были получены следующие данные: у 35 % из обследуемых сотрудников наблюдается преобладание черт темперамента, которые можно отнести к сангвиническим, 27,5 % – флегматики, у 22,5 % ярче проявляются черты холериков и у 15 % – меланхоликов. Общие показатели уровня стрессоустойчивости составили: 22 человека с высоким уровнем стрессоустойчивости, что составляет 55 % от всех испытуемых. Средний уровень стрессоустойчивости свойственен 35 % – 14 человек. Низкий уровень выявлен у 10 %, что составляет всего 4 человека. Из них выявлено холериков с высоким уровнем стрессоустойчивости – 4, меланхоликов – 3, флегматиков – 6, сангвиников – 9. Среди сотрудников со средним уровнем стрессоустойчивости выявлено – 5 сангвиников, 4 флегматика, 1 меланхолик и 4 холерика. Низкий уровень стрессоустойчивости наблюдался у одного флегматика, двух меланхоликов и одного холерика. Среди сангвиников из нашей выборки ни одного человека с низким уровнем стрессоустойчивости не выявлено. Для объективизации данных мы использовали метод корреляционного анализа Спирмена. В результате соотнесения тех или иных признаков была выявлена отрицательная корреляционная связь между показателями уравновешенности процессов возбуждения и торможения нервной системы и уровнем стрессоустойчивости, это свидетельствует о том, что чем выше показатель уравновешенности нервных процессов, тем выше уровень стрессоустойчивости.

К сожалению, невозможно не учитывать факторы внешних, социальных, и внутренних условий и поэтому возникает вопрос, почему в теории проявляются одни взаимосвязи, а на практике, в реальных жизненных условиях все выглядит совсем иначе.

Например, меланхолик с достаточно низкой степенью стрессоустойчивости, является начальником отдела, ежедневно в его подчинении находятся несколько десятков человек, а руководящая должность в органах МВД несет в достаточно высокую стрессогенную нагрузку, тем не менее, успешно справляется со своими обязанностями, без видимого урона физическому и психическому здоровью. Или, например, очень импульсивный, вспыльчивый и периодами агрессивный человек, в условиях боевого задания, легко становится максимально собранным, хладнокровным и объективным. Подобные несовпадения теоретических моделей и практическим их проявлением в жизни наталкивает на мысль о том, предрасположенность к тому или иному типу реагирования не является неизменной. Например, эмоциональные реакции можно контролировать волевым усилием, а стрессоустойчивость – тренируемое свойство. Существует множество методов, которые предназначены для того, чтобы помочь человеку развить или приобрести то или иное желаемое качество. И, как мы уже говорили в самом начале, на восприимчивость к стрессу влияют не только физиологические особенности организма, но и когнитивная переработка стрессогенных факторов, которая тоже зависит от множества факторов и может меняться в зависимости от ситуации или под влиянием волевой регуляции. Данные, полученные в исследовании, могут быть использованы психологами в практической работе с сотрудниками министерства внутренних дел. Знание особенностей уровня стрессоустойчивости у сотрудников МВД способствует повышению эффективности их профессиональной деятельности.

Литература

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань : КГУ, 1987. 261 с.
2. Лазарус Р. С. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс : сб. ст. Л. : Медицина, 1970. 178 с.
3. Леонова А. Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психол. журн. 2004. № 2. С. 75–85.
4. Первитская А. М. Математические методы в психологии : учеб. пособие. Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2013. 70 с.
5. Човдырова Г. С., Клименко Т. С. Клиническая психология. Общая часть : учеб. пособие . М. : Юнити-Дана, 2010. 247 с.
6. Юревич А. В. Методология и социология психологии. М. : Ин-т психологии РАН, 2010. 272 с.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПСИХОЛОГОВ К СЛУЖБЕ В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Паткина Е. Г.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: Elena. p-77@mail.ru*

В настоящее время направление подготовки «Психологическое сопровождение служебной деятельности» становится все более популярно. Всё больше и больше специалистов и бакалавров выбирают обучение в магистратуре по данной программе, с целью применить свои знания на службе в различных силовых ведомствах.

Вместе с тем, многолетний опыт организации работы психологической ГУ МВД России по Иркутской области позволяет сделать вывод о том, что молодые сотрудники психологической службы различных силовых структур зачастую испытывают значительные трудности в профессиональной адаптации к службе как к новому виду деятельности.

Профессиональная адаптация молодого сотрудника ОВД проявляется в приспособлении и привыкании к характеру, режиму и условиям труда системы ОВД и в определенном уровне овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Существует ряд факторов, отрицательно влияющих на процесс профессиональной адаптации молодых сотрудников психологической службы ОВД:

1. Внутренние трудности адаптации, обусловленные индивидуальными особенностями и личностными качествами молодых сотрудников:

1.1. Недостаток практического опыта, нехватка специальных знаний

Перед психологической службой в правоохранительных органах стоят следующие задачи:

- повышение психологической надежности сотрудников и более полное использование их психологического потенциала,
- оказание психологической помощи сотрудникам в решении оперативно-служебных задач.

Первое направление предполагает: профессиональную ориентацию и психологический отбор кадров; оказание психологической помощи в расстановке и профессиональной адаптации молодых сотрудников; повышение психологической компетентности и развитие личности сотрудников; изучение социально-психологического

климата в коллективе и профилактику деструктивных явлений; психологическое обеспечение работы с резервом кадров на выдвижение и участие в аттестации сотрудников; управленческое консультирование; психологическое консультирование сотрудников и членов их семей.

Второе направление включает: психологическое консультирование сотрудников при решении текущих оперативно-служебных задач; проведение психологической экспертизы; психологическое обеспечение несения службы в экстремальных условиях; психологическое обеспечение переговорной деятельности в ситуации захвата заложников и при угрозе террористических актов; психологическое сопровождение уголовно-исполнительного процесса в пенитенциарных учреждениях и др.

Таким образом, психолог в системе МВД должен обладать истинно универсальным набором знаний и умений, предполагающим возможность незамедлительного их применения. Вместе с тем, молодые сотрудники психологической службы зачастую не осознают необходимость постоянного повышения своей квалификации, освоения различных направлений психологической деятельности, что затрудняет их профессиональную успешность.

1.2. Несоответствие работы желаниям, интересам.

Деятельность психолога органов внутренних дел регламентирована приказами и нормативно-правовыми актами системы МВД. В связи с этим, возможность реализации творческого потенциала часто ограничена. Кроме того, профессиональная деятельность психолога органов внутренних дел напрямую связана с актуальными задачами, стоящими перед подразделением, в котором он проходит службу. Это часто затрудняет реализацию идей и планов, молодого психолога. Психолог может свести свою деятельность к шаблонному выполнению своих обязанностей, утратив интерес к профессии.

1.3. Психологическая неподготовленность к службе

Психолог органов внутренних дел является аттестованным сотрудником. В связи с этим, на него распространяются все тяготы и лишения службы: ненормированный рабочий день, необходимость нести службу в вечернее, ночной время, выходные и праздничные дни, привлечение к деятельности по охране общественного порядка, служебные командировки, несение службы в особых условиях и т. д.

2. Внешние трудности адаптации, т. е. связанные с неудовлетворительной организацией, планированием и обеспечением прохождения адаптационного периода:

2.1. Невнимание со стороны руководства

Руководителю и сотрудникам организации зачастую сложно оценить эффективность психолога как специалиста в связи отсутствием четких критериев оценки и видимого результата труда. В связи с этим, руководитель не уделяет достаточно внимания психологическим видам деятельности и предлагаемым рекомендациям психолога.

2.2. Отсутствие четкости в определении функциональных обязанностей

Психологом руководят люди, зачастую, имеющие общие представления о психологии как науке, основываясь на многочисленных популярных статьях и своем обыденном понимании. В соответствии с этим, задачи, которые ставятся перед психологом в организации, часто носят размытый характер, а иногда не связаны с психологическими методами работы.

2.3. Неудовлетворенность режимом службы и условиями службы

Отсутствие необходимых условий: отдельного кабинета и оргтехники, что значительно затрудняет выполнение психологом функциональных обязанностей. Кроме того, перед психологом зачастую ставиться нереально короткие сроки выполнения задачи, требующие мобилизации всех сил в том числе, влияющие на увеличение продолжительности рабочего дня.

2.4. Отсутствие доверия со стороны коллектива

Однако, в связи с тем, что заключение психолога может оказывать влияние на решение кадровых вопросов в отношении сотрудников, по отношению к психологу зачастую формируется внутреннее предубеждение, заставляющее сотрудников относиться к специалисту с настороженностью. Вместе с тем, Психолог должен обеспечивать конфиденциальность психодиагностической информации, полученной от клиента на основе «личного доверия». Психолог обязательно предупреждает обследуемого о том, кто и для чего может использовать результаты тестирования (например, при аттестации сотрудника).

Таким образом, подготовка специалиста, обеспечивающего психологическое сопровождение служебной деятельности должна включать в себя не только освоение необходимых профессиональных знаний, умений и навыков, но и формирование профессионального самосознания, активной жизненной позиции и стремления к саморазвитию.

Мы обозначили лишь некоторые проблемные вопросы, препятствующие успешности адаптации психологов в органах внут-

ренных дел. Данная проблематика требует дальнейшего социально-психологического углубленного изучения с целью разработки практических рекомендаций и оптимизации процесса подготовки будущих специалистов силовых структур.

Литература

1. Авдеев В. В. Психологические основы повышения эффективности деятельности работников ОВД в экстремальных ситуациях : учеб. пособие. М. : ВЮЗШ, 1988. 46 с.
2. Актуальные проблемы морально-психологической подготовки личного состава ОВД (По материалам научно-практической конференции) / Л. М. Колодкин [и др.]. М. : Акад. МВД РФ, 1997.
3. Кикоть В. Я. Система научного обеспечения профессиональной подготовки слушателей вузов МВД России : дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 1998. 412 с.
4. Методические рекомендации помощникам по работе с личным составом, психологам подразделений по организации и проведению работы по профессиональной адаптации молодых сотрудников ОВД к служебной деятельности : метод. пособие. Иркутск : ОМПО УРЛС ГУ МВД России по Иркутской области, 2014. 30 с.
5. Реан А. А. Психология личности: социализация, поведение, общение. СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. 416 с.
6. Смирнов В. Н. Профессионально-психологическая подготовка сотрудников органов внутренних дел к действиям в экстремальных условиях : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2004. 360 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ СОТРУДНИКОВ МВД

Пчельникова А. А.

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

Психика человека способна защитить его сознание от разрушительного действия негативных, травмирующих переживаний, от тревоги и дискомфорта, не позволяя разрушить собственное «Я». Механизмы психики, которые запускаются в тревожной, стрессовой, конфликтной ситуациях, называются психологические защиты. «Психологическая защита – это специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта» [7, с. 8]. Все защитные механизмы, как правило, бессознательны, и могут искажать, отрицать или фальсифицировать реальность. Психологические защиты различаются по степени зрелости. Наиболее инфантильными, незрелыми механизмами считаются вытеснение, регрессия и отрицание. Промежуточное положение занимают компенсация, проекция и замещение. К наиболее зрелым защитным механизмам относят сублимацию, интеллектуализацию и реактивное образование.

Начиная с работ З. Фрейда, изучением психологических защит занимались А. Фрейд, К. Хорни, Э. Фромм, В. Райх, Ф. В. Бассин, Р. М. Грановская и др. В настоящее время психологические защиты остаются предметом исследования и рассматриваются в качестве процессов адаптации личности.

Рассмотрим особенности психологических защит в соответствии со служебным статусом работника. Трудовая деятельность осуществляется в общественном плане и содержит ситуации, вызывающие напряжение, беспокойство, повышенную интеллектуальную, эмоциональную, физическую нагрузку. Их влияние на психологическую устойчивость человека высоко. Новшества в организации рабочего процесса, недостаточная профессиональная подготовка в условиях отсутствия обучения, страх не справиться с работой, быть уволенным или пониженным в должности, межличностные конфликты, отсутствие карьерного роста, предстоящее сокращение штатов – могут стать причинами активизации психологических защит.

В экстремальных условиях профессиональной деятельности более определенно и четко отрабатываются формы поведения, в том числе защитные. Специалистам, чья профессиональная деятельность связана с кризисными и чрезвычайными ситуациями, с риском и опасностью для жизни, приходится выдерживать сверхэмоциональные и сверхфизические нагрузки, принимать решения, от которых зависит не только их жизнь, но и жизнь пострадавших. Время на принятие решений ограничено, необходимо выбрать из имеющихся вариантов наиболее оптимальные. Поэтому, адаптивная психическая деятельность может быть обеспечена, помимо иных факторов, адекватностью, гибкостью и зрелостью психологических защит.

Итак, нами проведено исследование на выявление особенностей психологических защит у специалистов, работающих в условиях воздействия неблагоприятных факторов, т.е. сотрудников отделения полиции (далее МВД). В состав контрольной группы вошли специалисты Управления Пенсионного фонда (далее ПФР). Деятельность данной категории работников характеризуется более комфортными условиями труда. Всего в исследовании приняли участие 28 человек (14 – сотрудников полиции и 14 – сотрудников ПФР).

Изучение психологических защит испытуемых оценивались с помощью психодиагностической методики «Индекс жизненного стиля», сконструированной на основе теоретических исследований Келлермана и Плутчика.

Исследование показало, что у сотрудников МВД и ПФР в спектре задействованных механизмов имеются доминирующие защиты, защиты со средним показателем и защиты, которые используются незначительно. Так, например, можно отметить следующие особенности психологических защит сотрудников полиции и ПФР: отрицание (МВД – 55 %, ПФР – 35 %), вытеснение (МВД – 52 %, ПФР – 42 %), интеллектуализация (МВД – 51 %, ПФР – 49 %), компенсация (МВД – 34 %, ПФР – 42 %), проекция (МВД – 22 %, ПФР – 36 %), реактивное образование (МВД – 18 %, ПФР – 54 %), замещение (МВД – 11 %, ПФР – 15 %) и регрессия (МВД – 10 %, ПФР – 11 %) (рис. 1).

На наш взгляд, доминирующая роль отрицания у сотрудников МВД связана с повышенным профессиональным риском, и, соответственно, связанным с ним стрессом. Механизм «отрицания», в данном случае предполагает отрицание фрустрирующей ситуации, т.е. обстоятельства, вызывающего тревогу. Как правило, действие этого механизма проявляется в отрицании тех аспек-

тов внешней реальности, которые, будучи очевидными для окружающих, тем не менее, не принимаются и не признаются самой личностью. Механизм в плане психологической адаптации считается неэффективным, характеризуется искажением действительности. Однако, в ситуациях психологического стресса позволяет психике «не воспринимать» информацию и связанные с ней мысли, чувства, вызывающие болезненные ощущения и тревогу. В случае с трагическими обстоятельствами позволяет человеку переработать всю информацию постепенно.

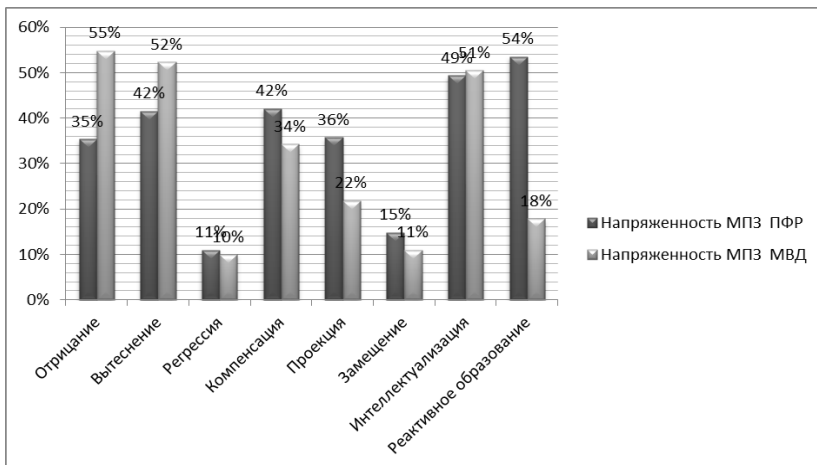


Рис. 1. Напряженность МПЗ у сотрудников МВД и ПФР

Сотрудникам ПФР также присуще отрицание. Однако, для их профессиональной сферы не характерны постоянные фрустрирующие события, сопряженные с опасностью для жизни, а в силу этого показатели этого механизма защиты ниже.

В процессе исследования также выявлено, что у сотрудников МВД процент использования такой психологической защиты, как вытеснение, выше, нежели у сотрудников ПФР. Вытеснение – механизм, посредством которого неприемлемые для личности импульсы (желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу), становятся бессознательными. Для людей, работающих в неблагоприятных условиях, этот механизм может быть средством вытеснения психотравмирующего обстоятельства или нежелательной для психики информации. Хотя внешне это может выглядеть как активное противодействие воспоминаниям и самоанализу. Следует отметить, что у испытуемых обеих групп этот механизм может

присутствовать и как вытеснение психотравмирующего обстоятельства, и как вытеснение каких-либо свойств личностных качеств и поступков, не делающих личность привлекательной в собственных глазах и глазах окружающих.

Различия в показателях у сотрудников МВД и ПФР мы можем наблюдать и в таком механизме психологической защиты как «реактивное образование». Следует отметить, что в процессе исполнения сотрудниками МВД служебных обязанностей, им необходимо демонстрировать беспрекословное выполнение приказов руководства, дисциплину, ответственность. Поэтому сотрудникам МВД менее свойственно демонстрировать предотвращение неприемлемых мыслей путем преувеличения развития противоположных стремлений. Для сотрудников ПФР, в свою очередь, свойственна именно эта психологическая защита, так как, при исполнении своих служебных обязанностей, они не должны демонстрировать свои негативные мысли или чувства, а должны качественно обслужить клиента. Для них более характерно обладание способностью подбирать нужные слова, имеющие только положительный оттенок, передающие смысл выгодного сотрудничества.

Незначимые различия можно наблюдать в таких психологических защитах сотрудников МВД и ПФР как, компенсация и проекция. Возможно, это связано с тем, что у сотрудников, работающих в неблагоприятных и благоприятных условиях, показатели поведенческого регулирования (адекватная самооценка, психическая устойчивость, адекватное восприятие действительности) проявляются на высоком уровне.

Значительных отличий в обеих группах не обнаружено по таким защитах, как регрессия, замещение и интеллектуализация.

Можно предположить, что сотрудники МВД и ПФР не склонны к конфликтам с окружающими, а также имеют довольно высокий контроль над своим эмоциональным состоянием, социально адаптированы и исполняют общепринятые нормы поведения. А также, сотрудникам экстремальных и неэкстремальных профессий необходимо действовать четко и рационально, даже когда ситуация переполнена эмоционально.

Таким образом, действие наиболее выраженных психологических защит у сотрудников МВД (отрицание, вытеснение, интеллектуализация) запускается в экстремальных условиях и в обычной жизни для снижения эмоциональной напряженности, предотвращения дезорганизации поведения, сознания и психики в целом, для преодоления фрустрирующих ситуаций и сложного комплекса переживаний, непосредственно связанных со спецификой работы.

Результаты эмпирического исследования могут дать возможность спрогнозировать поведение сотрудника в определенных ситуациях, стать основой для разработки тренинга в ситуациях стресса, могут быть применены в решении практических задач в управлении персоналом и, непосредственно, в решении вопросов дальнейшего профессионального становления самих сотрудников и их профессиональной аттестации. Также результаты исследования могут являться основой для консультационной и коррекционной работы психолога в организации и дальнейших исследований механизмов психологических защит.

Литература

1. Бассин Ф. В. О силе «Я» и психологической защите // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. Самара : Бахрах-М, 2016. С. 3–12.
2. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. СПб. : МФИН, 1992. 448 с.
3. Бернс Р. Я-концепция и Я-образы // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. Самара : Бахрах-М, 2016. С. 133–219.
4. Василук Ф. Е. Процесс переживания // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. Самара : Бахрах-М, 2016. С. 309–336.
5. Зейгарник Б. В. Патопсихология . М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. 287 с.
6. Налчаджян А. А. Психологические защитные механизмы // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. Самара : Бахрах-М, 2016. С. 395–479.
7. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб : Речь, 2000. 507 с.
8. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы защиты как специфические средства решения универсальных проблем адаптации // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. Самара : Бахрах-М, 2016. С. 566–593.
9. Савенко Ю. С. Проблемы психологических компенсаторных механизмов и их типологии // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. Самара : Бахрах-М, 2016. С. 622–639.
10. Соколова Е. Т. Соотношение физического Я-образа и самооценки // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. Самара : Бахрах-М, 2016. С. 109–132.
11. Фрейд А. Защитные механизмы // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. Самара : Бахрах-М, 2016. С. 339–356.
12. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции. М. : Наука, 1989. 456 с.
13. Фрейд З. Я и Оно // Психология бессознательного : сб. произведений. М. : Просвещение, 1990. С. 425–439.
14. Фромм Э. Защитные механизмы // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. Самара : Бахрах-М, 2016. С. 536–565.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И ИНТЕЛЛЕКТА СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ

Сковитина Д. П., Щеголева Т. М.

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

Деятельность сотрудников МЧС связана с постоянным риском, высоким уровнем напряжения и опасностью. Успешное выполнение поставленных перед бойцами пожарно-спасательной части задач зависит от многих факторов. Одним из ключевых выступает способность сотрудника быстро ориентироваться в окружающей среде и находить единственно верный способ решения в проблемной ситуации. Постоянное столкновение с обстоятельствами, представляющими собой угрозу для жизни, способствует тому, что человек чаще вынужден интенсивно использовать механизмы психологической защиты.

Изучение научной литературы по проблеме механизмов психологической защиты личности показало, что существуют разногласия в определении статуса этого явления как объекта научных исследований. Л. Р. Гребенниковым и Е. С. Романовой был выделен ряд причин, ставших препятствием на пути исследования механизмов психологической защиты. Было отмечено, что многие ученые на первый план выдвигают идеологические разногласия, неоднозначное состояние методологии психоанализа, а также сложность самого объекта исследования. В связи с этим само понятие психологической защиты вытеснялось из сферы научных интересов многих ученых-психологов, либо подвергалось искажению, подмене схожими или отличными феноменами психологической науки. Отсутствие единой точки зрения также связано с неточностями перевода зарубежной научной литературы [3, с. 5].

В. И. Журбин, проводя анализ определений, предложенных отечественными исследователями, выделил более десятка формулировок психологической защиты. Им было отмечено, что в приведенных определениях психологическая защита всегда является частью каких-либо других психических феноменов и не выделяется в самостоятельный механизм. Однако существует и ряд общих моментов, характеризующих все определения. Во-первых, это наличие конфликта, травмы. Во-вторых, целью механизмов психологической защиты является снижение эмоциональной напряженности, связанной с конфликтной ситуацией, и устранение дезорганизации поведения, сознания, психики.

Под защитными механизмами мы понимаем систему регулирования, деятельность которой направлена на уменьшение чувства тревоги, образовавшегося вследствие возникновения конфликта или препятствия на пути к самореализации. В процессе работы бойцы пожарно-спасательной части могут прибегнуть как к конструктивным, так и деструктивным мерам защиты, от выбора которых зависит эффективность и качество исполнения ими трудовых обязанностей, а также их психическое здоровье.

Рассматривая защитные механизмы с точки зрения регуляторов, предопределяющих способ разрешения конфликтной ситуации, задачи, особую значимость для нас имеют взгляды Е. Т. Соколовой. Ею было отмечено, что психологически зрелая личность отличается возможностью отделять аффекты от объектов удовлетворения потребности при помощи интеллектуальных средств контроля, «которые индивид разрабатывает в процессе решения познавательных задач в условиях интерферирующего воздействия аффективных состояний» [5, с. 210].

Интеллектуальная составляющая механизмов защиты была выделена ранее в работах А. Фрейд, которая рассматривала данное понятие с точки зрения перцептивных, интеллектуальных и двигательных автоматизмов, которые возникли в процессе произвольного и непроизвольного научения. В связи с этим возникает большой интерес анализа связи механизмов психологической защиты с уровнем интеллекта. Интеллект для сотрудника МЧС является важной составляющей высокого уровня профессиональной компетентности. Однако, исходя из анализа психогранных основных категорий специалистов МЧС, можно заключить, что базовый интеллект как одна из составляющих ПВК присутствует только у спасателя МЧС России.

Интеллект, являющийся одной из психологических структур адаптации личности к окружающей среде, опосредует характер проявления механизмов психологической защиты и тем самым, от части, предопределяет ход и выбор пути решения задачи, которая стоит перед сотрудником МЧС. В. Н. Дружининым было отмечено, что интеллект, являясь общей способностью, предопределяет эффективность адаптации человека к новым ситуациям путем решения задачи во внутреннем плане действия [1, с. 18]. Д. Верслер также подчеркивал, что интеллект представляет собой обобщенную способность индивида к целесообразному поведению, рациональному мышлению, а также к продуктивному взаимодействию с миром. Им было отмечено, что важными критериями эффективности использования интеллектуальных способностей выступает

возможность субъекта преобразовывать условия, а также открывать новые возможности среды.

Исходя из представлений авторов о природе интеллектуальных способностей и механизмов психологической защиты, мы можем предположить, что в процессе выполнения профессиональных обязанностей многие сотрудники могут приходить к неэффективным, подчас, ошибочным вариантам решений поставленной перед ними задачи. Данные ошибки в первую очередь обусловлены спецификой использования защитных механизмов, которые могут приводить к искаженному восприятию и увеличению вероятности ошибочного выбора.

В связи с вышесказанным, нами была сформулирована гипотеза о том, что существует связь между выраженностью различных механизмов психологической защиты и уровнем интеллекта у сотрудников МЧС.

Для исследования взаимосвязи механизмов психологической защиты и интеллекта нами предлагается использовать следующий пакет методик: тест-опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Х. Келлермана и Х. Р. Конте в адаптации Е. С. Романовой; методика «Диагностика доминирующей стратегии психологической защиты личности в общении» В. В. Бойко; черно-белые прогрессивные матрицы Дж. Равена; краткий ориентировочный тест (КОТ) В. Н. Бузина, Э. Ф. Вандерлика, первый вариант.

Исследование механизмов психологической защиты у сотрудников МЧС сопряжено с рядом трудностей. В первую очередь это связано со сложностью самого объекта исследования, поскольку психологическая защита представляет собой многокачественное, многомерное явление. Во-вторых, ограниченное количество отведенного времени, обусловленное спецификой трудового распорядка дня сотрудников МЧС, не дает возможности использовать проективные методики. Также было отмечено, что специалистам психологической службы МЧС России в методологических руководствах по проведению психодиагностического обследования не рекомендован перечень методик, направленных на выявления механизмов психологической защиты, используемых личностью.

Проведение данного исследования позволит расширить представления о специфике взаимосвязи механизмов психологической защиты и интеллекта, а также наметить дальнейшие перспективы изучения данной проблемы. Одним из направлений последующей работы может быть создание коррекционной программы, направленной на осознание человеком его механизмов

защиты и расширение диапазона возможностей в разрешении конфликтных, проблемных ситуаций.

Литература

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 2007. 368 с.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление развитие и реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
3. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты личности: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи : Талант, 1996. 144 с.
4. Семенова Т. И. Взаимосвязь интеллекта и механизмов психологической защиты : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2004. 188 с.
5. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М. : Изд-во МГУ, 1989. 215 с.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ НОВЫХ СОТРУДНИКОВ НА РАБОЧИХ МЕСТАХ НА ПРИМЕРЕ АО ИДСК ИРКУСКИЙ ДОМОСТРОИТЕЛЬНЫЙ КОМБИНАТ

Ткачева Н. С.

ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: na-streln@yandex.ru

Проблема адаптации новых сотрудников на рабочих местах является междисциплинарной. Ею занимается как психология, так и экономика предприятий, менеджмент, а также другие науки. В психологическом разрезе адаптацию можно определить как процесс взаимного приспособления работника и организации.

Существуют множество подходов к проблеме адаптации: в зависимости от ее этапов (Ю. Н. Лачугина), субъективных и объективных факторов (работах А. Н. Борискина, Н. Ф. Наумовой, А. М. Розенберга, Р. Григас) и т. п. По мнению Ю. Н. Лачугиной процесс адаптации можно разделить на 4 этапа: оценка – определение уровня подготовленности кандидата; ориентация – практическое знакомство нового работника с обязанностями и требованиями, которые к нему предъявляются со стороны организации; действенная адаптация, состоящая в приспособлении новичка к своему статусу и в значительной степени обуславливающая его включение в межличностные отношения с коллегами; наконец, функционирование. Этим этапом завершается процесс адаптации, он характеризуется постепенным преодолением производственных и межличностных проблем и переходом к стабильной работе [6].

А. Н. Борискин, Н. Ф. Наумова, А. М. Розенберг, Р. Григас претендуя на системное представление социальной адаптации работника на предприятии, выделяют наиболее значимые, определяющие ее факторы: 1) материально-техническая база данного производства; 2) технико-экономическая организация труда; 3) уровень зрелости социальных отношений в коллективе; 4) специфические особенности региона [2].

На наш взгляд, любой из представленных подходов к адаптации должен учитывать специфику предприятия. Например, опора на традиции предприятия, имеющийся коллектив возможна только на уже устоявшихся на рынках компаний. Наоборот, в молодых компаниях, только выходящих на рынок, необходимы другие решения. В этом случае, по нашему мнению, наиболее эффективным оказывается использование опыта сотрудников с большим стажем работы при адаптации более молодых коллег [3]. Именно такой

подход реализуется в АО «ИДСК» Иркутский домостроительный комбинат.

Специфика предприятия состоит в том, что основной костяк персонала составляют лица рабочих профессий – формовщики, арматурщики, операторы БСУ и т. п. Соответственно, при разработке программы адаптации сотрудников мы использовали традиционный для рабочих профессий институт наставничества. Рекомендовались следующие мероприятия: чтобы помочь работнику быстро освоиться в новой среде, руководитель лично поздравляет работника в день выхода на работу; новый работник представляется сотрудникам компании, а на стенде вывешивается официальное сообщение о приеме новичка, в котором могут содержаться его основные биографические данные, профессиональный путь. Далее к сотруднику прикрепляется наставник. В первое время наставник обучает нового подопечного на его рабочем месте, проводит инструктаж, передает необходимые документы. По окончании первой недели работы сотрудника руководитель подразделения обсуждает с ним направления и основные задачи его дальнейшей профессиональной деятельности. По результатам беседы сотрудник составляет план работы, а его наставник назначает необходимое обучение на один месяц. Общий план согласовывается с руководителем подразделения [1].

В режиме пилотажного исследования мы предложили прикреплять к новым сотрудникам наставников в зависимости от их характерологических особенностей. Для этого мы по согласованию с руководством предложили сотрудникам, выполняющим соответствующие функции в организации, пройти методику Леонгарда-Шмишека. Затем по результатам работы с ними новых сотрудников последние проходили анкетирование на предмет освоения ими необходимых навыков. Таким образом, мы могли установить, личность с каким типом характера окажется наиболее эффективной в роли наставника на предприятии ДСК.

Тест Леонгарда-Шмишека, или Опросник Шмишека (Schmieschek Fragebogen) – личностный опросник, разработанный немецким психологом Г. Шмишеком (H. Schmieschek) в 1970 г. Предназначен для диагностики типа акцентуации личности, является реализацией типологического подхода к ее изучению.

Согласились пройти процедуру тестирования методикой Леонгарда-Шмишека 7 сотрудников предприятия, выполняющих функции наставников. По результатам оказалось, что у двоих из них преобладают черты застревающего типа, у двоих – черты педантичного типа, у еще троих – черты гипертимного типа.

Далее мы проанализировали анкеты сотрудников, в разное время проходивших адаптацию под руководством данных коллег. Мы анализировали результаты оценки деятельности сотрудника по результатам адаптации. Всего удалось получить доступ к 53 таким анкет, среди пунктов которых были следующие:

1. Исполнительность
2. Профессиональные знания и умения
3. Отношение к работе
4. Работоспособность
5. Инициативность
6. Стремление совершенствовать методы работы, умение внедрять инновации
7. Коммуникабельность
8. Умение координировать и взаимодействовать
9. Аналитические способности ([http://www. hr-portal.ru/tool/anketa-ocenki-deyatelnosti-sotrudnika-po-rezultatam-adaptacii](http://www.hr-portal.ru/tool/anketa-ocenki-deyatelnosti-sotrudnika-po-rezultatam-adaptacii)).

При помощи *t*-критерия Стьюдента мы проанализировали различия, существующие в результатах оценки адаптации сотрудников, проходивших институт наставничества у различных по своим характерологическим особенностям специалистов.

Оказалось, что испытуемые, проходившие процедуру наставничества у лиц с преобладающим педантичным типом акцентуации (18 человек), обнаруживают более высокие показатели по пунктам анкеты: Исполнительность ($t = 4,32, p < 0,05$), Отношение к работе ($t = 5,11, p < 0,05$) и Работоспособность ($t = 8,18, p < 0,01$). Получается, что сотрудники, проходящие стажировку у таких мастеров, более ответственно подходят к выполнению своих обязанностей, оказываются более работоспособными и скрупулезными при реализации своих должностных обязанностей.

Наоборот, сотрудники, проходившие адаптацию под руководством наставников с преобладающим гипертимным типом акцентуации (15 человек), обнаруживают более высокие оценки по шкалам Коммуникабельность ($t = 5,18, p < 0,05$) и Умение координировать и взаимодействовать ($t = 6,14, p < 0,05$). Получается, что они эффективнее умеют договариваться с другими сотрудниками при выполнении своих обязанностей.

На наш взгляд, полученные данные могут быть объяснены особенностями каждого из типов акцентуаций, присущих сотрудникам, осуществлявшим функции наставников. Лиц гипертимного типа отличает большая подвижность, общительность, болтливость, выраженность жестов, мимики, пантомимики, чрезмерная

самостоятельность, склонность к озорству, недостаток чувства дистанции в отношениях с другими. Они трудно переносят условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество, зато отлично умеют договариваться. Неудивительно, что испытуемые с такими чертами характера передали находящимся у них на стажировке сотрудникам соответствующие особенности отношения к работе.

Наоборот, испытуемых с педантичными чертами отличает ригидность, инертность психических процессов, пунктуальность, аккуратность, добросовестность. Соответственно, именно такой взгляд на выполнение должностных обязанностей они передали находящимся под их руководством сотрудникам.

С учетом специфики работы АО «ИДСК» Иркутский домостроительный комбинат руководству организации нами были даны рекомендации по возможности использовать при адаптации новых сотрудников на рабочих местах именно более старших их коллег с педантичными чертами характера.

Литература

1. Володина Н. Адаптация персонала. М. : Эксмо, 2009. 240 с.
2. Лачугина Ю. Н. Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии / под ред. Л. И. Анцыферовой. М. : Наука, 2010. С. 156–172.
3. Семишко Е. Распределение функций: каждому свое // Справ. по упр. персоналом. 2010. № 1. С. 29–30.
4. Трошина С. Управление персоналом. М. : Прайм, 2008. 245 с.
5. Управление персоналом организации : учеб. пособие / под ред. М. А. Винокурова, Т. Г. Озерниковой. Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2009. 568 с.
6. Яковлева К. Проблемы адаптации новых сотрудников в крупных организациях // Фин. газ. 2010. № 2. С. 52.
7. Анкета оценки деятельности сотрудника по результатам адаптации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hr-portal.ru/tool/anketa-ocenki-deyatelnosti-sotrudnika-po-rezultatam-adaptacii>.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛЕТНОГО СОСТАВА ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Чувашова О. А.

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

Высокий уровень технического оснащения современной авиации предъявляет повышенные требования к работоспособности летного состава, к четкости и точности действий, к безошибочности и скорости принятия решений. Однако, эффективность работы летных экипажей значительно изменяется под влиянием психического напряжения, вынужденного темпа работы в условиях ограниченного времени и ряда других факторов, в особенности возникающих при осложнениях обстановки полетов [4, с. 525–570].

На протяжении всей истории развития авиации внимание специалистов было обращено на изучение роли психологического фактора в обеспечении профессиональной эффективности и надежности летчиков, влияния индивидуально-психологических особенностей на успешность летной подготовки, сохранение профессионального здоровья и летного долголетия, на развитие и проявление нарушений психического статуса при функциональных расстройствах и заболеваниях [1, с. 4–11].

Известно, что для выполнения поставленных задач, летные экипажи должны обладать не только высокими профессиональными данными, но и психологической устойчивостью, вовлеченностью в профессиональную среду, экзистенциальной исполненностью [2, с. 835–843].

Все это придает особое значение психологическому сопровождению летного состава, которое должно быть направлено как на выработку стойких профессиональных качеств и навыков, так и на повышение эмоционально-волевой устойчивости и переносимости различных факторов полета.

Хотелось бы подчеркнуть, что на сегодняшний день социально-психологическая напряженность и стабильная неопределенность современного общества провоцируют снижение ресурсов психологического здоровья любого человека, а у авиаспециалистов на этот общий тренд накладываются и множественные проявления личностных профессиональных деформаций.

Разумеется, все перечисленные выше требования, предъявляемые к летному составу, условия, в которых осуществляется профессиональная деятельность пилотов, опасность, высокий

уровень ответственности, ситуации повышенного риска приводят к стрессовым реакциям, которые в свою очередь протекают различно, в зависимости от уровня стрессоустойчивости и выбора копинг-стратегий.

Как отмечают многие авторы (М. Ю. Уварова, К. О. Вотенев, Е. А. Кедярова, Н. И. Русских и др.), достижение и удержание профессиональной надёжности и стабильности сложный и многоплановый процесс, который требует поиска новых направлений и ресурсов профессиональной подготовки, адекватно отражающих специфику труда специалистов разного уровня, в том числе и специалистов гражданской авиации [5, с. 191–196].

На наш взгляд, важным звеном в осуществлении этой задачи является грамотное психологическое сопровождение летного состава, включающее в себя комплекс как диагностических мероприятий при прохождении ВЛЭК, так и возможность проведения психотерапии, психокоррекции, поддержание основных профессионально-значимых качеств методами психологии.

Основной целью создания модели психологического сопровождения специалистов гражданской авиации, явилось стремление помочь сотрудникам летного состава в регуляции уровня внутреннего напряжения, повышение эмоционально-волевой устойчивости и выбора копинг-стратегий в сложных ситуациях полета.

Программа психологического сопровождения летчиков состоит из пяти взаимосвязанных тематических блоков:

Первый блок – информационный, посвящен ознакомлению участников с тем глубоким контекстом, на фоне которого развивается групповая работа по данной теме. На этом этапе проходит ряд лекций и семинаров, целью которых является ознакомление с достижениями практической психологии, психотерапии, медицины. В этом блоке происходит знакомство с феноменом стрессоустойчивости и особенностями совладающего поведения.

Второй блок посвящен осознанию участниками своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе. Он содержит психологические упражнения, игры и психотехники, ориентированные на то, чтобы сфокусировать внимание участников тренинга на собственной личности, на своих переживаниях, привычных способах поведения, на своих представлениях о самом себе. На этом этапе ведущий ставит перед собой задачу создать в тренинге такие условия и ситуации, которые могли бы обеспечить каждому участнику возможность увидеть и с точки зрения собственных представлений и самооценки, и в зеркале мнений дру-

гих людей. В этот момент начинают разрушаться привычные стереотипы самовосприятия, ставятся под сомнение укоренившиеся системы оценок. Одним из методов, применяемых в этом блоке, является ДПДГ – метод Десенсибилизации и переработки движениями глаз.

Третий блок направлен на осознание участниками себя в системе взаимодействия с другими людьми и оптимизации межличностных отношений. Особое внимание уделяется развитию психологических возможностей участников, их социально-перцептивных и коммуникативных способностей, осознанию привычных способов общения, ошибок в межличностном взаимодействии, умению анализировать свое поведение и поведение другого человека в рамках определенных алгоритмов влияния и противостояния влиянию. Большое значение в этом блоке придается системе приемов невербальной коммуникации и умению вчувствоваться в переживания других с помощью техник психологической подстройки к партнеру.

Четвертый блок ориентирован на осознание «мудрости тела». В тренингах по саморегуляции приемы телесной терапии используются достаточно широко ввиду их эффективности при снятии некоторых психосоматических симптомов, а также для преодоления напряжения, создания ощущения раскрепощенности и свободы, что позволяет активизировать личностные ресурсы для дальнейшего самооздоровления.

Пятый блок посвящен творческому самовыражению участников через синтез различных видов искусств: музыку, вокал, танец, движение, рисование, драматизацию, поэзию. Особенностью тренинговой программы для пожилых является то, что для ее реализации с первых шагов создается креативная среда – творческая атмосфера, побуждающая участников к проявлению творческого мышления и поведения. Погружаясь в мир художественных образов, символов, используя свою фантазию, воображение, участники тренинга становятся творцами в полном смысле этого слова: они пишут стихи, сочиняют музыку, импровизируют.

По нашему мнению, эффективность тренинга характеризует приобретение не только эмоционального опыта, но и когнитивного научения.

Ведущему важно учитывать при этом следующие моменты:

1. Краткость – емкие по содержанию и лаконичные по форме сообщения ведущего, не превышающие по времени 10–15 мин.
2. Простота – сложный материал должен быть преподнесен доступным, выразительным языком.

3. Наглядность – желательно использовать рисунки, схемы, слайды и т. д.

4. Актуальность – информационный материал, предлагаемый вниманию группы, должен иметь прямое или косвенное отношение к затрагиваемой теме и обогащать картину в целом, делая более объемными и основательными те знания и умения, которые участники «уносят с собой» с тренинга.

5. Доступность – все ключевые моменты содержательных блоков тренинга должны быть распечатаны и вручены каждому участнику для дальнейшего изучения.

6. Метафоричность – умелое встраивание в сообщение притч, метафор, юмора, различных сюрпризов оживляет процесс, делает его более увлекательным, запоминающимся.

Во всех блоках участники тренинга знакомятся с короткими и эффективными способами снятия внутреннего напряжения, приемами саморегуляции (релаксационные и медитативные техники, аутотренинг) [3, с. 316–318].

Литература

1. Алпатов И. М. Человеческий фактор и безопасность полетов // Итоги науки и техники. Воздушный транспорт. Медицинские и психологические аспекты безопасности полетов / ред. Н. М. Рудного. М., 1987. Т. 16. С. 4–11.

2. Бодров В. А. Проблемы утомления летного состава (понятие, причины, признаки, классификация) // Физиология человека. 1988. № 5. С. 835–843.

3. Стрессоустойчивость студентов в условиях модульного обучения / Е. А. Кедярова, М. Ю. Уварова, Н. И. Русских, А. А. МаксUTOва // Казан. наука. Казань, 2013. С. 316–318.

4. Медведев В. И. Психологические реакции человека в экстремальных условиях // Экологическая физиология человека. Адаптация человека к экстремальным условиям среды / ред. О. Газенко. СПб.: Наука, 1979. С. 625–672. (Рук. по физиологии).

5. Уварова М. Ю., Вотинев К. О. Технология профконсультирования сотрудников в ситуации закрытого градообразующего предприятия в моногороде // Психология образования: состояние и перспективы : материалы Третьей конф. психологов образования Сибири. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2014. С. 191–196.

РАЗДЕЛ 8

ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛИ

Ахметова В. А.

*МАОУ «Ангарский лицей № 2 им. М. К. Янгеля», Ангарск, Россия
E-mail: nikita.drag79@gmail.com*

Актуальность. В развивающейся индустрии развлечений, всю большую популярность набирают так называемые «Дневники желаний», но за пиар-менеджментом далеко не все понимают истинную значимость метода визуализации. К тому же, метод визуализации весьма распространен: встречается в различных направлениях психологии, он используется во множестве тренингов, является фундаментом «Закона притяжения».

Гипотеза: мы предполагаем, что 1) визуализация является самостоятельным методом в психологии, а не элементом различных направлений, 2) для использования метода визуализации не требуется задействования дополнительных профессиональных ресурсов (привлечения профессионального психолога), а потому этот метод может быть использован самостоятельно без специального профессионального образования.

Цель: показать возможности и плюсы метода визуализации, раскрыть его потенциал, а также представить результаты исследования, доказывающие поставленную гипотезу.

Задачи: 1. Изучить литературу по данной теме. 2. Провести собственные исследования, поставить эксперимент. 3. Проанализировать полученные результаты. 4. Сделать выводы.

Методы исследования: беседа, анализ продуктов деятельности, интроспекция, рефлексия.

Практическая ценность исследования: представленная работа позволит на примере испытуемых людей, а также на личном примере, показать действенность простого, интересного, и практически неэнергозатратного метода. Будет показано, как можно использовать действительно полезный метод визуализации, уделяя ему нескольких минут в день, но достигая реальных результатов.

Визуализация – метод представления нашим сознанием чего-либо в виде образа – мыслеформы (*мыслеформа* – воспринимаемая через сознание человека структура, относящаяся к тому объёму информации, который называется мыслью). То есть, фактически – это конкретная форма-образ, содержащая в себе мысль человека). Технически: визуализация – преобразование невидимого излучения (информации) в видимое изображение (диаграмму) [2].

В представлениях многих, визуализация – это простое представление картинок на заданную, либо отвлечённую тему. Однако такой подход к данному методу не совсем правилен. Одна из целей визуализации – выявление проблем и нахождение ключа к работе над ними. Чтобы метод сработал, необходимо обратиться мыслями к тому моменту, который нужен: для достижения желаемого – к воспоминаниям о месте, предметах, людях, для выявления страхов – в прошлое, к памяtnому событию, способствовавшему созданию прорабатываемого страха, и так далее. Далее нужно детально воспроизвести происходящее у себя в мыслях в виде образов (мыслеформ). Желательно получившуюся картинку зарисовать или описать письменно те ощущения, которые человек пережил во время создания мыслеформы. Следующий этап – интерпретация возникших образов, осмысление пережитых эмоций, анализ памяtnого события. Заключительный шаг – создание алгоритма работы над проблемой.

Вторая цель метода визуализации – обретение веры в себя, обретение желаемого результата в той или иной сфере. Многие связывают это с эзотерикой, но объяснить результаты воздействия данного метода в подобных случаях легко можно прибегнув к помощи психологии.

Ясно, просто и доступно метод визуализации описывается в книге Гавайн Шакти «Созидающая визуализация». Автор кратко описывает основную модель действия визуализации: «Воображение является способностью ума создавать идеи или ментальные образы. В созидающей визуализации мы используем воображение, чтобы создать отчётливый образ того, чего хотим. Затем мы фокусируем внимание на этой идее или картине, придавая ей положительную энергию до тех пор, пока оно не станет реальностью; другими словами, пока действительно достигнем того, что визуализировали» [1].

В психологии данный метод появился в результате слияния элементов техник и методов, тренингов и направлений, затрагивающих сознание и подсознание, работающих над созданием образов, непосредственно затрагивающих индивид (его желания, страхи, тревоги, цели, и даже самочувствие). Впервые элементы, принадлежащие сейчас к методу визуализации, были замечены в научных исследованиях психоанализа и гипнотерапии Зигмунда Фрейда и Йозефа Брейера, где описывались случаи самотранса, в который впадали пациенты, раскрывая видимые ими образы как влияние бессознательного. Среди авторов научных разработок и исследований в области представления и визуализации можно

назвать Эрнста Кречмера, использовавшего метод «мышления кинокадрами» и Иоганнеса Шульца, автора методики аутогенной тренировки.

Общие сведения об участниках и порядке проведения исследований. Для проведения исследования была собрана группа из 10 человек, возраст которых – в интервале от 16 до 19 лет. Они были разделены на 5 подгрупп (по два человека в каждой). Причинами разделения испытуемых на подгруппы стали: 1) пол; 2) возраст; 3) объект работы (цель, желаемый результат); 4) предлагаемые испытуемым задания; 5) направления психологии, с которыми сравнивается метод визуализации. Однако из-за того, что две группы были практически идентичны (по полу, возрасту, основной цели), а различие составляла только конкретизация цели, были созданы две группы: «а» и «б».

В каждой подгруппе один человек использует упражнение из определённого направления психологии, а именно: гештальт-терапии, нейро-лингвистического программирования, монодрамы, психодрамы, эмоционально-образной терапии.

Так как группа упражнений, взятых для исследования, подразумевает работу с одним человеком (максимум – двумя людьми), не требует больших временных затрат и может быть использована без участия специалиста, а цели работы могут быть любыми (т.е. эти упражнения универсальны), то в зависимости от цели, упражнения будут выбираться по следующему принципам: 1. В какой сфере необходимо достичь успеха – духовной или материальной («Чего я хочу и как этого добьюсь?» и «Что мне нужно сделать, чтобы преодолеть какое-либо препятствие в себе самом?»). 2. Сколько времени готов затратить испытуемый (разовое использование техники или неоднократное).

Та часть испытуемых, которым предлагается метод визуализации (участники с индексом «б»), должны представить желаемый результат, сделать его словесную либо арт-зарисовку, которая бы передавала их ощущения и мысли, приходящие во время представления результата. Дальнейшие расхождения зависят только от цели работы подгрупп.

Критерии оценивания: изменение личного отношения участников к уже существующей проблеме, длительность использования метода визуализации, результат использования различных методов психологии, наблюдение со стороны (оценка окружающих).

Выводы. 1. В ходе проведения исследования в пяти выделенных подгруппах, сложилась следующая картина: трём испытуемым из пяти, которым был предложен метод визуализации, отме-

тили положительное влияние метода и действительное достижение своих целей. Двум испытуемым метод визуализации не помог. Объясняется это тем, что в первом случае (Группа III), метод визуализации не подходил к конкретно поставленной цели, а во втором (Группа IV), присутствовали внешние факторы, от которых зависит сама возможность эксперимента.

Среди испытуемых группы «А», которым предлагалось использовать упражнения из различных направлений психологии, эффективность выявили: нейро-лингвистическое программирование (Группа Ia), монодрама (Группа II), психодрама (Группа III), эмоционально-образная терапия (Группа IV). Упражнение гештальт-терапии, предложенное в группе Ib, не показало результатов, потому что данное направление психологии более других требует проведения занятий в условиях присутствия узконаправленного специалиста, имеющего опыт работы, а также долгосрочности и постоянности использования.

2. В ходе исследования было отслежено, как именно разные направления психологии используют элементы метода визуализации. Практически все упражнения имеют в своей структуре визуализацию цели, большинство из них – визуализацию желаемого результата и некоторые из них – визуализацию каких-то определённых моментов жизни, страхов или просто представление своего внутреннего «Я».

Таким образом, визуализация является самым эффективным и наименее затратным работающим методом психологии в области достижения целей. Подводя итог можно отметить, что цель работы была достигнута в ходе решения поставленных задач. На основании данных исследования можно заключить, что гипотеза была подтверждена.

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗЕ ЖЕНЩИНЫ, ОТРАЖЕННОМУ В СМИ (НА ПРИМЕРЕ ОБЛАСТНОЙ ГАЗЕТЫ)

Белицкая А. А., Плискановская М. И.

МБОУ ШР «Шелеховский лицей», Шелехов, Россия

E-mail: belickaya70@gmail.com

Современный мир характеризуется изменениями во многих сферах жизнедеятельности. Это влечет за собой трансформацию ценностных и мировоззренческих систем. Такие изменения непременно сказываются на взаимоотношениях мужчины и женщины, а также на институте семьи в целом. Пересматривается представление о роли женщины в различных сферах жизни общества. В связи с этим автору стало интересно рассмотреть, какой образ женщины преподносят обществу средства массовой информации в лице областной газеты и как он отражается в сознании людей.

Одной из главных категорий, рассматриваемых в данной работе, является социальная роль. Это поведения, которое ожидается от индивида членами той группы, в которую он входит. Если какая-то роль содержит набор образцов поведения, подходящих только для мужчины или для женщины, то она называется гендерной. Возникает вопрос, на чем основаны различия между мужскими и женскими ролями. С биологической точки зрения мужчины и женщины, бесспорно, имеют репродуктивные различия, а также определенные отличия в физиологическом строении. Но в сознании людей присутствует представление об отличии мужчин и женщин в таких областях как математические способности, эмоциональная экспрессивность и др. Современные научные данные показывают, что в целом представители разных гендеров почти во всем похожи друг на друга, а гендерные различия незначительны. Из этого следует вывод, что социальные различия между представителями разных полов задаются не биологическими факторами, а гендерными стереотипами, которые закладываются в сознание людей с помощью различных инструментов, в частности через средства массовой информации.

Исследование было проведено с помощью таких методов как контент-анализ СМИ (средства массовой информации), социологический опрос, интервью. На первом этапе исследования был проведен анализ статей газеты «Восточно-Сибирская правда» за 2015 г. Контент-анализ полученных материалов позволил автору выделить определённые категории, на основании которых и был проведен этот анализ.

Вторым этапом исследования было проведение социологического опроса среди старших подростков, учеников Шелеховского лицея, на предмет их видения образа женщины. Необходимо указать на разное видение по определенным позициям образа женщины у юношей и девушек, и расхождение между некоторыми ролями, отводимыми женщине СМИ и таковыми в представлении людей. Исходя из результатов, полученных в ходе исследования, автор взял интервью у главного редактора газеты «Восточно-Сибирская правда» А. Ю. Батулис, в ходе которого были даны рекомендации по наполнению рубрик, посвященных женщинам.

Газета, как важный элемент влияния на сознание человека, формирует следующий образ женщины. Она представляется как разносторонняя личность, включающая в себя творческое, созидательное начало, т. е. способность к созданию чего-то совершенного нового и уникального, также активную гражданскую позицию и желание оказывать помощь другим, заниматься социальной работой. Но при этом она часто выступает в роли жертвы в материалах о социальной несправедливости, и вследствие этого ее рисуют слабой и доверчивой, не способной оказать сопротивление лицу, имеющему злой умысел. Женщин, задействованных в профессиональной деятельности, освещают компетентными, грамотными специалистами.

В СМИ наблюдается тенденция отказа от демонстрации «традиционного» образа женщины-матери, что с одной стороны вызывает определенные опасения. Так как данный образ являлся основным в формировании культурных и нравственных ориентиров, а также национального самосознания. Но с процессом расширения информационного поля в современном мире традиционные элементы и ценности культуры теряют свою значимость, в частности, роль женщины как хранительницы домашнего очага, что может привести к снижению ценности семьи, искажению роли матери, увеличению количества разводов, деформации института семьи. С другой стороны, это дает возможность женщине, развиваться в других направлениях, принимать активное участие в политической, экономической, социальной и духовной сферах жизнедеятельности. А это очень важный аспект гармоничного развития современного общества, так как женщина может вносить весомый вклад в его развитие.

Но, несмотря на это, гендерные стереотипы продолжают существовать, как в СМИ, так и в сознании людей. Хотя количество статей, посвященных традиционной женской роли матери, и было сведено до минимума, на их место не пришли публикации о жен-

щинах, участвующих в политике или занимающих традиционно «мужские» должности, а это значит, что пока в сознании людей нет однозначного и до конца сформированного образа женщины, а следовательно, общественное мнение открыто для дискуссий.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект-Пресс, 2007. 384 с.
2. Грабельников А. А. СМИ в современном обществе: тенденции развития, подготовка кадров. М., 1995.
3. Гуревич С. М. Газета вчера, сегодня, завтра. М. : Аспект Пресс, 2004. 288 с.
4. Ольшанский Д. В. Психология масс. СПб. : Питер, 2002. 368 с.
5. Почепцов Г. Г. Теория и практика коммуникации. М. : Рефл-Бук К. : Ваклер, 1998. 656 с.
6. Шкондин М. В. Система средств массовой информации как фактор общественного диалога. М. : Пульс, 2002. 120 с.
7. Кризисный центр помощи женщинам [Электронный ресурс] // Санкт-Петербург. гос. учреждение соц. помощи семьям и детям «Региональный центр «Семья» : сайт. URL : <http://inforating.ru/CentreSocial.html>.
8. Что такое инициативная группа? [Электронный ресурс] // Инициативные группы и граждане ex-USSR. URL: <http://igg.su/index.php/5-chto-takoe-i-g>.
9. Вост.-Сиб. правда. Иркутск, 2015.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И УРОВНЯ КОНФЛИКТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Данилов Л. Д., Файвкина Р. Д., Иванова Е. В.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение

Центр образования № 47, Иркутск, Россия

Научный руководитель: педагог-психолог Михайлова М. Ю.

E-mail: psihologmmy@mail.ru

Изучению подросткового возраста уделяется большое внимание отечественными и зарубежными психологами, такими как Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. В. Мудрик, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин, К. Флейк-Хобсон, Ф. Райс, Х. Ремшмидт и др.

Как известно, подростковый возраст, сопровождающийся качественными изменениями психики, получил название «переходный», «трудный», «критический», «период подросткового кризиса». Д. Б. Эльконин характеризовал ведущий вид деятельности этого периода как интимно-личное общение, которому характерно психологическое отдаление от взрослых и частое проявление конфликтности в межличностном взаимодействии.

Психологи единодушны в том, что конфликты этого периода оказывают значительное влияние на формирование личности и ее социализацию, так как отсутствует адаптация к положению «худшего», и доминирует тенденция предаваться мечтам. Ярко выраженная эмоциональность, страх осквернения мечты, требовательность к соответствию слова делу, повышенный интерес к спорту, увлечение коллекционированием, увлечение музыкой и киноискусством, а также потребность в уважительном отношении в коллективе сверстников и в семье – вот что характерно для подростков на данном возрастном этапе. Наблюдается стремление обзавестись верным другом, избежать изоляции, проявляется повышенный интерес к вопросу о «соотношении сил» в классе, стремление отмежеваться от всего подчеркнуто детского, отсутствие авторитета возраста, отвращение к необоснованным запретам, восприимчивость к промахам учителей, переоценка своих возможностей, реализация, которых предполагается в отдаленном будущем, отсутствие адаптации к неудачам и пр.

По мнению А. Г. Ковалева, конфликт – это естественное противоречие, возникающее между людьми, порождающееся проблемами личной и социальной жизни, противоречиями интересов, взглядов, социальных установок людей. Поэтому, часто причинами возникновения конфликтных ситуаций в подростковом возрасте является неумение контролировать свое эмоциональное

состояние, некоммуникабельность, чрезмерную принципиальность, стремление доминировать над другими и быть лидером.

Конфликты несут конструктивные и деструктивные функции. К конструктивным относятся: познавательные (появление конфликта выступает как симптом неблагополучных отношений и проявления возникших противоречий); развитие (конфликт является важным источником развития его участников и совершенствования процесса взаимодействия); инструментальные (конфликт выступает как инструмент разрешения противоречий); перестроочные (конфликт снимает факторы, подтачивающие существующие межличностные взаимодействия, способствует развитию взаимопонимания между участниками).

Деструктивные функции конфликта связаны с разрушением существующей совместной деятельности, ухудшением или развалом отношений, негативным самочувствием участников, низкой эффективностью дальнейшего взаимодействия.

Также выделяется три уровня развития конфликта:

Первый уровень: стычки (мелкие неприятности, не представляющие угрозы для взаимоотношений).

Второй уровень: столкновения (перерастание стычек в столкновения – расширение круга причин, вызывающих ссоры, уменьшение желаний взаимодействовать с другими и уменьшение веры в его добрые намерения к вам).

Третий уровень: кризис (перерастание столкновений в кризис – окончательное решение о разрыве отношений, которые носят нездоровый характер, здесь эмоциональная неустойчивость участников доходит до такой степени, что появляются опасения физического насилия).

В рамках работы Школьной службы медиации волонтеры медиативной деятельности МАОУ Центра образования № 47 г. Иркутска провели психологическое исследование на тему «Взаимосвязь личностных особенностей и уровня конфликтности в подростковом возрасте» на параллели 9-х классов. В исследовании приняли участие 121 человек в возрасте 15–16 лет.

Актуальность исследования определялась высокой значимостью формирования конструктивных форм взаимоотношений среди подростков как основы гармоничного развития личности в процессе социализации и адаптации.

Цель исследования: изучение взаимосвязи личностных особенностей и уровня конфликтности в подростковом возрасте.

Задачи:

1. Изучить современные подходы к определению понятия конфликтность.
2. Изучить психологическую характеристику подросткового возраста.
3. Проанализировать взаимосвязь особенностей личности школьников и их уровня конфликтности.

Методы исследования:

1. Теоретические методы: анализ, синтез и обобщение научной и методической литературы по проблеме исследования.
2. Эмпирические методы: тест на оценку уровня конфликтности личности (В. Ряховский), тест на оценку поведения в конфликте (методика К. Томаса адаптированный Н. В. Гришиной), анкета «Особенностей межличностных конфликтов подростков», методика «20 определений» (М. Кун, Т. Макпартленда), методика «Семантический дифференциал» (В. Ф. Петренко).

В ходе исследования было установлено, что межличностные конфликты среди подростков возникают почти всегда у 10 % респондентов, у 20 % довольно часто, у 45 % иногда, 25 % редко. Однако данные конфликты не отличаются большой продолжительностью. 30 % респондентов сами являются инициаторами конфликта, а 70 % подростков отрицают свою причастность к их возникновению, отмечая основными их причинами несправедливые поступки и оскорбления оппонентов.

Исследование личностных особенностей подростков показало, что основными причинами конфликтов в 23 % становятся грубое отношение, оскорбления; в 12 % стремление занять лидирующее положение в группе; в 28 % несправедливость, обман; 28 % несовпадение точек зрения; 9 % другое.

Во время конфликта 26 % подростков перестают общаться; 11 % грубят, обзываются; 5 % могут применить физическое насилие; 58 % стараются настроить против оппонента других детей и взрослых. Конфликтующие стороны любят критиковать, но только когда это выгодно им, стремятся навязать свое мнение, даже если они не правы. В конфликте большинство подростков демонстрируют активные стратегии поведения, что проявляется в их доминировании в межличностном взаимодействии.

Продолжительность конфликтов длится довольно долго у 15 %; средние у 41 %; быстро заканчиваются у 44 % респондентов. На примирение сами идут 33 % опрошенных; 23 % другая сторона; 44 % все конфликтующие стороны. Сопоставив результаты исследования с особенностями конфликтов и личностными особенно-

ствиями у подростков и проведя корреляционный анализ, мы установили, что чем выше уровень конфликтности подростков, тем выше их самооценка. Было выявлено, что чем больше они стремятся к конкуренции, тем чаще у них возникают конфликты со сверстниками, они стремятся обвинить других в возникновении конфликта и тем более продолжительные их конфликты.

Также выяснили, что чем выше уровень организаторских и коммуникативных способностей, а также стремление избегать конфликты, тем реже у них возникают конфликты, и тем меньше они стремятся обвинить другого в межличностном взаимодействии.

Анализ полученных данных позволил сделать вывод, что наличие у подростков определенных качеств неконструктивного общения способствует проявлению более высокого уровня конфликтности. К таким качествам были отнесены: мелочность, стремление найти поводы для споров, большая критичность, стремление навязать свое мнение, настоять на своем и пр. Завышенная самооценка, неправильное представление о себе способствует тому, что подростки часто стремятся к конфликтам, не признают своей вины и поэтому не желают сделать первый шаг к примирению, продолжительно конфликтуют со сверстниками. При этом у таких подростков чаще отмечено стремление унижить и оскорбить собеседника во время конфликтного взаимодействия.

Умение же устанавливать контакт с окружающими, находить друзей, желание заниматься общественной деятельностью, помогать близким, друзьям, показывают низкий уровень конфликтности. В группу с низким уровнем конфликтности также относятся подростки, которые проявляют инициативу в общении, так как это способствует развитию конструктивных отношений, стремлению к поиску путей примирения в межличностном взаимодействии.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что полученные результаты используются в работе Школьной службы медиации, педагогами-психологами, социальными педагогами, учителями, обучающимися и родителями при решении задач формирования личности в процессе их социализации и адаптации.

Результаты исследования обобщены и представлены в рекомендациях для обучающихся подросткового возраста, где подчеркнуто, что многие временные конфликтные проявления поведения закрепляются и становятся устойчивыми свойствами личности. Составлены рекомендации для педагогов, родителей о том, что при организации и осуществлении воспитательного процесса важно не подавлять конфликты в процессе взаимодействия с под-

ростками, пользуясь своим авторитетом, а развивать у них коммуникативные качества, объективную самооценку и здоровую критичность к окружающим, формировать навыки конструктивного взаимодействия.

Литература

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. СПб. : Питер, 2008. 490 с.
2. Березин С. В., Лисецкий К. С. Личностно-развивающий потенциал подростковых конфликтов // Вестн. СамГУ, 1996. № 1. С. 12–21.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2000. 464 с.
4. Гришина Н. В. Психология межличностного конфликта : дис. ... д-ра психол. наук. СПб, 1995. 361 с.
5. Лисецкий К. С. Психология межличностного конфликта в старшем школьном возрасте. Самара, 1996. 218 с.
6. Лозовцева В. Н. Конфликты, развивающиеся в условиях деформированных взаимоотношений подростка с одноклассниками // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. М., 1986. С. 26–39.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ МОАУ ЦО № 47 г. ИРКУТСКА

Доду С. М., Лазебный В. Н., Басмурова В. С.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение

Центр образования № 47, Иркутск, Россия

Научный руководитель: педагог-психолог Михайлова М. Ю.

E-mail: psihologmmy@mail.ru

История развития технологии медиации начинается с периода Античности. Известно, что еще в древней Греции осуществлялась практика использования посредника для разрешения споров, а Римское право, начиная с кодекса Юстиниана (530–533 н. э.), признавало посредничество. Римляне использовали различные термины для обозначения понятия «посредник» – medium, philanthropus, interpres, и mediator.

Медиация в её современном понимании стала развиваться во второй половине XX столетия, прежде всего, в странах США, Европе, Австралии. В настоящее время медиация широко используется в России в разрешения споров в сфере семейных отношений, в сложных конфликтах в коммерческой, политической и публичной сфере. Во всем мире медиация является одной из самых популярных форм урегулирования споров, так как позволяет уйти от потери времени в судебных разбирательствах, от дополнительных и непредсказуемых расходов, является частным и конфиденциальным мероприятием.

«Школьная медиация» понимается как институт права; инновационный метод, который применяется для разрешения споров и предотвращения конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса с участием медиатора, который помогает сторонам выработать определенное соглашение по спору, при этом стороны полностью контролируют процесс принятия решения по урегулированию спора и условия его разрешения.

Основная цель медиации – добиться «полюбовного» соглашения между сторонами конфликта. При этом все решения относительно предмета переговоров и способа разрешения конфликта принимает не медиатор, а сами стороны. Необходимым условием медиации является добровольное участие сторон. Медиатор не вносит никаких предложений. Он только помогает сторонам пройти через процесс коммуникации, модуль, состоящий из заранее определенных шагов. Переговоры могут включать в себя от 3 до 15 таких шагов. Завершением процедуры медиации является медиативное соглашение, достигнутое сторонами в результате

применения процедуры медиации к спору или конфликту, к отдельным разногласиям по спору, заключенное в письменной форме.

Школьная служба медиации – это объединение участников образовательного процесса (педагогов, обучающихся и их родителей), направленное на оказание содействия в предотвращении и разрешении конфликтных ситуаций.

Создание школьной службы медиации регламентируется законодательством Российской Федерации, статья № 2 Федерального закона «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника» от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ; письмо министерства образования и науки РФ от 18 ноября 2013 г. (создание Службы школьной медиации носит рекомендательный характер), № ВК-844/07 «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации», п. 6 разд. 5 указанного письма позволяет обучать методу школьной медиации обучающихся 5–11-х классов; методические рекомендации по созданию и развитию Служб школьной медиации в образовательных организациях, разработанные ФГБУ Федеральным институтом медиации (право на обращение в службу школьной медиации предоставлено любому ребенку), в разд. 5 указанного письма заявлено требование о необходимости обучения сотрудников образовательной организации, обучающихся, их родителей методу «Школьная медиация».

Принципы проведения школьной медиации соответствуют конституционному и гражданскому судопроизводству: добровольность, конфиденциальность, сотрудничество, равноправие сторон, профессиональность, ответственность сторон за принятие решения, беспристрастность и независимость медиатора, привлечение ближайшего, значимого окружения сверстников.

В 2016 г. в МОАУ Центре образования № 47 г. Иркутска члены дискуссионного психологического клуба «Феникс» изучили материалы по теме «Школьная служба медиации» и подготовили проект «Школьная служба медиации: взаимодействие в бесконфликтной среде», который был представлен на административном совете МОАУ ЦО № 47.

Перед Школьной службой медиации была поставлена определенная цель – воспитание культуры конструктивного поведения в конфликте, основанной на медиативном подходе у участников образовательного процесса.

Также был конкретизирован ряд задач:

1. Формирование группы волонтеров-медиаторов, ориентированной на профилактику и разрешение конфликтов в образовательной среде посредством технологий медиации.

2. Снижение деструктивного влияния возникающих конфликтов за счет обучения участников образовательного процесса медиативному подходу и позитивному общению в «группах равных».

3. Улучшение качества взаимодействия всех участников образовательного процесса, которое базируется на таких общечеловеческих ценностях как признание уникальности каждой личности, взаимное принятие, уважение права каждого на удовлетворение собственных потребностей и защиту своих интересов не в ущерб другим.

В Школьную службу медиации вошли педагоги-психологи, социальные педагоги (прошедшие повышение квалификации по теме «Организация работы служб школьной медиации»), учителя, обучающиеся и их родители. Организация деятельности службы медиации основана на принципах наставничества и сотрудничества. В данном случае наставником стал Иркутский государственный университет, а именно студенческое волонтерское объединение «Контакт».

Иркутский государственный университет и МАОУ Центр образования № 47 г. Иркутска заключили договор о проведении учебных и практических занятий по начальному курсу обучения волонтерской медиативной деятельности старшего школьного возраста в соответствии с Государственным стандартом в количестве 72 часов. Руководство курса подготовки волонтеров медиаторов осуществляют опытные преподаватели Иркутского государственного университета. Занятия проходят по программе «Начальный курс медиации», которая предусматривает подготовку ребят в области развития навыков коммуникативной компетентности, усвоения теоретических и практических знаний разрешения и профилактики конфликтов в молодежной среде, умений построения эффективного межличностного взаимодействия.

На данном этапе в Школьную службу медиации входят 25 человек. Медиативная деятельность осуществляется в соответствии с положением о школьной службе медиации и планом работы Центра образования. Разработана корпоративная символика и составлена программа обучающих занятий.

Волонтеры Школьной службы медиации активно занимаются научно-исследовательской деятельностью, изучают современные тенденции развития конфликтологии, технологии медиации, другие инновационные формы развития конфликтологической ком-

петентности детей старшего школьного возраста. В рамках продвижения службы медиации, обучающиеся девярых, десятых классов участвуют в научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах, получают навыки внедрения медиативных знаний в практику, изучают опыт других служб медиации, делятся своими умениями.

В 2016 г. волонтеры-медиаторы провели психологическое исследование на параллели 9-х классов на тему «Взаимосвязь личностных особенностей и уровня конфликтности в подростковом возрасте». В исследовании приняли участие 121 школьник. В результате проведенного исследования были выявлены подростки с высоким уровнем конфликтности. У 89 % респондентов этой группы наблюдалась завышенная самооценка. На основании полученных данных исследования, появилась необходимость в дополнительном изучении вопросов влияния самооценки на конфликтность подростков.

Профилактическая деятельность Школьной службы медиации опирается на концептуальные основы данного направления урегулирования конфликтов и формирования конфликтологической компетентности всех участников образовательного процесса. Деятельность волонтеров-медиаторов в силу своей новизны и актуальности становится в школе все более популярной, школьники приобщают своих сверстников к конструктивному общению (в каждом классном коллективе девятой параллели от 2–6 волонтеров-медиаторов). Члены Школьной службы медиации проводят просветительские классные часы, обучающие семинары не только для детей и подростков, но и для педагогического коллектива, выступают на родительских собраниях.

Литература

1. Аллахвердова О. В., Карпенко А. Д. Методическое пособие для посредников-медиаторов. СПб. : Изд-во фак-та журналистики СПбГУ, 2005. 107 с.
2. Анцупов А. Я., Баклановский С. В. Конфликтология в схемах и комментариях : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. СПб. : Питер, 2009. 304 с.
3. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учебник. М. : ЮНИТИ, 2000. 551 с.
4. Бесемер Христоф. Медиация. Посредничество в конфликтах. Калуга : Духов. познание, 2004. 176 с.
5. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб. : Питер, 2008. 544 с.

ВЛИЯНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТОВ СО СНОМ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Есина Т. А., Ильенко А. Д.

*ГОУ «Забайкальский краевой лицей-интернат», Чита, Россия
E-mail: alexandra20ilyenko@gmail.com*

Сон – это естественный физиологический процесс пребывания в состоянии с минимальным уровнем мозговой деятельности и пониженной реакцией на окружающий мир, присущий млекопитающим, птицам, рыбам и некоторым другим животным, в том числе насекомым. Давно известно, что депривация сна, сбой биоритмов сна, нарушение режима отрицательно сказывается на самочувствии человека. Однако, в последнее время среди подростков стала довольно распространенной «игра» в осознанные сны. Но мало кто из них задумывается о каких-либо изменениях в биоритмах организма и побочных эффектах.

Осознанное сновидение – изменённое состояние сознания, при котором человек осознаёт, что видит сон, и может, в той или иной мере, управлять его содержанием. Это некое пограничное состояние между фазой быстрого сна и бодрствованием. Достижение контроля за снами возможно различными способами с помощью специальных упражнений, увеличивающих вероятность осознания себя во сне (а также вероятность продолжения сна после осознания себя сновидящим) или тренирующих внимание до способности воспринимать сам момент засыпания, т. е. сохранять сознание в момент засыпания. Все эти приемы популярны и в сети Интернет легко обнаружить подобную информацию.

Целью данной исследовательской работы является выявление плюсов и минусов данного состояния, подробный анализ последствий приобретенных навыков. Для исследования данного процесса понадобилось углубиться в теорию сна, узнать о его стадиях, функциях и далее проникнуть в тему осознанных снов. Изучение теории позволило нам предположить, что сбой в работе фазы быстрого сна, в которую вероятнее всего и происходит «вход в осознание сон», должен отрицательно сказаться на самочувствии и здоровье человека. Поэтому практическая часть моего исследования состояла в анализе дневников испытуемых, практикующих или практиковавших осознанные сны. Группа испытуемых составила 7 человек. Возрастной диапазон группы от 15 до 18 лет. В выборку вошли испытуемые мужского пола. Так же была проведена диагностика САН, с целью определения основных параметров

психологического состояния испытуемых. Полученные на группе испытуемых результаты мы сравнили с показателями по той же методике у испытуемых контрольной группы, того же возраста и пола, никогда не занимавшихся и не занимающихся практикой осознанных сновидений.

На основе полученных данных, мы сделали заключения о пользе и вреде осознанных снов. Положительные стороны осознанных снов больше относятся к некой компенсации психологических проблем в реальной жизни:

- один из первых плюсов – это удовольствие от приключений во сне, т. е. человек может с легкостью управлять своей реальностью и является полным владельцем такого мира;

- в осознанных снах можно найти решение той или иной проблемы;

- запоминание сна так же можно считать плюсом, так как становится возможным его анализ и интерпретация сновидений с терапевтической целью.

Однако выявленные положительные моменты ни в коем случае не компенсируют явных минусов подобной практики, пагубно влияющих как на физическое, так и на психологическое состояние человека:

- сознанные сны могут вызывать зависимость (ахоясь в мире осознанных сновидений, испытуемые получали возможность контролировать события так, как это не могли сделать в реальном мире);

- испытуемые постепенно отмечали в дневниках дестабилизацию личности, которая заключалась в том, что они «забывали» где реальность, а где сон, чувствовали, что живут «в другом мире», ирреальность происходящего в реальности, «уход в себя», дезадаптацию.

Следует отметить, что осознанные сновидения ослабили границы между бодрствованием и управлением сном, сознанием и подсознанием, реальностью и фантазией.

Практика осознанных снов лишила испытуемых ночного отдыха, запоминаемые сны в конечном итоге стали раздражать, появилось желание крепко уснуть и ни о чем не думать, которое оказалось невозможно воплотить в реальность. При этом, у некоторых испытуемых появились страхи, т. е. они стали более тревожными, а половина, испугавшись своего состояния, прекратили практиковать осознанные сны. Следует отметить, что у испытуемых наблюдалось постепенное снижение активности, сниженный фон настроения, плохое самочувствие, в целом показатели были намного ниже, чем у контрольной группы. Третья часть испытуемых, в конечном итоге, испытала депрессивные чувства, острую «оторванность от жизни», апатию.

Таким образом, мы можем заключить, что практика осознанных сновидений – опасна! Она разрушает личность, приводит к дезадаптации, нарушениям восприятия, отрицательно влияет на психическое здоровье! Мы считаем, что распространение информации о техниках и практиках входа в осознанные сны, привлечение детей и подростков к этим занятиям необходимо приравнять к преступлению против молодого поколения и изъять из сети Интернет данную информацию, как приносящую вред здоровью.

Литература

1. Борбели А. Тайна сна. М. : Знание, 1989. 87 с.
2. Вейгн А. М., Хехт К. Сон и человек. Физиология и патология. М. : Медицина, 1989. 25 с.
3. Кастанеда К. Искусство сновидения. М. : София, 1998. 121 с.
4. Лаберж С. Практика осознанного сновидения. М. : София, 2008. 352 с.
5. Пигарев И. Н, Пигарева М. Л. Асинхронное развитие сна как вероятная причина снижения когнитивных функций и возникновения ряда патологических состояний, связанных с циклом «сон – бодрствование» // Эффектив. фармакотерапия. 2014. № 22. С. 6–15.
6. Рюдигер Дальке. Сон – лучшее лекарство. М. : Мир книг, 2008. 256 с.
7. Физиология и патология сна / В. Н. Цыган [и др.]. М. : Спецлит, 2006. 160 с.

ПОВТОРЯЮЩИЕСЯ СНОВИДЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ ПРИЗНАКОВ НЕВРОЗА У ПОДРОСТКОВ

Красоткина Е. К.

ГОУ «Забайкальский краевой лицей-интернат», Чита, Россия

E-mail: pilligrim02@mail.ru

Интересуясь таким аспектом психологической науки, как неврозы, мы обнаружили, что некоторые источники называют одним из признаков невроза – повторяющиеся сновидения. В данной работе проверим утверждение о том, что повторяющиеся сны являются признаком невроза, так как вопрос этот довольно спорный.

Для достижения результата нами были рассмотрены некоторые теоретические вопросы: понятие «сновидения» в общем, и отдельный аспект этой темы – «повторяющиеся сновидения», симптоматика невроза, его причины. На практическом этапе исследования мы провели диагностический срез среди подростков, используя валидную психодиагностическую тестовую методику Хека и Хесса, а так же собственный опросник. Опросник направлен на выявление наличия повторяющегося сна, его характера. Создавая опросник мы основывались на те проблемы, которые обычно тревожат сновидца, варианты ответов помогают испытуемому детально вспомнить сон, ведь для дальнейшей работы, каждый символ сна важен в его толковании. Группа испытуемых составила 71 человек, в возрастном диапазоне от 14 до 16 лет. Анализ и интерпретация результатов позволили сформулировать выводы. Гипотеза о том, что повторяющиеся сны являются признаком невроза, проверялась статистическим методом корреляции Пирсона.

В процессе исследования были обнаружены следующие результаты:

- 55 % испытуемых не встречались с повторяющимися сновидениями;
- 89 % испытуемых не имеют диагностически подтвержденного невроза;
- 41 % испытуемых видит сновидения 2–3 раза в неделю;
- кол-во испытуемых, у которых действие в повторяющихся снах происходит в одном и том же месте и кол-во испытуемых, видящих во снах одного и того же человека – одинаково;
- 39 % испытуемых испытывает радость после повторяющегося сна;
- 60 % испытуемых просыпается с трудом, но быстро приходит в нормальное состояние;

– учащиеся с неврозом являются изгоями в среде сверстников;
 – у испытуемых с зафиксированным диагнозом неврозом в 99 % случаев наблюдались повторяющиеся сны, со сниженным фоном настроения после пробуждения, разбитостью и усталостью.

Коэффициент корреляции Пирсона для нашей выборки равен 0,18 при уровне значимости $p = 0,05$, критическое значение коэффициента Пирсона $r_{\text{крит}} = 0,23$. Так как абсолютное значение, полученного нами коэффициента корреляции меньше критического значения, взятого из таблицы (находится вне зоны значимости), мы принимаем гипотезу H_0 об отсутствии корреляционной зависимости между выборками.

Таким образом, повторяющиеся сны действительно могут сопровождать невроз, но симптомом не являются. Повторяющиеся сны являются отражением бессознательного, по их содержанию можно сделать вывод о застойных явлениях в жизни человека, о общем состоянии, выявить тип невроза при его наличии.

Литература

1. Большая медицинская энциклопедия. 3-е изд. М. : Сов. энцикл., 1981. Т. 16. 251 с.
2. Гиндикин В. Я. Лексикон малой психиатрии. М. : Крон-Пресс, 1997. 145 с.
3. Гиндикин В. Я. Психиатрия для клинических психологов и психотерапевтов. М. : Высш. шк. психологии, 2001. 235 с.
4. Карвасарский Б. Д. Неврозы. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Медицина, 1990. 120 с.
5. Лимонцева Г. В. Кузнецова Е. Н. Общие особенности неврозов у детей // Психологические науки: теория и практика : материалы Междунар. науч. конф., 2012. С. 80–84.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара : Бахрах-М, 2001. 672 с.
7. Попов, Ю. В Вид В. Д. Современная клиническая психиатрия. СПб.: Реч, 2000. 230 с.
8. Саенко Ю. В. Специальная психология : учеб. пособие. М. : Акад. проект, 2006. 245 с.
9. Фрейд З. Введение в психоанализ. М. : Современ. гуманит. ун-т, 2000. 237 с.
10. Фрейд З. Толкование сновидений. М. : ЭксмоПресс, 2002. 126 с.
11. Фенихель О. Психоаналитическая теория неврозов. М. : Акад. проект, 2004. 314 с.
12. Хорни К. Наши внутренние конфликты. М. : ЭксмоПресс, 2005. 256 с.
13. Шацкая С. С. Сновиденческие образы при невротических расстройствах // Междунар. журн. эксперим. образования, 2015. № 11 (ч. 6). С. 998–1000.
14. Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В. Методика психологической коррекции образов, символов, сюжетного содержания сновидений // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2016. № 2 (8). С. 108–123.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПИЩЕВОЙ ЗАВИСИМОСТИ И ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЯМИ ПИЩЕВЫХ ПРИВЫЧЕК В МЛАДЕНЧЕСТВЕ

Мисайлова К. Б.

*ГОУ «Забайкальский краевой лицей-интернат», Чита, Россия
E-mail: rabbit@gmail.com*

Потребность в пище является первичной, естественной, биологической. Такие биологические потребности – потребности с учетом опыта и знаний – относят к физиологическим потребностям. К физиологическим потребностям относят привычки. Пищевые привычки определяются традициями семьи, общества, религии, советами врачей, модой, какими-либо личными причинами. Пищевые привычки также зависят от душевного и эмоционального состояния человека. Питание играет важную роль в формировании эмоционального состояния человека ещё в самом раннем возрасте. Ребенок успокаивается при грудном вскармливании и запоминает, что питание даёт чувство комфорта и защищённости. Страх голодной смерти вызывает основу чувства незащищённости, хотя смерть от голода в наше время довольно редка. То есть ещё в младенчестве мы связываем чувство защищённости с насыщением.

Пищевая зависимость в наше время становится всё более острой проблемой. Если раньше ожирение считалось хорошим признаком здоровья, то сейчас же наоборот. Всё больше девочек гонится за модой. Люди больше испытывают стресс на работе и в личной жизни. Люди не следят за своим питанием, либо следят слишком увлечённо. Пищевая зависимость приводит к большим проблемам со здоровьем, а иногда и к смерти, как в случае с анорексией.

Цель нашего исследования – выявить взаимосвязь между формированием детских пищевых привычек и возникновением пищевой зависимости. Для этого мы изучили теорию развития сексуальности З. Фрейда (нас интересовало застревание на оральной стадии), симптоматику пищевой зависимости, и причины возникновения пищевой зависимости; модифицировали опросник Лазовой и методику определения пищевой зависимости, полученные результаты проанализировали и проверили методом математической статистики корреляцию между детскими пищевыми привычками и наличием пищевой зависимости. Группа испытуемых составила 54 человека, в возрастном диапазоне от 13 до 45 лет.

Анализ полученных данных и статистический анализ (коэффициент корреляции Спирмена при вероятности $p = 0,05$) показал:

1. Близкую к статистически значимой (коэффициент Спирмена = 0,21) взаимосвязь между уровнем пищевой зависимости и способом вскармливания в младенческом возрасте. То есть искусственное вскармливание может являться фактором, способствующим возникновению пищевой зависимости в последующей жизни человека.

2. Статистически не значимую и даже отрицательную взаимосвязь между уровнем пищевой зависимости и использованием соски в младенческом возрасте (коэффициент Спирмена = -0,02), т. е. использование соски можно считать фактором, отрицательно влияющим на возникновении пищевой зависимости. Мы объяснили этот факт, опираясь на концепцию Фрейда о стадиях развития сексуальности, предположив, что сосание соски способствует удовлетворению и благоприятному течению оральной стадии, и тем самым, предотвращает «зацикленность» на ней во взрослом возрасте.

3. Взаимосвязь между уровнем пищевой зависимости и резким отлучением от груди в младенческом возрасте статистически не значима (коэффициент Спирмена = 0,17), т. е. способ отлучения от груди не влияет возникновение пищевой зависимости в последующей жизни человека.

4. Анализ корреляции между уровнем пищевой зависимости и ограничениями в еде, запретом на какие-то виды пищи в детском возрасте показал результат, близкий к статистически значимому (коэффициент Спирмена = 0,20), т. е. ограничение в еде (хранение еды в недоступном для детей месте, наказание в форме лишения еды и т. п.) может являться фактором, способствующим возникновению пищевой зависимости в последующей жизни человека.

Таким образом, в ходе нашего исследования мы выявили, что искусственное вскармливание и запреты, связанные с пищей, в детском возрасте – являются факторами, способствующими возникновению пищевой зависимости в будущем. Отлучение от груди, в какой бы форме оно не происходило, не оказывает существенного влияния на формирование пищевой зависимости, а вот сосание соски благоприятно сказывается на формировании взаимоотношений с едой, возможно работая по механизму компенсации.

Литература

1. Артемьева М. С., Сулейманов Р. А. Социальные и правовые аспекты лечения нервной анорексии и нервной булимии // Вестн. РУДН. Сер. Медицина. 2009. № 4. С. 623–624.

2. Барабаш П. И. Стратегический подход и алгоритмы рационального питания при психологической коррекции избыточного веса // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. 2013. № 5. С. 1–5.

3. Барнард Н. Преодолеваем пищевые соблазны. М. : Эксмо. 2014. 304 с.
4. Вахмистров А. В. Клинико-психологический анализ различных форм эмоциогенного пищевого поведения // Альманах клин. медицины. 2001. № 4. С. 127–130.
5. Малкина-Пых И. Г. Терапия пищевого поведения. М. : Эксмо, 2007. 1040 с.
6. Николаева Н. О. История и современное состояние исследований нарушений пищевого поведения (культурные и психологические аспекты) // Клин. и спец. психология. 2012. № 1.
7. Приленский Б. Ю., Приленская А. В. Стадийность развития пищевой зависимости // Тюмен. мед. журн. 2010. № 1. С. 66–67.
8. Райли Дж. Ешь меньше. Прекрати переедать. СПб. : Random House UK, 2005. 34 с.
9. Циттлау Йорг, Саберски А. Ешь или умри! Как индустрия питания делает из нас наркоманов . СПб. : Питер, 2010. 56 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ВЗГЛЯДА НА ПРОБЛЕМНУЮ СИТУАЦИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ

Монина А. С.

ГОУ «Забайкальский краевой лицей-интернат», Чита, Россия

E-mail: moninaas13@gmail.com

Позитивный взгляд – это основа качественной жизни! Он позволяет найти конструктивный выход из самых разных ситуаций. Мыслить и действовать позитивно полезно всем: школьникам это помогает с разных сторон оценивать свои силы и верить в себя, взрослому – помогает добиться успехов в освоении профессиональных знаний, личностном росте.

Целью нашей работы является исследование эффективности практических методов, а именно элементов арт-терапии и упражнений на «переделку ситуации» для формирования позитивного восприятия ситуации у подростков. Для достижения цели мы разработали специальные упражнения «переделки», выбрали и провели входную и проверочную диагностику для определения уровня оптимизма и позитивного восприятия (методика Л. М. Рудиной), разработали программу занятия, включающего наши упражнения и элементы арт-терапии, и провели его на группе подростков. Группа испытуемых составила 20 человек, возрастной диапазон группы от 14–15 лет.

Разработанное нами практическое занятие рассчитано на два академических часа. Необходимо отметить, что для эффективности занятия, соблюдения принципов психокоррекционной работы с подростками, при реализации программы необходимо соблюдать следующие условия:

1. Позитивный настрой и позитивная личность ведущего.

2. Ведущий показывает некий «шаблон выполнения задания» только в обучающих упражнениях, для того, чтобы «повести за собой» детей, не умеющих формировать позитивные образы. В творческих элементах арт-терапии ведущий только сопровождает участников, не задавая стереотипов.

3. Важно создать обстановку принятия, безоценочности, абсолютной свободы творчества, самовыражения.

4. Ведущий на протяжении всего занятия категорически избегает оценивающих суждений, к тому же призывает и других участников занятия.

Результаты входной и проверочной диагностики показали, что произошли существенные изменения в восприятии проблемных ситуаций у 6 % испытуемых, которые стали смотреть на ситуацию более позитивно. Количество пессимистов в группе уменьшилось на 3 %. Количество заядлых оптимистов не изменилось.

Так как работа с испытуемыми была единовременной, то мы не ожидали больших изменений в результатах тестирования до практикума и после. Однако сделать вывод о тенденциях к изменениям стало возможным после опроса участников. Подростки посчитали испробованные методы – действенными, так как они «позволяют с одной стороны отвлечься от ситуации, а это уже позволяет посмотреть на нее другим взглядом», кроме этого, «это возможность получить положительный заряд эмоций», «выпустить» отрицательные эмоции через рисунки. Школьники также отмечают, что рассматривая элементы изменения рисунка в «положительную» сторону, можно увидеть и пути решения конкретных проблем.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило изучить в теоретическом плане новые для нас подходы с элементами арт-терапии при анализе сложных ситуаций; разработать практикум, способствующий формированию позитивного взгляда. Этот практикум может быть использован в работе классного руководителя, школьного психолога. Школьники могут использовать готовые приемы, как в процессе решения учебных задач, так и в повседневной жизни.

Литература

1. Алексеева М. Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя. М., 2003. 120 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Практикум по креативной терапии. М. : ТЦ Сфера, 2003. 230 с.
3. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт – терапия детей и подростков. М. : Когито-Центр, 2007. 132 с.
4. Кузин В. С. Психология. М. : Агар, 1997. 210 с.
5. Кузьмина Нарисуй мне о себе: практическая психология для взрослых и детей. М. : Когелет, 2001. 110 с.
6. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика. СПб. : Речь, 2003. 150 с.
7. Никитин В. Н. Арт-терапия : учеб. пособие. М. : Когито-Центр, 2014. 310 с.