МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ

МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ
ФЕДЕРАЦИИ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник статей по материалам
III Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
18 февраля 2013 года

Йошкар-Ола
2013

УДК 159.9
ББК 88.5
П 86

Печатается по решению Ученого Совета АНО ВПО
«Межрегиональный открытый социальный институт»

**Научный редактор сборника** –
доктор психол. наук, профессор Л.М. Попов
**Ответственный редактор сборника** –
доктор пед. наук, профессор Н.М. Швецов

**Редакционная коллегия:**
канд. пед. наук Блинова М.Л., канд. психол. наук Двинянинова Е.Н., канд. пед. наук Загайнов И.А., канд. пед. наук, доцент Игумнова Г.В., канд. психол. наук Курапова И.А., д-р психол. наук, профессор Маланов С.В., д-р психол. наук, профессор Попов Л.М., канд. психол. наук, доцент Швецова М.Н., канд. пед. наук, доцент Шишкина О.В.

**Психологическое знание в контексте современности: теория и практика:** сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (18 февраля 2013 года) / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2013. – 331 с.

ISBN 978-5-91716-226-3

В сборник вошли материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психологическое знание в контексте современности: теория и практика», которая состоялась 18 февраля 2013 года в МОСИ. В конференции приняли участие ученые, специалисты, преподаватели, аспиранты и студенты из 6 стран и 13 городов: Армении (Ереван), Белоруссии (Минск, Бобруйск, Брест), Молдавии (Тирасполь), Польши (Познань), России (Москва, Екатеринбург, Йошкар-Ола, Казань, Рязань, Самара), Украины (Киев). Статьи посвящены актуальным проблемам теоретического и практического знания в психологии, особенностям профессионального становления будущего психолога.

Сайт конференции: http://mosi.ru/ru/conf/iii-vserossiyskaya-nauchno-prakticheskaya-konferenciya-c-ispolzovaniem-internet-foruma

ISBN 978-5-91716-226-3

УДК 159.9
ББК 88.5
© МОСИ, 2013

**ПРИВЕТСТВИЕ УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ ДОКТОРА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА ПОПОВА Л.М.**

Уважаемые участники конференции!

Эта третья по счету научная конференция вновь посвящена актуальным проблемам психологической науки и практики.

Итоги конференции показывают, что сформировалось сообщество единомышленников, объединенных стремлением внести свой вклад в психологическую науку.

Конференция – это уникальная площадка, которая предоставляет возможность представить результаты своих исследований.

Нас всех объединяет забота о подрастающем поколении, о становлении психологической культуры общества в целом.

Целью нашей конференции является консолидация усилий ученых, практиков, аспирантов и студентов в совершенствовании психологического знания. Конференция предоставляет участникам конференции возможность установить профессиональные контакты с психологами разных стран для дальнейшего конструктивного взаимодействия на основе преданного отношения к профессии.

Председатель Оргкомитета,
доктор психологических наук, профессор,
академик Международной академии психологических наук,
заведующий кафедрой психологии личности
Казанского (Приволжского) федерального университета

**Попов Л.М.**

# УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ ТРУДА ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

***Абибуллаева Н.Я.***
***Александрова С.В.***
***Комлева М.Г.***
*Научный руководитель –* ***Реньш М.А.***
*Российский государственный профессионально-педагогический университет*
*г. Екатеринбург*

В условиях рыночной экономики «человеческий фактор» становится ключевым элементом роста производительности труда, повышения эффективности и конкурентоспособности предприятий и организаций. Соответствие персонала возрастающим требованиям (систематическое обновление знаний и их продвижение на качественно новый уровень, профессиональные навыки, коммуникативная культура, необходимость высокой творческой активности, использование новейших технологий) является основой успешной реализации инноваций деятельности организации. Возможность формирования нового подхода как к управлению персоналом, так и к способам решения задач органов государственной власти, является первостепенной задачей модернизации государственных структур.

Трудовая сфера государственной службы имеет ряд специфических особенностей:

- по своему содержанию трудовая деятельность госслужащих направлена на реализацию общенациональных интересов, на всемерное укрепление и развитие общественного и государственного строя;
- высокая степень ответственности должностных лиц за принимаемые решения, их осуществление, результаты и последствия;
- жесткая нормативная регламентация управления и трудовой дисциплины;
- задействование интеллектуального, а также творческого потенциала для решения управленческих задач.

Основная цель деятельности государственных служащих – максимизация усилий по обеспечению органичного функционирования государственных систем и органов.

Нами было проведено исследование системы мотивации работников государственных служб.

В нашем исследовании приняли участие госслужащие – работники суда, обеспечивающие процесс судопроизводства. Для изучения мотивации были отобраны параметры не связанные с материальным

обеспечением. А именно: удовлетворенность трудом, коммуникации с руководством, социальная значимость должности, межличностные отношения и др.

Теоретической основой нашего исследования явилась двухфакторная теория Герцберга и его опросник.

Автор выделил 2 типа мотивирующих факторов.

Факторы, удерживающие на работе (гигиенические факторы) – административная политика компании, условия труда, величина заработной платы, межличностные отношения с начальниками, коллегами, подчиненными. И факторы, мотивирующие к работе (мотиваторы) — достижения, признание заслуг, ответственность, возможности для карьерного роста. Гигиенические факторы связаны со средой, в которой выполняется работа.

Отсутствие или недостаток гигиенических факторов приводит к неудовлетворенности человека своей работой. Но если они представлены в достаточном объеме, сами по себе они удовлетворения не вызывают и не способны мотивировать человека к нужным действиям.

Отсутствие мотиваторов, а они связаны с характером и сутью самой работы, не ведет к неудовлетворению людей работой, однако их присутствие в должной мере вызывает удовлетворение и мотивирует работников к нужным действиям и повышению эффективности.

Таким образом, данная теория дает нам право делать предположение о том, что трудовая деятельность «обслуживающего» персонала судов – государственных служащих, характерна наличием достаточного количества гигиенических факторов, являющихся мотиваторами и ведущими к удовлетворенности работой.

Для проведения исследования мы использовали «Опросник удовлетворенности трудом».

В исследовании приняло участие 50 человек, мужчины и женщины, работающие в судах города Екатеринбурга, диагностика проводилась анонимно.

По результатам исследования нами был сделан вывод о том, что большинство сотрудников (58%) на вопрос «удовлетворены ли вы работой сейчас?» ответили «скорее да, чем нет».

Ниже приведена диаграмма удовлетворенности работой.

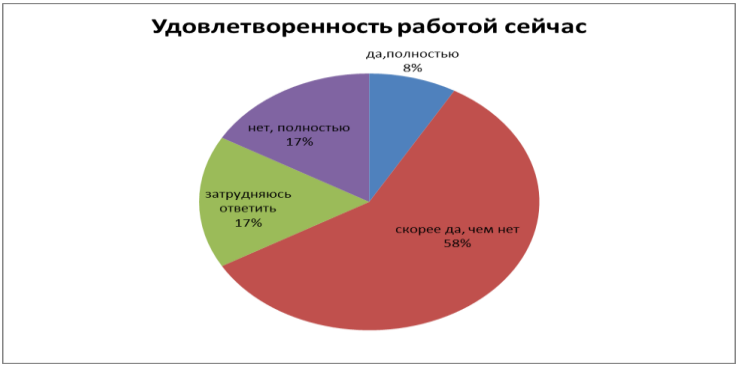


Рисунок 1 – Удовлетворенность работой сейчас

Из диаграммы видно, что большинство сотрудников не могут однозначно определить удовлетворены ли они своей работой.

Но скорее в большей степени хорошо оценивают свою работу с точки рения ее содержания.

33% респондентов оценили уровень своей трудовой активности на 100%.

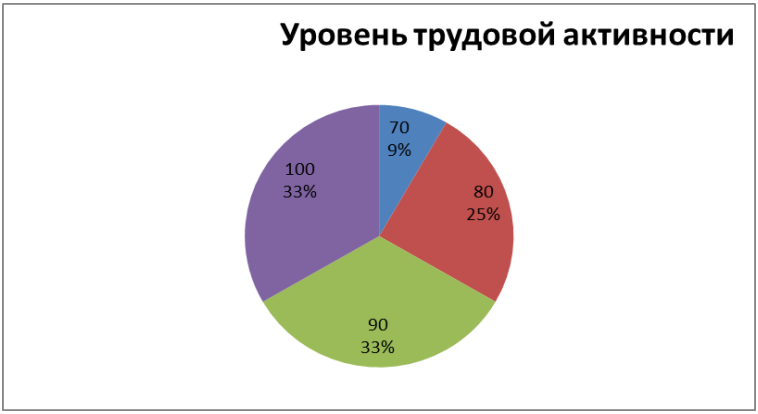


Рисунок 2 – Уровень трудовой активности

Из графика видно, что самые высокие показатели удовлетворенности работой наблюдаются по следующим параметрам: размер заработка и возможность должностного продвижения. Так как эти параметры не связаны с личной активностью госслужащего, то эту удовлетворенность можно скорее трактовать как принятие ситуации.

Рисунок 3 – Средние значения по показателям удовлетворенности работой

Наиболее значимыми мотивирующими факторами в работе, которые непосредственно связаны с личной активностью, испытуемые называют «признание, ощущение значимости» – 14%; «интересная работа» – 12%; «отношения с непосредственным руководителем» – 8%.

Рисунок 4 – Процентное соотношение мотивирующих факторов в работе

Из графика видно, что самыми высокими показателями факторов повышения эффективности являются «стабильность работы без угрозы увольнения» и «перспектива карьерного роста».

Рисунок 5 – Средние значения факторов повышения эффективности

Больше всего в данной работе сотрудников привлекает «признание и одобрение руководителей», «техника безопасности на рабочем месте», «позитивная атмосфера», «общение с коллегами и партнерами», «самовыражение».

Рисунок 6 – Средние значения факторов привлекательности работы

После проделанной нами работы мы можем сделать вывод о том, что у государственных служащих, обеспечивающих судопроизводство, заработная плата и материальное поощрение не являются основным мотивирующим фактором. Гигиеническими факторами, которые удерживают сотрудников на занимаемых ими должностях, являются общественное признание, престижность профессии, должностное положение, стабильность в организации, возможность карьерного роста и самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гибсон Дж.Л., Иванцевич Дж., Донелли Д.Х. Организация. Поведение. Структура. Процессы / Дж.Л. Гибсон, Дж. Иванцевич, Д.Х. Донелли. – М., 2000.

2. Гущина И. Трудовая мотивация как фактор повышения эффективности труда / И. Гущина // Человек и труд. – 2000. – № 1. – С. 169-174.

3. Каверин С.Б. Мотивация труда / С.Б. Каверин. – М.: ИП РАН, 1998.

4. Маслоу А. Теория человеческой мотивации / А. Маслоу // Психологический обзор. – 1994. – №6.

5. Слуцкий Л. К вопросу о мотивации наемного труда в сфере малого бизнеса / Л. Слуцкий // Человек и труд. – 2000. – № 11. – С. 68-71.

# ОБЫДЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ФЕНОМЕНЕ СОЗЕРЦАНИЯ

***Акопян Л.С.***
*Поволжская государственная*
*социально-гуманитарная академия*
*г. Самара*

(исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ №12-06-00595)

Вопросы, которые часто задает себе человек, находятся в поле его бытия: кто я, что я значу, в чем смысл моей жизни? Ответы на вопросы, возникающие в связи с той или иной проблемой, несомненно связаны с представлениями человека о себе, об окружающей среде, его самосознанием, мироощущением, обыденным знанием того или иного явления. В связи с этим, возникает вопрос, как трактует обычный человек те или иные научные понятия, насколько обыденное сознание верно или неверно отражает окружающую действительность, насколько оно соответствует научным знаниям, и что может дать науке изучение содержания обыденного, повседневного сознания. Рассмотрим понятие «обыденное сознание». В энциклопедическом словаре [7], обыденное сознание или повседневное, практическое сознание, определяется как сознание, включенное в человеческую практику и не сформированное специально, подобно науке, искусству, философии. Продолжительное время проблема обыденного сознания трактовалась крайне противоречиво: несмотря на то, что подчеркивалась значимость обыденного сознания, также утверждалось, что обыденное сознание относится к низшему уровню отражения действительности.

Анализируя понятие «обыденное сознание» В.Н. Лавриненко рассматривает его как «стихийное (спонтанное, т. е. самопроизвольное) отражение людьми всего потока социальной жизни без какой-либо систематизации общественных явлений и обнаружения их глубинной сущности» [4, с.152]. Действительно, даже самый эрудированный и образованный человек не обо всем мыслит научно, и обыденное сознание позволяет с достаточной достоверностью, на уровне «здравого смысла» судить о многих явлениях и событиях общественной жизни и принимать на этом уровне в целом правильные решения, подкрепляемые житейским опытом.

Созерцание как психологическая проблема долгое время не являлось предметом пристального внимания психологов, но в последние годы научный интерес к этой теме возрос, что позволяет надеяться, что данное понятие займет достойное место не только в теоретической, но и в

прикладной психологии.

Обратимся к словарям. В словаре С.И. Ожегова созерцание определяется как пассивное наблюдение, бездеятельность, рассматривание [5]. В словаре В.И. Даля приводится большее количество значений: созерцать – значит «внимательно или продолжительно рассматривать, наблюдать, смотреть со смыслом, вникая, углубляясь в предмет, изучая его, любуясь им; вникать во что-то мысленно, разумом, духом» [3, с. 261]. В словаре философских терминов мы находим ссылку на высказывание С.Л. Рубинштейна, где говорится, что «созерцание есть равноправное взаимодействие двух реальностей, субъекта и объекта» [6]. Несмотря на то, что в научных изысканиях, ни в философских, ни в психологических, проблема созерцания не была освещена достаточно и должным образом, в обыденном сознании представления о созерцании, созерцательности как явлении, определенном состоянии периодически актуализируется на основе житейского опыта. Современная жизнь все более аксиологизирует это явление (путешествия, интернет, развлечения, увлечение фоторегистрацией и т.д.).

В рамках общей проблемы психологического исследования созерцания в связи с задачей изучения возрастной динамики проявлений созерцания (содержание, функции, индивидуальные особенности и др.) была выполнена работа по выявлению представлений студентов о феномене созерцания (ранее студенты не изучали данную проблему); им предлагалось в письменной форме (самоотчеты) изложить свое представление как самого явления созерцания, так и его возрастных характеристик.

Полученные нами определения созерцания были логически разделены на несколько групп. В первую группу мы включили определения, где созерцание трактуется как «внутренняя тишина», «состояние спокойствия», «похоже на сон, состояние подобно оцепенению», «мозг отключается», «застывание в какой-то точке», «великая пустота», «отключение сознания», «… «залипание» в одну точку, когда организм отвлекается от надоевшей деятельности», «со стороны выглядит так, что ты сходишь с ума или застыла» и т.д., что в конечном итоге можно рассматривать как прекращение, остановку сознательной активности, деятельности. Подобная трактовка рассматривается в работах Г.В. Акопова, Д.А. Агапова [2] как базовая характеристика и основное условие созерцания.

Вторая группа представлена определениями, связывающими созерцание с теми или иными психическими процессами (внимание, память, мышление, воображение, эмоции и т.д.). Это, в частности, следующие определения: «состояние рассматривания какого-либо объекта или определенного места, но не просто любование, а желание

понять, найти смысл, увидеть суть того, на что обращено внимание», «понятие себя, раскрывание своих возможностей», «оценка своего внутреннего мира», «познание чего-либо через свои чувства», «созерцать, значит увидеть что-то через внутреннее ощущение, чувства, увидеть не с помощью глаз», «способ познавания мира, когда человек получает визуальную информацию от внешней среды», «способ чувствовать, видеть картины в уме», «переживание и наблюдение», «погружение в себя, свои мысли», «состояние, которое отключает внешнее внимание к окружающей среде и приводит к внутреннему осмыслению какой-то проблемы или ситуации» и т.д. С точки зрения Г.В. Акопова, характер отношений созерцания с базовыми психическими процессами достаточно сложен. «Оно конгруэнтно вниманию, не совпадая с ним (ненаправленное сосредоточение, задумчивость). Созерцание может быть обращено из настоящего в прошлое или наоборот, дезориентируя работу памяти. Оно может быть восприятием явного (реального) и нереального, контаминируя перцепцию с воображением. Чуждое опосредованию, оно не мыслит и вместе с тем постигает сущность. Не откликаясь ни на одну из поименованных в науке эмоций, созерцание…несет в себе магию леонардовской Джоконды и вместе с ней полное отсутствие мотивации и видимого действия» [1, с. 38].

Встречаются определения, где созерцание рассматривается и связывается с памятью определенных лет, с прошлым и будущим, или же, наоборот, связывается только с настоящим: «это состояние, в котором мысли сконцентрированы в настоящем (здесь и сейчас) и не связаны с прошлым и будущим», «состояние осознавания себя, когда вспоминаешь себя в прошлом и соотносишь с собой в настоящем», «видение своих жизненных этапов, особенно запомнившихся, которые чем-то выделились в прошлом, настоящем и будущем, обдумывание их в данный период жизни» и др. Воспоминания респондентов о первых проявлениях созерцания в возрастном аспекте позволили выделить возрастные периоды от 11 до 17 лет. Как мы видим, в самоотчетах чаще всего отмечается подростковый возраст (определяемый психологами как второе рождение личности), то есть тот период, когда частично осознается и фиксируется посредством созерцания смысловая направленность жизни. Наименьшее количество ответов респондентов относится к осознаванию момента созерцания в период младшего школьного возраста (6-8 лет).

В третью группу выделены определения, в которых понимание созерцания синонимично понятию задумчивости: «состояние задумчивости, когда я что-то вспоминаю», «состояние задумчивости в результате какого-то действия или ситуации», «созерцание как задумчивость и связано с воображением и познавательной

деятельностью», «неподвижен, задумчив, не реагируешь на то, что происходит вокруг тебя, отдален от всех» и др.

Наряду с определениями, трактующими созерцание как «состояние медитации», «состояние транса», то есть состояние, которому можно научить, подготовить и т.д., встречаются утверждения, что состояние созерцания «возникает внезапно, спонтанно» без какой-либо подготовки, обучения: «это состояние присуще любому человеку, в любом возрасте, в любом месте (на работе, учебе, в транспорте и т.д.) и в любое время (когда тебе хорошо и когда тебе плохо)».

В полученной совокупности суждений можно выделить определения, в которых просматривается взаимное проникновение субъекта в объект и объекта в глубины субъекта: «состояние гармонизации с окружающим миром», «чувство слияния с миром», «созерцание - это некий мир, в который можно легко попасть, но также легко и выйти», «состояние внутренней вселенной, гармонии и красоты», «ощущение жизни и энергии внутри», «погружение во что-то» и др.

В содержательных характеристиках созерцания можно выделить следующие высказывания респондентов относительно работы мысли в период созерцания: «я нахожусь в пустоте, в ней ничего нет: ни мыслей, ни людей, ни действий, ни мира в целом – это великая пустота», что на наш взгляд можно назвать «психологическим ничто». Приведем другие характеристики: «я испытываю в этом состоянии освобождение от своих мыслей», «как правило, мысли в этот момент либо отсутствуют, либо одна единственная», «если мысли какие-то и есть, то они не контролируются человеком», «мысли бегут неконтролированным потоком» и т.д.

Анализ ответов на вопрос, что предшествовало чаще всего моменту созерцания, показывает, что в большинстве случаев респонденты отмечают «трудные тревожные ситуации», «возникшие проблемы», «состояния утомления», а также встречаются рассуждения, что созерцанию предшествует «развитие личности, когда задумываешься о прошлом и будущем», «это может быть просто взросление и с каждым пережитым временем оцениваешь себя и что с тобой происходит» и т.д.

Подавляющее число респондентов отмечает положительный эмоциональный фон в постсозерцательный период: «чувствуешь себя уравновешенной, нет повода волноваться, тело расслабляется», «волнения и переживания уходили, наступала размеренность», «обретаю чувство внутреннего спокойствия», «данные чувства вызывают восторг, кратковременный восторг!», «складывается впечатление, что я знаю, что нужно делать и как правильно жить», «чаще всего после этого я нахожу выход из ситуации», «появляется легкое удивление», «помогает вспомнить все подетально», «бывают необъяснимые, спутанные чувства»

и т.д. Большинство респондентов отмечает наличие трудностей, проблем, сложных ситуаций, предшествовавших состоянию созерцания и общий положительный эмоциональный фон после состояния созерцания. Можем ли мы сделать вывод, что созерцание – это медитация? Как мы знаем, медитация – упорядоченное действо, с особой, заранее разработанной программой, особой подготовкой и психологическим настроем, определенным временным отрезком и т.д. Созерцание же, как состояние, не подчиняется каким-либо формам, времени, распорядку, программированию. Оно ситуативно, природно, психологически обусловлено.

Таким образом, выявлен обширный пласт обыденных представлений о созерцании, частично совпадающих с научными представлениями и в значительной мере обогащающий эти представления, а также открывающий иные трактовки, представляющие серьезный интерес для современных психологических и философских знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопов Г.В. Созерцание как предмет психологических исследований / Г.В. Акопов // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: Материалы Поволжского консолидирующего семинара (21 мая 2010 года) / отв. ред. Г.В. Акопов. – Самара: ПГСГА, 2011.

2. Акопов Г.В., Агапов Д.А. Созерцание как дополнительная к деятельности категория психологии / Г.В. Акопов, Д.А. Агапов // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: Материалы Поволжского консолидирующего семинара (21 мая 2010 года) / отв. ред. Г.В. Акопов. – Самара: ПГСГА, 2011.

3. Даль В.И. Толковый словарь живаго великорусского языка: в 4 т. – Т. 4. – СПб.; М.: 1882.

4. Лавриненко В.Н. Философия / под ред. проф. В.Н. Лавриненко – М.: Юристъ, 1998.

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 6-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1964.

6. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2007.

7. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики / под ред. А.А. Ивина. – 2004.

## СКЛОННОСТЬ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ У ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

***Алексеенко Н.В.***
*Научный руководитель –* ***Андреева С.Н.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Жизнь каждого человека так или иначе связана с семьей. В семье человек рождается, в ней он делает свои первые шаги, узнает первые радости и огорчения, из семьи уходит в большой мир, к ней он

устремляется, когда ему становится особенно неуютно в этом мире. Глубокие социальные изменения в нашем обществе вызывают ухудшение условий жизни и воспитания молодого поколения, сопровождающееся размытостью, а иногда и полным крушением морально-нравственных ценностей, что приводит к увеличению отклоняющегося поведения детей [3, с. 78].

Все социальные проблемы современности в той или иной степени касаются семьи, отражаются в ее самочувствии, способности выполнять свои многочисленные функции, справляться с трудностями. Роль семьи в обществе очень велика, так как именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в социуме. Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Важным фактором отклонений в психосоциальном развитии ребенка является неблагополучная семья. В последние годы, интерес к проблеме семейного неблагополучия и отклоняющегося поведения значительно вырос. Проблеме проявления девиантных форм поведения у ребенка, вызванных неблагоприятным положением ребенка в системе внутрисемейных отношений, посвящены работы В.Г. Бочаровой, Ю.Р. Вишневского, И.А. Горьковой, Г.А. Гурко, И.А. Двойменного, А.Н. Елизарова, Е.Н. Заборовой, В.А. Лелекова, А.В. Меренкова, В.Д. Москаленко, Г.П. Орлова, Б.С. Павлова, В.Г. Попова, Я.Л. Рыбцовой, Л.Л. Рубиной, В.В. Солодовникова, В.Т. Шапко.

В настоящее время наблюдается весьма значительное количество неблагополучных семей, которые в силу объективных или субъективных причин находятся в состоянии жизненного затруднения [5, с. 36]. Характеристика неблагополучных семей очень разнообразна – это могут быть семьи, где родители жестоко обращаются с детьми, не занимаются их воспитанием, ведут аморальный образ жизни, эксплуатируют детей, бросают их, не создают условий для нормального развития. В свою очередь, семейное неблагополучие порождает массу проблем в поведении детей их развитии, образе жизни и приводит к нарушению ценностных ориентаций [2, с. 98]. На социально-профилактическом учете состоит свыше 200 тыс. неблагополучных семей, ежегодно несовершеннолетними совершается 100 тыс. правонарушений, при этом 60% всех преступлений совершается молодежью, у 77% молодых людей выявлена склонность к отклоняющемуся поведению [1, с. 234].

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что дети из неблагополучных семей имеют высокий уровень проявления агрессии, склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, выраженные акцентуации характера. Для доказательства выдвинутой

гипотезы было проведено исследование отклоняющегося поведения на базе ГБУ Центра социальной помощи семье и детям «Родник» и МБОУ гимназии №10 Зеленодольского муниципального района РТ г. Зеленодольска. В исследовании приняли участие две группы детей, дети из неблагополучных семей, состоящие на учете в Центре в возрасте 11-12 лет и дети из благополучных семей учащиеся 5 класса гимназии №10 того же возраста, всего в исследовании приняли участие 40 человек.

С целью определения склонности к отклоняющемуся поведению с детьми проведено исследование с помощью методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел). Для определения типа акцентуации характера использовалась методика «Акцентуации характера» (Шмишека), для определения уровня агрессивности испытуемым была предложена методика «Диагностика состояния агрессии» (Басса-Дарки).

При помощи опросников «Диагностика состояния агрессии» Басса-Дарки и «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) анализировались проявления агрессии и враждебности у детей из неблагополучных и благополучных семей. Анализ средних показателей агрессивного и отклоняющегося поведения по опросникам «Диагностика состояния агрессии» Басса-Дарки и «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» выявил повышенный уровень агрессивности и отклоняющего поведения у детей из неблагополучных семей по сравнению с детьми из благополучных семей. Все показатели по шкалам агрессии у детей из неблагополучных семей завышены. Анализ средних оценок показывает, что у детей из неблагополучных семей по сравнению с детьми из благополучных семей чаще проявлялись склонности к самоповреждающемуся и саморазрущающемуся поведению.

Для выявления достоверности различий между детьми из неблагополучных и детьми из благополучных семей использовался t-критерий Стьюдента. По опроснику «Определение склонности к отклоняющемуся поведению», значимые различия имеются по склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. У детей из неблагополучных семей более выражена склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

Сравнение результатов исследования с помощью опросника «Акцентуации характера» (Шмишека) позволило выявить статистически достоверные различия по двум показателям: 1) застревающий тип акцентуации характера; 2) дистимический тип акцентуации характера. У детей из неблагополучных семей более выражены застревающий и дистимический типы акцентуаций характера.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что

отношения в семейной системе являются важным фактором, влияющим на возникновение склонности к отклоняющемуся поведению детей. Неблагополучная семья препятствует приобретению успешного опыта поведения ребенка, что становится основой отклоняющегося поведения. Неблагополучие в семье формирует у ребенка склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, нарушению установленных норм и правил, к аддикциям.

Проблема профилактики и коррекции отклоняющегося поведения становится одной из важнейших для будущего России, так как варианты его проявлений становятся все более опасными, агрессивными и жесткими. Необходимость ранней диагностики склонности к отклоняющемуся поведению очевидна, в связи с возможностью своевременного предотвращения не только отклонений в поведении, но и тесно связанных с ними девиаций дальнейшего жизненного пути ребенка [4, с. 37].

С детьми из неблагополучных семей и их родителями ведется работа по профилактике отклоняющегося поведения. Детям предложены упражнения, направленные на формирование эмоциональной и волевой сфер, на развитие психической саморегуляции. Так же для детей разработан тренинг «Я учусь владеть собой» с элементами саморегуляции. Для родителей разработаны несколько практических рекомендаций, направленных на снижении агрессии у детей, памятка «Негативные и позитивные установки. Их воздействие на психологическое развитие ребенка». Также с родителями проводятся беседы на тему: «Повышение родительской эффективности в воспитании детей».

Серьезные изменения требуют времени. Как на протяжении многих лет формировался дисфункциональный способ поведения членов семьи, так и семья перестраивается не за один день и начинает пробовать жить иначе. Человек должен созреть для изменений, а это долгий процесс, причем большая часть этого процесса происходит во внутреннем мире человека, не проявляясь поначалу внешне. Когда же изменения становятся заметны, то об их устойчивости все равно говорить рано. Требуется значительный период времени для того, чтобы новые способы поведения стали привычными. На этом пути возможны «срывы», возвраты к старому, которые не следует расценивать как тщетность всех приложенных усилий. Возможно, это временный откат назад, вызванный какими-либо неблагоприятными обстоятельствами. И наше дело в этом случае – вновь анализировать ситуацию, делать выводы и продолжать работу.

ЛИТЕРАТУРА
1. Антонян Ю.М Неблагоприятные условия формирования личности в детстве и вопросы предупреждения преступности / Ю.М. Антонян, Е.Г. Самичев. – М., 2005. – 234 с.
2. Гончарова Т. Неблагополучные семьи и работа с ними / Т. Гончарова // Народное образование. – 2002. – № 6 – 98 с.
3. Дементьева И.Ф. Российская семья: проблемы воспитания / И. Ф. Дементьева. – М., 2000. – 78 с.
4. Девиантное поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения] / под ред. В.М. Никитина. – М., 2006. – 37 с.
5. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 2007 – №4 – 36 с.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ

***Андреева С.Н.***
*Марийский государственный университет*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Одним из важных показателей деятельности образовательного учреждения является результативность воспитательного процесса, а именно – воспитанность обучающегося. В психолого-педагогической литературе воспитательный результат рассматривается как мера соответствия развитых социально-ценностных отношений ребенка и его разносторонних функций, обеспечивающих полноту человеческой жизни тому уровню культуры, который достигнут обществом на данный момент своего развития. Соответственно воспитанность проявляется в степени сформированности ценностных отношений на уровне современной культуры. Она рассматривается как активная позиция, проявляющаяся в ценностных отношениях личности к действительности (отношение к учению, труду, природе, людям, самому себе, окружающему социуму), в готовности к выбору жизненной позиции. Поскольку основой воспитанности школьников как главного воспитательного результата деятельности образовательного учреждения являются ценностные отношения, представляется возможным рассмотрение сформированных у ребенка ценностей в качестве психолого-педагогического показателя эффективности образовательного процесса и предложить их к диагностике. Кроме того, включение человека в социальные процессы во многом предопределяются информационным полем, в котором он находится. Поэтому успех формирования у школьников определенных ценностных ориентаций зависит от того, в какой степени данные ценности утвердились в системе отношений конкретного образовательного учреждения. Важно, чтобы учащийся ощущал сущность, характер той образовательной среды, в которой находится, и

мог бы для себя констатировать факт соответствия декларируемых педагогами ценностей и реально демонстрируемых ими в отношениях. От этого зависит направленность и эффективность воспитательного процесса в школе. Но школа не единственный фактор формирования личности. Следует учитывать и факторы социальной среды, семьи, других образовательных институтов, личных усилий самого ребенка. Забывая об этом, мы иногда переоцениваем возможности школы, перекладываем на нее не свойственные ей задачи, явно недооценивая другие образовательные структуры и ответственность самого школьника. Важно адекватно оценить возможности школы и других образовательных учреждений, в том числе и в плане формирования ценностных ориентаций личности.

На сегодняшний день исследование ценностных ориентаций, жизненных приоритетов, профессиональных предпочтений современной молодежи весьма актуально: растет первое поколение нового тысячелетия, от которого зависит будущее нашей страны. Исследование ценностных ориентаций дает нам представление о жизни и приоритетах современной молодежи. Сравнительный анализ ценностных ориентаций позволит выявить возрастные особенности и определить роль образовательных учреждений в формировании ценностных ориентаций личности.

В современной социально-философской и социально-психологической литературе отсутствует общепризнанное определение ценностных ориентаций, что обусловлено сложностью объекта исследования и разнообразием исследовательских подходов.

Исследованием ценностей и ценностных ориентаций занимались Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.А. Ядов, Ж. Пиаже, К. Левин, В.А. Ядов Д.А. Леонтьев и другие. Большинство исследователей (В.С. Мухина, И.М. Попова) склоняются к мнению о том, что ценностные ориентации представляют собой субъективный механизм управления человеческим поведением. Понятие «ценностные ориентации» соотнесено, с одной стороны, с ценностными стандартами группы, нации, социальной системы, с другой стороны, с мотивационными ориентациями личности. В современной психологической литературе «ценностные ориентации» рассматриваются как глобальная психологическая характеристика личности.

В психологическом словаре под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко ценностные ориентации определяются как «важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий предпочтения или стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благосостояние, здоровье. комфорт, гражданские свободы, творчество

труд). В социологических концепциях ценностные ориентации нередко трактуются как социальные ценности, которые "вкладываются" в личность в процессе социализации и являются главным фактором регулирующим, детерминирующим ее мотивацию и, следовательно, поведение. С другой стороны, именно формирование ценностных ориентаций нередко рассматривается как основная цель и сущность воспитания, в отличие от обучения» [5, с. 596].

Развитие ценностных ориентаций личности связано с общими закономерностями социального развития. Социальное развитие идет по двум детерминирующим друг друга направлениям; развитие ценностных ориентаций с нормативами взаимоотношений людей друг с другом, развитие ценностных ориентаций, связанных с нормативами взаимодействия субъекта с предметами в мире постоянных вещей. Этот процесс осуществляется через посредника (взрослого) и через соучастника (ровесника). Отношения со взрослыми возникают у ребенка практически сразу, несколько позднее устанавливаются отношения с ровесником. С развитием субъекта обе формы поведения сливаются в единую, которая и закрепляется как зависимость от объекта непосредственного общения. Через взаимодействие с другими ребенок усваивает систему ценностей, существующую в культуре, и обретает личностно значимые ориентации на нормативы социальной культуры.

Для студентов характерно значительное расширение социального пространства, на котором протекает жизнедеятельность личности. В этом возрасте повышается потребность в накоплении нового опыта, потребность в признании. В обществе сверстников происходит усвоение нравственных норм взрослых. Это помогает молодым людям достигнуть определенной внутренней и внешней независимости от взрослых, утвердить свое «Я».

Исследование ценностей студентов и школьников было основано на предположении о существовании различий в ценностных ориентациях школьников и студентов. Оно проводилось с помощью методики исследования ценностных ориентаций М. Рокича на базе института педагогики и психологии, факультета иностранных языков Марийского государственного университета и общеобразовательных школ г. Йошкар-Олы. В исследовании участвовало 35 студентов и 35 школьников.

По результатам проведенного исследования были выявлены значимые терминальные ценности школьников. К терминальным ценностям (ценности-цели) школьников относятся наличие хороших и верных друзей, здоровье, любовь, жизненная мудрость, активная деятельная жизнь. В числе инструментальных (ценности-средства) ценностей школьниками названы воспитанность, честность, образованность, аккуратность, чуткость.

К терминальным ценностям (ценности-цели) студенты отнесли любовь, здоровье, материально обеспеченную жизнь, наличие хороших и верных друзей и интересную работу. Эти ценности выступают для как цели в жизни. К инструментальным (ценности-средства) ценностям студентов относятся воспитанность, образованность, жизнерадостность, независимость и аккуратность.

По терминальным ценностям студенты отличаются от школьников по значимости интересной работы и материально обеспеченной жизни. Школьников эти ценности на их возрастном этапе интересуют меньше, чем студентов. По инструментальным ценностям для студентов значима независимость, жизнерадостность, для школьников, честность и чуткость. Корреляционное анализ также показал наличие различных связей между терминальными и инструментальными ценностями, как у школьников, так и у студентов.

У школьников активная деятельная жизнь связана с жизнерадостностью, жизненная мудрость с жизнерадостностью и образованностью, любовь с независимостью, наличие хороших и верных друзей с чуткостью, терпимостью. Обратная корреляционная связь у школьников выявлена между любовью и честностью, здоровьем и терпимостью к взглядам других.

У студентов любовь связана с независимостью, здоровье – с жизнерадостностью, материально обеспеченная жизнь – с аккуратностью, наличие хороших и верных друзей – с образованностью, интересная работа – с жизнерадостностью.

В исследовании также выявлены связи в терминальных и инструментальных ценностях школьников и студентов. У школьников обнаружена умеренная корреляционная связь между жизненной мудростью и познанием, любовью и наличием друзей, наличием друзей и равенством, счастливой семейной жизнью и творчеством, счастливой семейной жизнью и уверенностью в себе. Обратная связь существует между любовью и удовольствием, любовью и счастливой семейной жизнью, материально обеспеченной жизнью и счастливой семейной жизнью, познанием и удовольствием, общественным признанием и удовольствием, равенством и удовольствием. В инструментальных ценностях у школьников прямая корреляционная связь обнаружена между аккуратностью и независимостью, жизнерадостностью и образованностью, образованностью и ответственностью, рационализмом и самоконтролем, самоконтролем и честностью, честностью и чуткостью.

У студентов обнаружена умеренная корреляционная связь между активной деятельной жизнью и материально обеспеченной жизнью, жизненной мудростью и познанием, здоровьем и интересной работой, интересной работой и счастливой семейной жизнью, любовью и

материально обеспеченной жизнью, любовью и счастливой семейной жизнью, любовью и творчеством. Обратная связь существует между жизненной мудростью и счастливой семейной жизнью, здоровьем и познанием, любовью и самостоятельностью, любовью и свободой, материально обеспеченной жизнью и свободой, равенством и счастливой семейной жизнью, творчеством и удовольствием. В инструментальных ценностях у студентов корреляционная связь обнаружена между воспитанностью и самоконтролем, высокими запросами и независимостью, высокими запросами и непримиримостью, высокими запросами и широтой взглядов, исполнительностью и честностью, независимостью и непримиримостью, независимостью и широтой взглядов.

По результатам проведенного исследования цель достигнута и гипотеза подтвердилась. Различия в ценностных ориентациях студентов и школьников установлены. По терминальным ценностям студенты отличаются от школьников по значимости интересной работы и материально обеспеченной жизни. Школьников эти ценности на их возрастном этапе интересуют меньше, чем студентов. По инструментальным ценностям для студентов значима независимость, жизнерадостность, для школьников, честность и чуткость Изучение изменений ценностных ориентаций молодежи в связи с изменениями ценностей общества требуют дальнейшего лонгитюдного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов.– М.: Изд-во МГУ, 1998. – 326. –С. 7.

2. Бойков В.Э. Ценности и ориентиры общественного сознания россиян / В.Э. Бойков // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 46-51.

3. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе/ Н.А. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – С. 46.

4. Исламшина Т.Г., Максимова О.А. Дифференциация ценностных ориентаций молодежи / Т.Г. Исламшина, О.А. Максимова // Социологические исследования. – 1999.

5. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

6. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М., 1992. – 16 с.

7. Ядов В.А. Личность как объект и субъект общественных отношений / В.А. Ядов // Социология и современность. – М.: Мысль, 1997.

# ВЛИЯНИЕ РЕЧЕВЫХ МОДЕЛЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ТЕЛА: КРАТКИЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

***Аракелян Т.А.***
*Ереванский государственный*
*медицинский университет им. М. Гераци*
*г. Ереван, Армения*

В связи с тем что современное общество просто охвачено идеей идеального тела и всячески укрепляет социальные установки и представления направленые на возвеличивание идеального физического тела и стремление к нему, уже сегодня психопатология образа тела представляет из себя отдельный научный интерес. Начиная с 70-80х годов изменение стандартов привлекательности и сексуальности оказали прямое воздействие на сознание людей. Результатом чего и являются постоянно увеличивающееся число: молодых людей повреждающих, иногда и зачастую уродующих свое тело; делающих татуировки и разнообразные пирсинги, которые не однозначно влияют на здоровье; женщин страдающих анорексией, булимией и другого вида пищевыми расстройствами, также дисморфофобией и т.д. (Аракелян, Бегоян, 2012)

Результаты исследований расстройств образа тела в области клинической психологии и психолингвистики дают основания полагать, что неудовлетворенность собственным телом берет начало или складывается еще в детском возрасте под влиянием смыслового, семантического пространства Другого, в определенной психолингвистической атмосфере (например, родителей, учителей, сверстников и т.д.) (Kluck, 2010). И это влияние в основном осуществляется посредством речи. Наблюдения показали, что использование определенного рода слов и выражений, связанных с внешним видом в речи членов референтной группы, в дальнейшем может способствовать развитию негативного образа тела у детей и подростков (Kluck, 2010).

Существуют также факты, указывающие на то, что смысловое-семантическое влияние Значимого другого может осуществлятся посредством модели поведения (имеется в виду модель поведения связанная с контрольем веса, внешнего вида и т.п.) (Marchi & Cohen, 1990; Pike& Rodin, 1991; Sinton and all, 2012).

Например, пятилетняя дочка, подражая своей матери, которая придерживается определенной диеты для снижения веса, отказывается от сладкого и повторяет слова и выражения, услышанные от матери: «сладкое портит фигуру», «я не хочу выглядеть, как корова» и т.д.. Таким образом, у ребенка может формироваться образ тела и связанные с телом

и внешним видом концептуальные представления под воздействием конкретных речевых и поведенческих моделей. В этом плане очень важно выявить подобного рода патогенные речевые и поведенческие модели (слова и выражения).

Выявление поведенческих моделей, способствующих формированию подобных особенностей концептуальной системы у детей, в основном не составляет особого труда, так как это хорошо знакомые и выявляемые посредством наблюдения реалии. А что касается речевых моделей, то тут дела обстоят иначе, так как в основным они представляют из себя довольно укоренившиеся в культуре лингво-семантические модели, метафоры, которые передаются от родителей детям вместе с языком и при использовании которых в большинстве случаев люди не задумываются о конкретном прямом значении и их роли на сознание детей. Подобные речевые модели можно встретить и в народных сказках и в песнях, в изобразительном исскустве и т.д. Таким образом, со временем у ребенка формируются концепты образа тела, очень похожие на концепты Значимого другого.

Исходя из всего этого, в целях профилактики и коррекции образа тела у детей и подростков первостепенную важность приобретают выявление и исследование (психолингвистическое, психосемантическое) тех речевых моделей, через которые непосредственно осуществляется смыслосемантическое негативное влияние на образ тела ребенка и концептуальную систему личности в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аракелян Т.А., Бегоян А.Н. Образ тела как часть концептуальной системы личности: теория и практическое применение / Т.А. Аракелян, А.Н. Бегоян // Современные подходы к профилактике социально значимых заболеваний. Материалы Международной научно-практической конференции, 22 сентября 2012 г. – Махачкала: ИП Овчинников (АЛЕФ), 2012. – 335 с. – С. 160-163.

2. Kluck A.S. Family influence on disordered eating: The role of body image dissatisfaction Body Image, Volume 7, Issue 1, January 2010; P. 8–14.

3. Marchi M. & Cohen P. Early childhood eating behaviors and adolescent eating disorders. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29. – P. 112-117.

4. Pike K.M. & Rodin J. Mothers, daughters, and disordered eating. Journal of Abnormal Psychology, 100. – P. 198-204.

5. Sinton M.M., Goldschmidt A.B., Aspen V., Theim K.R., Stein R.I., Saelens B.E., Epstein L .H. & Wilfley D.E. Psychosocial correlates of shape and weight concerns in overweight pre-adolescents. J Youth Adolesc. 2012 Jan;41(1). – P. 67-75.

# РАЗЛИЧИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ БАРЬЕРОВ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ

***Атлашкина Э.Г.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Изучение барьеров в общении является актуальным для психологической науки, особенно актуальной эта проблема является в отношении к подростковому возрасту, так как это период усиления потребности в межличностном общении, а барьеры общения выступают препятствиями на пути к психологическому контакту и эффективному взаимодействию подростков с окружающими. Теоретический анализ психологической литературы по проблеме показал, что наличие барьеров в общении увеличивает психологическую дистанцию между общающимися; снижает уровень взаимного самораскрытия и степень взаимного доверия; деформирует характер взаимодействия и взаимоотношений в общении [2].

Возникающие в межличностном общении подростков барьеры часто бывают связаны с проблемой различий их ценностных ориентаций. Для успешной передачи информации необходимо, чтобы системы кодирования и декодирования хотя бы частично совпадали. Однако достаточно часто подростки имеют столь разные ценности и приоритеты, что различия в системах кодирования и декодирования неизбежны. Особенно это характерно для подростков из различных групп. Противоречивость норм и ценностей различных групп ставит подростка в позицию выбора, так как при его общении с подростками из групп с другими ценностями обязательно возникают барьеры общения [2].

Недостаточная разработка указанной проблемы и в то же время социальная и практическая ее значимость обусловили выбор темы данной работы: «Различия ценностных ориентаций подростков как фактор возникновения барьеров в межличностном общении».

Цель работы состоит в изучении ценностных ориентаций подростков как фактора возникновения барьеров в межличностном общении.

Объект исследования: личность подростков.

Предмет исследования: ценностные ориентации и особенности межличностного общения подростков.

Мы предположили, что одним из значимых факторов возникновения барьеров в межличностном общении подростков является различие в их ценностных ориентациях: у подростков с ценностями дела отсутствуют эмоции, которые бы мешали в общении, но наблюдаются некоторые

смысловые барьеры в общении; у подростков с конформистскими и альтруистическими ценностями наблюдаются некоторые эмоциональные проблемы в общении и присутствие смысловых барьеров; у подростков с индивидуалистическими ценностями и ценностью самоутверждения эмоции осложняют взаимодействие или явно мешают в установлении контактов и присутствуют смысловые барьеры в общении.

Для изучения различий в ценностных ориентациях как фактора возникновения барьеров в межличностном общении подростков было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Йошкар-Ола при участии подростков, учащихся 7А и 7Б классов в количестве 45 человек, которые были опрошены по социометрической методике (Дж.Л. Морено), по методике «Ценностные ориентации» (М. Рокич), методике диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В. Бойко) и по авторской анкете (смысловые барьеры общения подростков) [1, 3].

По результатам проведенного диагностирования подростков были получены следующие результаты: большинство опрошенных подростков – среднестатусные члены классного коллектива, присутствуют в группе высокостатусные и низкостатусные подростки. В обоих классных коллективах есть достаточно большое количество подростков с взаимными выборами и существуют положительные группировки (микрогруппы), выполняющие роль эмоционально-психологических ядер систем общения.

Для большинства подростков приоритетными терминальными ценностями были: наличие хороших и верных друзей (62,2%), материально обеспеченная жизнь (57,8%), свобода (57,8%), развлечения (57,8%), здоровье (35,6%), уверенность в себе (33,3%) и творчество (33,3%). В числе приоритетных инструментальных ценностей 24,4% подростков назвали индивидуалистические ценности, 17,8% – ценности самоутверждения, 13,3% – ценности общения, 13,3% – ценности дела, по 8,9% подростков – этические ценности, конформистские, альтруистические. В микрогруппах у подростков наблюдались схожие ценности (в микрогруппе № 1) – конформистские ценности, в микрогруппе № 2 – ценности самоутверждения и общения, в микрогруппах № 3 и № 5 – индивидуалистические ценности; в микрогруппе № 4 – ценности дела, в микрогруппе № 6 – альтруистические и ценности принятия других.

У 28,9% подростков эмоции обычно не мешали общению, еще у 28,9% наблюдались некоторые эмоциональные проблемы в общении, эмоции в некоторой степени осложняли взаимодействие с людьми у 24,4% школьников и эмоции у 17,8% подростков явно мешали в установлении контактов.

В общении с одноклассниками и взрослыми большинство опрошенных подростков употребляли слова подросткового сленга, принятого в их компании, в силу того, что одним нравилось их употреблять в речи, другие просто не задумывались, а разговаривали как им привычно, что создавало некоторые смысловые барьеры в общении подростков с одноклассниками и взрослыми.

Сравнительный анализ результатов оценки ценностей подростков и присутствия у них барьеров в общении показал, что у подростков с приоритетными конформистскими и альтруистическими ценностями и ценностью любви, здоровья, наличия хороших и верных друзей наблюдались некоторые эмоциональные проблемы в общении и присутствие смысловых барьеров. У подростков с ценностью самоутверждения и с ценностями общественного признания, свободы и уверенности в себе в качестве приоритетных эмоции явно мешали в установлении контактов и наблюдались смысловые барьеры в общении с подростками из других микрогрупп. Подростки с индивидуалистическими инструментальными ценностями и ценностями материально обеспеченной жизни, развлечений в качестве приоритетных терминальных ценностей характеризовались эмоциями, которые в определенной степени осложняли взаимодействие или явно мешали устанавливать контакты и имели некоторые смысловые барьеры в общении.

Таким образом, результаты проведенного исследования, достоверность и значимость которых подтверждена с помощью коэффициента линейной корреляции Спирмена, доказали выдвинутую гипотезу: одним из значимых факторов возникновения барьеров в межличностном общении подростков является различие в их ценностных ориентациях: у подростков с ценностями дела отсутствуют эмоции, которые бы мешали в общении, но наблюдаются некоторые смысловые барьеры в общении; у подростков с конформистскими и альтруистическими ценностями наблюдаются некоторые эмоциональные проблемы в общении и присутствие смысловых барьеров; у подростков с индивидуалистическими ценностями и ценностью самоутверждения эмоции осложняют взаимодействие или явно мешают в установлении контактов и присутствуют смысловые барьеры в общении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психология подростка. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А.А. Реана. – СПб.: Питер, 2003. – 197 с.

2. Психология современного подростка / под ред. Л.А. Регуш. – СПб.: Питер, 2005. – 171 с.

3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2008. – 672 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

***Бажанова Ю.В.***
*Научный руководитель –* ***Попов Л.М.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Приступая к какой-либо деятельности, человек адаптируется к новым условиям, постепенно привыкая к ним. В этом ему помогает накопленный опыт, который с возрастом расширяется и обогащается [2].

Учебной деятельностью современному человеку приходится заниматься всю жизнь. Но возрастным периодом, когда ведущей деятельностью является учебная деятельность, считается младший школьный возраст. Эта деятельность начинает осуществляться в стенах общеобразовательных школ при поступлении ребенка в 1 класс. Одним из важных факторов, определяющих не только успешность обучения ребенка, поступающего в школу, но и его психологическое здоровье, является приспособление ребенка к требованиям, предъявляемым учебными занятиями и всем режимом школы, т.е. степень его адаптированности.

С поступлением ребенка в школу происходит стандартизация условий его жизни в виде системы требований и правил, единых для всех учащихся. Впервые перед ребенком возникает задача «приспособить» себя. Приспособление к образовательному учреждению происходит на трех уровнях: физиологическом, социальном и собственно психологическом. Кроме того, начало обучения в школе характеризуется совпадением смены социальной ситуации и психологического кризиса. Начальный период школьного обучения является адекватной моделью для исследования механизмов школьной адаптации, которые обеспечивают соответствие возможностей индивида нормативным требованиям среды [1].

От благополучия адаптационного периода в начале обучения зависит успешность дальнейшей социальной деятельности ребенка. Школьная дезадаптация приводит к снижению учебной мотивации, деформации межличностных отношений, развитию невротических состояний, формированию девиантных форм поведения [4].

Новые федеральные государственные образовательные стандарты, в которых важное место занимают психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды и

стремление максимально адаптировать учащихся к их индивидуальным особенностям программы, недостаточны для эффективной адаптации детей к обучению школе. Очень часто работу по сопровождению детей во время адаптации на себя берет только психолог, учитель начальных классов и родители в силу своей некомпетентности в области психологии остаются в роли наблюдателя, не вникая в сущность психологических особенностей детей данного возраста.

Агрессивные, эмоционально-расторможенные, слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети - это категория детей с особыми образовательными потребностями. В связи с сегодняшней ситуацией, когда в первый класс общеобразовательной школы вместе со всеми стали поступать дети с различными психическими расстройствами и отклонениями, существует необходимость в дополнительном изучении литературы по проблеме адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в школе.

В процессе изучения психолого-педагогической литературы нами было выявлено, что уровень подготовленности детей к школе, низкая мотивация, взаимоотношения в группе со сверстниками, с учителями, занимаемая социометрическая статусная категория детей, психологическая неграмотность учителей, родителей, а также уровень развития универсальных учебных действий (по новым ФГОС) формируют и развивают у первоклассников дезадаптацию к школе [3].

Эффективная адаптация первоклассников к обучению в школе может быть осуществлена в условиях специально организованной деятельности психолога-педагога, которая направлена на повышение уровня мотивации к учебной деятельности, уровня развития универсальных учебных действий (метапредметных знаний), создания благоприятной социометрической статусной категории и снижению уровня дезадаптации. Для решения этой проблемы, педагоги используют разные технологии.

С целью коррекционно-развивающих упражнений по снижению степени дезадаптации детей младшего школьного возраста в работе мной используется тренинговая программа. Эффективность данной психологической технологии была доказана опытно-экспериментальным путем на базе КОГОАУ «Многопрофильный лицей г. Вятские поляны». В эксперименте приняли участие 54 первоклассника в возрасте от 6,5 до 7,5 лет, которые были разделены на 2 группы (экспериментальная и контрольная) по 27 человек. Деление на группы проводилось с учетом одинакового уровня подготовки к школе. С этой целью был проведен комплект диагностических методик Л.Е. Журовой. Общий показатель уровня подготовленности детей к школе составил 45 человек (83,3%) из всех испытуемых, что является достаточно высоким показателем.

В результате проведенной входной диагностики экспериментального исследования мы выявили, что в обеих группах имеются низкие показатели уровня развития УУД, мотивации и активности, социометрических статусных категорий, высокий уровень дезадаптации, и проблема по адаптации первоклассников к обучению в школе существует. В какую сторону эти показатели будут меняться в процессе обучения, зависит во многом от нас, взрослых, и от того, насколько эффективно будет построен адаптивный период детей.

В связи с возникшей проблемой мной в экспериментальной группе был организован тренинг как психологическая технология по эффективной адаптации первоклассников к обучению в школе. Занятия проводились в увлекательной, непринужденный форме, 1 раз в неделю, с продолжительностью 1 занятия – 45 минут с целым классом. Всего было проведено 14 занятий (2 занятия диагностики).

После проведенной коррекционно-развивающей работы была проведена контрольная диагностика с использованием диагностических исследований, аналогичных методикам начала исследования:

1. Анкета «Уровень мотивации и активности первоклассников к школе» Н.Г. Лускановой. В обеих группах наблюдается положительная динамика, но существенное повышение уровня мотивации наблюдается у испытуемых экспериментальной группы (1). Так, например, показатели высокого уровня мотивации испытуемых первой группы после проведенных тренингов увеличилось на 4 человека (14,8%), у контрольной группы (2) – на 2 (7,4%). Положительный уровень мотивации (внешняя) во второй группе (2) имеют одинаковое количество детей в начале и в конце исследования, у экспериментальной группы данный показатель уменьшается на 5 человек (18,5%). Также во 2 группе имеется один ребенок с низким показателем, во 2 группе дети с таким показателем отсутствуют.

2. Анкета «Универсальные учебные действие» Л.Г. Петерсон. Показатели уровня развития УУД контрольной и экспериментальной группы по данной методике существенно отличаются. Показатель метапредметных знаний у контрольной группы повышается на 7,4%, низкий показатель составляет 25,9%. У испытуемых экспериментальной группы динамика развития УУД по сравнению с входной диагностикой увеличивается на 29,6%, низкий показатель УУД наблюдается у 1 испытуемого (3,7%).

3. Проведенная социометрия показала, что результаты входной и контрольной диагностики изменились в обеих группах. В контрольной группе испытуемых статусная категория «звезды» увеличивается на 7,4% «принятые» – уменьшается на 7,4%. «Предпочитаемые» и «изолированные» социометрические статусы остаются без изменений.

Благоприятная категория испытуемых повышается на 7,4%, в целом составляет 55,5%. Повышение статусной социометрической категории «звезды» у испытуемых экспериментальной группы наблюдается на 22%, что составляет 63% всех детей. Показатель «предпочитаемые» повышение наблюдается на 3,7%, что составляет 29,6 % всех испытуемых. Также стоит отметить, что в контрольной диагностике отсутствуют дети, занимаемые социометрической категории «изолированные», количество детей со статусной категорией «принятые» стало меньше на 5 человек, что составляет 18,5 % всех испытуемых.

4. «Психологический анализ адаптации первоклассников» Л.М. Ковалевой. Нормальный уровень адаптации испытуемых контрольной группы наблюдается у 9 испытуемых (33,3%), у 18 детей (66,6%) наблюдается средняя степень дезадаптации, у 1 ребенка (3,7%) – серьезная степень дезадаптации. Контрольная диагностика детей экспериментальной группы показывает следующую картину. У 25 испытуемых (92,5%) наблюдается нормальный уровень адаптации, дети со средней дезадаптацией составляют 7,4% (у 2 испытуемых), серьезная степень дезадаптации после проведенного тренинга в этой группе не наблюдается. Показатели степени дезадаптации контрольной группы составляет 62%, что на 55% больше, чем у детей экспериментальной группы.

Для более достоверных данных нами был проведен сравнительный анализ дезадаптации испытуемых экспериментальной группы и с детьми с обычной организацией адаптацией (контрольной группой). Математический и статистический метод обработки (сравнительный анализ с помощью t- критерия Стьюдента) выявил результативность проведенной работы по снижению уровня дезадаптации. Так, в экспериментальной группе полученное экспериментальное исследование находится в зоне значимости, полученное эмпирическое значение t составляет 4,6.

Итак, благодаря проведенной контрольной диагностике и обработке результатов показателей испытуемых контрольной и экспериментальной групп сравнительного анализа t-критерия Стюдента значимость психологической технологии в эффективной адаптации первоклассников к учебному процессу в школе доказана.

Таким образом, в целях эффективной адаптации первоклассников к обучению в школе учителям и педагогам-психологам в своей деятельности необходимо осуществлять специально организованную деятельность с применением психологической технологии (тренинга), которая направлена на повышение уровня мотивации, развития УУД, создания благоприятной социометрической статусной категории и снижения уровня дезадаптации.

Проблема адаптации и дезадаптации личности младшего школьника к процессу обучения является сложной и многогранной. Проведенное опытно-экспериментальное исследование не решает обозначенную проблему всесторонне. В более полной разработке нуждаются вопросы влияния педагогических и семейных стилей воспитания, возраста учителей начальных классов (классных руководителей), деятельностного и традиционного метода в обучении на степень дезадаптации детей младшего школьного возраста

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников / К.М. Гуревич. – М.: изд. Центр «Академия», 2008.

2. Зыкова Н.Е. Адаптация – проблема века / Н.Е. Зыкова. – М., 1983.

3. Социально-психологическая адаптация и дезадаптация в процессе социализации личности / Вестник ТГПУ. – 2009. – №8.

4. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М., 2005.

## ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ В КОЛЛЕКТИВЕ ДЕТСКОГО САДА

***Байкова О.А.***
*МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №10 «Звездочка»*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

В наше время происходит непрерывное усложнение деловых взаимосвязей между людьми в процессе деятельности. Вместе с этим неизмеримо возрастает и роль психологического фактора, человеческих отношений и общения в трудовых коллективах. Это в полной мере проявляется и в педагогических коллективах.

Сегодня как никогда стала очевидной решающая роль личностного фактора в учебно-воспитательном процессе в детском саду. Личность педагога, а также руководителя педагогического коллектива – вот что определяет благоприятный климат в образовательном учреждении.

Человеческий фактор в детском саду включает в себя психологические и социально-психологические особенности руководителей и педагогов. Это интересы, желания и стремления людей, их ожидания друг от друга, черты характера и способности, накопленный запас знаний, умений, навыков и привычек. Это психические свойства и состояния педагогического коллектива, его настроение, творческий и нравственный микроклимат, сплоченность, трудовая и управленческая активность, психологическая совместимость, авторитетность и др.

Поэтому формирование в педагогических коллективах благоприятного психологического климата необходимо для дружной творческой работы, для благоприятного разрешения конфликтов, становится все более актуальной проблемой в современном детском саду.

В повседневной жизни человек имеет дело с самыми разнообразными ситуациями. Их общая совокупность, проявляющаяся и на работе, и дома, образует жизненное пространство человека.

Среди этих ситуаций особо выделяются те, которые требуют от человека поиска новых решений и энергетических затрат. Типичными жизненными ситуациями такого рода и являются конфликты.

Конфликт – это противоречие, воспринимаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая активность, направленную на его преодоление.

Аккумулируя основные подходы к этому понятию, можно выделить основные его свойства:

- наличие противоречий, различий между интересами, ценностями, целями, мотивами, ролями субъектов;
- противодействие, противоборство субъектов конфликта, стремление нанести ущерб оппоненту;
- негативные эмоции и чувства по отношению друг к другу как фоновые характеристики конфликтного взаимодействия.

Важно отметить, что конфликт как явление возникает там, где присутствуют два и более субъекта взаимодействия.

Каковы же значение конфликтов в педагогическом коллективе и их влияние на качество образования в дошкольном учреждении?

В ДОУ существуют несколько объектов управления. Так, основными считаются: образовательный процесс, материально-техническая база, педагогический коллектив, качество образования и др.

Педагогический коллектив, как и любой другой, имеет свою специфику. Основная специфика коллектива детского сада заключается в том, что основной контингент – женщины. Данный факт оказывает дополнительное влияние на количество и качество конфликтов.

Участниками конфликта могут быть:

- Администрация (заведующая, зам. зав по АХЧ, старший воспитатель).
- Педагоги (воспитатели, воспитатели со специализацией, специалисты (учитель-логопед, инструктор по ФИЗо и др.)).
- Родители.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся конфликты в дошкольном учреждении и причины их возникновения:

1. Воспитатель – воспитатель.

Причины: личная антипатия, несовпадение точек зрения по профессиональным вопросам, ревность к отношениям с родителями, детьми, ощущение собственной нереализованности.

2. Старший воспитатель – воспитатель.

Причины: недостаточная заинтересованность педагога в реализации образовательных программ и в их результатах, игнорирование воспитателем предложений старшего воспитателя, новых разработок. Отсутствие конструктивной модели взаимодействия старший воспитатель – воспитатель.

3. Заведующий – старший воспитатель.

Разногласия по поводу внедрения различных программ, игнорирование педагогических принципов и взглядов друг друга.

4. Администрация – воспитатель.

Завышенные требования и неадекватная оценка труда. Несоответствие деятельности воспитателя ожиданиям администрации, неудовлетворенность стилем руководства.

5. Воспитатель – родитель.

Разногласия по поводу психологических особенностей ребенка, неадекватного поведения ребенка в группе. Завышенные требования к ребенку, неадекватная оценка способностей ребенка, недостаточное внимание к ребенку.

6. Родитель – администрация.

Недостаточная осведомленность родителя о деятельности ДОУ, специалистах и их деятельности. Недостаточная информированность администрации о семье.

Любой из перечисленных конфликтов может оказать положительное влияние на самоорганизацию, достижение цели, развитие педагогического коллектива или, напротив, спровоцировать нестабильность, дезорганизацию, разрушить устоявшиеся взаимоотношения и традиции.

Говоря о прогнозировании конфликтов в ДОУ, следует учитывать личностные особенности воспитателей, разногласия по поводу профессиональной деятельности, наличие стрессовых факторов у воспитателя.

Более эффективный способ профилактики конфликтов в педагогическом коллективе – создание благоприятной атмосферы, повышение психологической культуры администрации и педагогов, овладение приемами саморегуляции эмоциональных состояний в общении.

В нашем детском саду результатом работы администрации и педагога-психолога в этом направлении является проект по созданию

благоприятного психологического климата в коллективе ДОУ. Приоритетными задачами проекта являются: развитие коммуникативных навыков педагогов, навыков оптимального взаимодействия, развитие навыков выхода из конфликтных ситуаций, обучение способам выхода из проблемных ситуаций путем использования приемов конструктивного мышления.

Апробация проекта начинается с диагностики, которая включает в себя: диагностику психологического климата в коллективе, диагностику эмоционального выгорания Бойко, диагностика профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой), диагностику уровня тревожности и агрессивности педагогов, диагностику на стрессоустойчивость. Затем проводятся тренинги по обучению правильному реагированию в конфликтных ситуациях, консультации по сохранению психического здоровья, тренинг по психотерапии профессиональной усталости, тренинги по обучению методам саморегуляции и релаксации, обучению дыхательным техникам, коммуникативные тренинги как с воспитателями, так и с младшими воспитателями, семинар по здоровому образу жизни и многие другие.

Проект рассчитан на обеспечение реальной гуманизации взаимодействия детей, педагогов, родителей, нацелен на помощь наиболее успешно реализовать себя педагогам в поведении и деятельности, на совершенствование психологической компетентности педагогов, на повышение их самооценки, на улучшение межличностных взаимодействий и конечно же способствует сохранению психического здоровья всех членов коллектива ДОУ.

## ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ УПРАВЛЕНЧЕСКИМ ПЕРСОНАЛОМ

***Бахтина С.В.***
***Салишкина В.В.***
***Токмолаева И.В.***
*Марийский государственный университет*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Современные исследователи все большее внимание уделяют изучению восприятия и рационального использования времени социумом. Время – регулятор активности человека. Ни одна деятельность не проходит без его восприятия. С проблемой времени человек сталкивается ежедневно, ежеминутно. Оно является формой протекания всех механических, органических и психических процессов, условием возможности движения, изменения и развития. Всякий процесс, будь то

пространственное перемещение, качественное изменение, возникновение или гибель, происходит во времени. Поэтому важно знать, что такое «время», как оно воспринимается человеком, от чего зависит его восприятие. Это может помочь человеку в рациональной организации деятельности.

Время существует объективно, непрерывно одна минута сменяет другую, один день – другой, проходят месяцы, года, столетия. Но несмотря на то, что ход времени во всем мире подчиняется одним и тем же законам, для каждого отдельного человека один и тот же промежуток объективно прошедшего времени может представляться короче или длиннее, чем он был на самом деле. Для одного человека неделя «тянется» как месяц, для другого же неделя «пролетает» словно пара дней. Проблема восприятия является одной из актуальных и принадлежит к числу классических проблем психологии. Под восприятием понимается отражение в сознании человека целостных предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств [3].

К.К. Платонов восприятие времени трактует как отражение объективной действительности, скорости и последовательности реальных явлений. Он отмечает, что чувство времени не является врожденным [2]. На всем протяжении человеческой истории можно проследить коренное расхождение двух основных философских линий: материализма, с одной стороны и идеализма, с другой. Для идеализма не существует вопроса о восприятии времени, так как воспринимать можно только нечто объективное, то есть независимо от человека существующее в ощущениях. В противоположность идеализму материализм утверждает объективность времени, как одной из основных форм всякого бытия. Большинство современных исследователей восприятие времени рассматривают его как явление вторичное, производное: первичным является время объективной реальности, восприятие времени выступает как отражение объективного данной категории. И.М. Сеченов не сомневается в существовании объективного времени, как одной из основных форм бытия. С материалистических позиций он объясняет и деятельность мозга, воспринимающего время как длительность явлений объективной действительности.

Время воспринимается различными категориями людей по-разному: каждый из нас не раз сетовал на время: почему оно иногда так быстро бежит, а иногда так нудно тянется. И.П. Павлов утверждал, что не время «бежит» или «тянется», а меняется наша его оценка. Часы, дни или недели, заполненные значительными и интересными для нас событиями, кажутся быстротекущими, короткими, а отрезки времени, когда не произошло ничего особенного, все было обыденно, привычно и

однообразно, представляется особенно длинным. Время переживаемого удовольствия и радости мы, как правило, недооцениваем, а неприятностей и скуки – переоцениваем. Наиболее коротким кажется нам время, в течение которого надо успеть сделать многое.

Существует целый ряд профессий, в которых уделяется особое внимание точности восприятия времени. Управленческая сфера не является исключением. Для успешной организации своей деятельности и рационального распределения рабочего времени и времени в целом настоящий руководитель должен придерживаться определенных правил.

Во-первых, хороший руководитель точно определяет свою цель. Некоторые начинающие управленцы попусту тратят свое время и энергию на какое-нибудь дело, потому что отчетливо не представляют себе, что собственно они собираются делать. Не зная точно, куда идти, они сбиваются еще на старте, теряют дорогу, падают духом и сворачивают в сторону. Руководителю следует с самого начала определить «пункт назначения», и тогда он достигнет его гораздо быстрее. Это – решающее условие.

Во-вторых, руководителю не следует стремиться сделать все сразу, он не должен метаться между делами, как турист между памятниками старины. Это мешает руководителю сконцентрировать свое внимание и усилия на решении главного вопроса.

В-третьих, руководителю нет необходимости брать всю работу на себя, тратить свое время и силы на выполнение той работы, которую вполне можно поручить своим подчиненным. Такая расточительность времени неизбежно затягивается решение других проблем, которые являются решающими в данный момент. От своевременного принятия корректного решения будет зависеть функционирование всей организации.

Практика показала, что следование этим простым правилам позволит руководителю успешно ориентироваться во времени, грамотно использовать его в своей деятельности: четко планировать, организовывать, координировать, направлять и контролировать работу, обеспечить на этой основе решение главных задач, а также выработать самодисциплину и личную организованность.

На основе вышеизложенных теоретических данных, мы провели экспресс-исследование. Респонденты были распределены на две группы: первая группа – руководители; вторая группа – люди, не имеющие отношения к управленческому персоналу. Всем участникам необходимо было ответить на 14 вопросов анкеты. Многих заставили задуматься следующие позиции: Считаете ли вы, что определенные дела нужно делать в один и тот же день недели? Есть ли у вас распорядок дня? В какое время суток (день недели) у Вас наблюдается наибольшая

работоспособность? Когда кто-то опаздывает на встречу с вами, как вы себя при этом чувствуете? Замечаете ли вы течение времени, когда стоите в очереди где-либо? Как Вы воспринимаете время на отдыхе? Замечаете ли вы течение времени, когда находитесь на работе? Какое время суток пролетает очень быстро, а какое – наоборот?

В ходе исследования было установлено: группы респондентов сходятся в том, что определенные дела нужно выполнять в один и тот же день недели; руководители редко ждут тех, кто опаздывает на встречу, так как нет на это свободного времени, да и непунктуальный человек теряет доверие. Представители второй группы более лояльны к опаздывающим и чаще всего дожидаются их; независимо от занимаемой должности, люди замечают ход времени, находясь в очереди (очень жаль убегающие минуты, а тем более часы), поэтому то и дело посматривают на часы. Руководители в очередях стараются не стоять. Это объясняется стремлением использовать время так, чтобы не терять его «впустую» и не нарушать установленный распорядок дня. Руководителям, как правило, на отдых требуется четко определенный период, в то время как представители второй группы в большинстве своем не имеют представления о точных границах времени, необходимого им для отдыха. Пик работоспособности большинства управленцев приходится на утренние часы, в период с 10 до 13 часов дня, которые пролетают очень быстро и незаметно; что касается второй группы – все зависит от рода деятельности. Для большинства респондентов этой группы вечер пролетает быстрее, чем день, являясь при этом более плодотворным.

Таким образом, 90% всех опрошенных ценят свое время и стремятся рационально его использовать, из которых 65% – руководители. Люди, совершенно не способные распределить свое время целесообразно, составляют 10% (все представители второй группы). Мы пришли к выводу: в большей степени ценят время и более рационально его распределяют целеустремленные люди, ответственные, деловые. Они же и относятся ко времени как к осязаемому явлению, понимая его необратимость и скоротечность.

Русский писатель, автор целого ряда замечательных афоризмов, А.П. Чехов отмечал: «Если хочешь, чтобы у тебя было мало времени, ничего не делай». Мысль Чехова подтверждается самой жизнью людей, день которых заполнен самыми разнообразными делами и занятиями, они приучаются жить по четкому распорядку, который дает возможность уместить массу дел в сравнительно-короткий промежуток времени. Наше исследование подтверждается и высказыванием Самуила Маршака:

«Мы знаем: время растяжимо.
Оно зависит от того,
Какого рода содержимым

Вы наполняете его»[1].

Подводя итог, мы можем констатировать, что для успешного развития деятельности людям следует серьезно относиться ко времени: четко и правильно воспринимать его, уметь разумно использовать, стремиться ориентироваться в нем. Эта мысль будет полезна и тем, кто умеет совершать многое в короткие сроки, и тем, кто жалуется на нехватку времени, не зная при этом, чем его заполнить. А вы знаете?

ЛИТЕРАТУРА

1. Маршак С.Я. Стихи. Собрание сочинений в восьми томах / С.Я. Маршак, В.М. Жимурнский, С.В. Михалков, А.И. Пузиков, А.Т. Твардовский. – Том 5. – М.: Изд-во «Художественная литература», 1970. – 490 с.

2. Платонов К.К. Занимательная психология / К.К. Платонов. – М.: Изд-во «Молодая Гвардия», 1964. – 384 с.

3. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь / под ред. А.В. Петровского.– М.-СПб: Изд-во «ПЕР СЭ», 2005. – 257 с.

## КОГНИТИВНО-ИМАЖИНАТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ: ПОЗИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕДСТОЯЩИХ СОБЫТИЙ

***Бегоян А.Н.***
*Университет им. А. Мицкевича в Познани*
*Польша*
*Армянский государственный*
*педагогический университет им. Х. Абовяна*
*Hilfmann Psychological Services*
*г. Ереван, Армения*

Невольно моделированием предстоящих событий занимается каждый из нас. Все мы умственным взором конструируем то, что должно произойти завтра, послезавтра или, скажем, в конкретный день в отдаленном будущем, будь то собеседование по поводу новой работы, вступительный экзамен или признание в любви. Однако бывает так, что у некоторых из нас в определенный промежуток времени, жизни, непроизвольно конструируются только негативные модели предстоящих событий (автопрограммирование негативного сценария), т.е. исход события, развязка представляются нам только негативным. Причин на это может быть много, однако анализ причинности подобного явления не является целью данной работы, и поэтому обратимся сразу к терапевтической технике, которая в большинстве случаев помогает перебороть подобное мыслесостояние.

Техника позитивного моделирования предстоящих событий есть конструирование позитивной модели *конкретного отрезка будущего*.

Т.е. последнее является, по сути, когнитивно-имажинативной суггестией, программированием, которая воздействует на сознание и подсознание человека с такой же силой и успехом, как и непроизвольно сконструированные модели предстоящих событий. В результате детального (произвольного) моделирования предстоящих событий в концептуальной системе личности могут возникнуть новые гештальт-концепты, которые в определенный момент (в конкретный отрезок будущего) будут служить человеку в качестве подсознательной инструкции действий. Т.е. создавая конкретную модель предстоящих событий (и лежащий в ее основе гештальт-концепт) запускается и механизм некой интенции к исполнению, точнее реализации данной модели (стремление к завершению гештальт-концепта). Выражаясь более ясно – человек, подсознательно влияя на ход событий, стремится (тоже подсознательно) к такому исходу, к такой развязке, которая ему представлялась более вероятной, т.е. имелась в качестве прогноза, в качестве сконструированной модели. Кстати, именно этот механизм лежит в основе и непроизвольно сконструированных моделей предстоящих событий.

*Описание техники*

После того как клиент делится своими опасениями в связи с конкретным событием, которому еще предстоит быть, терапевт помогает клиенту детально конструировать в воображении все событие – начиная от пространства, где оно должно произойти (если известно) и заканчивая диалогами и поведенческими актами.

Далее представляем технику в виде стенограммы отрывка из одной терапевтической сессии.

*Т*: …а могли бы Вы представить офис фирмы, где должно пройти решающее собеседование? Вы же были там, когда проходили первое собеседование?

*К:* ну да…был...постараюсь сейчас. Хорошо, представил.

*Т*: попрошу, чтобы Вы описали мне комнату: какого цвета там стены, какая мебель, освещение, запахи, температура (тепло, холодно) ощущения от хождения по полу, и т.д.?

*К:* хм...стены покрашены в светло-абрикосовый цвет...мебель в стиле IKEA...чувствую запах то ли освежителя воздуха, то ли от кондиционера...пол мягкий... [текст]

*Т:* прошу представить, как Вы входите в помещение, где должно пройти собеседование: опишите, пожалуйста, все так, как будто смотрите фильм и паралельно рассказываете... какой рукой дверь открыли, холодной или теплой была ручка двери и т.д.

*К:* я поднимаюсь на лифте...в фойе встречает помощник HR-менеджера – женщина лет 35-ти, в белой рубашке и в синих брюках... в

фойе стоит запах ее духов... она протягивает руку и приветствует меня с улыбкой... [текст]

Далее терапевт продолжает вести процесс моделирования до тех пор, пока не наступает критический момент – ситуации, которые клиент сконструировал в негативной форме.

*К:* [текст]... HR-менеджер начинает расспрашивать меня о том, почему меня уволили с прежней работы, и я начинаю нервничать…на самом деле я не знаю, что сказать... скажи я правду – сложится мнение, что я сноб и не в состоянии работать в команде... потом еще вдобавок коснется той темы, что у меня диплом всего лишь бакалавра – и я буду чувствовать себя некомфортно… потом HR-менеджер скажет: «мы Вам позвоним» и все такое... впрочем, после всего этого вряд ли меня возьмут на работу... лучше мне вообще не пойти на это собеседование –лишний раз чувствовать себя униженной и разочарованной...

*Т:* понимаю, что на данный момент подобный ход событий Вам кажется наиболее вероятным, однако давайте представим все именно так, как бы Вам захотелось... ну, может немножко иначе, но с позитивной развязкой.

После этого терапевт, выслушав клиента относительно желаемой развязки предстоящего события, просит представить все именно подобным образом и параллельно вербализовывать эту модель, а сам наводящими вопросами как бы придает необходимую «форму» модели предстоящего события. Главное, чтобы клиент сконцентрировался не на той версии, которая «более вероятна» а на той, которая «более желанна».

*Т:* итак, давайте представим, наконец, тот исход события, который Вам хочется. Представте его (все событие) в общих чертах.

*К:* ну...представил так в общем...

*Т:* отлично… теперь давайте с самого начала, более детально шаг за шагом смоделируем событие. Итак, прошу представить, как Вы входите в помещение, где должно пройти собеседование... [текст]

*К:* [текст]... HR-менеджер улыбается...его помощник передает мне мой экземпляр трудового договора для ознакомления... [текст]

Важно также, чтобы при позитивном моделировании терапевт время от времени справлялся о том, как себя чувствует клиент, дабы укрепить концептуально-ассоциативные связи между конкретными когнициями и эмоциями.

*Концептуальная картина техники*

По сути, посредством данной техники терапевт помогает клиенту сконструировать новый (позитивный – в плане ожиданий) гештальт-концепт в противовес уже существующему (негативному, который «образовался» непроизвольно). Помимо того, постоянное подкрепление (т.е. когнитивно-имажинативное повторение новой позитивной модели

предстоящего события) сконструированного гештальт-концепта все более укрепляет концептуально-ассоциативные связи между компонентами последнего (гештальт-концепта), т.е. между *S, M* и *B.* И так как всякому гештальт-концепту свойственно стремление к завершению, то обязательно уже существующий и подкрепленный гештальт-концепт (позитивный) будет стремиться реализовать то *C,* с которым связаны концептуально-ассоциативными связями его составляющие *S, M* и *B.*

Для наглядности приведем пример на вышеизложенном отрывке из стенограммы:

- *A* – в данном случае это атмосфера в целом, в которой должно пройти собеседование (помещение, HR-менеджер и т.д.), в том числе и желаемая сконструированная (поведение и речь участников предстоящего события);

- *M* – оценка *A* (данный компонент гештальт-концепта конструируется в ходе применения техники);

- *B* – установленная/выбранная морально-социальная норма, относящаяся к конкретной *M* (носит приемлемый характер, так как *M* является искусственно созданным в ходе терапии и носит желаемые характеристики);

- *S* – эмоциональный опыт, состояние/переживание (позитивное, потому что *M* и *B* специально сконструированы такими, чтобы данный компонент гештальт-концепта был положительным, удовлетворяющим);

- *C* – это желаемое поведение, желаемые реакции клиента во время предстоящего собеседования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бегоян А.Н. Введение в концептуальную психотерапию / А.Н. Бегоян // Психотерапия. – 2010. – №6 (90) 2010. – С. 50-54.

2. Бегоян А.Н. Концептуальный диссонанс / А.Н. Бегоян // Психология XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 21–23 апреля 2011 года. Санкт-Петербург / под науч. ред. О.Ю. Щелковой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2011. – 583 с. – С. 131-132.

3. Бегоян А.Н. Концептуальный диссонанс: сущность и патогенные стратегии сглаживания / А.Н. Бегоян // Много голосов – один мир: Сборник научных статей молодых ученых, посвященный Всероссийской молодежной научной психологической конференции «Много голосов – один мир» (психология в зеркале междисциплинарного подхода) / под ред. проф. А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во НПЦ «Психодиагностика», 2012. – 217 с. – Том I. – С. 29-31.

# ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Блинова М.Л.***
***Загайнов И.А.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Любая педагогическая система, в том числе и система непрерывного педагогического образования, может эффективно развиваться лишь при условии обеспечения принципа преемственности между ее различными этапами: довузовским, вузовским и послевузовским. Важным условием преемственности является взаимодействие частей в целом на основе системообразующих связей.

Система педагогического образования России представляет собой совокупность преемственных профессиональных образовательных программ среднего, высшего и послевузовского педагогического образования; сеть взаимодействующих между собой учебных заведений и организаций среднего, высшего и послевузовского педагогического образования; федерально-региональную систему управления педагогическим образованием [4].

Рассматривая преемственность в обучении, М.Г. Кучеряну выделяет определенный порядок и последовательность в освоении знаний, достижения понимания и формирования умений; преемственность содержания образования, отраженного в образовательных программах, состоит в том, что на каждой ступени образования при определении содержания обучения учитывается все то, что было усвоено на ранних ступенях. Исследователь выделяет преемственность с точки зрения разных плоскостей: преемственность в горизонтальной плоскости – наличие прочных межпредметных связей; преемственность в вертикальной плоскости – соотнесенность между различными ступенями образования, их слияние. Автор определяет ведущие классификационные признаки преемственности (в основании лежит иерархичность общеобразовательных программ):

- элементы образовательной системы (преемственность миссий, целей, задач образовательных программ; стратегий, средств, мероприятий, способов реализации образовательных программ; способов корректировки миссий, целей, стратегий и вышеуказанных способов);
- требования к содержанию документов образовательных программ (преемственность образовательных стандартов, учебных планов, программ учебных дисциплин);
- требования к содержанию образовательных программ

(преемственность состава дисциплин, дидактических единиц, понятий, обеспечение новизны, развития образовательной программы, устранение повторов, устранение пробелов, использование повторов в допустимых пределах, координация содержания образовательной программы);

- элементы методического обеспечения образовательных программ (преемственность форм обучения, форм проведения занятий);

- отдельные свойства образовательных программ (преемственность модулей);

- субъекты оценки преемственности [4].

Таким образом, уместно выделить критерии преемственности: ценностно-мотивационный; сформированность знаний, умений и навыков по специальности; сформированность профессионально значимых качеств.

П.Д. Кухарчик правильно, на наш взгляд, отмечает, что должно быть согласование общих требований к ЗУН, в построении соответствующих программ курсов и предметов, их методологических и научных положений (единство определений и трактовок), где изучение материала в процессе высшего педагогического образования являлось бы логическим продолжением изученного на низких ступенях профессионального образования. Преемственность должна обуславливать устойчивость целостности фундаментализации содержания образования, что реализуется только в непрерывном педагогическом образовании [5, с. 126].

Система непрерывного образования (permanent education), «образование через всю жизнь», «образование в течение жизни» (life-long education), «возобновляемое образование» (recurrent education), «продолжающееся всю жизнь образование», «пожизненное образование», «перманентное образование» являются синонимичными понятиями.

Теория непрерывного педагогического образования, по мнению Н.Г. Калиниковой, формируется как методологический синтез личностно ориентированных педагогических концепций. Исследователь выделяет пять взаимопересекающихся, но относительно самостоятельных подходов к трактовке принципа непрерывности в педагогическом образовании:

1. Непрерывное педагогическое образование как единственно формальное (институционального) образование и неформальное (самообразование), как создание широких условий для непрерывного саморазвития учителя, его личности и профессионализма.

2. Непрерывность образования представляет собой в самом общем виде нацеленность всех элементов образовательной системы на целостную, развивающуюся личность (парадигмальный подход). Понятие «непрерывное образование» подчиняется понятию «личностно

ориентированное образование». Сам термин «личностно ориентированное образование» указывает на цель образования, а словосочетание «непрерывное образование» дает указание на то, каким средством этой цели достигнуть.

3. Сущность принципа непрерывности сводится к одной из возможных форм его проявления на практике. Ведущая роль отводится методистам, педагогам-практикам и ученым, отождествляющим непрерывность педагогического образования с его преемственностью, с отсутствием разрывов в отдельных его ступенях.

4. Непрерывное педагогическое образование отождествляется с его адаптивностью. В этом случае сущность непрерывности выхватывается недостаточно рельефно, поскольку в центр ставится не столько сама эта сущность, сколько одно из средств реализации непрерывности, как в случае первого подхода.

5. Непрерывное педагогическое образование отождествляется с единством общего и профессионального компонентов в подготовке учителя, что призвано обеспечить единство целей социализации и профессионализации, развития личностных и профессиональных качеств, ключевых, базовых и функциональных компетентностей учителя [3].

В зарубежных странах выделяются концепции как собственно непрерывного образования (permanent education), так и образования в течение жизни (life-long education), возобновляемого образования (recurrent education). Данные термины предполагают осуществление регулятивных принципов: продолжение образования в течение всей сознательной жизни человека; направленность образования на систематическое пополнение, обновление и совершенствование знаний, умений и навыков, жизненных ориентаций человека; побуждение человека к образованию, формирование у него глубокой внутренней потребности, мотивации обучения как в течение всей жизни (life-long), так и по всей глубине и во всем многообразии (life-wide) [9, с. 17].

Рассматривая непрерывное образование, следует уточнить формулировку данного термина:

- процесс целенаправленного получения знаний, социокультурного опыта на продолжении всей жизни с использованием всех имеющихся звеньев образовательной системы, получение и повышение профессиональной квалификации, переподготовку в процессе смены профессии, адаптацию к меняющимся социально-экономическим условиям (В.М. Полонский [7, с. 62]);

- преемственность между всеми ступенями обучения на уровне технологии, содержания и методики (Л.Г. Петерсон [6, с. 25-26]);

- система базовых идей, реализующих в процессе конструирования системы образовательных учреждений, сопровождающих человека в

разные периоды его жизни, – поступательность формирований и обогащений творческого потенциала личности; вертикальная и горизонтальная целостность пожизненного образовательного процесса; интеграция учебной и практической деятельности; учет особенностей и структуры и содержания образовательных потребностей человека на различных стадиях его жизни; единство профессионального, общего и гуманитарного образования; самообразование в периоды между стадиями учебной деятельности; интеграция формальной, неформальной и информальной составляющих непрерывного образовательного процесса (современный словарь по педагогике [8, с. 623]);

- качественная характеристика новой педагогической системы (целостная совокупность целей, содержания, путей, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего и профессионального образования, социальной зрелости и профессиональной компетентности, осуществления гуманистического воспитания и обучения, направленных на саморазвитие личности), ведущая идея которой – обновление образования в соответствии с требованиями образовательной ситуации и в интересах формирования учителя-профессионала (Л.К. Гребенкина [1, с. 22]).

- личностно ориентированная сфера образовательных услуг: непрерывные по характеру, вариантные по структуре образовательные процессы, реализуемые на основе преемственности образовательных программ и обеспечивающие достижение образовательных целей при любом изменении развития личности (Л.В. Занина и Е.Н. Маштакова [2, с. 50]).

Таким образом, непрерывное педагогическое образование включает преемственность между всеми ступенями обучения, при этом следует усиливать вариативность образования на всех ступенях, стремиться к большей практической ориентации результатов обучения, информатизации. Главную цель в системе непрерывного образования следует видеть в целостном развитии личности. Педагог должен овладеть способами осознания и осмысления своего внутреннего мира, способами формирования образа Я как личности и как профессионала; уметь развивать способности субъекта к обучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография / Л.К. Гребенкина. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2006. – 224 с.

2. Занина Л.В. К проблеме профессиональной культуры будущего специалиста в системе непрерывного педагогического образования / Л.В. Занина, Е.Н. Маштакова // Начальная школа плюс До и После. – 2003. – №9. – С. 50-54.

3. Калиникова Н.Г. Непрерывное педагогическое образование как парадигма /

Н.Г. Калиникова. – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru.

4. Кучеряну М.Г. Особенности подготовки специалиста в условиях непрерывного педагогического образования в России и за рубежом / М.Г. Кучеряну. – Режим доступа: http://history.yar.ru.

5. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: учеб.-метод. пос. / П.Д. Кухарчик. – Минск: БГПУ, 2008. – 195 с.

6. Петерсон Л.Г. Непрерывное образование на основе деятельностного подхода / Л.Г. Петерсон // Педагогика. – 2004. – №9. – С.21-27.

7. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

8. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.

9. Тунгусова Н.Д. Реализация идеи непрерывного образования в системе «школа – вуз»: дис. …. канд. пед. наук / Н.Д. Тунгусова. – Архангельск, 2002. – 187 с.

## СТАНОВЛЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

***Блинова М.Л.***
***Маковеева Л.А.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Конкурентоспособность является фактором успешного и устойчивого развития страны в современном мире, идущем по пути глобализации. Основное преимущество высокоразвитой страны связано с ее человеческим потенциалом, во многом определяющимся медициной. Важная роль медицинской сферы в решении задач социально-экономического развития России заключается в создании условий для повышения конкурентоспособности личности. Поскольку миссией медицины можно считать охрану здоровья человека, важнейшей задачей современной медицинской науки является обеспечение соответствия целевых ориентиров, содержания, качества медицины новым общественным потребностям.

В связи с этим от молодого поколения ожидается способность к самореализации, прежде всего – к самореализации в условиях конкуренции, когда, с одной стороны, «…развивающийся рынок труда и “рынок личностей” предъявляют к подрастающему поколению высокие требования», а с другой – для молодых людей в обыденной жизни «…не всегда создаются условия для реализации потребности в самореализации». Поэтому ведущим требованием к медицинской сфере, по сути, критерием оценки ее качества, является становление конкурентоспособной личности.

Конкурентоспособность представляет собой комплекс

индивидуально-психологических свойств личности, дающих возможность саморазвиваться в изменяющихся и нестандартных условиях жизнедеятельности, находить оптимальные, гуманистические способы достижения поставленной цели и быть востребованной и успешной как личностно, так и профессионально.

В личностные особенности развития конкурентоспособности входят взаимообусловленность и тесная взаимосвязь интегральных (направленности, гибкости) и психодинамических характеристик личности, таких как эргичность (деятельностная и социальная), пластичность, ассертивность.

Помимо общественного, развитие конкурентоспособности имеет для человека и личную значимость, поскольку обеспечивает ему востребованность и способность занимать лидирующие позиции в любой деятельности.

Таким образом, конкурентоспособность личности представляется важнейшим ресурсом развития российского общества, потенциал которого до сих пор используется не в полной мере.

Проблема конкурентоспособности личности обсуждается в экономической, социально-педагогической, психологической и другой литературе (Ж.И. Айтуганова, И.В. Дарманская, В.М. Кожеваткин, В.А. Оганесов, В.С. Суворов, Р.А. Фатхутдинов, С.В. Чегринцова, М.М. Шехтер и др.).

Анализ научных работ показал, что в последнее время к проблеме конкурентоспособности часто обращаются ученые различных сфер, но психологическое содержание данного феномена остается малоизученным.

В данной статье мы рассмотрим становление конкурентоспособности личности в медицинской сфере, что является условием и фактором жизненной и профессиональной успешности медицинских работников в дальнейшей деятельности, а также залогом эффективного саморазвития и самосовершенствования. В контексте целевых ориентиров модернизации российского здравоохранения, особую актуальность приобретает обеспечение личности условий для развития и саморазвития ее конкурентоспособности на протяжении всей жизни.

Мы разработали и апробировали программу по повышению конкурентоспособности среднего медицинского персонала в зависимости от личностных особенностей.

Выявили взаимосвязи личностных особенностей и уровня конкурентоспособности среднего медперсонала конкурентоспособность среднего медицинского персонала.

Использовали такие методы исследования, как теоретический анализ литературы, психологическое тестирование и методы математической

обработки психологических данных.

Методики исследования были взяты следующие: методика «Диагностика межличностных отношений», (автор – Т. Лири); методика «16-факторный личностный опросник Р. Кэттелла (в модификации А.В. Батаршева)»; тест уверенности в себе (автор – Райдас); методика «Тест оценки уровня конкурентоспособности личности» (автор – В. Андреев).

Экспериментальное исследование проводилось на стационаре РКВД и поликлиники РКВД, всего участвовали 40 медицинских работников среднего звена.

Теоретическую и методологическую базу исследования составили труды по структуре и содержанию конкурентоспособности как качества личности (Дж. Равен, С.И. Розум и др.), по психолого-педагогической проблематике (В.И. Андреев, Н.В. Борисова, Е.А. Климов, Л.М. Митина, А.В. Хуторской, В.И. Шаповалов и др.).

Отдельные характеристики личности, обусловливающие ее конкурентоспособность, исследованы зарубежными учеными: А. Маслоу, К. Роджерсом, Р. Алберти, Е. Медибруда, В. Каппони, Т. Новак и др.

Вопросы конкурентоспособности личности и ее развития в системе образования с разной степенью полноты и конкретизации отражены в педагогических работах В.С. Безруковой, Л.А. Емельяновой, И.М. Ильковской, В.А. Оганесова, Н.Н. Сидоровой, В.И. Шаповалова, А.И. Щербакова и других ученых. Современное видение содержания образования в области физической культуры и спорта, обусловленного социально–экономическими реалиями жизни общества, обосновывают М.Я. Виленский, К.Д. Чермит, В.В. Черняев, М.М. Эбзеев и другие ученые.

В центре нашего внимания стоит проблема повышения уровня конкурентоспособности среднего медицинского персонала.

В разрабатываемой отечественной концепции подготовки специалистов конкурентоспособность рассматривается, главным образом, в трех основных аспектах: как интегральное качество развития рыночных отношений; как наиболее важный фактор управления персоналом в условиях рынка; как важное качество работника, характеризующее его способности достигать наилучших результатов в своей профессиональной деятельности (М.И. Зайцева, Л.М. Митина, Е.Б. Попова, Р.А. Фатхутдинов).

Теоретический анализ показывает, что осмысление актуальных проблем формирования кадрового потенциала нашего общества и развития личности как полноценного субъекта рыночных отношений непосредственно связано с категорией конкурентоспособности.

Наше исследование позволило проанализировать уровень

конкурентоспособности среднего медицинского персонала стационара и поликлиники.

Полученные данные исследования говорят о том, что в группе сотрудников медицинских учреждений в большей степени выявлен средний уровень конкурентоспособности уровень ниже среднего (33%, 13%).

Также в группе исследуемых сотрудников выявлен низкий уровень уверенности в себе (40%).

В исследуемой группе 85 % сотрудников показали положительное значение результата, полученного по фактору доминирование, что свидетельствует о выраженном стремлении их к лидерству, и 15% показали отрицательный результат, что указывает на тенденцию к подчинению, отказу от ответственности и позиции лидерства.

Также у исследуемых отмечено проявление агрессивно-конкурентной позиции, препятствующей сотрудничеству и успешной совместной деятельности в коллективе, и лишь у 25 % данный показатель говорит о стремления личности к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими.

Для увеличения уровня конкурентоспособности медицинского персонала нами была предложена и апробирована на исследуемой группе система тренинговых занятий, направленных на формирование конкурентоспособной личности.

На заключительном этапе исследования в целях выявления взаимосвязи личностных особенностей и уровня конкурентоспособности медицинского персонала мы провели контрольное тестирование по этим же методикам.

Повторные исследования выявили динамику проявления продуктивной активности в направлении стремления к личностному росту. Представленные качества указывают на такую внутреннюю силу, которая необходима для стремления вперед.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у респондентов произошли качественные изменения поведения в направлении движения к конкурентоспособности: стали закладываться дружелюбные намерения, что привело к снижению подозрительности по отношению к людям, а также повышению способности к эмпатии и доброте.

В группе значительно уменьшился низкий уровень уверенности в себе- на 30%, а средний уровень уверенности вырос на 20%, высокий – на 10%.

Результаты исследования уровня конкурентоспособности показали, что в группе сотрудников с низким уровнем нет (0%). Уровень ниже среднего уменьшился на 23%, средний уровень возрос на 20%, высокий уровень – на 6% и уровень выше среднего – на 6%.

Следовательно, предложенная система занятий позволила добиться позитивных результатов в изменении направленности поведения, а значит, тренинг на формирование конкурентоспособной личности может быть использован как один из эффективных путей формирования конкурентоспособности не только в масштабах отдельного учреждения, но и жизни в целом.

## ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

***Блинова М.Л.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*

***Палагина Н.И.***
*Марийский государственный университет*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

В условиях модернизации отечественного образования и в рамках Болонского процесса возникает острая необходимость повышения профессиональной компетентности педагогов. Проблема развития профессиональной педагогической компетентности актуализируется и в связи с внедрением государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения, где важная роль отводится формированию основного состава компетенций, которыми должны овладеть педагог для осуществления профессионально-педагогической деятельности в инновационной образовательной среде.

Сущностные характеристики, структура, показатели и критерии сформированности профессиональной компетентности рассматриваются в исследованиях И.А. Зимней, Ю.Г. Татур, В.Н. Введенского, Н.В. Кузьминой, Л.Ю. Кривцова, Л.А. Муравьевой, Х.Ш. Гайнутдинова и других.

Проблема соотношения профессиональной компетентности и компетенций раскрывается в работах М.А. Бочарниковой, Э. Зеер, Г.К. Селевко, Э. Сыманюк, Е.В. Григорьевой, О.В. Акуловой, С.Е. Шишова, Н.А. Войновой, А.Ф. Присяжной, О.М. Карпенко, А.Н. Дахина, Е.В. Бондаревской, О.А. Козыревой, М.В. Алексеева, Т.Н. Пильщиковой, Л.Н. Нугумановой и других.

Определению основного состава компетенций, необходимых для профессионального становления выпускника вузов при внедрении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения в условиях

реализации компетентностного подхода посвящены работы В.И. Байденко, ученых Московского государственного педагогического университета под руководством В.И. Сластенина.

Проблемам развития профессиональной компетентности педагогов посвящены диссертационные исследования В.А. Адольфа, Л.К. Гребенкиной, Е.В. Мальцевой, О.А. Козыревой, Э.Г. Исламгалиева, А.И. Ахулковой, О.А. Булавенко и другие.

Реализацией компетентностного подхода в отечественной системе образования занимались О. Ларионова, А. Андреев, О.Е. Лебедев, В.И. Байденко, Ю.Г. Татур, В.В. Сериков, Е.Б. Мизурина, Е.И. Исаев, В.И. Блинов и другие. Компетентностному подходу в современном высшем профессиональном образовании за рубежом посвящены работы Г.В. Григорьевой, И.И. Цыркун, Е.И. Карпович, В.Б. Гаргай, К.С. Махмурян, Г.К. Селевко и других.

Любая педагогическая система, в том числе и система непрерывного педагогического образования, может успешно функционировать при реализации принципа преемственности. В проводимом исследовании рассматривается проблема развития профессиональной компетентности студентов и начинающих педагогов на двух основополагающих этапах непрерывного педагогического образования (вузовском и первоначальном послевузовском). Проблемы обеспечения преемственности рассматриваются в диссертационных работах В.Л. Дубининой, А.Ю. Петрова, Л.К. Гребенкиной, В.Н. Никитенко, исследования Н.Г. Калиниковой, Т.К. Молчановой, Г.В. Носковой, Н.К. Виноградовой, Л.Г. Петерсона, Т.Ю. Ломакиной, М.Г. Кучеряну, И.В. Кругловой, Н.Д. Тунгусовой и других.

Развитию профессиональной компетентности начинающего педагога, трудностям его профессионального становления посвящены исследования М. Вражновой, И.В. Коноваловой, Л.В. Стебуновой, И.В. Кругловой, М.В. Смирницкой, Л. Нагавкиной и других.

Для подготовки педагога с высоким уровнем профессиональной компетентности требуется внесение качественных изменений в содержание работы со студентами и начинающими учителями.

Анализ психолого-педагогической, методической литературы отечественных и зарубежных авторов и результаты констатирующего исследования позволили выявить противоречие между:

- необходимым и реальным уровнем сформированности профессиональной компетентности у студентов и начинающих педагогов;
- необходимостью обеспечения преемственности в развитии профессиональной компетентности студентов и начинающих педагогов и дискретным характером ее развития на вузовском и первоначальном

послевузовском этапах.

Цель исследования – выявить, теоретически обосновать и апробировать педагогические условия, обеспечивающие преемственность в развитии профессиональной компетентности у студентов и начинающих педагогов.

Объект исследования – процесс развития профессиональной компетентности учителей в системе непрерывного педагогического образования.

Предмет исследования – педагогические условия развития профессиональной компетентности у студентов и начинающих педагогов.

Гипотеза исследования заключается в том, что преемственность в развитии профессиональной компетентности педагогов на вузовском и первоначальном этапе послевузовского обучения может быть обеспечена, если создать следующие педагогические условия:

- определить теоретические основы развития профессиональной педагогической компетентности педагогов;
- проводить своевременную диагностику сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов и молодых специалистов;
- сформировать у студентов и молодых специалистов потребность в профессиональном самообразовании;
- определить готовность опытных педагогов к наставничеству студентов и молодых педагогов по развитию их профессиональной компетентности;
- разработать и апробировать программно-методическое сопровождение, обеспечивающее развитие и саморазвитие профессиональной компетентности будущих педагогов и молодых специалистов на основе личностно ориентированного и модульно-деятельностного подходов;
- организовать совместную скоординированную деятельность вуза, органов управления образованием и образовательных учреждений, направленную на развитие профессиональной компетентности начинающих педагогов.

Задачи исследования:

1. Уточнить сущность и содержание базовых понятий исследования: «компетентностный подход», «компетентность», «ключевая компетентность», «компетенция», «ключевая компетенция», «профессиональная компетентность», «педагогическая компетентность».

2. Разработать и апробировать модель обеспечения преемственности в развитии профессиональной компетентности в системе «студент – начинающий педагог».

3. Теоретически обосновать и апробировать педагогические условия, обеспечивающие преемственность в развитии профессиональной компетентности в системе «студент – начинающий педагог».

4. Обобщить результаты исследования по проблеме обеспечения преемственности в развитии профессиональной компетентности студентов и начинающих педагогов.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют современные теории и концепции:

- акмеологические закономерности профессионально-личностного развития педагога (О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, Н.Ф. Вишнякова, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.П. Раченко, В.С. Решетько, И.П. Семенов);
- концептуальные основы непрерывного педагогического образования, представленные в работах Г.А. Бордовского, Б.З. Вульфова, Б.С. Гершунского, В.Г. Воронцовой, Т.А. Каплунович, Р.А. Исламшина, Р.М. Шейразиной, С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной, В.Г. Онушкиной, Т.В. Шадриной;
- теоретические основы личностно ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская Л.В. Шкерина, В.А. Адольф, Г.С. Саволайнен, М.Б. Шашкина, М.В. Литвинцева, Н.Г. Калиникова);
- технологический подход в обучении (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко, А.И. Ахулкова, Л.К. Гребенкина, Э. Зеер, А.М. Кушнир);
- развитие личности (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко, В.С. Мухина, В.А. Петровский);
- компетентностный подход в системе непрерывного педагогического образования (В.А. Болотов, Н.А. Прохорова, О.А. Булавенко, А. Андреев, Э. Зеер, И.А. Зимняя, О.В. Акулова, П.Д. Кухарчик, О.А. Козырева, Н.А. Войнова, Г.Ф. Шайдуллина, А.В. Баранников, Ю.Г. Татур, О.Е. Лебедев, Л.Ю. Кривцов, А.Ю. Петров, Е.В. Григорьева, Т.В. Иванова, В.Н. Введенский, О. Ларионова, М.В. Алексеев, Н.В. Кузьмина, А.Ф. Присяжная, Э.Г. Исламгалиев, А.Н. Дахин, Г. Селевко, Л.В. Шкерина, В.И. Блинов).

Исследование проводилось на базе ГОУВПО «Марийский государственный педагогический институт им. Н.К. Крупской»; ГОУВПО «Марийский государственный университет»; Управление образования администрации городского округа «Город Йошкар-Ола»; МОУ «Бауманский лицей», МОУ «Гимназия № 4 им. А.С. Пушкина», МОУ «Лицей № 11 им. Т.И. Александровой», МОУ «Гимназия им. С. Радонежского», МОУ «СОШ № 1, МОУ «СОШ № 15», Петъяльский центр образования.

В эксперименте участвовало 335 респондентов, из них 174 студента,

84 молодых специалиста, 51 учитель-наставник.

В результате исследования определена теоретическая значимость: проведенное исследование расширяет современные представления о целях, принципах, формах, показателях, критериях, сущности и специфике развития и саморазвития профессиональной компетентности студентов и начинающих педагогов, внося определенный вклад в теорию непрерывного педагогического образования на двух основополагающих этапах (вузовском и первоначальном послевузовском) с учетом модернизации, особенностей развития региональной системы образования, установлены следующие закономерности: эффективность развития профессиональной компетентности (дидактической, воспитательной, коммуникативной, исследовательской) молодых специалистов повышается в условиях модульно-деятельностного и личностно ориентированного подходов к реализации программы курсовой подготовки; число и содержание модулей программы курсовой подготовки находится в прямой зависимости от результатов диагностики сформированности профессиональной компетентности молодых специалистов; организация совместной скоординированной деятельности вуза, органов образования и образовательных учреждений способствует более продуктивному развитию профессиональной компетентности молодых специалистов. Также определена практическая значимость, состоящая в том, что разработанная программа по развитию профессиональной компетентности начинающих педагогов на основе модульно-деятельностного и индивидуально-дифференцированного подходов успешно апробирована в процессе годичной очно-заочной курсовой подготовки начинающих педагогов. Данная программа может быть использована сотрудниками системы повышения квалификации, отделами и управлениями образования. Созданные диагностические методики, определяющие профессиональную компетентность студентов, начинающих педагогов, педагогов-наставников, апробированы в процессе экспериментальной деятельности и могут успешно применяться как в вузовской подготовке, так и в системе повышения квалификации.

# РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ С ЦЕЛЬЮ ИЗМЕНЕНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

***Богдан Е.Г.***
*Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина*
*г. Брест, Белоруссия*

Периодом возникновения и интенсивного развития как самосознания, так и смысложизненных ориентаций является юношеский возраст. Существенную роль в процессах обретения и функционирования смысложизненных ориентаций играют характеристики самосознания: осознанный образ «Я в будущем», центральным содержанием которого являются трансцендентные ценности и рефлексивные процессы, направленные на сопоставление и согласование «Я реального» с этими ценностями с целью их включения в саморегуляцию, прежде всего, в ситуациях моральных выборов.

Рефлексивные процессы в психологии описываются как возможность встать в определенную позицию по отношению к самому себе: смотреть не на себя, но в себя, в собственный внутренний мир с целью осознания оснований своих действий и мыслей, упорядочивания и интеграции собственных психических содержаний, контроля над собой и своей жизнью (J. Moon, J. Hoyer, A. Klein, G. Hill и мн. др.; Н.И. Гуткина, О.И. Каяшева, Г.Г. Кравцов и мн. др.). Для понимания сущности рефлексии следует обратиться к условиям, в которых возникает необходимость обращения к ней – личностный выбор (С.Л. Рубинштейн, Ф.Е. Василюк).

В зависимости от задач, встающих перед субъектом, актуализируются различные составляющие его образа «Я»: «Я реальное», «Я прошлое», «Я будущее». Все эти образы взаимосвязаны друг с другом, образуя динамичную систему, в которой в зависимости от актуальных задач на первый план выступает тот или иной аспект целостного образа «Я». Но именно в образе «Я в будущем» вне зависимости от его модальности («Я должное», «Я идеальное, «Я возможное», «Я потенциальное») находятся ценности, нормы, стандарты, используемые субъектом для оценки актуальной жизнедеятельности. Характер и содержание этих ценностей может быть различным, что определяет их функционирование: являются ли ценности лично принятыми или они «вошли» в образ «Я», минуя самостоятельный и сознательный их выбор. Осознание расхождений между актуальной жизнедеятельностью и ценностями образа «Я» как идеала, потенциала собственной личности является источником саморазвития человека (В. Франкл, Дж. Бьюдженталь, К. Обуховский и

др.; С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь и др.).

На основе идей о взаимосвязи самосознания и смысложизненных ориентаций (СЖО) была разработана программа развития самосознания, чтобы выяснить, влияют ли изменения в самосознании на особенности СЖО.

Перед началом проведения программы и после ее завершения были проведены диагностические процедуры, направленные на выявление особенностей самосознания и СЖО. Диагностика каждого участника тренинга осуществлялась дважды: перед началом проведения программы и на завершающей стадии. В качестве диагностического инструментария для изучения СЖО нами была использована беседа. Молодых людей спрашивали, что такое смысл жизни; просили описать людей, имеющих и не имеющих смысл жизни; выясняли, имеют ли сами они смысл жизни, используя шкалу Дембо-Рубинштейн. Для изучения рефлексии был использован опросник рефлексивности А.В. Карпова и проективная методика ТАТ, позволяющая изучить качественные особенности рефлексивных процессов, а также анализ ситуаций личностного выбора. Для определения временной структуры и содержания образа «Я» была разработана методика, в основе которой лежат идеи и приемы методики М. Рокича. Но в отличие от нее вслед за польским исследователем G. Polok (2007) нами были использованы другие группы ценностей: гедонистические, утилитарные и трансцендентные, поскольку последние в большей степени соответствуют содержанию смысла жизни.

В основу разработанной нами программы была положена гипотетическая модель становления СЖО в связи с самосознанием (см. рис. 1), разработанная нами в результате проведения эмпирического исследования, в котором приняли участие 130 студентов (64 юношей, 66 девушек) трех возрастов: 17-18, 19-20 и 21-23 лет. Анализ полученных у молодых людей данных позволил выделить шесть вариантов взаимосвязей между самосознанием и СЖО, а также уровни (этапы) их развития, отличающиеся друг от друга качественно и условно обозначенные нами как первый, второй, третий или четвертый этап.

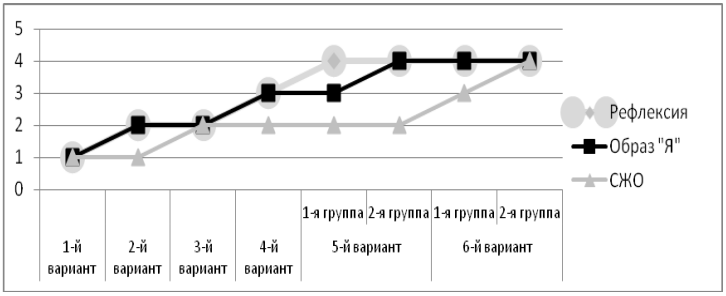



Рисунок 1 – Модель развития взаимосвязей СЖО и самосознания в юношеском возрасте

Логика развития СЖО и самосознания личности на протяжении юношеского возраста показывает, что сначала углубляются рефлексивные процессы, а потом меняется содержание и временная структура образа «Я». Все это приводит к развитию СЖО, в структуре которых сначала появляются представления о смысле жизни, состоящие из мотивационно-потребностных, прогностических, динамических, эмоционально-волевых и в последнюю очередь содержательных характеристик этого феномена. Потребность в смысле своей жизни выявляется только при наличии личностной рефлексии, выделении содержания «Я в будущем», как отличного от «реального Я» и осознании изменений своего «Я» во времени, связанных с трансцендентными ценностями, включающимися в саморегуляцию в ситуациях моральных выборов.

*Цель программы:* развитие у студентов самосознания: процессуально-рефлексивных, ценностно-содержательных аспектов и временной структуры образа «Я» с целью изменений у них СЖО.

*Задачи программы:* 1. Развитие рефлексии (способности: понимать внутренний мир другого человека и собственные психические состояния; осознавать наличие во внутреннем мире противоречивых чувств, мыслей, отношений и размышлять о принятых ранее правилах и нормах, о вариантах последствий для своего внутреннего мира их нарушения и соблюдения с главным аргументом – быть нравственным, т.е. совершать моральный выбор).

2. Развитие ценностно-содержательных аспектов и временной структуры образа «Я» (способности: выделять содержание образа «Я в будущем», как отличное от «реального Я» и включать в него трансцендентные ценности; реализовывать образ «Я будущего» в ситуациях моральных выборов и др.).

Участниками группы стали 12 студентов: университета (1 девушка и 1 юноша) и колледжа связи (5 девушек и 5 юношей) в возрасте 17-19 лет.

*Режим работы группы:* 7 занятий по 1,5-2 часа один раз в неделю.

*Первое занятие:* вводное. *Тема*: Мораль и нравственность. *Цель*: отрефлексировать моральные нормы и оценить личную нравственность путем сравнения общепринятых и личностных правил и заповедей. Проводились упражнения: «Поздравление себя с Днем рождения», «Одиннадцать заповедей». Домашнее задание: ответить на следующие вопросы. Есть ли у меня в жизни какие-либо правила? Были ли ситуации, когда я нарушил собственные правила?

*Второе занятие:* Кто это «Я»? *Тема*: «Я» – это мой выбор. *Цель*: отрефлексировать собственную уникальность и значимость, которая проявляется в ситуациях личностного выбора; осознать роль и функции своего образа «Я». Проводились следующие упражнения: «Три столпа: верность, честность и надежность или личная выгода, ложь, гордыня и лицемерие». «Друг ореха». Участники заполняли: «Анкету моего «Я». Домашнее задание: ответить на вопросы, что такое свобода, истина, совесть.

*Третье занятие:* Как узнать «Я»? *Тема*: Собеседник или Совесть. *Цель*: осознать всеобщность и уникальность себя и других; отрефлексировать, что отражает мою сущность и почему. Проводились упражнения: «Сколько я стою? Какова цена моего «Я»?», «Суд», «Я и выбор» и интерактивная игра «Часы». Домашнее задание: ответить на вопрос, что такое любовь.

*Четвертое занятие:* Что есть любовь? *Тема*: Взаимоотношения на примере семьи. *Цель*: отрефлексировать роль и функции взаимоотношений в своей жизни, в своей настоящей и будущей семье. Участники заполняли тест «Взаимоотношения», анкету «Моя будущая жена (муж)». Проводились интерактивные игры: «Взаимоотношения» и «Семейный портрет». Домашнее задание: прочитать отрывки из книги Г. Чепмена «Пять языков любви».

*Пятое занятие:* Что такое мое «будущее Я»? *Тема*: Осознанный образ «моего будущего Я» – это сущность Человека. *Цель*: отрефлексировать образ «будущего Я», его сходства и различия с «реальным Я», роли и функции в отличие от него. Проводились такие упражнения, как «Здравствуй, ты представляешь», «Пять языков любви». Участники оценивали себя по десятибалльной шкале, заполняли анкету «Мое будущее Я» и сравнивали их результаты. Домашнее задание: тест «Я и влюбленность».

*Шестое занятие:* Что есть Человек? (2 часа). *Тема*: Человек – это предчувствие меня самого. *Цель*: осознать роль и функции любви и отрефлексировать смысл собственной сущности. Участники смотрели и

обсуждали фильм «Предчувствие». Домашнее задание: подготовиться к мини-концерту, а также приготовить «Историю имени своего Собеседника» в форме подарка кому-либо из участников группы на заключительное занятие.

*Седьмое занятие:* **з**аключительное (2 часа). *Тема*: Важность традиций (обстановка семейного круга; чай, кофе, торты; подарки). *Цель*: осознать роль и функции взаимоотношений своего «реального Я» с образом «Я в будущем». Участники проводили мини-концерт, дарили друг другу заранее заготовленные подарки. В конце занятия они выполняли упражнение «Гирлянда» писали о том, что понравилось, что нет и почему; о чем еще они хотели бы поговорить.

Статистическая значимость качественно-количественных сдвигов между первым и вторым диагностическим замером определялась по схеме «до и после» при помощи непараметрического критерия знаков – G. Установлено, что сдвиг в сторону более высоких показателей рефлексивных характеристик, ценностно-содержательных аспектов и временной структуры образа «Я», а также смысложизненных ориентаций является не случайным ($p<0,01$).

Статистическая технология определения значимости изменений признака под влиянием контролируемого фактора базируется на выявлении преобладающего направления и интенсивности сдвига по анализируемому параметру. Предполагалось: программа развития самосознания стимулирует положительные сдвиги, улучшающие, оптимизирующие и совершенствующие представления о самом себе по всем параметрам: рефлексивные, ценностно-содержательные аспекты и временная структура образа «Я». В этой связи эти сдвиги признаны типичными и преобладающими, в отличие от отрицательных, ухудшающих эти параметры, которые изначально не были предусмотрены. На отсутствие развития самосознания указывают «нулевые» сдвиги.

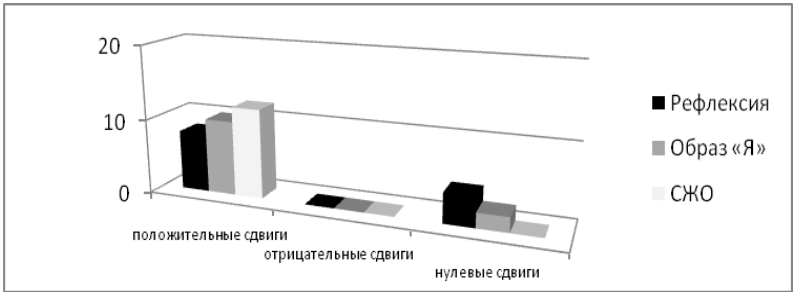



Рисунок 2 – Характер изменений рефлексии и образа «Я» в результате проведения программы развития самосознания в юношеском возрасте, а также СЖО, вызванных этим развитием (в абсолютных значениях к количеству студентов)

Как видим на рисунке 2, в большинстве случаев у участников программы зафиксированы позитивные сдвиги, происходящих изменений СЖО в связи с развитием самосознания. Эти изменения фиксируются в появлении представлений о том, что такое смысл жизни, даже у тех студентов, у которых до проведения программы этих знаний не было зафиксировано и в возрастании при описании смысла жизни количества, используемых молодыми людьми характеристик этого явления, в том числе содержательных его особенностей. Также в том, что у них чаще выявляется поиск смысла собственной жизни и описание переживаний, связанных с личной осмысленностью жизни.

Отрицательные сдвиги у участников программы не выявлены, что говорит об эффективности, как разработанной нами программы развития самосознания, так и влияния развития самосознания на СЖО.

На основании внедрения программы развития самосознания у студентов университета и колледжа связи можно утверждать, что развитие самосознания выступает условием обретения и функционирования СЖО.

# ДИАГНОСТИКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Валиева Т.А.***
*Научный руководитель –* ***Игумнова Г.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Проблема агрессии и агрессивного поведения человека неоднократно была предметом исследования психологов.

Актуальность исследования проблемы системной организации психолого-педагогического сопровождения агрессивного поведения младших школьников обусловлена не только ростом различных форм и видов агрессивного поведения в школе, но и отсутствием системы подготовки специалистов по проблемам профилактики и коррекции агрессивного поведения. Вопросы психолого-педагогического сопровождения агрессивности младшего школьника, с учетом влияния социальной ситуации развития как в теоретическом, так и в практическом плане, остаются малоизученными, что затрудняет разработку эффективных мер воздействий превентивного характера.

В зарубежной психологии проблемой агрессивности занимались А. Бандура, А. Басс, К. Бютнер, Л. Берковиц, Р. Бэрон, К. Лоренц, Д. Ричардсон, З. Фрейд, Э. Фромм и др.

В отечественной науке проблему агрессии в той или иной степени затрагивают в своих исследованиях П.П. Блонский, Г.Э. Бреслав, Л.С. Выготский, Л.Б. Гиппенрейтер, А.И. Захаров, С.Л. Колосова, Р.В. Овчарова, Н.М. Платонова, А.А. Реан, Т.Г. Румянцева, Л.М. Семенюк, И.А. Фурманов и др.

Несмотря на пристальный интерес к данной проблеме, объяснения проявления агрессивных действий как в обыденном сознании, так и в профессиональных кругах, во многих теоретических концепциях имеют весьма противоречивые толкования, что затрудняет не только понимание, но и возможность нивелирования агрессивности. Не располагая информацией о способах поведения с детьми в ситуации проявления ими агрессивности, учителя склонны отвечать агрессией на агрессию, порождая тем самым ответную агрессию детей, в результате чего возникает замкнутый круг.

Таким образом, проблема исследования состоит в разработке психолого-педагогической, методически обоснованной системы сопровождения по профилактике и коррекции агрессивного поведения детей в начальной школе.

Целью исследования является проведение диагностики и психологической коррекции агрессивных форм поведения детей младшего школьного возраста.

Объектом исследования является личность младшего школьника, а предметом – агрессивные формы поведения младшего школьника.

В ходе работы был применен комплекс таких научно-исследовательских методов, как теоретический анализ научной литературы, наблюдение, беседа, констатирующий и формирующий эксперимент, методы статистической обработки экспериментальных данных.

Для изучения на различных этапах экспериментального исследования уровней проявления агрессивности были использованы следующие психодиагностические методики: проективная методика «Кактус»; адаптированная для экспресс-диагностики агрессивности методика «Крокодилы»; опросник Басса-Дарки (детский вариант).

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в систематизации и определении современных подходов в исследовании проявлений агрессии, агрессивности; в обобщении различных подходов отечественных и зарубежных исследователей к проблеме агрессивного поведения, что позволило выделить и описать уровни проявления агрессивности младших школьников, возможные причины агрессивного поведения детей в начальной школе; в теоретическом обосновании модели психологического сопровождения агрессивных младших школьников и необходимости целенаправленной работы по организации психолого-педагогического сопровождения агрессивных младших школьников.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что предложенная модель психологического сопровождения агрессивных младших школьников, может использоваться практическими психологами для диагностики, профилактики, коррекции агрессивности детей младшего школьного. Практическое значение имеет система тренинговых упражнений с агрессивными младшими школьниками, а также рекомендации позволяющие осуществлять эффективную подготовку будущих психологов и педагогов к работе с агрессивными детьми в начальной школе.

В исследовании принимали участие учащиеся 2-х и 3-х классов в составе 30 человек Новоарбанской средней школы п. Новый Медведевского района.

Для выявления уровня агрессивности младших школьников была использована такая проективнаяметодика методика, как «КРОКОДИЛЫ».

Отметим, что отличная от природной окраска аллигаторов встречалась в рисунках редко (около 3%). Большинство школьников

адекватно использовали цветовую гамму. Отклонение от общепринятых цветов может свидетельствовать о креативности ребенка, образности его мышления, о дополнительном способе передачи информации.

Агрессивные дети в большинстве случаев прибегают к использованию простого карандаша. Как и во всех рисуночных техниках, в нашем исследовании наблюдались такие признаки тревожности, как стирание, прорисовывание деталей, возвращение к различным частям рисунка, штриховка. Причем, такое наблюдалось в обеих группах. Этот факт можно объяснить стремлением детей соответствовать школьным нормам и правилам, поскольку рисование воспринимается ими в качестве задания на оценку, а не как способ самовыражения.

В то же время исправление (и/или стирание) может рассматриваться как потребность с помощью изобразительных средств уменьшить переживание агрессии и порожденного ею страха.

На рисунках детей агрессивность может проявляться в двух формах: как состояние самого ребенка, а также как ощущение враждебного социума по отношению к себе.

Делая вывод, можно сказать, что группа состоящая из 15 человек показала такие результаты: 39% детей имеет высоки уровень агрессии, 39% - низкий уровень, 22% - низкий уровень проявления агрессии.

На данном этапе исследования особенностей агрессивного поведения у младших школьников применялась методика определения агрессивности А. Басса и А Дарки.

Заметная черта личности – агрессивность, которая может проявляться практически во всех видах социального взаимодействия. Для исследования агрессивности младших школьников была использована методика А. Басса и А. Дарки. Средние результаты по классам представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты тестирования по методике Басса-Дарки

| | Показатели | Средние значения показателей | |
|---|---|---|---|
| | | 2-й класс | 3-й класс |
| | Физическая агрессия | 5,4±2,1 | 5,0±1,8 |
| | Косвенная агрессия | 4,6±1,8 | 4,8±1,6 |
| | Раздражительность | 5,3±1,8 | 6,6±1,9 |
| | Негативизм | 3,2±1,5 | 3,4±1,2 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Обидчивость | 4,5±1,9 | 5,2±1,8 |
| | Подозрительность | 6,8±1,9 | 6,2±1,8 |
| | Вербальная агрессия | 8,8±2,4 | 8,5±2,3 |
| | Чувство вины | 4,8±2,5 | 5,7±1,9 |
| | Индекс враждебности | 11,3±3,1 | 11,4±2,8 |
| | Индекс агрессивности | 19,5±4,6 | 20,1±4,2 |

Из таблицы 1 видно, что средние значения показателей по таким показателям, как косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обида, чувство вины у второклассников ниже, чем средние значения таких же показателей у третьеклассников. Средние значения показателей физической агрессии, подозрительности и вербальной агрессии, напротив, у второклассников выше, чем у третьеклассников. Можно предположить, что изменение этих показателей указывает на динамику структуры проявления агрессии у детей.

Рассмотрим показатели отдельных шкал у второклассников и третьеклассников. На рисунке 1 и рисунке 2 представлено распределение показателей по восьми шкалам методики. На графике наглядно демонстрируется зона стандартного отклонения распределения значений (Їх ± σ), в которой содержится более 65 % всех значений шкалы, а так же минимальные и максимальные значения шкалы.

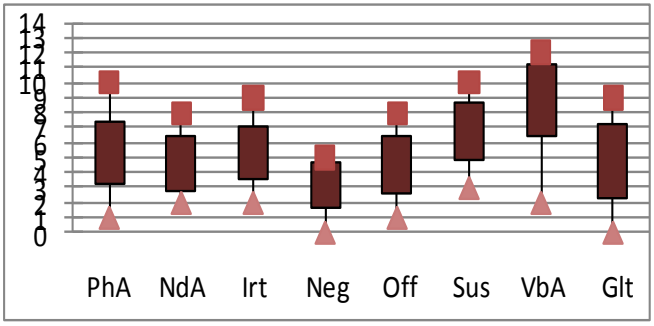



Рисунок 1 – Значения основных шкал методики А. Басса и А. Дарки (2 класс)

Условные обозначения: 1 – физическая агрессия, 2 – косвенная агрессия, 3 – раздражительность, 4 – негативизм, 5 – обида, 6 – подозрительность, 7 – вербальная агрессия, 8 – чувство вины.

Из рисунка 1 видно, что у второклассников в наибольшей степени выражены такие компоненты агрессивного поведения, как подозрительность и вербальная агрессия. Вербальный способ выражения агрессии является социально приемлемой заменой непосредственной, прямой физической агрессии, проявлять которую дети не могут из-за опасности подвергнуться ответному агрессивному акту. Иными словами, дети склонны проявлять вербальную агрессию как самую безопасную для себя. К тому же вербальная агрессия иногда является своего рода показателем причисления к неформальной "взрослой" культуре, которую второклассники пытаются активно это продемонстрировать.

Подозрительность является результатом противопоставления ребенком себя окружающему миру, сопутствующими переживаниями "непонятости", "миссионерства" и собственной уникальности. Этим же объясняется низкая выраженность у второклассников чувства вины. Низкие показатели обидчивости у второклассников связаны с нежеланием вступать в конфликты с социально значимыми людьми и адекватное восприятие критики с их стороны.

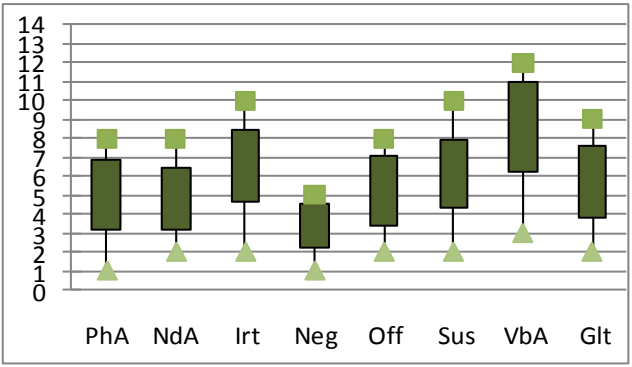



Рисунок 2 – Значения основных шкал методики А. Басса и А. Дарки (3 класс)

Условные обозначения: 1 – физическая агрессия, 2 – косвенная агрессия, 3 – раздражительность, 4 – негативизм, 5 – обида, 6 – подозрительность, 7 – вербальная агрессия, 8 – чувство вины.

Рисунок 2 позволяет судить о структуре агрессивных актов третьеклассников по сравнению со второклассниками. Можно отметить повышение уровня вербальной агрессии, обидчивости, раздражительности и чувства вины; понижение уровня подозрительности

и физической агрессии. Третьеклассникки как бы освобождаются от необходимости подстраиваться под социальные отношения, укрепляется восприятие "Я" как автономной структуры, в связи с чем вышеназванные шкалы имеют тенденцию повышаться. Тем не менее, третьеклассники мыслят более самокритично и чувствуют на себе ответственность за совершаемые поступки, что вызывает актуализацию чувства вины за отдельные свои действия.

После проведения блока занятий по коррекционно-развивающей программе в экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика относительно снижения уровня агрессивного поведения. Дети стали более внимательными друг к другу, значительно уменьшилось количество ссор между школьниками, чаще дети стали договариваться о различных действиях, уменьшилось количество немотивированной агрессии. Таким образом, проведение коррекционной работы с детьми экспериментальной группы можно считать эффективным.

## ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К НАРУШЕНИЯМ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

***Валитова И.Е.***
***Струнец Е.П.***
*Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина*
*г. Брест, Белоруссия*

Нарушения пищевого поведения в настоящее время стали серьезной проблемой в развитых странах, и их число неуклонно возрастает. Эта проблема также актуальна и для постсоветских стран. Например, в Республике Беларусь более 13% женщин имеют нарушения пищевого поведения, при этом ограничительные стереотипы питания выявлены у 5,5% респондентов, принявших участие в исследовании [4].

Питание и пища уже давно перестали существовать только для удовлетворения биологических потребностей человека. Все в большей степени они являются средствами удовлетворения также и других потребностей, таких как потребность в общении, потребность в признании, потребность в принадлежности к определенной социальной группе и т.д. В процессе воспитания детей питание и определенные виды пищи все чаще используются родителями в воспитательных целях, как средство обеспечения необходимого режима питания, послушания ребенка, контроля его поведения. Постепенно ребенок начинает понимать, что пища может удовлетворять его разные потребности, а не только служить средством насыщения. При определенных

обстоятельствах формирующаяся личность начинает использовать пищу и процесс питания как средство решения возникающих психологических проблем. Постепенно этот процесс приобретает болезненные формы, что проявляется в клинических вариантах нарушений пищевого поведения.

К нарушениям пищевого поведения относятся нервная анорексия, нервная булимия, психогенное переедание, неоправданное применение диеты и чрезмерная озабоченность «здоровым» питанием [3]. Расстройства приема пищи однозначно относятся к числу наиболее опасных и трудно поддающихся лечению.

В зарубежной и русскоязычной литературе по психиатрии и клинической психологии имеются многочисленные описания клинических симптомов, течения, исхода нарушений пищевого поведения [2; 3]. Один из выводов, который сделан по результатам клинических исследований, – вывод о крайне низких показателях излечения лиц с нарушениями пищевого поведения. Наиболее неблагоприятной с точки зрения прогноза является группа больных с нервной анорексией, и особую озабоченность специалистов вызывает факт летального исхода примерно в 20% случаев нервной анорексии [2].

Нарушения пищевого поведения в большей степени типичны для женщин (до 95% случаев), причем это нарушения молодого возраста. Чаще всего нарушениями пищевого поведения страдают девушки-подростки и молодые женщины [5]. Однако в литературе уже появляются данные о том, что нарушения пищевого поведения существенно помолодели, и специалисты сообщают о случаях нервной анорексии у девочек 10-13 лет. Наш собственный опыт консультирования также свидетельствует об этом.

Строго говоря, нарушения пищевого поведения возможны на любом этапе развития ребенка. Сензитивным для нарушений пищевого поведения является период раннего онтогенеза и особенно период младенчества. Как отмечает Б.Е. Микиртумов [1], в это время у детей возникают различные нарушения сна и питания, и все они свидетельствуют о неблагоприятных отношениях ребенка с матерью. Так как в первые три года жизни ребенок реагирует на различные вредности на сомато-вегетативном уровне, то в ответ на неблагоприятные условия жизни нарушения питания у него возникают в первую очередь. Уже в раннем детстве ребенок начинает связывать пищу со своими позитивными и негативными эмоциональными состояниями и переживаниями.

Мы полагаем, что нарушения пищевого поведения могут возникать на любом этапе возрастного развития ребенка, являясь преходящими симптомами нарушений эмоционального благополучия. Однако эти нарушения могут выступать в качестве предпосылок возникновения

клинически оформленных вариантов пищевых аддикций в более старшем возрасте. Это предположение обосновывается тем фактом, что пища и питание становится для ребенка средством и способом решения возникающих у него психологических проблем. Профилактика нарушений пищевого поведения предполагает изучение психологических особенностей лиц, склонных к нервной анорексии, булимии и др. нарушениям, определение тех психологических критериев, по которым можно выделить группу риска детей, склонных к нарушениям пищевого поведения.

Под склонностью в психологии понимается предрасположенность человека к чему-либо. Предрасположенность определяется, в свою очередь, как «навык, готовность и тенденция действовать определенным образом». В медицине существует понятие «предрасположенность к болезни», которое определяется как «повышенная вероятность заболевания в силу каких-то особенностей организма либо его окружения». Исходя из этих определений, психологическая предрасположенность к нарушениям пищевого поведения может быть определена как готовность к использованию пищи и питания для решения психологических проблем. Постановка научно-практической задачи в таком ключе, то есть направленность исследований на выявление факторов риска по нарушениям пищевого поведения, требует переориентации исследований на более младшую возрастную группу.

В данной статье мы опишем одно из исследований, выполненных в русле проблемы профилактики нарушений пищевого поведения. Цель данного исследования: выявить особенности типа питания у девушек с разными вариантами внешности.

В качестве испытуемых были выбраны девушки, имеющие визуально отмечаемые отклонения от среднестатистической внешности в данном возрасте, а именно, очень худые и очень полные. Безусловно, данный критерий является субъективным и отражающим «взгляд» исследователя, но с целью разделения испытуемых на две полярные по внешности группы он, на наш взгляд, применим. Мы предположили, что у данных девушек наблюдается склонность (предрасположенность) к нервной анорексии и к ожирению соответственно. В каждую группу вошли по 20 девушек в возрасте от 13 до 15 лет, учащиеся общеобразовательной школы. Никто из девушек не обращался к специалистам по поводу проблем с питанием.

Для подтверждения обоснованности разделения испытуемых на две группы мы использовали методику «Отношение к приему пищи», разработанную голландскими психологами [2], которая направлена на получение информации о разных аспектах пищевого поведения. Опросник состоит из 33 вопросов. Первый блок вопросов позволяет

определить выраженность ограничительного типа пищевого поведения, которое характеризуется преднамеренными усилиями, направленными на достижение или поддержание желаемого веса посредством самоограничения в питании. Второй блок вопросов позволяет выявить выраженность эмоциогенного типа пищевого поведения, при котором желание поесть возникает в ответ на негативные эмоциональные состояния. Третий блок вопросов выявляет выраженность экстернального типа пищевого поведения, при котором желание поесть стимулируется не реальным чувством голода, а внешним видом еды, ее запахом, текстурой либо видом других людей, принимающих пищу.

Для каждого высказывания в опроснике предусмотрено 5 вариантов ответа: «никогда», «редко», «иногда», «часто», «очень часто». Обработка результатов проводилась по отдельным блокам путем подсчета средних значений. Максимальная сумма баллов при ответе на каждый вопрос равна 5.

Результаты, полученные по трем блокам вопросов, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Отношение испытуемых к приему пищи (средние значения)

| Блок вопросов и тип поведения | Среднее значение данных опросника | Группа № 1 | Группа № 2 |
|---|---|---|---|
| 1 – ограничительный тип | 2,4 | 3,37 | 2,48* |
| 2– эмоциогенный тип | 1,8 | 2,52 | 1,99* |
| 3 – экстернальный тип | 2,7 | 3,07 | 3,32 |

*Различия между двумя группами испытуемых статистически значимы по t-критерию Стьюдента, $p \leq 0,05$.

Анализ результатов показывает, что у девушек из 1-й группы наблюдается отчетливое нарушение пищевых привычек, поведение по контролю массы тела, для них характерно неоправданное применение диеты и чрезмерная озабоченность здоровым питанием, т.е. видом и качеством потребляемых продуктов. Говоря об особенностях эмоциональных переживаний, отметим, что для данной группы характерны контроль над внешностью, стремление к получению социального одобрения со стороны. Если этого не происходит, у них возникает высокое нервное напряжение, которое снижается с помощью приступов обжорства с последующим очищением организма.

Особенности протекания реакции на внешние раздражители у девушек 1-й группы носят ровный, спокойный характер. Они по-прежнему озабочены контролем над своим весом, но, помимо навязчивой идеи сбросить вес, для них характерно обжорство, за короткое время они поглощают большое количество еды, им сложно устоять, если еда вкусная или красиво выглядит. Затем, чувствуя вину, они вызывают у себя рвоту и прибегают к другим методам снижения веса.

Результаты испытуемых 2-й группы свидетельствуют, что для них характерен нормальный тип питания, они не подбирают «правильные» продукты питания, забота о контроле веса отходит на второй план, главное для них, чтобы еда приносила удовольствие. В период эмоционального напряжения у девушек, склонных к ожирению, не возникает резких эмоциональных потрясений, и характер их питания существенно не сказывается на их эмоциональном состоянии, следовательно, им свойственен обычный тип питания, который не отличается колебаниями. Реакция на внешние раздражители у испытуемых данной группы характеризуется неудержимостью, они не могут устоять перед визуальными соблазнами и кулинарными изысками. Вдоволь наевшись, они могут остановиться, несмотря на приятный вкус продукта, при этом получая наслаждение от приема пищи. Для девушек, склонных к ожирению (2-я группа), еда является средством для удовлетворения чувства голода, тогда как для девушек, склонных к анорексии (1-я группа), еда выступает как источник ощущений, мыслей и переживаний.

Таким образом, мы установили, что для девушек с разным типом внешности характерны отличающиеся привычки пищевого поведения. Девушки 1-й группы склонны к ограничительному и эмоциогенному типам пищевого поведения. Для девушек 2-й группы характерен экстернальный тип пищевого поведения, у которых пища вызывает только приятные ощущения и переживания. Эти данные показывают, что особенности характера пищевого поведения, а именно, наличие ограничительного и эмоциогенного типа поведения может выступать как показатель склонности девушки к нервной анорексии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Микиртумов Б.Е. Клиническая психиатрия раннего детского возраста / Б.Е. Микиртумов, А.Г. Кощавцев, С.В. Гречаный. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.

2. Перре М Клиническая психология / М. Перре, У. Бауманн. – СПб: ПИТЕР, 2003. – 1312 с.

3. Руководство по аддиктологии / под ред. В.Д. Менделевича. – СПб.: Речь, 2007. – 768 с.

4. Скугаревский О.А. Нарушения пищевого поведения / О.А. Скугаревский. – Минск, 2007. – 86 с.

5. Фролова Ю.Г. Медицинская психология: учеб пос. / Ю.Г. Фролова. – Минск: Высшая

школа, 2011. – 383 с.

# ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

***Воронцова Д.Г.***
*Научный руководитель – **Москвичева М.Г.***
*Оршанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова*
*п. Оршанка, Республика Марий Эл*

В последние годы значительное внимание уделяется анализу проблем, возникающих у детей в связи с началом школьного обучения. Широко распространенный сегодня феномен школьной дезадаптации самым неблагоприятным образом влияет как на детей, так и на взрослых. У детей отмечаются такие проявления, как негативизм, трудности общения со сверстниками или взрослыми, школьные прогулы, страхи, повышенная возбудимость и др. А у родителей – повышенная напряженность по этому поводу, тревожность, эмоциональный дискомфорт, осознание семейного неблагополучия, неправильное взаимодействие с ребенком.

Дезадаптация – это нарушение приспособления личности школьника к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у ребенка общей способности к психологической адаптации в связи с какими-либо патологическими факторами.

Нарушения адаптации выражаются в виде активного или пассивного протеста.

Существует три компонента «школьной дезадаптации»:

1. Когнитивный компонент – неуспешность ребенка в обучении по школьной программе.
2. Эмоционально-оценочный, личностный компонент – характеризуется постоянным нарушением эмоционально-личностного отношения к предметам или к обучению в целом.
3. Поведенческий компонент – характеризуется неконтактностью и пассивно-отказными реакциями, включая полный отказ посещения школы.

Процесс дезадаптации может проходить в разные моменты обучения в школе.

- Поступление в первый класс связано с процессом адаптации школьника к новым школьным условиям, который каждый первоклассник переживает и осознает по-своему. Адаптация далеко не у всех детей проходит безболезненно. У некоторых учащихся могут проявиться ярко и сильно следующие моменты дезадаптации.

1. Ребенок не может контролировать свои эмоции и свое поведение.

Появляются заикание, навязчивые движения, тики, частые отлучки в туалет, недержание мочи.

2. Ребенок не вовлечен в жизнь класса. Не может усвоить модель поведения на уроке, не пытается наладить контакт со сверстниками.

3. Не может проконтролировать правильность выполнения задания, детали оформления работы. Успеваемость снижается с каждым днем. Не может выполнить тесты, которые выполнял на вступительном тестировании.

4. Ученик не способен найти разрешение в создавшихся учебных проблемах. Не видит собственных ошибок. Не может самостоятельно решить проблемы отношений с одноклассниками.

5. Проявляется тревожность на фоне хорошей успеваемости. Наблюдаются волнение, повышенное беспокойство в школе, ожидание плохого отношения к себе, боязнь низкой оценки своих способностей, навыков и умений.

В период адаптации к начальной школе чаще требуется помощь невропатолога, дефектолога, семейного психолога, игротерапевта. Возможно подключение специалистов детского сада для формирования преемственной передачи детей подготовительных групп.

- Переход из начальной школы в среднюю является следующим моментом, где ученику вновь необходимо адаптироваться. Сложность данного этапа заключается в том, что ученик переходит от взаимодействия с одним привычным учителем к нескольким, изменение маршрута, пусть и в знакомой школе, привыкание к незнакомым учителям, кабинетам – все это вносит разброд в умы детей.

В этот период необходимо обратить внимание на следующие факторы:

*Индивидуальный*. По-разному приспосабливаются дети с разными типами нервной системы, внутримозговой организацией. Трудно приспосабливаются дети, имеющие пробелы в знаниях. Возможно, кто-то пропустил много уроков и недоучил материал, недопонял базовые понятия.

*Психолого-педагогический*. В отличие от учителей начальных классов, которые подбадривают учеников, не торопят, опираются на знание конкретного ребенка, учитель-предметник не знает особенностей пятиклассников. Установить пробелы в знаниях ученика быстро не получается.

*Средовой*. Зачастую дети учатся первые четыре года в школе напротив подъезда, а в среднюю школу идут далеко от дома, и вдобавок со специфическим уклоном. Если образовательно ребенок и подготовлен к углубленному изучению какого-либо предмета, то появление новых сверстников, необходимость опять выстраивать отношения в уже

сложившемся коллективе выбивают его из седла.

*Психический*. Снижается мотивация к обучению. Порой пропадает желание узнавать новое.

В период адаптации к средней школе иногда приходится прибегать к помощи нейропсихолога, семейного психолога, арттерапевта.

- Переход в статус старшеклассника вновь заставляет ученика пройти процесс адаптации. Если школьник остался в своей же школе, то адаптация пройдет успешно, так как круг общения остается прежним. Если же ученик перешел в другую школу, то адаптироваться он будет так же, как будто он пришел в первый класс.

В этот период основными становятся следующие факторы:

Включается *индивидуальный фактор*. В этом возрасте происходит сильная гормональная встряска, одни дети быстро растут, другие, наоборот, отстают. Меняется внешний вид ребенка. Дети, привыкшие чувствовать себя лидерами, успешными, вдруг становятся «как все». Иногда через асоциальное поведение или новые увлечения они пытаются в ущерб учебе вернуть утерянный статус местного «авторитета».

*Психический фактор*. В подростковом возрасте происходит эмоциональная ломка поведенческих стереотипов. Бурно развивается подкорковая часть центральной нервной системы. Эмоции захлестывают и переполняют человека. Корковые центры головного мозга не успевают созреть. Эмоциональная притягательность цели становится более значимой, нежели притягательность рациональная. «Зачем мне сейчас делать уроки, когда я могу пойти гулять и получить гораздо больше удовольствия, а ругать за невыполненное задание будут только вечером или завтра».

*Волевой фактор.* Снижается активность центров, отвечающих за целенаправленность действия. Часто подросток хочет достичь чего-то - пятерки по математике, четверки по литературе, рисует в воображении картины своего триумфа, при этом «улетая в облака», забывает вернуться к письменному столу. Программа действия не доработана. При эмоциональной непривлекательности цели способы решения проблемы откладываются «на потом».

*Семейный фактор.* В этом возрасте ребенок пытается проявить самостоятельность. При хорошем контакте с родителями он не перестает обращаться к ним за поддержкой и советом. Школьнику, потерявшему связь с родителями, не к кому обратиться при возникновении учебных трудностей. В результате небольшие сложности превращаются в несчастья вселенского масштаба. При сниженной силе воли совсем не остается ресурсов для изменения ситуации.

Школьная дезадаптация может протекать в трех стадиях:

- легкая: дезадаптация затягивается до конца первой четверти. За это время школьник привыкает к школе без особого контроля со стороны взрослых, занятиям, может немного организовывать себя, полностью вливается в коллектив;
- среднетяжелая: длится до нового года. Ученик с помощью некоторой поддержки взрослых вливается в школьную жизнь;
- тяжелая: длится до конца первого года обучения. Ученик очень трудно привыкает к школьной среде, в это время с ним работают школьный психолог, учителя и родители.

В заключение следует отметить, что в период вхождения ребенка в школьную жизнь педагогический процесс начальной школы нужно строить так, чтобы процесс адаптации к новым условиям прошел более благоприятно.

## ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ УРОВНЯ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У ЛИЦ С ПРОБЛЕМАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

***Гайдаенко Л.В.***
*Научный руководитель –* ***Царегородцева С.А.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Психологические аспекты переживания травматического стресса и его последствия изучаются, как правило, в контексте общих проблем деятельности человека в экстремальных условиях, исследований адаптационных возможностей человека и его стресс-толерантности. Результаты подобных исследований как бы фокусируют социальные, природные, технологические, индивидуально-психологические, экологические и медицинские аспекты существования человека в современном мире [3, с. 64-65]. Связанные со стрессом во время военных действий психические расстройства являются одним из главных внутренних барьеров на пути адаптации к мирной жизни. Актуальность данного исследования несомненна. Профессия военного, находящегося в зоне вооруженных конфликтов, сопряжена с действием различных стрессогенных факторов.

Целью нашего исследования было проверить уровень агрессии у лиц с проблемами социально-психологической адаптации и провести психокоррекционную работу на снижение уровня агрессии.

Исследование проводилось на базе Республиканского клинического

госпиталя ветеранов г. Йошкар-Олы (ГБУ РМЭ «РКГ ВВ») при участии 20 участников боевых действий в Афганистане и Чечне. В работе использовались методики исследования: тест эмоций (Басса-Дарки в модификации Г.В. Резапкиной); определение интегральных форм коммуникативной агрессивности (В.В. Бойко); определение деструктивных установок в межличностных отношениях (В.В. Бойко).

Результаты проведенного исследования.

1. Изучение уровня агрессии у лиц с проблемами социально-психологической адаптации при участии 20 участников боевых действий в Афганистане и Чечне, на констатирующем этапе исследования показало, что:

- среди участников боевых действий экспериментальной и контрольной групп уровень агрессии оказался одинаково высоким (по 50%), однако в экспериментальной группе у опрошенных преобладали физическая (80%), словесная (60%) и косвенная агрессия (50%), а в контрольной – физическая (70%) и словесная агрессия (50%);
- большинство опрошенных в экспериментальной и контрольной группах (по 40%) показали повышенный уровень коммуникативной агрессивности, средний уровень, который выражается в спонтанности, некоторой анонимности и слабой способности к торможению, обнаружили 20% опрошенных в экспериментальной и 30% в контрольной, по 30% диагностируемых показали невысокий уровень, обусловленный спонтанной агрессией и сопряженный с неумением переключать агрессию на деятельность и неодушевленные объекты;
- у 80% диагностируемых в экспериментальной и у 50% опрошенных в контрольной группе наблюдались деструктивные установки в межличностных отношениях: для опрошенных экспериментальной группы наиболее характерен оказался негативный опыт общения (50%) и брюзжание (40%), для опрошенных контрольной группы – брюзжание (40%).

2. На формирующем этапе исследования мероприятия по коррекции агрессивных проявлений у лиц с проблемами социально-психологической адаптации проводились только с участниками боевых действий экспериментальной группы и включали:

- работу по обучению специальным методам саморегуляции эмоционального состояния (индивидуальное психологическое консультирование, индивидуальная и групповая психотерапия, психореабилитация, методы, ориентированные на релаксацию, экспресс-методы психической саморегуляции, методика «дебрифинг стресса критического инцидента» и «дебрифинг позитивного в экстремальном»);
- работу по развитию коммуникативных навыков межличностного общения (групповая дискуссия, тренинговые занятия).

3. На контрольном этапе исследования у диагностируемых экспериментальной группы уровень агрессивности оказался значительно ниже, чем у опрошенных контрольной группы: высокий уровень обнаружили 20% в экспериментальной и 40% в контрольной группе, средний – 60% в экспериментальной и 40% в контрольной группе. По видовым характеристикам также наблюдались существенные различия: в экспериментальной группе у опрошенных преобладал негативизм (40%), у опрошенных контрольной группы – физическая агрессия (50%), косвенная агрессия (40%), подозрительность (40%) и словесная агрессия (40%). У участников боевых действий экспериментальной группы зафиксировано снижение уровня и коммуникативной агрессивности, лишь 20% опрошенных показали повышенный уровень коммуникативной агрессивности, остальные характеризовались средним и невысоким уровнем, у опрошенных контрольной группы уровень коммуникативной агрессивности не изменился по сравнению с констатирующим этапом исследования. У 30% опрошенных участников боевых действий в экспериментальной группе наблюдались деструктивные установки в межличностных отношениях, в контрольной группе таковых оказалось 40%. Для опрошенных экспериментальной группы наиболее характерен оказался негативный опыт общения (30%), для опрошенных контрольной группы – брюзжание (40%), завуалированная жестокость (30%) и негативный опыт общения (20%).

ЛИТЕРАТУРА

1. Крахмалев А.В. Боевая психическая травма: причины, проявления, первая помощь / А.В. Крахмалев, А.А. Кучер // Профи. – 2007. – № 3. – С. 16-20.

2. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций текст / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Академич. проект, 2005. – 305 с.

3. Рабочая книга войскового психолога. – М.: МО РФ. – 2005. – 332 с.

## РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА

***Глебова О.А.***
*Научный руководитель –* ***Шишкина О.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Современная социально-экономическая ситуация формирует запрос на умение представить себя в различных ситуациях: от ситуаций трудоустройства до ситуаций публичных предвыборных выступлений. Способность субъекта формировать благоприятное впечатление о себе зачастую позволяет эффективно реализовать определенную стратегию в

коммуникации и профессиональных планах. Несмотря на то, что отдельные аспекты самопрезентации изучались в отечественной психологии в рамках исследования проблем социальной перцепции, самопрезентация практически не являлась предметом отдельного, самостоятельного изучения [4]. Все выше сказанное определяет актуальность нашего исследования.

Целью настоящего исследования является развитие умений и навыков самопрезентации личности посредством тренинга. Объектом эмпирического исследования выступают особенности самопрезентации личности подросткового и юношеского возраста, а предметом исследования – развитие умений и навыков самопрезентации личности посредством тренинга.

Методологической основой исследования выступили работы Н.В. Амяга, А. Адлера, Э. Гоффмана [1]. В исследовании использованы следующие методики: 1) диагностика различных особенностей визуальной самоподачи образа «Я» (опросник «Тактики визуальной самоподачи образа «Я» в общении» Е.А. Петрова, И.И. Петрова) [2]; 2) диагностика различных особенностей визуальной самоподачи образа «Я» (опросник «Стратегия визуальной самоподачи образа «Я» в общении» Е.А. Петрова, И.И. Петрова) [2]; 3) ранжирование важности социально-психологических параметров имиджа (И.И. Петрова, Р.Э. Варданян) [2]; 4) исследование самооценки по методики «Шкала самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан) [3].

Опытно-экспериментальной базой исследования явились компьютерная школа «Инфосфера» и Марийский кооперативный техникум в г. Йошкар-Оле. В исследовании приняли участие 20 учеников школы в возрасте от 12 до 13 лет, из них 16 лиц мужского пола (80%) и 4 – женского пола (20%) и 20 студентов Марийского кооперативного техникума в возрасте от 15 до 17 лет, из них 14 (70%) лиц женского пола и 6 (30%) мужского.

На эффективность самопрезентации оказывают влияние множество психологических особенностей индивида, например, его самооценка, потребность в достижении, возраст, гендерные особенности и т.д. Благодаря констатирующему этапу, нам удалось установить несколько интересных фактов:

- Школьники и студенты с выраженной тактикой самоподачи «Самопрезентация» чаще обладают завышенной самооценкой и высоким уровнем притязаний, что говорит о нереалистическом, некритическом отношении детей к собственным возможностям. Не встречается заниженной самооценки. Также испытуемые данной группы в основном выбирали «Самоконструирующую» стратегию.

- У школьников и студентов с выраженной тактикой самоподачи «Самомаскировка» наблюдается противоположная ситуация. В основном у испытуемых средняя самооценка и уровень притязаний. По сравнению с испытуемыми с другими тактиками самоподачи, большее количество испытуемых с тактикой «Самомаскировка» выбирали «Ублажающую» стратегию.

- У школьников и студентов с выраженной тактикой самоподачи «Самораскрытие» наблюдается средний и высокий уровень самооценки и уровень притязаний.

Психологический тренинг был проведен в компьютерной школе «Инфосфера» с учащимися 12-13 лет и Марийском кооперативном техникуме со студентами в возрасте 15-17 лет. Тренинг проводился в течение 3-х дней по 6 часов с перерывом в 2 дня. Психологический тренинг состоял из нескольких упражнений, основными целями стали: выявление моделей поведения, которые мешают успеху самопрезентации. Работа с ограничениями и сложностями самопрезентации; демонстрация участникам того, что, используя навыки самопрезентации и абстрагируясь от своих собственных моделей поведения, можно быть очень успешным в самопрезентации; осознать и осмыслить свои устремления, обрести уверенность в своих силах; обсудить дальнейшие шаги по изменению моделей поведения; повысить эффективность самопрезентации при достижении личных и профессиональных целей.

Следует отметить, что участники с удовольствием согласились принять участие в тренинге. Тренинг действительно стал полезным – это подтвердили последующие исследования. Нам удалось через две недели после проведения тренинга вновь провести исследования развития навыков и умений самопрезентации. И участники тренинга набрали более высокие баллы по некоторым показателям самопрезентации (статистически значимые различия), что подтверждает факт о подвижности и гибкости самопрезентации.

В результате нашего исследования первичная диагностика показала среди школьников следующие результаты:

- 9 человек (45%) с преобладанием тактики «Самопрезентация». Цель самопрезентации главным образом состоит в управлении впечатлением. В межличностном общении самопрезентация представляет раскрытие демонстрируемого «я» при неполной диалогичности и рефлексии [4];
- 5 человек (25%) с преобладанием тактики «Самораскрытие». Люди с данной тактикой самоподачи открыты в общении, обладают высоким уровнем возбудимости, склонны к аффективному

реагированию в неопределенных для человека ситуациях [4];

- 6 человек (30%) с преобладанием тактики «Самомаскировка». Самомаскировка выражается в отсутствие диалогичности и рефлексивности. Проявляется в поведении. Может наблюдаться высокий уровень самокритичности и недоверия [4].

После проведенного тренинга в группе школьников наблюдается изменение данных:

- 11 человек (55%) с преобладанием тактики «Самопрезентация», что на 10% испытуемых больше, чем при первом исследовании;
- 6 человек (30%) с преобладанием тактики «Самораскрытие». Это говорит о том, что на 5% больше испытуемых с данной тактикой самоподачи, чем при первом исследовании;
- 3 человека (15%) с преобладанием тактики «Самомаскировка». Видна тенденция к уменьшению в два раза испытуемых с преобладанием данной тактики самоподачи.

Мы видим, что произошли изменения в количественном превосходстве школьников с тактиками «Самопрезентация», «Самораскрытие» и уменьшение испытуемых с преобладающей тактикой «Самомаскировка».

Для статистической достоверности различий рассчитали t-критерий Стьюдента. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента ($t_{эмп}$) были рассчитаны для каждой тактики самоподачи, различия были достоверными для тактик «Самопрезентация» и «Самораскрытие».

Таким образом, следует вывод: после тренинга увеличилось количество учеников компьютерной школы с такими тактиками самоподачи как «Самопрезентация» и «Самораскрытие»». Данный вывод показывает, что тренинг способствовал изменению тактик самоподачи школьников.

Результаты исследований тактик самоподачи студентов Марийского кооперативного техникума на этапе первичной диагностики были такими: 8 человек (40%) с преобладанием тактики «Самопрезентация»; 5 человек (25%) с преобладанием тактики «Самораскрытие»; 5 человек (25%) с преобладанием тактики «Самомаскировка»; 2 человека (10%) с преобладанием смешанной тактикой, а именно «Самопрезентация» и «Самораскрытие».

На контрольном этапе после тренинга диагностика показала следующие результаты: 10 человек (50%) с преобладанием тактики «Самопрезентация», что на 10% испытуемых больше, чем при первом исследовании; 6 человек (30%) с преобладанием тактики «Самораскрытие». Это говорит о том, что также на 5% больше испытуемых с данной тактикой самоподачи, чем при первом

исследовании; 3 человека (15%) с преобладанием тактики «Самомаскировка». Видна тенденция к уменьшению испытуемых с преобладанием данной тактики самоподачи; 1 человек (5%) с преобладанием смешанной тактики «Самопрезентация» и «Самораскрытие».

Мы видим, что произошли изменения в количественном превосходстве студентов с тактиками «Самопрезентация», «Самораскрытие», и уменьшении испытуемых с преобладающей тактикой «Самомаскировка» и смешанной тактикой. Для статистической достоверности различий рассчитали t-критерий Стьюдента для каждой тактики самоподачи, у студентов по всем тактикам выявлены достоверные различия.

Таким образом, следует вывод: после тренинга увеличилось количество студентов Марийского кооперативного техникума с такими тактиками самоподачи как «самопрезентация» и «самораскрытие»». Данный вывод показывает, что тренинг способствовал изменению тактик самоподачи у студентов.

После проведения тренинга количество школьников и студентов с выраженными тактиками самоподачи «Самопрезентация» и «Самораскрытие» увеличилось, и уменьшилось с тактикой «Самомаскировка». Уменьшилось количество испытуемых, которые выбирали «Ублажающую» стратегию. Увеличился общий уровень самооценки и притязаний испытуемых. Полученные данные проверены на достоверность различий с помощью t-критерия Стьюдента. Таким образом, можно говорить о том, что нам удалось развить умения и навыки самопрезентации школьников и студентов посредством тренинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоффман Э. Представление себя другим в повседневной жизни / Э. Гоффман. – М.: «Канон Пресс-Центр», 2006. – 460 с.

2. Петрова И.И. Половозрастные особенности и динамика визуальной самоподачи образа «Я»: дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / И.И. Петрова. – М., 2004. – 140 с.

3. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. / под ред. И.В. Дубровина. – М.: изд. АПН СССР, 1988. – С. 110-128.

4. Фролова Ю.Г Психологический словарь. – Режим доступа: http://azps.ru/handbook/s/samo624.html. – http://azps.ru (16.11.2012).

# ПСИХОЛОГИЯ ЛЮБВИ

***Горбунова Ю.В.***
*Научный руководитель –* ***Москвичева М.Г.***
*Оршанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова*
*п. Оршанка, Республика Марий Эл*

Любовь – это состояние, в котором человек способен почувствовать и пережить свою абсолютную незаменимость. Любовь помогает человеку проявиться, выявляя, увеличивая, развивая в нем хорошее, положительное, ценное. Неспособность людей чувствовать, утрата понимания друг друга и боязнь близости приводит к тому, что любовь кажется невероятной редкостью, иллюзией. Только в любви человек становится человеком в полном смысле этого слова.

Уже давно люди спрашивали себя, когда возникла любовь? Многие философы, психологи, ученые пытались и пытаются понять, что такое любовь, когда она возникла, какие виды любви можно выделить. Тысячи писателей, поэтов, художников, музыкантов обращались в своем творчестве к теме любви, и каждый давал этому слову свое понятие. Для кого-то любовь означает счастье и радость, а для других совсем иное – боль и слезы. Рассматривая точки зрения разных авторов, можно сказать, что они неравнозначны.

И. Кант считает, что любовь – один из моментов долга и моральной обязанности. Он проводит различие между "практической" любовью (к ближнему или к богу) и "патологической" (чувственное влечение). Кант относит любовь к чувственной сфере и тем самым исключает ее из этики, так как нравственный человек – это человек, перешагнувший чувственную сферу.

Если ссылаться на Эриха Фромма, то любовь предполагает некое знание, методику и технику, и поэтому является искусством, которое надо постигать. Эрих Фромм сравнивает две противоположные формы любви: любовь по принципу бытия, или плодотворную любовь, и любовь по принципу обладания, или неплодотворную любовь. Если первая «предполагает проявление интереса и заботы, познание, душевный отклик, изъявление чувств, наслаждение и может быть направлена на человека, дерево, картину, идею. Она возбуждает и усиливает ощущение полноты жизни. Это процесс самообновления и самообогащения», то вторая означает лишение объекта своей «любви» свободы и держание его под контролем. В русской философской традиции особое внимание проблеме любви уделяли В. Соловьев и Н. Бердяев [1, с. 102].

В. Соловьев считал любовь средством продолжения рода. Половая любовь в этом смысле является вершиной любви, так как затрагивает

человека целиком. При этом Соловьев отличает любовь от внешнего соединения. Человеческой любви предшествует идеал Божьей любви. Бог как единое соединяет с собой все другое, т. е. вселенную. И это другое имеет для него образ совершенной, вечной женственности. Она является предметом любви для человека, хотя конкретная форма вечной женственности может быть приходящей. Поэтому земная любовь может повторяться.

Из психологов данным понятием занимались Э. Фромм, Роберт Дж. Стернберг, Джон Алан Ли и другие.

Одним из первых теоретиков, предложивших научную точку зрения на столь сложный феномен, как человеческая любовь, был психолог из Йельского университета Роберт Дж. Стернберг. Он разработал триангулярную теорию любви. На языке этой теории любовь понимается как сочетание трех компонентов, которые представлены в виде вершин треугольника. Эти компоненты – интимность, страсть и решение (обязательство). Существует восемь возможных сочетаний различных компонентов любви. Каждое из этих сочетаний порождает любовные переживания различного вида. Рассмотрим некоторые из них.

*Отсутствием любви* называется отсутствие всех трех ее компонентов (интимность, страсть, обязательства). Отсутствие любви характерно для подавляющего большинства наших личных отношений, являющихся лишь повседневными взаимодействиями, нисколько не похожими на любовь.

*Страстная любовь* характеризуется переживанием страстного возбуждения в отсутствие компонентов "интимности" и "обязательства". Страсть обязательно сопровождается психофизиологическим возбуждением, которое проявляется в таких соматических симптомах, как учащенное сердцебиение, повышенная гормональная секреция, эрекция половых органов и так далее [1, с. 154].

*Формальная любовь* возникает в результате принятия решения о том, что человек любит другого и предан этой любви в отсутствие как интимности, так и страсти. Любовь этого вида можно иногда обнаружить в застойных отношениях, которые продолжаются много лет и за это время потеряли как взаимную эмоциональную вовлеченность, так и физическое влечение, которые когда-то были для них характерны. В случаях брака по расчету брачные партнеры могут начать свои отношения всего лишь с принятия на себя обязательств любить или попытаться полюбить друг друга.

В *романтической любви* присутствуют компоненты интимности и страсти. Романтические любовники ощущают не только физическое влечение друг к другу, но также эмоциональную привязанность. Романтическая любовь возникает при наличии сочетания компонентов

"интимность" и "обязательства". В сущности, это длительная, преданная дружба, которая часто возникает между супругами после того, как физическое влечение постепенно угасает.

Для *роковой любви* характерно сочетание компонентов "страсть" и "обязательства" в отсутствие интимности. Такая любовь легкомысленна в том смысле, что обязательства принимаются под влиянием одной страсти в отсутствие стабилизирующего элемента интимности. Хотя компонент страсти может развиться почти мгновенно, развитие компонента интимности требует какого-то времени, и поэтому существует риск разрыва отношений, основанных на роковой любви, а в случае скоропалительных браков – риск развода.

*Совершенная любовь* включает в себя все три компонента (интимность, страсть и обязательства). Достижение совершенной любви еще не дает гарантии, что эта любовь будет продолжительной. Она может перейти в другие виды любви. Однако такие отношения рвутся очень долго, и влюбленные испытывают ни с чем другим не сравнимое счастье [4, с. 98].

Рассматривая данные виды любви, можно сделать вывод, что идеальным видом является совершенная любовь. Многие люди к ней стремятся всю свою жизнь.

А вот Эрих Фромм рассматривал любовь как один из путей познания тайны человека. Он считает, что существует несколько “видов” любви: братская, материнская, эротическая, любовь к себе и любовь к богу.

Например, *братская любовь* – это наиболее “фундаментальный” вид любви, составляющий основу всех ее типов. Под ней подразумевается ответственность, забота, уважение, познание другого человеческого существа, желание продлить его жизнь.

*Материнская любовь* имеет два аспекта: один – это забота, ответственность, знание и уважение, абсолютно необходимые для сохранения здоровья ребенка и его биологического роста. Это позитивная установка, которая внушает ребенку любовь к жизни, которая дает ему почувствовать, что хорошо быть живым, хорошо быть мальчиком или девочкой, хорошо жить на этой земле!

Фромм считает, что любовь к Богу нельзя отделить от любви к своим родным. Любовь, по Э. Фромму, может выполнять функцию могучего средства самоосуществления человеческой личности.

Наиболее известная систематизация типов любви принадлежит канадскому психологу и социологу Джону Алану Ли, он описал шесть типов любви, обозначив их греческими терминами. Они отчасти зависят от темперамента человека, хотя имеет значение и уровень его духа. Это любовь-агапэ, любовь-сторгэ, любовь прагма, мания, людус и эрос [6].

Типы любви и их особенности больше всего интересовали

исследователей, а простых людей больше интересовало, какую любовь считать настоящей, какую нежеланной и как избавиться от слишком навязчивой влюбленности.

К концу второго тысячелетия за исследования взялись психоаналитики, первые же результаты оказались неожиданными. После того как психоаналитики наконец-то совершили исторический прорыв в исследовании качества любви, их поддержали психологи и психотерапевты, так как их больше всего донимали люди, озабоченные своими любовными переживаниями. Главной неожиданностью и даже сенсацией оказалось то, что из 6 типов любви, известных в течение многих веков, только три типа: агапэ, сторгэ и прагма являются полноценными любовными чувствами**,** а вот мания, людус и в большинстве случаев эрос – это недоброкачественные, любви подобные чувства. Наиболее тяжелое из них – мания, в острых случаях является болезнью, которую нужно лечить с помощью специалиста.

Настоящие отношения, полные любви и радости, слишком часто кажутся нам недостижимой сказкой. Но каждый из нас способен любить, быть любимым и создать такие отношения в своей жизни. Психологи выделили законы, знание и применение которых поможет создать счастливые отношения. Эти законы: закон доверия, искреннего общения, дарения, прикосновений и закон «дать свободу».

*Закон доверия* гласит, что доверие жизненно важно для истинно любовных отношений. Без него человек становится подозрительным, тревожным и полным опасений, а другой чувствует себя в эмоциональной ловушке, ему кажется, что ему не дают свободно дышать.

Если вы хотите получить любовь, вам нужно только дарить ее. Любовь похожа на бумеранг, она всегда возвращается обратно. Это и есть закон дарения. Может быть, не всегда от того человека, которому вы ее дали, но она все равно к вам вернется. Знание и применение законов любви поможет построить крепкие межличностные отношения.

С незапамятных времен вопрос о том, насколько сильны чувства мужчины, волнует всех женщин. Желание узнать, что именно чувствует мужчина и насколько глубоки эти чувства, заставляет женщин устраивать многочисленные проверки.

Когда мужчина на самом деле любит, он осознанно ведет себя так, чтобы женщине было приятно находиться рядом. Если мужчина связан с женщиной глубоким чувством, то он никогда не позволит себе даже посмотреть на другую, ибо уже нашел ту самую, единственную любовь всей жизни. Любящий мужчина никогда не потребует никаких доказательств вашей любви – он и так чувствует вашу привязанность всем сердцем [3, с. 87].

Верным признаком глубокой привязанности можно считать желание

мужчины, чтобы его избранница вышла за него замуж и родила ему ребенка.

Существуют несколько признаков любви мужчины к женщине:

- уважение к девушке (женщине);
- ухаживания за девушкой (женщиной);
- примирение и всепрощение между партнерами.

Если девушка (женщина) хочет понять, нравится ли парню (мужчине), достаточно проанализировать, присутствуют ли эти признаки в их отношениях. И после этого делать вывод, насколько их отношения серьезные.

Таким образом, можно сделать вывод, что любовь – чувство необъяснимое. Многие исследователи пытались объяснить это чувство. Они выделяли и описывали разные виды любви, а также выделяли типы, законы любви. Любой человек, владея материалом данной темы, может построить крепкие отношения со своим партнером.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горский Д.П. Философия любви: в 1 ч. / Д.П. Горский; вступ. ст. Д.П. Горский, А.А. Ивин. – М.: Изд. полит. литер. – Ч.1: Любовь как моральный принцип.

2. Кендрик С. Книга №5. Про семью / Стивен Кендрик, Алекс Кендрик. – М.: Эксмо, 2010. – 288 с. 3. Посысоева Н.Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.

4. Чепмен Г. Любовь как образ жизни. Психология. Главные книги жизни / Гери Чепмен. – М.: Эксмо, 2012. – 384 с.

5. Виды любви. – Режим доступа: http://azps.ru/articles/sexology/vidyi_lubvi.html.

6. Джон Алан Ли. – Режим доступа: http://uzoroch.livejournal.com/15068.html.

## РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

***Данилова С.М.***
*Научный руководитель –* ***Шишкина О.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Каждому из нас необходимо умение искусства общения, построения новых отношений с людьми, умение находить подход к ним. Это умение заложено в основу профессионального и жизненного успеха человека. На основе определенных чувств, которые рождаются у людей по отношению друг к другу, складываются межличностные отношения. Чувства и эмоции во взаимоотношениях людей выполняют регулирующую функцию. И благодаря этому у людей возникает готовность определенным образом действовать по отношению к людям.

Актуальность проблемы межличностных отношений в юношеском возрасте состоит в том, что именно в этом возрасте происходит взаимодействие личности с окружающими, которые особым образом влияют на формирование и развитие личности. В юношеском возрасте формируется совокупность правил, норм и форм поведения, личность находит и утверждает свое место в обществе [3].

Целью нашего исследования является развитие позитивных межличностных отношений в процессе преподавания психологии. Считается, что при проведении социально-психологического тренинга в группе студентов происходит улучшение межличностных отношений. Объектом нашего исследования был процесс преподавания психологии у студентов техникума, а предметом – развитие позитивных межличностных отношений студентов в процессе преподавания психологии. Экспериментальной базой для исследования выступил ГОУ СПО «Марийский радиомеханический техникум» г. Йошкар-Олы. В качестве экспериментальной группы были исследованы студенты I курса (20 человек), контрольная группа представлена студентами II курса (20 человек), всего 40 студентов в возрасте от 15 до 21 года. Для исследования были выбраны методики: 1) Методика для измерения мотивации аффилиации, которая является модификацией тест-опросника А. Мехрабиана; 2) Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири [2].

Исследования проходили в три этапа. На первом этапе была проведена диагностика с применением методик измерения мотива аффилиации по тесту А. Мехрабиана и диагностики межличностных отношений Т. Лири (сентябрь 2012 г.). Второй этап проходил в виде социально-психологического тренинга. У студентов экспериментальной группы было проведено в течение двух недель 4 занятия. На третьем этапе студенты посещали занятия по психологии [1, 3]. Затем проводилась контрольная диагностика студентов в экспериментальной и контрольной группе с использованием тех же диагностических методик (ноябрь 2012 г.).

По результатам исследования по методике определения мотива аффилиации по тесту А. Мехрабиана было установлено, что у студентов экспериментальной группы более выражено стремление к общению и стремление выделиться в группе, у студентов контрольной группы в мотивации межличностных отношений на первый план выходит желание уединения. При проведении социально-психологического тренинга страх отвержения у экспериментальной группы понизился на 10%, а стремление к принятию другими увеличилось на 10 %. В контрольной группе произошло увеличение страха отвержения на 5%.

По методике диагностики межличностных отношений Т. Лири

экспериментальная группа на первом этапе имела высокие показатели по показателям: дружелюбность (8,5 балла), альтруистичность(7,9 балла), авторитарность (7,4 балла). После проведения занятий и социально-психологического тренинга был проведен контрольный эксперимент, при котором были получены следующие результаты: наибольшее количество баллов набрали такие показатели, как дружелюбность (10 баллов) и альтруистичность (8 баллов), произошло уменьшение показателей зависимости, подчиненности, подозрительности, агрессивности, эгоизма, авторитарности.

Контрольная группа на первом этапе имела высокие показатели по авторитарности (9 баллов), эгоизму (8 баллов), дружелюбию (7,8 баллов), при контрольном эксперименте высокий показатель по авторитарности (8,3 баллов) сохранился. У контрольной группы в ходе исследования произошли незначительные изменения по всем типам отношений.

Таким образом, была выявлена положительная динамика развития позитивных межличностных отношений студентов в процессе преподавания психологии. По результатам исследования было установлено, что у студентов экспериментальной группы более выражено стремление к общению и стремление выделиться в группе, у студентов контрольной группы в мотивации межличностных отношений на первый план выходит желание уединения. Согласно результатам исследования, в экспериментальной группе преобладает фактор-дружелюбие. Это говорит о том, что межличностные отношения в группе являются положительными, степень разобщенности низкая, это положительно отражается на общем социально-психологическом климате группы. Преобладающие типы отношений - дружелюбность, то есть лояльное отношение ко всем, ориентированы на принятие и социальное одобрение; зависимый тип – неуверенный, стеснительный. В контрольной группе наблюдаются такие типы отношений, как авторитарный, подчиняемый, что может помешать благоприятному психологическому климату группы, так как студенты с данными типами отношений отрицательно влияют на межличностные отношения в группе, могут провоцировать конфликты, подчинять себе других, быть диктаторами.

Для обработки результатов экспериментов математическими методами был выбран метод t-критерий Стьюдента. По итогам расчета диагностики межличностных отношений по Т. Лири мы выяснили, что социально-психологические тренинги оказали положительное влияние на межличностные отношения среди студентов экспериментальной группы. В зону значимости попали достоверные различия таких межличностных отношений, как дружелюбность, эгоистичность, агрессивность, подозрительность. У контрольной группы в зону значимости не попал ни один показатель.

Таким образом, наше предположение подтвердилось: при проведении психологических занятий и тренингов в группе студентов произошло улучшение межличностных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии / В.Н. Карандашев. – СПб.: Питер, 2008. – 250 с.

2. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М.: ЭКСМО, 2007. – 416 с.

3. Кондратьев Ю.М. Социальная психология студенчества / Ю.М. Кондратьев. – М.: МПСИ, 2006. – 160 с.

## РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА

***Евстафьева О.Ю.***
*МБДОУ «Детский сад № 8 «Дружная семейка»*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

В условиях современной жизни постоянно растет интерес – и не только среди социальных психологов, социологов, но и практических работников к явлению, которое получило название социально-психологический климат коллектива. Этой теме посвящено немалое количество работ, в которых рассматриваются вопросы, связанные с характеристикой природы, роли и факторов климата.

Формирование здорового психологического климата коллектива – одна из важнейших задач любой организации и руководителя. Совершенствование психологического климата коллектива – это в конечном итоге задача развертывания творческого потенциала личности, задействование человеческого фактора, создание полнокровного и счастливого образа жизни человека. Согласно общепринятым положениям, психологический климат коллектива рассматривается в контексте таких понятий, как духовная атмосфера, эмоциональный настрой, стиль и окраска общения, которые в конце концов определяют отношения друг к другу, к работе, происходящим событиям. В социальной психологии психологический климат определяется как качественная сторона межличностных отношений, способствующая или препятствующая продуктивной совместной деятельности членов коллектива и всестороннему развитию каждого человека [1, с. 215].

Психологический климат является фактором, через который преломляется, опосредуется любая деятельность коллектива. При этом преобладающий настрой людей определяет не только меру включенности

каждого в деятельность, но и характер ее направленности, ее эффективность [2, с. 200].

Естественно, что влияние психологической атмосферы на личность может быть двояким: как стимулирующим, так и тормозящим, подавляющим творческую инициативу, активность и энергию. Одним из более очевидных проявлений благоприятной атмосферы, способствующей продуктивности совместной деятельности, является внимание, расположение, симпатии человека к человеку. Другим свойством здорового климата коллектива является настроение духовного подъема, жизнерадостности.

Особую роль среди всех других факторов формирования социально-психологического климата в коллективе играют отношения руководства и подчинения. Руководитель должен быть незаурядной личностью, мастерски владеющий искусством общения, убеждения, диалога, иметь острый, неординарный ум и солидную эрудицию во всех сферах жизни и знаний. Любой руководитель работает в первую очередь с людьми, он обязан знать все тонкости «человеческой инженерии» и владеть обширными гуманитарными, человековедческими знаниями [4].

Здоровый психологический климат – один из важнейших факторов успешной жизнедеятельности человека. В тех случаях, когда в коллективе недооценивается роль тех или иных факторов, благоприятно влияющих на психологический климат, может сложиться нездоровая атмосфера, проявляющаяся в напряженности человеческих отношений с другими, в конфликтах между членами коллектива. Но положительный психологический климат не возникает сам собой. Для его формирования необходима целая система и прежде всего соответствующий стиль руководства. Без преувеличения можно сказать, что успех организации на 80% зависит от руководителя, в том числе и от его способности эффективно руководить людьми.

Для изучения социально-психологического климата коллектива можно использовать следующие методики: «Изучение социально-психологического климата коллектива» (А.Ю. Шапыто, О.С. Михалюк). «Определение психологического климата коллектива» (Л.Н. Лутошкин). Экспертная оценка психологических характеристик личности руководителя». «Методика определения стиля руководства коллектива» (В.П. Захаров).

Данные методики помогут определить дальнейшие действия руководителя, если есть какие либо трудности в создании благоприятного социально-психологического климата коллектива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вересов Н.Н. Психология управления / Н.Н. Вересов. – М., 2006. – 304 с.

2. Ильин Г.Л. Руководство и лидерство в ДОУ / Г.Л. Ильин // Управление ДОУ. – 2005.– № 3.
3. Пайс Э, Маслач К. Практикум по социальной психологии / Э. Пайс, К. Маслач. – СПб., 2000. – 200 с.
4. Шеховцова Т. Совместная творческая деятельность /Т. Шеховцова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 11.

## ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Жданова С.Л.***
*Научный руководитель –* ***Шишкина О.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

В обществе существует понятие, что леворукий – это тот ребенок, или взрослый, который пишет, рисует, а также предпочитает выполнять какие-то действия левой рукой. Леворукость особенно четко проявляется в младшем школьном возрасте, когда ребенок начинает формироваться как индивидуум. Теорий возникновения леворукости достаточно много, но до конца они не изучены.

Одна из теорий – патологическая леворукость: так называемый родовой стресс (ниже нормального вес рожденного; слишком быстрые или затянувшиеся роды; применение инструментов при родовспоможении; асфиксия новорожденного и ряд других причин). В этой области работали, такие ученые, как Поль Бекан, Бишоп и др. Другая теория – наследственная леворукость: она передается на генном уровне (если мама или папа имеют леворукость). В этой области проводили исследования: М. Анет, Дж. Ливи, Т. Нагилаки, М. Макмаус, Ануфриев А.Ф., Костромина. Следующая теория объясняет развитие леворукости лиянием внешней среды: в результате какой-либо бытовой травмы, либо травмы полученной при ДТП. Также существует климато-географический фактор наследственности: исследователями отмечено, что в Москве во второй половине года больше рождается левшей, чем правшей. Почему это происходит, окончательно к единому мнению ученые не пришли. Таким образом, причин леворукости много, но обилие фактов, подчас противоречащих друг другу, показывает, что каждая причина – фактор требует тщательного изучения.

Физиологическая основа леворукости – это когда правое полушарие управляет левой стороной тела. У большинства людей полушария неравномерны, одно из них доминирует: если более активное левое, человек становится правшой, когда “верховодит” правое – человек становится левшой. В этом направлении опубликовано более 50 работ

нейропсихологом Айрапетянц, она изучала детей в возрасте с 6 до 12 лет. Такие ученые, как Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н., в своих работах отметили, что формирование мозговой деятельности и закрепление определенного фенотипа, как правило, формируется от 10 до 14 лет.

Психологическая особенность леворуких детей заключается в том, что у них плохая зрительно-двигательная координация. Бывают речевые нарушения. Детям сложно концентрировать и переключать внимание. Также они имеют свои особенности пространственного восприятия. При насильственном переучивании левшей в первые годы обучения часто возникают невротические состояния у детей.

Эмоционально-психологические особенности леворуких в том, что эти дети эмоционально чувствительны, ранимы. Они быстрее утомляются, нежели праворукие дети. Также левши имеют низкий уровень самоконтроля, зато у них высокий уровень креативности. Леворукие более обидчивы и раздражительны, повышенный уровень тревожности у них присутствует больше, чем у праворуких. Леворукие дети имеют ярко выраженные способности к оригинальному художественному творчеству, но подвержены бывают больше различным страхам, сонливостью. У них чаще бывает пониженный эмоциональный фон.

Элементарные формы восприятия у детей начинают развиваться очень рано, в первые месяцы жизни ребенка. Маленький ребенок прежде всего выделяет блестящие и движущие предметы, необычные звуки и запахи, т.е. все что вызывает его эмоциональные реакции. Вследствие недостаточности опыта он еще не может отличать главные и существенные особенности предметов от второстепенных, детального восприятия их. В большей степени восприятие детей зависит от предшествующего опыта. Чем чаще ребенок сталкивается с различными предметами, чем больше он узнает о них, тем полнее он может воспринимать и в дальнейшем правильнее отражать связи и отношения между ними. Среди психологических процессов человека: памяти, внимания, воображения, речи, мышления, восприятие занимает особое место. Его можно назвать основой человеческого познания, поэтому мы исследовали восприятие леворуких детей, которые готовятся пойти в школу.

Объектом исследования является познавательная сфера ребенка, а предметом исследования — особенности восприятия леворуких детей старшего дошкольного возраста. В исследовании были использованы следующие методики: 1) “Чего не хватает на этих рисунках?”; 2) “Узнай, кто это?”; 3) “Какие предметы спрятаны в рисунках?”; 4)“Чем залатать коврик?” [1].

Анализ результатов диагностики по методикам показал, что между

леворукими и праворукими детьми есть пусть небольшие, но различия. “Высокий” уровень развития восприятия показали больше праворуких детей. “Низкие” результаты были отмечены у леворуких детей. “Средний” результат показали практически равные количества детей и праворуких, и леворуких. Поэтому сказать, что дети друг от друга сильно отличаются, нельзя.

Сопоставляя полученные нами факты, мы поняли, что леворукие дети больше склонны к синтетическому складу ума, чем праворукие. Они лучше воспринимают картину в целом, но затрудняются выделить какие-то части. Леворукие дети мыслят более образно, они больше значения придают содержанию, а не форме. Также установлено, что они не такие внимательные, как праворукие, их уровень запоминания ниже, чем у праворуких. Но практическое исследование показало, что это не всегда так.

Это исследование позволяет нам сделать вывод, что правильно подобранная программа развития ребенка, помощь психолога, воспитателей, родителей поможет ему правильно раскрыть все его творческие способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов вузов: в 3 кн. / Р.С. Немов. – Кн. 3. Психодиагностика, 2001. – 640 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ОФИЦЕРОВ С РАЗНЫМ СРОКОМ СЛУЖБЫ

***Кадочникова О.Б.***
*Научный руководитель –* ***Игумнова Г.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Личность военнослужащего подвергается постоянному влиянию обстоятельств, которые могут травмировать психику: это и психологическое давление со стороны руководства, и характер организации труда (выездные учения, боевые дежурства), и ненормированность рабочего дня. В итоге это может привести к деформации личности в виде синдрома эмоционального выгорания.

У многих офицеров со временем появляются психосоматические нарушения: появляется хроническая усталость, возрастает уровень тревоги, появляется склонность к употреблению алкоголя, что приводит к асоциальному поведению [5]. В связи с этим важной задачей является определение существующих социально-психологических особенностей

эмоционального выгорания военнослужащих на разных этапах профессионального становления и определение путей гармонизации личности военнослужащих, т.к. психическое состояние военнослужащего является важнейшим условием его труда.

Исследованием проблемы выгорания занимались такие исследователи, как В.В. Бойко, К. Маслач, Н.Е. Водопьянова, Н.В. Гришина, Г. Фреденбергер А.К. Маркова, Т.В. Форманюк, В.Е. Орел, Т.И. Ронгинская.

Актуальностью и социальньной значимостью исследования является сложность данной проблемы, поскольку профессиональное выгорание нарушает целостность личности профессионала, снижает ее устойчивость, адаптивность, отрицательно сказывается на продуктивности деятельности, то необходимо тщательно исследовать данную проблему с целью выявления всех возможных проявлений профессионального выгорания военнослужащих, чтобы разработать эффективные пути преодоления, коррекции и профилактики профессиональных деформаций.

Для изучения социально-психологических особенностей эмоционального выгорания офицеров с разным сроком службы было проведено исследование на базе воинской части.

Выборку составил офицерский состав сроком службы до 7 лет (15 человек) и более 7 лет (15 человек). Возраст испытуемых первой выборки – 22года-29 лет, второй выборки – 30-39 лет.

Объект исследования – личность офицера, предмет исследования – проявления эмоционального выгорания офицеров. Нами было проведено исследование с использованием таких методик, как диагностика «эмоционального выгорания» Бойко [2], тест Кеттела, методика уровня социальной фрустрированности Вассермана.

Проведя исследование по методике «Диагностика “эмоционального выгорания” Бойко», мы получили следующие данные. Среди всех исследуемых нами офицеров со сформировавшейся фазой напряжения – 43% респондентов, из которых 69% офицеров со сроком службы до 7 лет и 31% респондентов – со сроком службы более 7 лет; со сформировавшейся фазой резистенции – 43%, из которых 38% – со сроком службы менее 7 лет и 62% – более 7 лет службы; со сформировавшейся фазой истощения – 7%, из которых 0% со сроком службы до 7 лет и 100% – со сроком службы более 7 лет. Среди исследуемых выявлено 7% офицеров, у которых не сформирована ни одна фаза.

Среди офицеров со сроком службы менее 7 лет сформировались такие симптомы, как переживание психотравмирующей ситуации (2 человека), загнанность в клетку (3 человека), тревога и депрессия (5 человек),

расширение сферы экономии энергии (2 человека), редукция профессиональных обязанностей (1 человек), эмоциональный дефицит (1 человек). Среди офицеров со сроком службы более 7 лет сформировались такие симптомы, как: переживание психотравмирующей ситуации (2 человека), загнанность в клетку (2 человека), тревога и депрессия (1 человек), неадекватное эмоциональное реагирование (4 человека), расширение сферы экономии энергии (3 человека), редукция профессиональных обязанностей (4 человека), личностная отстраненность (2 человека), психосоматические и психовегетативные нарушения (1 человек).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у большинства офицеров со сроком службы до 7 лет сформировалась стадия напряжения, а у большинства офицеров, чей срок службы более семи лет, сформировалась стадия резистенции.

Среди офицеров первой выборки преобладает такой сложившийся симптом, как тревога и депрессия, среди офицеров второй выборки преобладают такие сложившиеся симптомы, как неадекватное эмоциональное реагирование и редукция профессиональных обязанностей.

Вероятность развития эмоционального выгорания среди военнослужащих остается на высоком уровне, многие симптомы находятся на стадии формирования, что создает чувство неудовлетворенности собой и своей профессиональной деятельностью, резко снижает возможность конструктивного решения проблем, негативно влияет на взаимоотношения с коллегами, родными и близкими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.

2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пос. / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2009. – 672 с.

3. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: СПбГУ, 2000. – 504 с.

4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинъ, 1996. – 472 с.

5. Психология и педагогика. Военная психология: учеб. для вузов / под ред. А.Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.

# ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

***Калмыкова О.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

В связи реализацией компетентностного подхода, появившегося в России после присоединения к Болонскому процессу, большое значение отдается формированию компетенций у студентов.

В Концепции модернизации российского образования говорится о том, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные эффективно выполнять профессиональную деятельность». В этой связи возрастает роль подготовки будущего специалиста, обладающего профессиональной компетентностью.

Важно отметить, что в отечественной науке исследования в этой области велись задолго до присоединения России к Болонскому процессу. Формирование профессиональной компетенции специалиста исследовались многими педагогами и психологами с позиций деятельностного подхода (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

По мнению большинства исследователей, вчерашний студент не может рассматриваться как специалист, достигший высшего уровня профессионального мастерства. Тем не менее, он должен обладать средствами, которые позволили бы ему совершенствоваться в профессиональном плане. Следовательно, в стенах учебного заведения возможно и необходимо сформировать те качества, которые будут в дальнейшем способствовать переходу на более высокий уровень профессиональной компетентности.

Формирование и развитие профессиональных компетенций требует специальной подготовки, то есть обучения определенным знаниям и умениям. Однако для того, чтобы сформировалась именно компетенция, то есть способность реализовывать полученные знания и навыки в успешной практической деятельности, обучение должно быть особенным.

Многие современные исследователи в системе образования заняты разработкой проблем совершенствования учебного процесса, направленного на активизацию субъекта обучения, увеличение доли его самостоятельности в овладении профессиональной деятельностью. Одним из эффективных направлений такой практико-ориентированной

подготовки является использование тренингов в учебном процессе.

Психологический тренинг как метод активного социально-психологического обучения в настоящее время представляет собой один из наиболее востребованных и динамично развивающихся видов психологической работы. Тренинги находят широкое применение при оказании психологической помощи, адаптации к новым условиям, в преподавании психологии, при организации работы с молодежью.

Данный метод позволяет эффективно решать задачи, связанные с развитием навыков общения, управления собственными эмоциональными состояниями, корректного выражения своих эмоций и понимания их состояния окружающих, самопознания и самопринятия.

Цель социально-психологического тренинга – повышение компетентности – может быть конкретизирована в ряде задач с различной формулировкой, но обязательно связанных с приобретением знаний, формированием умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении, с развитием перцептивных способностей человека, коррекцией и развитием системы отношений личности.

С целью формирования компетенций в Межрегиональном открытом социальном институте психологи проводят тренинговые занятия для студентов всех специальностей и направлений. Применение тренинга в процессе подготовки специалистов осуществляется с учетом общих принципов педагогического процесса, принципов проведения социально-психологического тренинга (с ограничениями) и специфических принципов проведения тренинга в учебном процессе.

Большим преимуществом учебного тренинга, на наш взгляд, в отличие от традиционного практического занятия, является то, что он проходит в психологически комфортной среде, т.е. у студентов есть возможность проявлять активность, на практике отрабатывать изучаемый материал, формировать и развивать навыки общения, самопознания, рефлексии и самооценки. Таким образом, учебные тренинги кроме дидактических задач реализуют и психологические задачи. Это делает их использование на сегодняшний день особенно актуальным в процессе обучения студентов в институте.

Цели и содержание реализуемых нами тренингов определяются теми компетенциями, которые предполагается формировать в его процессе. Чтобы процесс формирования компетенций был успешным, прежде всего, нужно знать, какие же именно компетенции – ключевые и профессиональные – необходимы студентам той или иной специальности. И здесь большое значение играет профессиограмма специальности, где прописаны навыки и умения , которые необходимы студенту для успешной профессиональной деятельности.

И в заключение хотелось бы перечислить основные направления

социально-психологического тренинга, реализуемые в рамках компетентностного подхода при обучении студентов высшей школы: личностно-профессиональный тренинг, целью которого является формирование и развитие навыков коммуникативного взаимодействия, мотивационной компетенции, развитие у студентов потребности в самопознании и самосовершенствовании; тренинг по тайм- менеджменту, где у студентов формируют основные навыки постановки целей, расстановки приоритетов, структурирования мыслей и действий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калмыкова О.В. Опыт реализации программы социально-психологичксой адаптации студентов к вузу в рамках психологической службы: монография / О.В. Калмыкова. – Йошкар-Ола: МОСИ, 2008. – 86 с.

2. Суник Т. А. Тренинг как метод активного социально-психологического формирования коммуникативной компетентности у студентов техникума / Т.А. Суник // Психология: проблемы практического применения: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, июнь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 51-58.

3. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстное формирование иноязычной профессиональной компетентности инженера: монография / В.Ф. Тенищева. – Новороссийск: РИО МГА им. Ф.Ф. Ушакова, 2006.

## ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР НА РАБОТОСПОСОБНОСТЬ В РАЗНЫЕ СМЕНЫ

***Камалова С.А.***
*Научный руководитель –* ***Блинова М.Л.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Изменения, связанные с реформами здравоохранения, предъявляют новые требования не только к содержанию и технологиям медицинского обслуживания, но и к личности медицинского персонала.

Во всем мире наблюдается тенденция к ускорению темпа жизни: уменьшается время принятия критических решений, увеличивается поток информации на каждого человека в единицу времени, при этом сокращается время на обучение, адаптацию, выполнение деятельности. Это выдвигает на первое место проблему изучения работоспособности субъекта деятельности. Работоспособность определена как потенциальная способность человека на протяжении заданного времени и с определенной эффективностью выполнять максимально возможное количество работы [1, с 145].

Уровень работоспособности зависит от многих факторов: физиологических (функциональная зрелость организма, свойства

нервной системы и т.п.), психологических (эмоциональное состояние, тревожность и др.), внешнесредовых (условия организации деятельности, время дня, года и т.п.). Повлиять на уровень работоспособности можно, лишь используя психологические особенности медицинского работника. Психологические особенности медицинских работников определяют их работоспособность, готовность к работе, удовлетворенность трудом, оказывают влияние на эффективность и качество профессиональной деятельности.

Усложнение характера и условий труда, увеличение нагрузки, освоения новых технологий повышает требования к уровню работоспособности медицинских работников. В связи с этим становится актуальным изучение психологических особенностей и разработка программы содействия повышению работоспособности медицинских работников с низким ее уровнем.

Использование программы содействия повышению работоспособности медицинских работников позволяет поддерживать необходимую для профессиональной деятельности работоспособность, создавать условия для своевременной адаптации к быстро меняющимся условиям производственной и внешней среды, объему и интенсивности труда, развивать способность к полному восстановлению в заданном лимите времени, осуществлять процесс прогрессивного целенаправленного профессионального становления личности. Актуализация проблемы индивидуальности во многом обусловлена и социально-экономическими преобразованиями: в современном обществе происходит обострение проблемы индивидуальной адаптации личности в новых социальных условиях, а также проблемы поиска самого себя, проявляющейся наиболее ярко в эпоху социокультурных реформации [2, с 56].

Таким образом, об актуальности исследования влияния психологических особенностей на уровень работоспособности медицинских сестер в разные смены свидетельствует значимость данной проблемы для практики и ее недостаточная теоретическая осмысленность и эмпирическая представленность в психологической науке.

Мы предполагаем, что работоспособность в разные смены обуславливается индивидуально-психологическими особенностями личности медицинских сестер (темперамент, характер, акцентуация). К процессу эмпирических исследований были привлечены медицинские сестры поликлиники №4 г. Йошкар-Ола, РМЭ. Всего 40 человек.

Исследование влияния индивидуально-психологических характеристик медицинских сестер проводилось с помощью специально разработанных методик:

1. Методика «16 - факторный личностный опросник

Р. Кэттелла (в модификации А.В. Батаршева)».

2. Методика «Формула темперамента» - распределение уровня различных типов темперамента в структуре характера (А. Белова).

3. Тест «Время вашей работоспособности».

Категория «индивидуальность» является одной из основных в современной психологии и «едва ли найдется другой объект исследований, который рассматривали бы столь активно с разных сторон» [3, с. 33].

Б.Г. Ананьев предложил расценивать человеческую индивидуальность «как систему “закрытую”, замкнутую вследствие внутренней взаимосвязанности ее свойств (личности, индивида, субъекта)» [4, с. 236]. Однако «открытость» и «закрытость» системы в равной степени необходимы для ее полноценного функционирования.

П. Серохвостовым и М.Т. Туркменовым была обнаружена зависимость между типом нервной системы и работоспособностью − статической и динамической. Лица с сильной, уравновешенной, инертной НС (флегматики) лучше справляются со статическим напряжением и в меньшей степени с динамическими физическими нагрузками. И напротив, сильные и возбудимые (холерики) − лучше преодолевают пиковые, разовые нагрузки [5, с. 67].

1. По результатам исследования было выявлено, что в группе по типам темперамента выявлено 20% флегматиков, 30% холериков и 50% сангвиников, причем в чистом виде данные типы темперамента не присутствуют у испытуемых.

2. В исследуемой группе медицинских сестер 13 человек показали низкий уровень развития работоспособности (32,5%), 8 человек – средний уровень работоспособности (20%), 8 медсестер выяви уровень выше среднего (20%) и 11 медсестер показали высокий уровень развития работоспособности (27,5%).

Нами отмечено, что уровень зависит от темперамента. Более высокий уровень работоспособности выявлен у холериков и флегматиков, напротив же – низок он у сангвиников и меланхоликов.

По результатам исследования нами была разработана и апробирована программа содействия повышению работоспособности медицинских сестер.

Повторные результаты исследования вывили значительные изменения в профиле личности медицинских сестер по методике Кеттелла, а также после проведенных мероприятий видно, что количество медицинских сестер с высоким уровнем работоспособности возросло на 13%, с уровнем выше среднего – на 5%, со средним уровнем на 7%. Количество медицинских сестер с низким уровнем работоспособности уменьшилось на 23%.

Результаты исследования подтвердили, существует взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей (темперамента, характера и акцентуации), которые влияют на уровень работоспособности.

Именно темперамент оказывает существенное влияние на формирование определенных черт характера: в исследуемой группе тестируемые, показавшие результаты флегматического и холеристического типов характера оказались работоспособными людьми, и наоборот, медицинские сестры, которые при опросе набрали баллы, соответствующие сангвинистическому и меланхолическому типу темперамента оказались менее работоспособными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 145 с.

2. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2003. – 56 с.

3. Резвицкий И.И. Философские основы теории индивидуальности / И.И. Резвицкий. – М., 2009. – 33 с.

4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – Т 1. /Б.Г. Ананьев. – СПб., 2009. – 236 с.

5. Туркменов М.Т. Работоспособность человека в горах / М.Т. Туркменов, А.П. Серохвостов, Д.И Иманкулов. – 1986. – 67 с.

## ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Канашина И.В.***
*Научный руководитель –* ***Шишкина О.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Сознание человека способно не только хранить информацию об объектах, но и производить с ней различные операции. Человек выделился из животного царства потому, что научился создавать сложные орудия труда. Процесс воображения проявляется в создании человеком чего-то нового – новых образов и мыслей, на основе которых возникают новые действия и предметы. Проблемы творчества и воображения широко разрабатывались в отечественной психологии. Большой вклад в разработку проблем способностей, творческого мышления внесли психологи, такие как Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, а также зарубежные ученые Д. Гилфорд, Ж. Пиаже, Д. Родари, Е. Торренс.

Творческое развитие и саморазвитие личности закладываются в

детстве. В этой связи возросшие требования предъявляются к начальным этапам становления личности ребенка. Именно поэтому целью нашего исследования было выявление особенностей воображения детей младшего школьного возраста, чтобы предложить программу по развитию воображения в данном возрасте.

Объект исследования – воображение как высшая психическая функция, а предмет исследования – особенности воображения детей младшего школьного возраста. Мы предположили, что у учащихся младших классов есть специфические особенности воображения: у каждого ребенка репродуктивное воображение будет преобладать над продуктивным.

В исследовании приняли участие младшие школьники – учащиеся 2-го класса средней общеобразовательной школы № 27 г. Йошкар-Олы. Количество участников – 15 человек, среди них 7 мальчиков и 8 девочек, в возрасте от 8 до 9 лет. В исследовании были задействованы следующие методики [2]: 1) методика исследования особенностей воображения «Вербальная фантазия» (С.Р. Немов); 2) методика «Рисунок» (С.Р. Немов).

Данные диагностики младших школьников по первой методике приведены в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики детей по методике «Вербальная фантазия»

| Показатели | Уровень развития воображения | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Очень высокий | Высокий | Средний | Низкий | Очень низкий |
| Кол-во человек | - | 4 | 5 | 4 | 2 |
| % | - | 26,7 | 33,3 | 26,7 | 13,3 |

Итак, наблюдение за работой детей показало, что большинство фантазий школьников посвящены героям мультфильмов и животным. Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что рассказы 5 учеников исследуемого класса были отнесены к среднему уровню развития, это 33,3%. Высокий уровень развития воображения показали 4 младших школьников (26,7%). Дети с высоким уровнем развития воображения придумывали интересные, необычные образы и с большим

желанием и эмоционально рассказывали, скорость воображения тоже значительно отличалась от остальных ребят. Рассказы 4-х детей были отнесены к низкому уровню развития воображения (26,7%). Двое детей (13,3%) показали очень низкий уровень развития. Дети не смогли придумать сюжет рассказа самостоятельно, признаков в воображении рассказа мало. Очень высокого уровня развития воображения в этой группе не оказалось.

Данные диагностики младших школьников по методике «Рисунок» приведены в Таблице 2. По результатам данной методики большая часть испытуемых (8 человек) была отнесена к среднему уровню развития творческого воображения, что соответствует 53,3%. Низкий уровень развития воображения имеют 5 детей (33,3%) и, соответственно, 2-е учеников достигли высокого уровня развития творческого воображения (13.3%).Оценивая параметры воображения, мы не обнаружили признаков развития воображения ни очень низкого, ни очень высокого.

Таблица 2 – Результаты диагностики детей по методике «Рисунок»

| Показатели | Уровень развития воображения | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Очень высокий | Высокий | Средний | Низкий | Очень низкий |
| Кол-во человек | - | 2 | 8 | 5 | - |
| % | - | 13,3 | 53,3 | 33,3 | - |

В исследованной нами группе особенности воображения детей младшего школьного возраста заключаются в следующем.

Исходя из полученных результатов по первой методике «Вербальная фантазия», мы выяснили, что образное воображение на высоком уровне развито у четырех человек и также у четырех человек оно развито на низком уровне. Воображение 5 школьников по результатам проведения методики соответствует среднему уровню развития образного воображения. По этой методике дети на основе накопленных впечатлений придумывали разнообразные сказки или реалистические рассказы. Дети с очень низким уровнем воображения (два человека) не смогли придумать рассказ самостоятельно, также в их рассказах отсутствовали необычность, оригинальность образов, богатство фантазии, эмоциональность образов, не наблюдалось высокой

скорости процессов воображения.

По результатам методики «Рисунок» мы видим, что большинство детей младшего школьного возраста достигают среднего уровня развития воображения, это 8 детей из 15. В ходе исследования выявлено, что у детей в рисунках не всегда есть смысловое содержание. В рисунках у школьников выявляются какие-то новые детали и подробности. Дети этого возраста еще не проявляют или проявляют в очень слабой мере усилия воли, направленные на осуществление возникшего у них замысла. У учащихся этого возраста еще не выработалось умение работать над задуманным образом и вынашивать его. По проведенной методике «Рисунок» дети с высоким уровнем творческого воображения изображали достаточно оригинальные и красочные рисунки, хотя изображения не являлись совершенно новыми. Глубина и проработанность образов отличались от остальных. Дети добавляют к рисунку все новые и новые элементы, организуя целостную композицию согласно воображаемому сюжету. Дети со средним уровнем творческого воображения проявляли себя более активно, более заинтересованно, но в их рисунках не было самостоятельности. Дети с низким уровнем творческого воображения рисовали очень простые, неоригинальные рисунки. Их рисунки несли в себе лишь элементы фантазии.

На основе полученных данных была разработана программа игр и упражнений, развивающих воображение у детей младшего школьного возраста [1, 3]. В нее вошли такие игры как «Я видел НЛО», упражнение «Смешной рисунок», «Придумай сказку для младшего братика (сестренки)», упражнения по пластилинографии и с волшебной нитью, которые могут быть использованы не только во внеурочной работе, но и на уроках чтения и труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Миронов Н.П. Способность и одаренность в младшем школьном возрасте / Н.П. Миронов // Начальная школа. – 2004. – № 6. – С. 33-42.

2. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2010. – Кн.3. – 688 с.

3. Пакша Л.М. Развитие творческого воображения детей. Занятия изобразительной деятельностью/ Л.М. Пакша // Начальная школа. – 2005. – № 12. – С. 40-44.

# ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ ДОМА-ИНТЕРНАТА ДЛЯ ПРЕСТАРЕЛЫХ ЛЮДЕЙ

***Катаева М.М.***
*Научный руководитель –* ***Андреева С.Н.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Социальная работа с пожилыми людьми в России становится специфической формой государственной социальной защиты с целью обеспечения достойной старости. Пожилые люди нуждаются в повышенном внимании общества и государства и представляют собой специфический объект социальной работы. Важность повседневного внимания к решению социальных проблем этой категории граждан возрастает. Тенденции увеличения части пожилых людей в общей массе населения по различным демографическим исследованиям сохраняются. В этой связи становится очевидным, что проблема работы с пожилыми людьми на сегодня имеет общегосударственное значение.

В медицине большое внимание привлекается к правам личности, в том числе и к правам пациента, что привело к новому пониманию сути взаимоотношений между врачом и пациентом. Решению данного вопроса могут помочь достижения психологической науки. В таком случае большое значение имеют исследования человека как субъекта познания и коммуникации. При такой постановке вопроса медицинская психология открывает новую область ресурсов медицинской деятельности, а именно сферу личностных особенностей сотрудников домов-интернатов, а также сфера общения между проживающими и сотрудниками, которая остается мало изученной, как в медицинской науке, так и в психологической.

Личность – одна из базовых категорий психологической науки и одно из наиболее широко применяемых понятий. Традиционно в психологии в это понятие вкладываются представления о наиболее развитом уровне человеческой субъективности. Реальность, которая описывается термином «личность», проявляется уже в этимологии. Словом «личность» (persona) первоначально обозначалась маска, надевавшаяся актером древнегреческого театра. Постепенно понятие личности наполнялось все большим многообразием смысловых значений, оттенки и диапазон которых в определенной мере специфичны для каждого конкретного языка. Личность каждого человека наделена только ей присущим сочетанием черт и особенностей, образующих ее индивидуальность – сочетание психологических особенностей человека, составляющих его своеобразие, его отличие от других людей.

Личность является наиболее сложным объектом психологии. В

известном смысле она объединяет в одно целое всю психологию, и нет в этой науке такого исследования, которое не вносило бы вклад в познание личности. Психические явления личности практически неразрывны друг от друга. С одной стороны, все психические процессы в их протекании зависят от свойств и особенностей личности, с другой стороны – каждый вид психических процессов, выполняя свою роль в жизни личности, в ходе деятельности переходит в ее свойства.

К личностным особенностям относят внутренние особенности, которые кажутся более глубокими, глубинными, стабильные (долговременные) и влияющими на все другие особенности человека. Личностные особенности – это не только и не столько способности, темперамент, психологический характер и рисунок тела, сколько мотивы людей, их стремления и воля, их личностная устойчивость и личностная идентичность.

Изучением личностных особенностей сотрудников домов-интернатов для престарелых людей занимались Савинов А.Н. (организация работы социальной защиты), Спасибенко С.Г. (проблемы социализации пожилых и старых людей), Холостова Е.И. (социальная работа с пожилыми людьми), Яковленко Ю.Ю., Ермаков П.Н (смысловые образования личности как фактор профессиональной успешности) и др.

Среди учреждений социального обслуживания пожилых людей особое место занимают стационарные учреждения системы социальной защиты населения, основным видом которых являются дома-интернаты. Развивая и совершенствуя деятельность служб социальной помощи престарелым и инвалидам, органы социальной защиты проявляют постоянную заботу о создании более комфортных условий для жизнедеятельности. В домах-интернатах для престарелых и инвалидов обеспечивается медицинское обслуживание, осуществляется целый ряд мероприятий реабилитационного значения: трудовая терапия и трудовая занятость, организация досуга и т.п.

Важным направлением организации ухода за больными пожилого возраста, в условиях дома-интерната является целенаправленная работа по вовлечению пожилых людей в общение, развитию медико-социальной работы, созданию социально-психологического климата, обстановки, настроения, желания, мотивации. Главный принцип ухода – уважение к личности больного, принятие его таким, какой он есть, со всеми недостатками, раздражительностью, во многих случаях слабоумием. Оказание медицинской помощи, уход за пожилыми больными требуют большого такта от медицинского персонала, а также социальных работников.

Поведение сотрудника дома-интерната определяется душевными качествами его личности. Совесть как чувство моральной

ответственности за свое поведение. Совесть выполняет функцию регулятора поведения, побуждая человека к творческим поискам решения и предостерегая его от формального подхода к выполнению моральных и профессиональных норм. Терпимость (толерантность) – моральное качество, характеризующее уважительное отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам других людей. Доброта сотрудника воплощается в заботе о пожилом человеке, создании благоприятных условий для его жизнедеятельности, положительного эмоционального настроя, в умении вовремя и в должной мере оказать необходимую помощь. Быть добрым, значит, учить пожилого, противостоять негативным явлениям, преодолевать трудности, быть ответственным за свою судьбу. Стремление к самосовершенствованию должно проявляться в постоянном стремлении сотрудника к профессиональному росту, приобретению практического опыта, навыков, умений и новых теоретических знаний, но и в совершенствовании духовном, повышении своих моральных качеств и преодолении недостатков, особенно тех, которые могут отрицательно сказаться на качестве его работы.

Качества личности сотрудника дома-интерната во многом определяют успешность его взаимодействия с пожилыми людьми и являются необходимым условием его профессиональной пригодности.

С целью выявления личностных особенностей сотрудников дома-интерната для престарелых людей были проведены исследования на базе ГБУ «Вахтанский дом-интернат для граждан пожилого возраста и инвалидов». В исследовании участвовали сотрудники в возрасте от 30 до 52 лет в количестве 20 человек.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что у сотрудников дома-интерната для престарелых и инвалидов низкий уровень склонности к агрессивному поведению, высокий уровень альтруизма, низкий уровень доминантности, высокий уровень смелости, низкий уровень тревожности, низкий уровень консерватизма.

Для выявления личностных особенностей сотрудников дома-интерната для престарелых людей применялись методика А. Ассингера «Диагностика склонности к агрессивному поведению», диагностика личностной установки «альтруизм-эгоизм» , 16-ти факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла.

По результатам исследования с помощью методики А. Ассингера «Диагностика склонности к агрессивному поведению» было установлено, что 85% сотрудников – миролюбивы, 15% – умеренно агрессивные. Агрессивных сотрудников обнаружено не было.

По результатам исследования личностной установки было выявлено 60% сотрудников с выраженным альтруизмом, т.е. с желанием помочь

людям и 40% с выраженным эгоизмом.

По результатам исследования, полученным с помощью методики 16-ти личностных факторов Р. Кеттелла, в доме-интернате у сотрудников был выявлен низкий уровень доминантности, низкий уровень тревожности, низкий уровень консерватизма и высокий уровень смелости.

Личностные особенности сотрудников дома-интерната для престарелых и инвалидов сравнивались также с личностными особенностями сотрудников городской больницы.

В городской больнице по методике А. Ассингера «Диагностика склонности к агрессивному поведению» было выявлено 90% миролюбивых и 10% умеренно агрессивных сотрудников.

По методике личностной установки «альтруизм-эгоизм» в городской больнице было выявлено 40% сотрудников с выраженным альтруизмом и 60% с выраженным эгоизмом.

По методике 16-ти личностных факторов Р. Кеттелла был выявлен у сотрудников высокий уровень доминантности, высокий уровень тревожности, высокий уровень консерватизма и низкий уровень смелости.

Итак, сотрудники дома-интерната для престарелых и инвалидов имеют низкий уровень склонности к агрессивному поведению, высокий уровень альтруизма, низкий уровень доминантности, высокий уровень смелости, низкий уровень тревожности, низкий уровень консерватизма.

Сравнение результатов исследования сотрудников «Вахтанского дома интерната для престарелых и инвалидов» с результатами исследования сотрудников «Вахтанской городской больницы» с помощью t-критерия Стьюдента показало, что сотрудники дома-интерната для престарелых и инвалидов в отличие от медицинского персонала городской больницы имеют более низкий уровень склонности к агрессивному поведению, высокий уровень альтруизма, низкий уровень доминантности, высокий уровень смелости, низкий уровень тревожности, низкий уровень консерватизма.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА У ПОДРОСТКОВ. СКАЗКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА

***Князева Е.С.***
*ГБУ РМЭ «Перинатальный центр»*
*Поликлиника репродуктивного здоровья молодежи*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

В настоящее время к подросткам принято относить детей 12-15 лет (пубертатный возраст). Кризис подросткового возраста, самый острый и длительный, что связано с сочетанием воздействия на подростка целого ряда соматических, психологических и социальных факторов. В основе бурных и подчас болезненно переживаемых соматических изменений организма подростка лежит интенсивная перестройка эндокринной системы, заканчивающаяся достижением половой зрелости. Помимо формирования вторичных половых признаков у подростков отмечается изменение частей тела; туловище – еще детское при быстром развитии конечностей. Движения при этом становятся угловатыми и неуклюжими. Часто за бурным ростом тела (резкое увеличение мышечной массы и роста) не успевают внутренние органы, что приводит к развитию целого ряда функциональных заболеваний, особенно сердечно-сосудистой системы. Интенсивная перестройка эндокринной системы не может протекать без соответствующих изменений в психике, в связи с чем у подростка отмечается выраженное беспокойство, повышенный уровень тревоги, высокая эмоциональность (чувствительность), негативизм (неудовлетворенность). Переходный возраст, особенно 12-14 лет, сопровождается значительными изменениями в содержании и структуре Я-концепции. У подростков заметно усиливаются склонность к самонаблюдению, застенчивость, эгоцентризм, снижается устойчивость образов «Я», несколько снижается общее самоуважение и существенно меняется самооценка некоторых качеств. Подросткам значительно чаще, чем детям, кажется, что родители, учителя и сверстники о них дурного мнения, и они чаще испытывают депрессивные состояния. Сами юноши и девушки, прежде всего, воспринимают период «трудного возраста» как период физических перемен, становление психосексуальной идентификации. Они чаще, чем когда бы то ни было, становятся жертвами синдрома дисморфомании (бреда физического недостатка), уделяя большое внимание своей внешности. Меняется поведение: подражание, клановость, юношеский максимализм. В подростковом периоде ломаются и перестраиваются многие прежние отношения ребенка к окружающему миру и самому себе, формируется та жизненная

позиция, с которой подросток начинает свою самостоятельную жизнь. Подросток стремится найти свое место среди сверстников. Кто я? Чем отличаюсь от остальных? Каким видят меня другие? Что думают обо мне? А самый простой и доступный способ сделать это – вызывающая внешность и неадекватное поведение, таким образом подросток добивается, чтобы на него обратили внимание.

В юности человек иначе смотрит на жизнь: дружба – навеки, любовь – до гроба. По мнению молодежи, в жизни все надо попробовать: алкоголь, наркотики, сигареты, секс и другое, что запрещают родители. И девизом является лозунг «Кто не с нами – тот против нас». Чувство одиночества, неприкаянности, связанное с возрастными трудностями становления личности, порождает у подростка неутомимую жажду общения и группирования со сверстниками, в обществе которых они находят или надеются найти то, в чем отказывают взрослые: эмоциональное тепло, спасение от скуки и признание собственной значимости. Типичная черта подростковых групп – чрезвычайно высокая конформность (зависимость). Необходимо обратить внимание на определенные формы типичных поведенческих реакций подростков на те или иные социальные ситуации, не являющиеся патологическими, но иногда таящими в себе опасность перерастания в «краевые психопатии».

Формы типичных поведенческих реакций подростков:

- Реакция оппозиции – это активный протест, ее причиной могут быть слишком высокие требования, предъявляемые подростку, непосильные нагрузки, утраты (уход отца из семьи), недостаток внимания со стороны взрослых. Возникая в детстве, оппозиция усиливается в подростковом возрасте.
- Реакция имитации – проявляется в стремлении подражать определенному образцу, модель которого диктуется, как правило, компанией сверстников. Реакция может быть причиной нарушения поведения, если образец для подражания – асоциальный.
- Реакция гиперкомпенсации – выражается в настойчивом стремлении подростка добиться успеха в той области, в которой он слаб, неудачи в некоторых случаях заканчиваются нервным срывом.
- Реакция эмансипации – проявляется в стремлении освободиться от опеки, контроля и покровительства старших. Она распространяется и на порядки, законы и « стандарты» взрослых. Потребность в эмансипации связана с борьбой за самостоятельность, самоутверждение себя как личности. В повседневном поведении это – стремление сделать все «по-своему», в крайних вариантах – уходы и побеги из дома.
- Реакция группирования – филогенетический стадный инстинкт. Группы в среде подростков возникают и функционируют по своим, еще

недостаточно изученным социально- психологическим законам, среди которых наибольшую опасность представляет так называемая «автономная мораль», не совпадающая с требованиями родителей, школы, законов. Особенно сильна она у несовершеннолетних правонарушителей и преступников. Именно группа становится регулятором поведения для педагогически запущенных подростков. Особенно легко объединяются в группы наркоманы, социально распущенные, неустойчивые подростки, имеющие опыт асоциального поведения.

Первая любовь – нежная и трепетная очарованность мальчишек и девчонок, чувство высочайшей духовной чистоты. Это, скорее всего, влюбленность, которая довольно быстро проходит и запоминается навсегда, потому что она первая. В юношеской любви много фантазии. В образе сочетаются качества реального и воображаемого. Первая любовь отличается оторванностью от жизни и хрупкостью, она не заглядывает в будущее и оказывается похожей на интересную игру. Поэтому первая любовь – это скорее желание любви, желание испытать незнакомое романтическое чувство, готовность любить, предчувствие любви, навеянное рассказами взрослых, книгами, кинофильмами.

Юношеская любовь романтична, идеализирована. Молодые люди, впервые влюбившись, полагают, что ни у кого никогда такой любви не было. При этом нередко они наделяют друг друга достоинствами, которые хотят видеть, а не теми, которые есть на самом деле. Требования к идеалу пытаются перенести на человека, который нравится. Как сказал итальянский философ Паоло Мантегацца: «лучшее лекарство от любви с первого взгляда – внимательно посмотреть еще раз».

Формируется чувство взрослости. Происходит смена значимых лиц, падение авторитета семьи, но все же она остается тем местом, где ребенок чувствует себя уверенно и спокойно.

Самое главное для подростка – мир в семье, уверенность в том, что он любим своими родителями, что взрослые видят в нем достоинства, а не только недостатки. Очень важно, чтобы ребенок понимал: он – индивидуален и ценен как личность для родителей и близких ему людей. Высокая самооценка позволит подростку преодолеть все трудности этого периода. Необходимо, чтобы у подростка была цель в жизни, увлечение. Необходимы обязанности по дому. Желательно, чтобы у подростка не было свободного времени, что можно занять активным отдыхом всей семьей. Посещение секций будет полезно подростку и в плане здоровья и в плане общения со сверстниками.

Метод сказкотерапии появился относительно недавно. Комплексная сказкотерапия – это авторский метод, разработанный в Санкт-Петербурге Татьяной Зинкевич-Евстегнеевой. Комплексная Сказкотерапия:

- это язык, на котором можно говорить с внутренним миром человека, его бессознательным, его душой;

- это воспитательная система, формирующая и поддерживающая созидательную систему ценностей человека. Основное воздействие в этом методе происходит именно на ценностном уровне. Все сказки, прежде всего несут информацию о жизненных ценностях. Благодаря этому и укрепляется «ось человека», его жизненный стержень;

- это система развития эмоционального интеллекта.

Метод сказкотерапии помогает в работе психолога с подростками по коррекции поведения. Воздействие происходит на сознательном и бессознательно-символическом уровне. Часто у подростка низкий духовный уровень, мало жизненных ценностей, с помощью различных видов сказок, притч формируется представление о базовых жизненных ценностях. Язык образов и символов расширяет сознание, помогает изменить характер в лучшую сторону, способствует развитию эмоционального интеллекта.

Медитативные сказки развивают воображение, снимают тревогу, мышечное напряжение, приносят покой и успокоение. На занятиях подросток не только слушает сказку, он может ее сочинить, рассказать, разыграть, тем самым узнает свои личностные особенности и развиваются все познавательные процессы.

Методика «Карта Сказочной Страны» используется с подростками для определения цели. Для эффективной самореализации человеку необходимо ясно и четко представлять свою цель. Однако образ цели – как айсберг. Вершину его мы осознаем, но большая часть остается скрытой. Но именно скрытая часть айсберга сильнее всего влияет на наши мотивы, желания, формирует наши особенности. Поэтому для эффективной работы, самореализации важно исследовать скрытую часть айсберга, то есть внутренние, неосознаваемые процессы.

Методика «Страна чувств» способствует осознанию своих обид, страхов, злости; помогает ощутить радость, удовольствие, интерес.

Карты «Мастер сказок» помогают разбудить интуицию, понять смысл текущих жизненных обстоятельств, освободиться от пустых душевных терзаний, дадут подсказки, как строить свою жизнь.

Методика «Шесть шляп мышления» помогает показать подростку ситуацию с разных граней. Для юношей сказочная игра «Рыцари круглого стола» помогает повысить самооценку, осознать свою силу и развивает творческие способности.

Методика «Тебе, моя дорогая девочка» дает знания о женском счастье и любви.

Сказка – это необходимый инструмент в работе психолога с подростками.

Таким образом, в подростковом возрасте у человека начинает активно формироваться самосознание, начинается становление образа «Я» и морального сознания. Поэтому знание психологических, физиологических особенностей юношества способствует построению правильного педагогического и лечебного процессов и позволяет избегать возникновения детских и подростковых психогенных нарушений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Весна. Пробуждение женственности / Т. Зинкевич-Евстигнеева. –СПб.: Речь,2010. – 234 с.

2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Методические материалы для слушателей базового курса подготовки сказкотерапевтов по методу комплексной сказкотерапии / Т. Зинкевич-Евстигнеева.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Мастер сказок. 50 сюжетов в помощь размышлениям о жизни, людях и себе / Т. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2011. – 128 с.

4. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: учеб. пос./В.Д. Менделевич. – 5-е изд. – М.: МЕДпресс - информ, 2005. – 432 с.

5. Урбанович Л.Н. Нравственные основы семьи и брака. Система работы со старшеклассниками и родителями: методические рекомендации, разработки занятий, тесты, анкеты, психологические практикумы / Л.Н. Урбанович. – М.: Изд. «Глобус», 2009. – 256 с.

## РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТИВНОГО САМОКОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

***Кондратенко И.В.***
*Приднестровский государственный университет им.Т.Г. Шевченко*
*г.Тирасполь, Молдавия, Приднестровье*

Самоконтроль относится к числу обязательных признаков самосознания человека. Самоконтроль сопровождает все психические явления, присущие человеку, начиная с врожденных психофизиологических механизмов, заканчивая сложными видами деятельности и принятием жизненно важных решений.

Студенческий период жизни – важнейший этап в формировании личности; это время активного развития нравственных и эстетических чувств, стабилизации характера, наращивания интеллектуального потенциала и пр. Характерной чертой личностного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой.

По окончании обучения молодой человек начинает самостоятельную

жизнь, вступая в пору социальной зрелости, и к этому моменту он должен обладать хорошо сформированным и достаточно устойчивым самоконтролем, обеспечивающим адекватное психическое отражение внутреннего мира и объективной реальности, социально одобренное поведение в различных сферах жизни. Такой самоконтроль является результатом воспитания и самовоспитания личности, основанных на знании нравственных, эстетических и правовых норм.

Понятие «локус контроля» было введено в 1960-х гг. Джулианом Бернардом Роттером, американским психологом, в рамках теории социального научения. Локус контроля – понятие, отражающее склонность человека приписывать причины событий внешним или внутренним факторам [6].

Теория Дж. Роттера относится к классу теорий «ожидаемой пользы», то есть в ней утверждается, что поведение человека определяется тем, как он оценивает возможность достичь желаемого результата. Предполагается, в частности, что индивиды с интернальным локусом контроля ведут себя целенаправленно и последовательно, тщательно собирают необходимую для успешных действий информацию, упорно преодолевают трудности и склонны соблюдать социальные нормы. Дальнейшее развитие теория Дж. Роттера получила в работах А. Бандуры, Л. Хьелла и Д. Зиглера, Д. Майерса, Р. Лао, Д. Стрикланда, К. Вэлстоуна и Б. Вэлстоуна, В.Н. Дружинина, С.Р. Пантилеева, В.В. Столина, Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинд и др. [1].

В нашем исследовании мы исходили из предположения о том, что в условиях вуза возможно оказывать специфическое влияние на процесс формирования психологического феномена - самоконтроля личности в различных его проявлениях.

Наша работа была основана на проведении цикла занятий с выпускниками вуза, направленных на самоанализ жизненного пути; познание своего внутреннего мира и принятие себя; активизацию ресурсов, развитие потенциала личности; расширение репертуара поведения; формирование веры в позитивное разрешение проблем; понимание специфики трудностей, свойственных возрастному периоду; определения собственной системы жизненных ценностей. Курс является модификацией программы «Жизненная навигация» (А.С. Огнев).

Цель программы – дать возможность юношам и девушкам сформировать представление о своем будущем - ближайшем и далеком, найти новые и укрепить старые ориентиры в жизни и в результате продвинуться в плане самоопределения, развития себя как личности, в обретении и осознании своей идентичности, и тем самым косвенно сформировать функцию самоконтроля [4].

В исследовании приняли участие 75 человек, студенты выпускного

курса различных факультетов Приднестровского Государственного Университета им. Т.Г. Шевченко. Испытуемые в случайном порядке были разделены на две группы – контрольную (40 чел.) и экспериментальную (35 чел.).

Со студентами экспериментальной группы проведен цикл занятий в рамках кураторских часов. По прошествии шести месяцев был произведен контрольный срез в обеих группах, позволивший определить изменения, произошедшие в сфере самоконтроля выпускников.

Диагностика рассматриваемого феномена проводилась с помощью методики УСК (уровень субъективного контроля), авторами которой являются Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд.

Качественный и количественный анализ позволил установить следующие закономерности.

Сравнительный анализ результатов диагностики особенностей самоконтроля студентов контрольной и экспериментальной групп на разных этапах эксперимента представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительный анализ результатов диагностики особенностей самоконтороля студентов контрольной и экспериментальной групп на разных этапах эксперимента

| Стены (средн.) / шкалы | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
|---|---|---|---|---|
| | До программы | После программы | До программы | После программы |
| общей интернальности | 5 | 5,2 | 4,7 | 5,2 |
| интернальности в области достижений | 6,2 | 6 | 5,4 | 6,3 |
| интернальности в области неудач | 4,8 | 5,3 | 4,6 | 5,4 |
| интернальности в семейных отношениях | 5,3 | 5,9 | 5 | 5,8 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| интернальности в области производственных отношений | 4 | 4,6 | 4,3 | 4,4 |
| интернальности в области межличностных отношений | 6,2 | 6,5 | 5,4 | 6 |
| интернальности в отношении здоровья к болезни | 6,4 | 5,6 | 4,9 | 5,6 |

Далее по каждому из факторов на разных этапах эксперимента был произведен корреляционный анализ путем подсчета t-критерия Стьюдента с целью выявления тех факторов, по которым имеются значимые различия. Его результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Корреляционный анализ путем подсчета t-критерия Стьюдента

| Значение t-критерия / шкалы | Контр.гр. | | Экспер. гр. | | Контр. и экспер. гр. | | Контр. и экспер. гр. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | До и после программы | | До и после программы | | До программы | | После программы | |
| | p≤0.05 | p≤0.01 | p≤0.05 | p≤0.01 | p≤0.05 | p≤0.01 | p≤0.05 | p≤0.01 |
| | 2.02 | 2.71 | 2.03 | 2.73 | 1.99 | 2.64 | 1.99 | 2.64 |
| общей интернальности | 0,3 | | 1,7 | | 0,8 | | 1,6 | |
| интернальности в | 0,5 | | 2,7 | | 0 | | 2,5 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| области достижений | | | | |
| интернальности в области неудач | 1,1 | 2,6 | 0,8 | 1,9 |
| интернальности в семейных отношениях | 1,4 | 2,2 | 0,9 | 1,7 |
| интернальности в области производственных отношений | 2 | 0,3 | 2,4 | 1,1 |
| интернальности в области межличностных отношений | 0,6 | 0,8 | 0,2 | 1,1 |
| интернальности в отношении здоровья к болезни | 1,5 | 2,2 | 1,7 | 1,4 |

Сравнительный анализ по гендерному признаку показал следующее:

- до проведения программы существуют нет значимых различий в результатах девушек двух групп по факторам;
- после проведения программы значимые различия в результатах девушек обеих групп наблюдаются по Шкалам общей интернальности ($t=2,2$ при $t_{кр}=2,86$; $p\leq0.01$), интернальности в области достижений ($t=2,3$ при $t_{кр}=2,01$; $p\leq0.05$), интернальности в области неудач ($t=2,2$ при $t_{кр}=2,01$; $p\leq0.05$), интернальности в семейных отношениях ($t=3$ при $t_{кр}=2,86$; $p\leq0.01$), интернальности в области межличностных отношений ($t=2,2$ при $t_{кр}=2,01$; $p\leq0.05$), интернальности в отношении здоровья к болезни ($t=4,2$ при $t_{кр}=2,86$; $p\leq0.01$);
- и до, и после проведения программы значимых различий между результатами юношей двух групп нет.

Таким образом, по методике УСК значимое повышение отмечается по факторам: Интернальность в достижениях, Интернальность в неудачах, Интернальность в семейных отношениях. Следовательно, можно сделать вывод о том, что в результате экспериментального влияния у испытуемых обоих полов возрос уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Испытуемые считают, что они добились сами всего хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели и в будущем. Кроме того, для них характерно развитое чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неудачах, неприятностях и страданиях, ощущение себя ответственным за события семейной жизни. Для них характерна эмоциональная устойчивость, моральная независимость, низкая напряженность.

Очевидно, что систематическая работа в вузе по формированию субъектного отношения к собственной жизни позволяет эффективно влиять, на продолжающий формироваться самоконтроль у студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд // Психол. журн. – 1984. – N 3. – С. 152-162.

2. Елисеев О.П. Локус контроля / О.П. Елисеев // Практикум по психологии личности. - СПб., 2003. – С. 413-417.

3. Кондаков И.М. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля / И.М. Кондаков, М.Н. Нилопец // Психологический журнал. – 1995. – № 1. – С. 35-39.

4. Огнев А.С. Жизненная навигация (электронное издание) / А.С. Огнев. – М.: изд-во МГГУ им. М.А Шолохова, 2009.

5. Пантилеев С.Р. Методы измерения локуса контроля / С.Р. Пантилеев // Общая психодиагностика; под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд. МГУ, 1987. – С. 18, 23, 278-285.

6. Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейджер, Д. Фэйдмен. – 2002.

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ

***Корнилова Л.Г.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Творчество является высшей формой человеческой активности и самостоятельности и в многообразии своих форм присуще и доступно каждому человеку. Ученому, сделавшему открытие, рабочему,

выполняющему новое техническое задание, студенту, школьнику, усваивающему новые предметные знания, решающему незнакомую задачу.

Творчество является элементом социального опыта поколений и неразрывно связано с познавательной деятельностью человека. Наиболее активно человек сталкивается с познавательной деятельностью во время обучения в образовательном учреждении. Именно в молодости человек наиболее способен к творчеству, к формулированию эвристических гипотез, максимально работоспособен и инициативен, а значит, может являться субъектом формирования опыта творческой деятельности, когда усвоенные студентами знания, навыки, умения не только реализуются, но и получают свое дальнейшее развитие и творческое совершенствование.

В настоящее время в психологии имеется огромное количество направлений творчества [6]. Между тем, до сих пор отсутствует единая система классификации. Приведенная ниже классификация направлений творчества разработана применительно к студентам как одному из видов субъектов творческой деятельности и будет опираться на направления творческой деятельности, освещенные в трудах В.А. Беликова [1], Р.Г. Салахутдинова [4], В.В Тепикина [5].

В зависимости от объекта, на который направлено творчество, выделяют виды творческой деятельности. Для студентов доминирующим видом выступает непосредственно учебное творчество. Для учебного познания характерным является субъективная новизна продуктов творчества. К учебному творчеству относятся все виды учебной деятельности, когда усваиваются новые знания, решаются новые задачи.

Научное творчество выделяют в отдельный вид творческой деятельности человека, т.к. от учебного творчества его отличает степень новизна его продуктов. Характерным для научного творчества является новизна продукта деятельности, который в научном познании должен быть действительно новым, не имеющим себе аналогов, известных в данной отрасли науки и техники [2]. В классификации направлений творчества студентов эти два понятия не будут разделяться, т.к. научное творчество студентов не является самостоятельным видом деятельности и существует во взаимосвязи с учебно-познавательной деятельностью.

Таким образом, первым направлением творчества студентов будет являться учебно-познавательное (интеллектуальное) творчество, которое находит свое отражение в следующих видах деятельности:

- слушание лекции и объяснений лектора, и анализ выступлений своих товарищей;
- самостоятельная работа с учебником и научно-популярной литературой;
- отбор и сравнение материала по нескольким источникам, написание

рефератов и докладов;

- анализ, вывод и доказательство формул;
- программирование, редактирование программ;
- изучение устройства приборов по моделям и чертежам;
- анализ графиков, таблиц, схем;
- моделирование и конструирование;
- проведение исследовательского эксперимента;
- разработка и проверка методики экспериментальной работы;
- построение гипотезы на основе анализа имеющихся данных;
- разработка новых вариантов опыта;
- выполнение заданий по усовершенствованию приборов;
- выявление и устранение неисправностей в приборах;
- сборка приборов из готовых деталей и конструкция;
- выполнение работ практикума;
- выполнение фронтальных лабораторных работ;
- постановка фронтальных опытов;
- измерение величин;
- сборка электрических цепей;
- решение экспериментальных задач;
- подготовка к экзаменам;
- моделирование – воспроизведение технических объектов по образцам в уменьшенном виде (или увеличенном);
- рационализаторство – техническое творчество, направленное на совершенствование используемой техники, технологии;
- создание программ для компьютеров;
- массово-техническое творчество – творческая деятельность народных масс (в данном случае студентов), происходящая в свободное время (домашнее конструирование, моделирование).

Социальное творчество в деятельности студентов проявляется в специфическом способе жизнедеятельности воспитательной организации – вуза или подразделения (факультета, института), в деятельности по преобразованию окружающей социальной среды, в результате которой происходит интериоризация и экстериоризация студентами ценностных ориентаций и соответствующих социальных установок. Социальное творчество, как таковое, основывается на потребностях студентов в самореализации, самоутверждении, достижении, поиске смысла жизни и групповой принадлежности. Объектом социального творчества могут выступать:

- организация массовых праздников и шоу-программ (КВН, Мисс Университета);
- организация социальной помощи (помощь детям сиротам, подросткам с девиантным поведением и т.п.);

- общественно полезный труд (озеленение города, субботники и т.п.);
- различные студии и кружки (студии художественного слова, литературный вечер);
- студенческие объединения (студенческое самоуправление, профком студентов, школа лидерства и т.п.);
- туристско-экскурсионная деятельность;
- интерактивные динамические игры (например, Ночной Дозор);
- настольные коллективные игры (Монополия, карты и т.п.).

Также в деятельности студентов можно выделить социально-политическое творчество. Согласно Д.В. Ольшанскому [3], социально-политическим творчеством можно назвать деятельность социальных групп или индивидов, связанная с формулированием и выражением собственных потребностей и интересов, со стремлением изменить существующий политический или социально-экономический порядок и соответствующие политические институты. Деятельность социально-политического творчества имеет виды:
- политико-правовой направленности;
- историко-культурной и экологической направленности;
- интернациональной дружбы;
- искусствоведческой, художественно-критической направленности (уличные выставки и т.п.);
- антивоенное, патриотическое движения;
- движение по защите прав различных социальных групп (потребителей и т.п.);
- лоббистские организации и группировки;
- фанаты спортивные, популярных творческих коллективов и исполнителей;
- религиозной направленности;
- экстремистской направленности (антиглобалисты, нацболы и т.п.).

Безусловно, в деятельности студентов присутствует художественное творчество, связанное с эстетическим освоением действительности и удовлетворением эстетических потребностей людей. Оно реализуется в следующих видах деятельности:
- массовая художественная самодеятельность (музыкальная, танцевальная, театральная, изобразительная и другие) в массовых праздниках и шоу-программах. Например, КВН, Студенческая весна, Осенний цыпленок;
- авторская самодеятельность;
- самодеятельная издательская деятельность (кружок поэзии и т.п.);
- оригинальная самодеятельность, не имеющая аналогов ни в профессиональном искусстве, ни в фольклоре.

В.В. Тепикин [5] также выделяет спортивно-тактическое творчество,

которое, безусловно, является близким к художественному виду творчества и проявляется в следующих видах деятельности:

- клубы, секции любителей массовых видов спорта;
- массовые физкультурно-оздоровительные и спортивные акции и соревнования;
- турпоходы, сплавы по реке;
- коллективные спортивные игры (футбол, волейбол, баскетбол и т.д.).

В классификации, приведенной выше, рассмотрены только основные направления творческой деятельности студентов. Творческая деятельность студентов очень многообразна и затрагивает практически все сферы деятельности человека. Между тем, можно также выделить такие направления творчества как игровое и предпринимательское.

Игровое творчество взаимосвязано с учебно-познавательным, социальным, спортивно-тактическим творчеством и находит свое отражение в таких видах деятельности, как:

- настольные игры (Монополия и т.п.);
- коллективные спортивные игры;
- интерактивные динамические игры;
- компьютерные игры.

Предпринимательское творчество взаимосвязано с учебно-познавательным и социальным творчеством студентов и проявляется в следующем:

- научно-исследовательской деятельности (гранты, патенты);
- учебной деятельности (написание рефератов, курсовых работ и т.п. на заказ);
- социальной деятельности, т.к. студентам легче устроиться на низкооплачиваемую работу (уборка территорий, озеленение города и т.п.).

Направления деятельности в период студенческой жизни очень многообразные и затрагивают практически все сферы жизни. В представленной выше классификации были отображены только основные направления творчества студентов, которые, несомненно, присутствуют в жизни каждого студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография / В.А. Беликов. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 340 с.

2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 448 с.

3. Ольшанский Д.В. Политико-психологический словарь / Д.В. Ольшанский. – М.: Деловая книга, 2002. – 576 с.

4. Салахутдинов Р.Г. Социально-культурное творчество как эффективное средство формирования культурной среды / Р.Г. Салахутдинов. – Казань: РИЦ «Школа», 2002. – 216 с.

5. Тепикин В.В. Кристаллизация интеллигенции / В.В. Тепикин. – Иваново: Ивановский государственный университет, 2012. – 132 с.
6. Творчество: теория, диагностика, технология: Словарь-справочник для специалистов в области образования, инноваций и гуманитарных технологий в социальной сфере / под ред. Т.А. Барышевой. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 293 с.

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

***Кравец Г.В.***
*Марийский государственный университет*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Проблема социализации пожилых людей не только существует, но и более значима для этого возрастного периода по сравнению с предыдущим. Успешная социализация пожилых людей – одно из основных условий поддержания высокого качества их жизни. Постоянное (непрерывное) образование применительно к пожилым людям (академии, университеты третьего возраста) направлено не только на решение образовательных задач, но и способствует социально-психологической адаптации людей в позднем периоде жизни к новым социальным ролям, стилю и образу жизни, помогает организовать с ними профилактическую, коррекционную работу, создает условия для проявления и максимального использования знаний, умений, навыков, жизненного опыта, дальнейшего раскрытия творческих сил и способностей, а также является универсальным инструментом преодоления дефицита общения. В исследованиях нейропсихологов убедительно доказывается, что активная умственная работа, которую обеспечивает непрерывное «учение с увлечением» и положительные эмоции, является прекрасной профилактикой патологических возрастных изменений мозговой деятельности и способствует продлению жизни.

Примерный перечень задач, реализуемых через академию третьего возраста:

- роддержка социального статуса пожилого человека за счет сохранения объема и качества социальных ролей и активности путем дополнения или компенсации трудовой активности различными видами социально-культурной и образовательной деятельности;
- восстановление социальных ролей и стимулирование социальной активности;
- формирование новых интересов и помощь в освоении новых видов социально-культурной деятельности, позволяющих адаптироваться к меняющемуся миру, «идти в ногу со временем», расширить кругозор,

заполнить досуг;

- восстановление ценностного единства с молодым поколением;
- содействие в решении социально-психологических проблем, обретении социального статуса и чувства личностной значимости;
- укрепление социальных и межличностных связей и контактов, поддержка чувства социальной полноценности и причастности к жизни и делам города, республики, страны;
- создание условий для удовлетворения потребностей в самовыражении, социальном признании, общении, уважении окружающих, психологической поддержке, обмене жизненным опытом, укреплении физического и психического здоровья.

Все эти задачи успешно решаются на разнообразных занятиях в академии, среди которых особой популярностью пользуются социально-психологические тренинги. Опыт организации такого рода тренинговых групп для пожилых людей показывает, что в результате существенно улучшается психологическое здоровье, уменьшается психологическая тревожность, появляется раскованность, укрепляется чувство личностной значимости, улучшается контакт и устанавливаются дружественные и доверительные отношения с членами группы, восстанавливается ощущение социальной полноценности, удовлетворяется потребность в самовыражении, социальном признании, уважении окружающих, психологической поддержке, обмене жизненным опытом.

Социально-психологические тренинги позволяют в непринужденной, доброжелательной, комфортной игровой атмосфере мгновенно перезнакомиться со своими «однокурсниками», раскрыть свой богатый внутренний мир, рассказать о своих уникальных качествах, достижениях, увлечениях, жизненных приоритетах и ценностях, найти близких по духу людей… Притчи, истории, анекдоты, игры, возможность рассказать о себе и послушать других, приятная музыка, возможность подвигаться и отдохнуть - все это обеспечивает незабываемые положительные эмоции, радость от встречи и высокую эффективность занятия. В игровой легкой форме слушатели усваивают основы практической психологии, получают представления о возможностях музыкальной терапии, арттерапии, сказкотерапии, терапии художественным словом, танцевальной терапии, проективной диагностики, психологии цвета, формы, тренируют ассоциативное мышление, развивают навыки самопознания, саморазвития и саморегуляции... В цикле тренингов есть и тренинг наслаждения, или «эндорфин (гармон удовольствия) – тренинг» (антистресс-тренинг), на которых слушатели получают реальный опыт использования наиболее доступных для любого человека различных психологических практик по управлению своим настроением, психо-эмоциональным состоянием и работоспособностью. В числе простых, но

очень эффективных психотехник – дыхательные упражнения и кинезиологическая гимнастика, включающая самомассаж и специальные несложные, движения, снимающие усталость, напряжение, повышающие работоспособность мозга, внимание и т д.. Самые любимые блоки занятий для студентов всех возрастов – медитативно-художественные релаксации, которые обеспечивают глубокий отдых и позволяют достигнуть ощущения психологической легкости и свободы.

Одним словом, все формы и методы образования в академии приспособлены к возможностям людей пенсионного возраста с тем, чтобы они могли извлекать реальную пользу от любого предоставляемого курса обучения. При этом, безусловно, учитывается тот факт, что группа пожилых людей неоднородна по социальному составу, жизненному опыту, стереотипам и оценочным эталонам, поэтому людей со сходным социальным статусом, общими ценностными ориентациями и установками легче найти именно в стенах академии, так как изначально потребность в продолжении образования в зрелом возрасте осознается только социально активными людьми с мощным жизненным ресурсом.

В заключение хочется подчеркнуть, что прогрессивное развитие личности (не заканчивающееся в течение всей жизни) как способ существования обеспечивается проявлением активности в разрешении противоречий между изменяющимися условиями бытия и реальными возможностями удовлетворения потребностей и интересов. Поэтому, хотя пожилым людям более свойственна ориентация на прошлое, при планировании определенной деятельности возможна и ориентация на будущее. Появление новой значимой деятельности, новых интересов, перспективы позволяет человеку строить определенные планы, снимает депрессию и страх смерти, помогает преодолеть болезни, так как дает уверенность в завтрашнем дне и открывает в нем реальные для достижения даже людьми третьего возраста цели.

В двадцать первом веке научно-техническая революция привела к «взрыву» в области знаний и информации во всем мире. Непрерывный и расширяющийся характер этой революции дал также толчок ускорению социальных сдвигов. Известный афоризм Клауса Кобьелла «Кто не идет в ногу со временем – тот со временем исчезает» (можно переиначить «…безвременно исчезает»), то есть теряет интерес к жизни и прощается с ней. Чтобы идти в ногу со временем – надо учиться, учиться и учиться, осознавая, что прогрессивное развитие личности – это вся жизнь. Во многих странах мира люди пенсионного возраста по-прежнему являются проводниками информации, знаний, традиций и духовных ценностей. Не следует забывать и нам эту важную традицию.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

***Кузовкова Ю.С.***
*МБДОУ «Детский сад №74 «Родничок»*
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Процессы профессионального и личностного самоопределения остаются предметом научного интереса многих исследователей. На наш взгляд, для эффективного профессионального и личностного самоопределения, работу в этом направление необходимо начинать в дошкольном возрасте. В этом возрасте происходит активное формирование личности, когда ребенок осваивает в игровой форме содержание основных видов профессиональной деятельности.

О необходимости изучения и формирования психологической готовности к профессиональному и личностному самоопределения в детских возрастах свидетельствуют работы таких отечественных психологов, как Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, Н.Н. Захарова, В.И. Тютюнник.

Процесс профессионального самоопределения начинается, как правило, не с выбора специальности, а с обобщенных устремлений ожиданий и представлений о жизненном пути, так или иначе отражающийся в самосознании. Именно на этом начальном этапе профессионального самоопределения человек ставит перед собой и решает для себя такие вопросы, как соотношение общественной значимости и личностного смысла труда, общественной полезности всех профессий и различия в их престижности, зависимость социального положения от некоторых признаков выполняемой работы и др.

Дошкольный возраст, по мнению Зеера Э.Ф., является периодом первоначального, аморфного профессионального и личностного самоопределения, возникновения эмоционального предвосхищения последствий своего поведения и самосознания [1]. И в известных периодизациях развития человека как субъекта труда, предложенных Е.А. Климовым, В.А. Бодровым, дошкольному возрасту (от 3 до 6-8 лет), отводится вторая стадия, где основным способом профессионального самоопределения являются профессионально-ролевые игры, благодаря которым происходит овладение «основными смыслами» человеческой деятельности, а также знакомство с конкретными профессиями (игры в шофера, во врача, в продавца...). Именно в дошкольном возрасте (3-7 лет) происходит активное формирование личности, когда ребенок осваивает в игровой форме содержание основных видов профессиональной

деятельности.

Н.С. Пряжников, изучая проблему самоопределения в связи с развитием субъекта труда, ставит следующий вопрос о том, может ли самоопределяться ребенок, ведь считается, что самоопределение – это «новообразование» именно подросткового возраста. Ответ на этот вопрос связан с тем, как и в чем самоопределяться. Если понимать под самоопределением выбор и реализацию способа взаимодействия с окружающим миром и нахождение смысла в данной деятельности, то тогда понятие самоопределения позволяет более обстоятельно рассмотреть проблему развития человека, а также развития самой готовности человека самоопределяться. Исходя из этого понимания, автор выделяет этапы самоопределения и для дошкольного возраста – это самоопределение в ближайшем социальном окружении и идентификация себя с различными ролевыми позициями. «Естественно, – отмечает Н.С. Пряжников, – многие из этих уровней нередко развиваются параллельно, какие-то из выделенных уровней кем-то из людей «пропускаются», а на каких-то уровнях кто-то умудряется и «застрять» в своем развитии. Таким образом, получается, что самоопределение развивается вместе с развитием самого человека, а также то, что самоопределяться может даже маленький ребенок, еще не выговаривающий слово «самоопределение» [3].

Подробно анализируя профессиональное самоопределение, Е.А. Климов говорит о том, что термин «профессиональное самоопределение» применим не только к функционирующему, «готовому», но также и к потенциальному, развивающемуся субъекту профессионального труда. «Более того, нас интересует именно многолетняя психолого-педагогическая "предыстория" (онтогенез) человека как субъекта труда, профессионала... формирования себя как полноценного участника сообщества "делателей" чего-то полезного, сообщества профессионалов». Выбор профессии, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самом деле осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь». Профессиональное самоопределение не создание пределов развитию человека, не впадение в профессиональную ограниченность, а поиск возможностей беспредельного развития. Это не однократное деяние, а длительный, многолетний процесс. На разных возрастных этапах он связан с разными целями и имеет разное содержание [2].

В.И. Тютюнник в статье «Психолого-педагогические условия развития "внутренней позиции" субъекта труда в дошкольном возрасте» (1989) показал, как с изменением места ребенка в системе доступных ему общественных отношений происходит формирование у него такой внутренней позиции, которая впервые может быть охарактеризована как

позиция субъекта труда. Он считает, что ребенок дошкольного возраста может приобрести все психологические признаки субъекта труда (включая и потребность в труде) при условии, что занимаемая взрослыми позиция во взаимодействии с ребенком реализуется в постановке его на такое место в системе доступных ему отношений, на котором его потребность действовать «как взрослый", который является его исходным «образом мира», может быть удовлетворена не только в ролевой игре, но и в доступном силам ребенка общественно полезном труде. И особо подчеркивает, что позиция второго участники взаимодействия - взрослого, имеет решающее значение как на начальных этапах формирования человека как субъекта труда – в виде конкретных осознанных (или стихийных) педагогических (антипедагогических) воздействий взрослых на детей, так и в развитых формах труда взрослых-профессионалов – в виде позиции общества по отношению к ним.

Следует отметить, что значительные исследования по вопросам развития и формирования у детей представлений о труде взрослых (Д.Б. Эльконин, Н.С. Пряжников, В.И. Логинова, П.А. Шавир, В.И. Тютюнник) в основном, рассматривают вопросы овладения ребенком трудовыми операциями и навыками, а не ориентацию его в сфере будущей профессиональной деятельности, выявления и развития профессионально важных качеств.

Однако профессионально важные человеческие качества надо не только «выявить», но во многом и «заложить» в ребенка организацией его деятельности. От уровня знаний о труде зависит и интерес к труду, и развитие познавательной деятельности, и умение практически выполнять доступные трудовые процессы (повышение уровня знаний сопровождается активизацией интереса к выполнению трудовых процессов). Это предполагает активность не только педагога, но и самого подрастающего человека. И в меру этого мы говорим о том или ином варианте самоопределения. И было бы грубой ошибкой понимать самоопределение как стихийное, автоматическое «раскручивание» чего-то, якобы уже полностью имеющегося в свернутом виде, да еще и надеяться при этом, что данный процесс пройдет в социально ценном направлении.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно констатировать, что существует как научный, так и практический запрос на исследование профессионального и личностного самоопределения в дошкольном возрасте. В 2010 году на базе МБДОУ «Детский сад №74 «Родничок» была начата исследовательская работа, которая заключается в специально организованном информирование детей дошкольников о мире профессий по средством игровой деятельности, которая создает у детей определенный опыт профессиональных действий,

профессионального поведения и профессиональной направленности. Профессиональная направленность личности детей дошкольного возраста трактуется нами как выраженная склонность к определенной группе ролей, игр, видам трудовой деятельности.

На наш взгляд, одним из основных направлений активации профессионального и личностного самоопределения у детей старшего дошкольного возраста является: профессиональное просвещение, суть которого заключается в формировании у детей представлений о труде взрослых, о профессиях и производстве, об орудиях труда, о процессе труда и о качествах, необходимых людям разных специальностей. При формировании этих знаний нами используются беседы, дискуссии, для диагностики полученных знаний применяется анкетирование и интервью.

Для активации умений и навыков успешного профессионального самоопределения дошкольников используются сюжетно-ролевые и профориентационные игры. Профориентационную игру мы определяем как сюжетно-ролевую игру, в которой имитируется производственная ситуация, профессиональная среда, профессиональное поведение, возникает эмоциональная профессиональная идентификация. Организация в процессе игры ориентирования ребенка в явлениях общественной жизни, существенным звеном которых оказывается труд и профессиональная деятельность взрослых, создает у старших дошкольников упорядоченные, детальные и разнообразные представления о мире профессий, различных видах труда взрослых, о своих возможностях, на основе которых формируется профессиональное самоопределение дошкольников. Ведь дошкольник в состоянии формировать представления и выбирать привлекающую его сферу профессиональной деятельности взрослых на уровне эмоциональной идентификации, проявлять профессиональный интерес, профессиональные устремления, склонности и способности в определенных сферах профессиональной деятельности. Для диагностики нами используется тестирование и наблюдение.

Таким образом, на наш взгляд, чем раньше начнется специально организованное информирование детей дошкольников о мире профессий посредством игровой деятельности, тем в большей степени можно прогнозировать психологическое благополучие, профессиональное и личностное развитие, удовлетворенность жизнью, личностный и профессиональный рост каждого человека в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.

2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

3. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

***Купцова С.А.***
*Новгородский государственный*
*университет им. Ярослава Мудрого*
*г. Великий Новгород*

Термин «психологическое здоровье» был введен в научный лексикон не так давно И.В. Дубровиной. При этом под психологическим здоровьем ею подразумеваются психологические аспекты психического здоровья, т. е. то, что относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа. В целом, категория психологического здоровья семьи изучалась Г.С. Никифоровым, С.В. Торохтий, Э.Г. Эйдемиллер и др.

Психологическое здоровье семьи детерминировано многими факторами: социальным, экономическим, биологическим, психологическим и т.д.

В комплексной оценке психологического здоровья семьи наиболее значимы личностная, групповая, деятельностная составляющие, и соответствующие их содержанию показатели, сходство семейных ценностей, функционально-ролевая согласованность, социально-ролевая адекватность в семье, эмоциональная удовлетворенность, адаптивность в микросоциальных отношениях, устремленность на семейное долголетие.

Эмоциональная удовлетворенность показывает характер эмоционального принятия друг друга и уважение в семье. Высокая степень эмоциональной близости – «пристрастное отношение» друг к другу – составляет особое качество здоровой семьи. Эмоциональная удовлетворенность в семье является важнейшим источником психологической разрядки и поддержки всех ее членов. Показатели эмоциональной удовлетворенности в психологическом здоровье семьи определяется многими факторами: уровнем образования родителей, мотивами заключения брака, характером супружеских отношений, целями воспитания детей, образом семьи, сформированным у подрастающего поколения. Рассмотрим его в нашем исследовании.

В исследовании мы использовали следующие методики: анкета «Анкета на выявление соответствие отношений в родительской семье и представление об отношениях в будущей семье», Методика незаконченные предложения.

Исследование проводилось на базе школ и гимназий города Великий

Новгород. В исследовании приняли участие 55 человек: 30 девочек и 22 мальчика в возрасте 13 лет.

Анкета состоит из двух блоков вопросов. Первый блок вопросов направлен на оценку семейных отношений респондентов, второй блок направлен на изучение представлений о семейных отношениях – ролевых установок и вопросов воспитания детей.

Среди испытуемых у большинства в семье они единственные дети – 77%. У 15% подростков в семье двое детей и 8% опрошенных третьи дети в семье.

Опрошенные подростки в основном считают, что их родители обращаются друг с другом как в других семьях. Так ответили 81% респондентов. Частые ссоры между родителями отметили 11% опрошенных и лишь 8% подростков сказали, что отношения между их родителями близки к идеальным.

В основном отношения внутри семьи подростки считают удовлетворительными – 77%. 11% подростков считают эти отношения неудовлетворительными, 8% - хорошими и 4% - близко к идеальным.

Удовлетворены вниманием своих родителей лишь 4% подростков. Остальные респонденты либо считают, что внимания слишком много – 46%, либо недостаточно – 50%.

По мнению 100% опрошенных их родители не дают им достаточно свободы.

Ни одному из респондентов родители не разрешают делать все, что им хочется.

46% респондентов согласились с тем, что их родители балуют.

Лишь 39% опрошенных считают, что их родители проводят с ними достаточно времени. Делами испытуемых интересуются 46% родителей.

На первом месте в семье опрошенных стоит взаимопонимание, далее следует материальное обеспечение, затем образование, потом любовь, на последнем месте – счастье.

По мнению респондентов, в семье должен быть один ребенок. Так ответили 81% опрошенных. 19% подростков считают, что детей в семье должно быть двое.

По мнению большинства респондентов 81% - ребенку необходимо разрешать все, что ему хочется. 11% подростков полагают, что ребенка стоит растить в строгости и 8% опрошенных надеются найти «золотую середину».

100% опрошенных считают, что физические наказания не принесут желаемого результата.

50% подростков считают, что готовы посвятить все свое свободное время воспитанию детей. Другая половина респондентов считает это невозможным.

46% подростков (в основном это подростки из неполных семей) считают, что воспитание детей – забота женщины. 54% опрошенных считают, что это обязанность обоих родителей.

Половина опрошенных считает, что для ребенка лучше опека, другая полвина уверена, что попустительство (для многих из них это слово ассоциируется со свободой) - лучший метод воспитания. Поэтому 50% опрошенных считают, что разрешать ребенку делать все, что он хочет – это баловство, а запрещать – необходимость. А другая половина придерживается противоположного мнения.

В представлениях о семейных ролях прослеживаются стереотипы, свойственные российскому обществу. Так, большинство подростков считают, что женщина должна выйти замуж в более раннем возрасте, чем мужчина.

Средний возраст для начала семейной жизни женщины подростки определили как 20 лет, тогда как мужчина, по их мнению, должен обзаводиться семьей не раньше, чем в 25 лет.

46% опрошенных хотели бы, чтобы их семья была похожа на родительскую. Свой выбор они мотивировали тем, что их семья живет так же, как и все, отношения в семье нормальные. 54% подростков не хотели бы повторить судьбу своих родителей, полагая, что в их семье члены семьи будут более уважительно и внимательно относиться друг к другу.

По мнению испытуемых, женщина должна быть красивая, нежная, заботливая, любить детей, уметь готовить, любить домашнее хозяйство.

Мужчина же должен быть сильным, энергичным, много зарабатывать, выполнять ремонтные работы, уметь водить машину.

Большинство испытуемых считают, что мыть посуду должна жена – 54%. 23% считают, что эту обязанность должны разделить между собой супруги, 19% опрошенных считают, что это обязанность мужа и 4% подростков полагают, что мытье посуды – обязанность тети.

Приготовление пищи, по мнению 54% подростков, – также обязанность жены. 23% считают, что эту обязанность должны разделить между собой супруги, 19% опрошенных считают, что это обязанность мужа и 4% подростков полагают, что приготовление пищи – обязанность дяди.

Аналогичная картина наблюдается и в вопросах уборки квартиры.

А вот деньги, по мнению 81% опрошенных, должен зарабатывать мужчина. 11% испытуемых считают, что это обязанность женщины и 8% - совместная обязанность.

В своей будущей семье подростки на первое место ставят любовь, на второе – материальное обеспечение, затем – счастье, далее – взаимопонимание, на последнем месте – образование.

В представлениях большинства подростков настоящая семья принадлежит к эгалитарному типу, также высок процент патриархальной семьи.

Аналогичная картина наблюдается и в представлениях подростков о будущей семье. В основном подростки видят свою семью как эгалитарную, но сохраняется высокий процент представлений о будущей семье как патриархальной.

Вопросы методики «Незаконченные предложения» разработаны специально с учетом выявленных типов воспитания в родительской семье. Так, первый блок (4 предложения) направлен на выявление уровня протекции, второй – потворство/игнорирование потребностей, третий – требования-обязанности, четвертый – строгость санкций.

В целом, ответы можно разделить на положительные и отрицательные, если большинство ответов положительные, то результаты смещаются в сторону чрезмерности, если отрицательные, то в сторону минимальности. Если же количество отрицательных и положительных ответов совпадает, то можно говорить о гармоничности.

Итак, согласно данным, полученным в результате проведения методики «Незаконченные предложения», мы выделили, что гиперпротекция свойственна 58% респондентов, гипопротекция – 19%. Потворство диагностировано в 70%, 10% намерены игнорировать потребности ребенка.

Чрезмерная требовательность диагностирована в 8%, недостаточная – в 56%. Строгие санкции по отношению к своим детям намерены осуществлять 19% респондентов и 50% рассчитывают оказывать воспитательное воздействие с минимальной строгостью.

В целом, психологическое здоровье – это интегральный показатель функционирования современной семьи, отражающий качественную сторону протекающих в ней социальных и психолого-педагогических процессов.

# КАТАМНЕЗ ДЕТЕЙ, РОДИВШИХСЯ С ОЧЕНЬ НИЗКОЙ МАССОЙ ТЕЛА И ЭКСТРЕМАЛЬНО НИЗКОЙ МАССОЙ ТЕЛА, ПРОБЛЕМЫ ИХ АБИЛИТАЦИИ

***Ланеева В.В.***
***Смирнова Е.А.***
***Столярова Г.И.***
*Поволжская государственная*
*социально-гуманитарная академия*
*ГУК Самарской области*
*«Областной реабилитационный центр детей-инвалидов»*
*г.Самара*

В последние годы с созданием перинатальных центров качественно улучшилась помощь глубоко недоношенным детям с очень низкой массой тела (ОНМТ – 1 000-1 500 гр.) и экстремально низкой массой тела (ЭНМТ – менее 1 000 гр.) во многих городах РФ, в том числе и г. о. Самара.

Благодаря высокотехнологическим достижениям, совместным усилиям акушеров, реаниматологов, неонатологов выживаемость недоношенных детей резко возросла [5].

По данным перинатального центра областной больницы им. Калинина (г.Самара), где рождается около 90% всех маловесных детей, смертность среди недоношенных значительно сокращается: два-три года назад погибал каждый третий ребенок, в 2012 году – около 12%. «Мы боремся за каждого младенца», – отметил министр здравоохранения Самарской области Г.Н. Гридасов.

В развитых странах частота преждевременных родов имеет тенденцию к росту и составляет 5-10%, число рожденных младенцев до 32 недель гестации остается на уровне 1-2%.

Проблема комплексной помощи выживших младенцев, рожденных в крайних пределах жизнеспособности (23-26 недель гестации) является актуальной, так как среди недоношенных детей отмечаются высокие показатели смертности, заболеваемости и детской инвалидности [3].

Все органы недоношенного ребенка являются незрелыми, но наиболее сильно страдают головной мозг и легкие, что часто приводит к отсроченным неврологическим и соматическим расстройствам. Заболеваемость наиболее высока среди наименее зрелых новорожденных – распространенность ДЦП обратно пропорциональна сроку гестации:

- 23-24 недель – 14%,
- 25-26,5 недель – 19%,
- после 27,5 недель – 3%.

Тяжелые формы ретинопатии встречаются у детей, родившихся на 22-23 неделе в 64% случаев, на 24-25 неделе – в 2,5 раза реже, а у родившихся на 25 неделе – в 4 раза. Тяжелые функциональные нарушения возникают у 33% детей, родившихся в 22 недели, у 19%, родившихся в 23-24 недель, среди родившихся в 25-27 недель – у 13% [6].

Таким образом, добившись достаточно высокой выживаемости младенцев с ОНМТ и ЭНМТ, отдаленные результаты по состоянию здоровья не столь обнадеживающие для качества жизни в последующие возрастные периоды.

После выписки из стационара, где ребенок и мама в среднем пребывают 100-111 дней, важно КАК, ГДЕ и КЕМ в дальнейшем будет осуществляться абилитация (создание условий для развития функций, которых у этих детей нет) и сопровождение семьи и ребенка в амбулаторных условиях.

С целью изучения отдаленных результатов, структуры, сформированной патологии в возрасте старше года, в реабилитационном центре (ГКУ СО «ОРЦДИ», г. Самара) авторами проанализированы 42 реабилитационные карты детей от 3 до 18 лет, находившихся на реабилитационном этапе, родившихся: в срок гестации 26-28 недель – 46,3% наблюдаемых, 29-33 недели – 53,5%; масса тела при рождении зависела от срока гестации: до 1 000 гр. – 24,4%, от 1 000 – 1 500 гр. – 75,6%.

При анализе антенатального периода отмечены наиболее частые причины преждевременных родов:

- инфекции урогенитального тракта,
- соматические заболевания матери,
- осложненный акушерский анамнез во всех случаях преждевременных родов,
- гестоз (в 24,4% случаев),
- фетоплацентарная недостаточность (22% случаев),
- угроза прерывания беременности (75 %).

Все это антенатальное неблагополучие, является предрасполагающим фоном для поражения центральной нервной системы, язвенно – некротического энтероколита [1].

Морфологическая незрелость недоношенного ребенка является причиной бронхолегочной дисплазии, длительная «агрессивная» реанимация предрасполагают к возникновению ретинопатии, нейросенсорной тугоухости, гидроцефалии и другой инвалидизирующей патологии.

В наблюдаемой группе детей:

- у 68,3 % детей после первого года жизни был выставлен диагноз

ДЦП,

- у 56% наблюдались с гидроцефалией,
- 19,5 % - с тугоухостью различной степени,
- 17% - с заболеваниями органов зрения.

Без инвалидности (с детства) прошли лечение в ГКУ СО «ОРЦДИ» только двое детей с ОНМТ при рождении.

К сожалению, отдаленные результаты не оптимистичны. Достигнутые успехи на первых трех этапах выживания и выхаживания детей с ОНМТ и ЭНМТ должны быть закреплены и продолжены амбулаторным квалифицированным сопровождением. На сегодняшний день существует большой разрыв между высокими технологиями выхаживания недоношенных детей в условиях перинатальных современных центров и, к сожалению, скромными возможностями поликлинической педиатрической сети.

Центры абилитации успешно работают не только в Швеции, но и в Санкт-Петербурге, Москве, Чебоксарах и других крупных городах РФ [4].

В основу амбулаторной помощи должен быть заложен семейно-направленный многодисциплинарный подход.

При подборе специалистов для работы с данной категорией детей и их родителей должны учитываться не только профессиональная подготовка, но и личностные качества: чувство эмпатии, терпение, коммуникабельность, умение принимать ребенка и маму такими, какие они есть со всем многообразием проблем.

Кабинеты (или центры абилитации) рационально организовывать при перинатальных центрах, чтобы в течение односуточного пребывания ребенка смогли осмотреть все специалисты, провести необходимое дообследование и далее продолжить диспансеризацию по назологии, лучше в условиях функционирующих реабилитационных центров, в которых организована не только медицинская, но и психолого-социальная реабилитация.

В ходе лечения на этапах абилитации и реабилитации надо избегать полифармокотерапии и использовать относительно нетравматичные способы введения препаратов [2].

На абилитационном периоде необходимо заострить внимание на раннюю психолого-педагогическую помощь ребенку, учить родителей правильному взаимодействию с ребенком: психотерапевтическую коррекцию в диаде «мать-дитя» («кенгуру») и в семье ребенка: эмоциональное общение, тактильно-кинестетическую стимуляцию, аромотерапию, эстето-музыкотерапию.

Целью ранней педагогической работы является создание условий для перспективного психосоциального развития ребенка на каждом

возрастном этапе. Большую роль в формировании здоровья ребенка играют родители и другие члены семьи. Для обучения родителей необходимы программы дистанционного обучения, издание раздаточного материала (памятки, буклеты и др.) на актуальные, как медицинские, так и психолого-педагогические темы.

Особенности физического развития данных младенцев, правила рационального вскармливания, необходимость профилактических прививок, формирование сенсомоторных навыков и умений, развитие речи, игровых навыков, предметных действий, социальная адаптация – вот те первые проблемы, которые волнуют родителей и педиатры, совместно с другими с специалистами должны их решать, с учетом постконцептуального возраста младенца.

Таким образом, амбулаторный этап помощи недоношенным детям не должен быть «мертвым сезоном», и в поликлинической педиатрии необходимо разработать дополнительные возможности для поступательного развития особого ребенка и улучшения его качества жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барашнев Ю.И. Перинатальная неврология / Ю.И. Барашнев. – М.: Триада-Х, 2001. – 638 с.

2. Бомбардирова Е.П., Яцык Г.В. Лечение и реабилитация перинатальных поражений нервной системы у детей первых месяцев жизни / Е.П. Бомбардирова, Г.В. Яцык // Педиатрия. – 2005. – №2.

3. Иванова Е.Л. Целесообразность и различные организационные формы создания службы абилитации недоношенных детей / Е.Л. Иванова // материалы Международной конференции «Служба ранней помощи детям и семьям. Опыт и перспективы» СПб.: Изд-во «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства», 2003.

4. Мухамедрахимов Р.Ж. Игротека для детей с рисками отставания в развитии: опыт русско-шведского сотрудничества / Р.Ж. Мухамедрахимов // Вопросы психологии. – 1997. – №4 – С. 13-20.

5. Пулин А.М., Ворожко О.Н., Рубин Г.В., Федорова Л.А. Проблема качества жизни у детей с экстремально низкой массой тела при рождении и возможные пути снижения частоты осложнений, влияющих на последующее развитие ребенка, в отделении реанимации / А.М. Пулин, О.Н. Ворожко, Г.В. Рубин, Л.А. Федорова // Материалы Международной конференции «Служба ранней помощи детям и семьям. Опыт и перспективы». – СПб.: Изд-во «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства», 2003.

# НАПРАВЛЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

***Маланов С.В.***
*Марийский государственный университет*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Эмоциональные явления (эмоции) феноменологически определяются как переживания человеком: а) субъективных состояний, возникающих в процессах взаимодействия с окружающей средой, удовлетворения потребностей и реализации мотивационных отношений; б) субъективных отношений к событиям и явлениям окружающей действительности.

Эмоции регистрируются: а) как объективно наблюдаемые формы выражения эмоциональных процессов и состояний субъекта в мимике, пантомимике, невербальных (экспрессивных) компонентах речи, непроизвольных движениях; б) как объективно регистрируемые изменения физиологических (вегетативных) и нейрофизиологических функций организма; в) как осознаваемые человеком формы субъективных переживаний: наиболее типичные и значимые эмоциональные состояния, переживания и отношения в человеческой культуре фиксируются с помощью знаково-символических средств и осознаются (переживаются) как особые феномены.

При анализе эмоциональных процессов разными авторами выделяется широчайший спектр функций. Эмоции и эмоциональные состояния обеспечивают переживание и оценку: субъективных состояний организма; необходимости деятельности и всех условий, связанных с ней; успешности (не успешности) деятельности и всех факторов, влияющих на достижение успеха [8]. Эмоции обеспечивают жизнедеятельность и содержание индивидуального образа мира субъекта пристрастностью и избирательностью. Обеспечивают ориентировку субъекта в субъективной значимости (личностном смысле) предметов, явлений, событий, их оценивание, а также побуждение к определенным взаимодействиям с предметным миром [4, 5]. Эмоции обеспечивают интеграцию физиологических процессов, психических функций и поведения в единую функциональную систему с целью достижения определенного результата [1]. Выделяются также коммуникативные, регулятивные, мотивационные, защитные и другие функции эмоциональных переживаний [4, 11, 12].

В психологии используется множество оснований для классификации эмоциональных явлений: по характеру эмоционального тона, по времени появления в онтогенезе и выполняемым функциям, по особенностям

побуждения к активным действиям, по времени протекания и степени интенсивности, по уровням функциональной организации и др. [2, 9, 12].

Также выделяется широкий спектр феноменологических характеристик развития эмоциональной сферы человека. В младенческом возрасте исходные эмоциональные состояния связаны с органическими состояниями и потребностями, переживаются в форме эмоционального возбуждения; затем удовольствия – неудовольствия. В этом возрасте эмоции и переживания постепенно приобретают предметную отнесенность. В возрасте раннего детства расширяется диапазон переживаемых эмоций разной модальности, появляются первые социальные эмоции: смущение, стыд, гордость, вина. В дошкольном возрасте эмоциональные состояния и процессы начинают осознаваться на основе умений выразить свои чувства и переживания с помощью слов, появляются феномены эмоционального предвосхищения, формируются исходные умения контролировать и регулировать свое поведение при возникновении эмоциональных состояний. В младшем школьном возрасте появляются устойчивые обобщенные предметно отнесенные эмоции – высшие чувства, а также способность понимать и осознавать эмоциональные переживания других людей. В подростковом возрасте отмечается развитие способностей самостоятельно изменять сферу эмоциональных переживаний и отношений, развивается способность контролировать свое поведение в сложных эмоциогенных ситуациях [2, 7, 13].

При наличии широкого диапазона описательно-феноменологических данных в отечественной психологии до настоящего времени отсутствует последовательная теория эмоциональных явлений. Так, положения культурно-исторической теории развития высших психических функций не были распространены Л.С. Выготским на объяснение эмоциональной сферы человека [6]. Вместе с тем, эта теория все шире начинает использоваться для таких целей [2]. Положения психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева наиболее последовательно использовались для анализа эмоциональных явлений в работах А.В. Запорожца и В.К. Вилюнаса [2, 4, 5, 7, 10].

В рамках данной статьи попытаемся выделить те центральные объяснительные основания, которые характеризуют развитие эмоциональных психических функций в контексте отечественной теоретической психологии:

Чем обусловлено эволюционное развитие у животных организмов исходных форм эмоциональных психических функций?

В процессах филогенетического (эволюционного) и онтогенетического развития психических функций эмоциональные переживания обеспечивают пристрастность, избирательность,

целенаправленность деятельности живого организма. В процессе эволюции животных возникает необходимость регуляции отношений между изменениями внутренней среды организма и организацией поведения во внешней среде. При этом органы чувств и чувствительность дифференцируются в трех взаимосвязанных направлениях, обеспечивающих ориентировку: а) во внешней среде – экстероцептивная чувствительность; в перемещениях организма, а также в движении его частей – проприоцептивная чувствительность; в состояниях внутренней среды собственного организма – интероцептивная чувствительность. Чувствительность к изменяющимся состояниям внутренней среды собственного организма образует исходную основу для формирования и развития эмоциональной сферы субъекта. Результаты интероцептивной чувствительности переживаются как органические (потребностные) состояния, обеспечивая избирательное изменение направлений поведенческой активности организма во внешней среде. При этом органическая интероцептивная чувствительность, наряду с физиологическими функциями регуляции постоянства внутренней среды (гомеостаза) и функциями актуализации поведения, приобретает предметную отнесенность через установление связей с экстероцептивной чувствительностью и начинает выполнять функции эмоциональной регуляции деятельности [1, 7, 9].

Важнейшая отличительная особенность эмоции от органического ощущения – наличие предметной отнесенности. Поэтому функциональную структуру эмоции образуют: а) изменения (переживание) внутренних органических состояний субъекта (модальность переживания), которые вызываются взаимодействиями с внешними предметами, явлениями и событиями, имеющими для субъекта важное жизненное значение (смысл); б) воспринимаемые или представляемые предметы, явления, события, переживаемые с позиции их личностного смысла для субъекта в форме изменяющихся органических (и психических) состояний.

В составе эмоциональных образов интероцептивные органические ощущения актуализируются в зависимости от того, какой смысл, положительный или отрицательный, имеет для субъекта непосредственно воспринимаемая или представляемая предметная ситуация, а также от того насколько успешно субъект продвигается к достижению жизненно значимых целей и реализации мотивов [3, 7].

Чем характеризуется развитие эмоциональной сферы человека?

Эмоциональные переживания, а также высшие чувства человека имеют культурно-исторический характер происхождения и развития. Это характеризует как процесс исторического развития человечества, так процессы индивидуального развития каждого человека (онтогенез).

Эмоциональные процессы человека опосредствованы общественно выработанными знаково-символическими средствами («языком чувств»), которые используются в межличностных взаимодействиях: а) для фиксирования обобщенных норм и эталонов эмоционально-ценностных отношений различной степени абстрактности; б) для актуализации определенных эмоционально-оценочных отношений к различным предметам, явлениям, событиям. В качестве таких средств используются мимика и пантомимика, экспрессивно-интонационные компоненты речи, выразительные жесты, некоторые языковые средства, изображения.

Эмоциональная сфера ребенка начинает развиваться на основе естественных форм эмоционально-органической регуляции взаимодействий с внешней средой. В разделенных с другими людьми опосредствованных знаками и символами взаимодействиях эмоциональные процессы приобретают характер высших психических функций.

Так, в межличностных отношениях люди опираются на экспрессивные средства (мимика, пантомимика, интонации и другие), которые: а) имеют культурно-исторически развивающиеся формы традиционного и конвенционального использования и интерпретации; б) служат средствами регулирования и организации взаимодействий между людьми; в) фиксируются с помощью языковых средств и соотносятся с определенными эмоциональными состояниями и переживаниями. Экспрессивными средствами общения в онтогенезе ребенок овладевает во внешних разделенных с другими людьми взаимодействиях. Этот процесс включает ряд взаимосвязанных этапов:

- Спонтанное непосредственное экспрессивное выражение ребенком эмоциональных состояний и отношений исходно выступает для других людей в качестве особых знаков-признаков, которые интерпретируются взрослыми как определенные состояния или желания ребенка.
- В результате воздействия на других людей с помощью стихийно актуализируемых экспрессивных компонентов поведения, а также стихийного фиксирования вызываемых разными экспрессивными средствами ответных действий со стороны других людей, ребенок начинает избирательно использовать соответствующие экспрессивные средства.
- Такие экспрессивные средства начинают выступать в качестве знаков, регулирующих межличностные взаимодействия: а) исходно для взрослых, которые организуют взаимодействия с ребенком в зависимости от экспрессивно выражаемого им состояния; б) производно для самого ребенка, который начинает организовывать взаимодействия с другими

людьми, опираясь на определенные экспрессивные средства для выражения собственных эмоциональных состояний, а также для распознавания эмоциональных состояний у других людей.

Включаясь во взаимодействия с людьми, ребенок знакомится с предметами человеческой культуры. У каждого ребенка устанавливается индивидуальный диапазон предметно-отнесенных эмоциональных и мотивационных отношений, среди которых ведущее место занимает мать, которая на ранних этапах развития младенца является центральным источником: устранения отрицательных и актуализации положительных эмоционально-органических состояний.

Приобретая предметную отнесенность эмоции «отделяются» от органических состояний и начинают выполнять функцию избирательной «эмоционально-пристрастной ориентировки» в предметных условиях окружающего мира. У ребенка формируются положительные и отрицательные эмоционально-мотивационные отношения к взаимодействиям с людьми и к предметным условиям, которые ведут к устранению (или актуализации) отрицательных эмоционально-органических и актуализируют (или устраняют) положительные эмоционально-органические состояния, а также обеспечивают позитивные (или негативные) результаты при реализации спонтанных форм активности.

Как эмоциональная регуляция деятельности изменяется в процессе онтогенетического развития мотивации у ребенка?

Изменение мотивации деятельности ребенка ведет к изменениям в эмоциональной регуляции деятельности:

В игровой деятельности дошкольников формируется ориентировка в основных смыслах человеческой деятельности на основе освоения задач, мотивов, норм отношений между людьми, которые: а) моделируются в сюжетно-ролевых играх; б) устанавливаются между детьми в непосредственных игровых взаимодействиях. В результате развивается содержание эмоциональных переживаний на основе возникновения особых форм сопереживания, сочувствия другим людям, вместе с которыми и ради которых производятся действия.

По мере формирования способности выполнять умственные действия, появляется возможность на основе реализации различных вариантов действий в умственной форме, актуализировать и эмоционально переживать тот смысл, который последствия действий могут иметь как для самого субъекта, так и для других людей. В результате изменяется место эмоций во временной структуре деятельности – эмоции начинают предвосхищать процесс выполнения решаемой задачи [7].

Что выступает в качестве предмета произвольной эмоциональной регуляции? Каковы основные этапы овладения приемами произвольной

регуляции эмоциональных процессов и состояний?

По мере овладения способами использования языка в общении с взрослыми, эмоциональная сфера ребенка становится опосредствованной речевыми операциями и действиями. С помощью языковых средств ребенок начинает фиксировать разные эмоциональные состояния, отношения и переживания, а также соответствующие формы их экспрессивного выражения.

Сначала с помощью слов ребенок учится в различных ситуациях фиксировать экспрессивно выражаемые эмоциональные состояния и отношения, возникающие у других людей (также у моделируемых литературных и киногероев, мультипликационных и сказочных персонажей): а) исходно в общении с другими людьми и с их помощью; б) позднее – самостоятельно. В последующем на этой основе с помощью слов ребенок учится в различных ситуациях фиксировать эмоциональные состояния и отношения, возникающие у самого себя: а) исходно в общении с другими людьми и с их помощью; б) позднее – самостоятельно.

Фиксирование с помощью слов собственных эмоциональных переживаний и отношений, а также соответствующих им экспрессивных компонентов, обеспечивает ребенку возможность осуществлять произвольный преднамеренный контроль по отношению: а) к экспрессивному выражению эмоциональных состояний и переживаний; б) к влиянию эмоций на реализацию действий; в) к влиянию эмоциональных состояний и переживаний на взаимодействия и взаимоотношения с людьми.

Приемы произвольной преднамеренной регуляции эмоциональных состояний и их экспрессивного выражения исходно формируются у ребенка в разделенных с другими людьми, опосредствованных речью взаимодействиях, постепенно преобразуясь в самостоятельно применяемые внутриречевые приемы. Сначала ребенок овладевает регуляцией эмоциональных состояний на основе переподчинения поведения и экспрессии не стихийно возникающим переживаниям и эмоциям, а речевым указаниям и коммуникативному поведению взрослых. Позднее ребенок учится регулировать с помощью аналогичных речевых указаний и приемов коммуникации эмоциональные состояния у других людей, постепенно овладевая умениями регулировать свои эмоциональные состояния на основе переподчинения своего поведения и экспрессии собственным речевым указаниям, направленным на самого себя.

Развернутые приемы произвольной регуляции эмоциональных состояний предполагают ряд опосредствованных речью направлений ориентировки и последующего планирования собственных действий и

поведения:

- Ориентировка в собственных переживаниях и эмоциональных состояниях, которые актуализируются в определенной ситуации, на основе фиксирования их с помощью языковых средств (осознание своих эмоций).
- Ориентировка в основных причинах и факторах, которые вызывают такие переживания или эмоциональные состояния, на основе фиксирования их с помощью языковых средств (осознание причин, вызывающих эмоции).
- Ориентировка в возможных негативных и позитивных последствиях (неудачи при выполнении действий, актуализация межличностного конфликта, повышение эффективности определенных действий, и т.д.), к которым приводят соответствующие переживания или эмоциональные состояния, на основе фиксирования их с помощью языковых средств (осознание последствий, к которым могут вести эмоции).
- Произвольное планирование и организация таких форм поведения и действий, которые следует реализовать субъекту вопреки эмоциональному состоянию или переживанию.

Как формируются высшие чувства и социальные эмоции у человека?

Социальные эмоции формируются во взаимодействиях с другими людьми в контексте разных социальных отношений и выражают отношения субъекта к другим людям и оценку себя с точки зрения других людей.

Истоком социальных эмоций является интериоризация социальных ожиданий, связанных с оценкой поведения и действий субъекта, а также требований к соблюдению определенных нравственных норм.

- Субъекту со стороны других людей предъявляется ожидание (требование) к выполнению определенной социальной нормы.
- Такое требование во взаимодействиях с людьми становится: а) исходно средством социальной оценки субъекта другими людьми; б) производно средством оценивания субъектом других людей.
- Интериоризация субъектом такого требования и способа оценки становится механизмом внутреннего самоконтроля и самооценки.

Могут быть выделены разные категории социальных эмоций. Например: эмоции, выражающие особенности межличностных и социальных взаимоотношений: чувство признательности и благодарности, неприязнь, ненависть; эмоции реального или возможного нарушения социальных норм: стыд, вина, застенчивость; эмоции сопоставления себя с другими: зависть, ревность, гордость и др.

В межличностных и общественных взаимодействиях с целью

формирования и изменения эмоциональных и мотивационных отношений используются языковые средства, которые актуализируют умственные действия и механизмы мотивационного (эмоционального) опосредствования. Такое использование языковых средств образует основу речевых воспитательных воздействий (в широком значении). При этом речевые воздействия (логика указаний, разъяснений и убеждений) сами по себе не создают новой мотивации у человека, а служат лишь для переключения, перераспределения уже существующих у субъекта эмоционально-мотивационных отношений на определенные предметы и явления [2, 5].

Воспитательное воздействие (в широком значении) направлено на то, чтобы убедить лицо, которому оно адресовано, что нечто значимое для него в мире изменится или не изменится в зависимости от его отношений, действий и поступков. Воспитательное воздействие включает:

- Предписывающую часть – указание на то, к чему и как человек должен относиться, а также что и как должен делать или не делать (цель воспитания).
- Аргументирующая часть – основание воздействия, которое должно иметь мотивационное значение для субъекта, подкрепить предписывающую часть и обеспечить возникновение нового мотивационного отношения. (Ссылки на долг, честь, общественную пользу, жизненные перспективы, бога и т.п. с использованием обобщенных и конкретных, продуманных и ситуативных, извлекаемых из прошлого или направленных на будущее аргументов и т.п.)
- Семантическое или причинно-следственное отношение, которое импликативно связывает (может быть выражено в форме условного суждения «если..., то...») обе части и может быть как объективным, так и надуманным, искусственным.

При этом предписывающая часть может иметь разные формы и содержательные характеристики. Во-первых, включать: а) содержательно-позитивное предписание – указания на то, что и как субъект должен делать; б) содержательно-негативные предписания – указания на то, что и как субъект делать не должен. Во-вторых, содержание предписывающей части воспитательного воздействия может формулироваться как пожелание, просьба, требование, приказ.

Аргументирующая часть воспитательного воздействия также может иметь разные формы и содержательные характеристики: Во-первых, аргументация может иметь форму обещания положительных последствий в случае выполнения предписания (более эффективный прием воздействия) или негативных последствий в случае не выполнения

предписания (менее эффективный прием воздействия). Во-вторых, аргументация может восприниматься субъектом как реалистичная, правдоподобная или как придуманная, безосновательная, ложная. В последнем случае аргументация и соответствующее воздействие на субъекта будут иметь низкую степень эффективности. В-третьих, содержание аргументации может иметь личностный смысл для субъекта, а может быть безразличным или бессмысленным. В последнем случае речевое воздействие будет восприниматься как неубедительное.

Между предписывающей и аргументирующей частями воспитательного воздействия могут существовать различные связи и отношения. Такие отношения и связи могут носить характер: а) причинно-следственных связей; б) эмоционально-ценностных и мотивационных отношений; в) морально-нравственных норм и принципов и т.д.

Основанные на механизмах эмоционального (мотивационного) опосредствования различные способы речевых воздействий могут интериризироваться и обращаться субъектом на себя. В результате образуются такие умственные действия, которые обеспечивают субъекту самостоятельное построение новых мотивационных отношений и лежат в основе организации волевых действий и поступков [5, 8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1978.

2. Бреслав Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004.

3. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М.: Смысл, 1998.

4. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных процессов / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1976.

5. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1990.

6. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том 6. Научное наследство / Л.С. Выготский. – М.: «Педагогика», 1984.

7. Запорожец А.В. Психология действия / А.В. Запорожец. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.

8. Иванников В.А. Основы психологии. Курс лекций / В.А. Иванников. – СПб.: Питер, 2010.

9. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000.

10. Маланов С.В. Методологические и теоретические основы психологии / С.В. Маланов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2012.

11. Обуховский К. Психология влечений человека / К. Обуховский. – М.: Прогресс, 1972.

12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2008.

13. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Выпуск 5. Мотивация, эмоции,

личность – М.,: Издательство «Прогресс», 1975.

## ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ВОЛИ У ПОДРОСТКОВ

***Мартьянова Т.Г.***
*Научный руководитель – **Шишкина О.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

В настоящее время проблема исследования развития воли в подростковом возрасте определяется потребностями целого ряда государственных и общественных систем, непосредственно включенных в процесс воспитания члена общества. Семья, школа, общество с каждым годом предъявляют к подрастающему поколению все более высокие морально – этические, социально-политические требования. Трудно представить себе то количество внешних и внутренних факторов, которое воздействует на подрастающего ребенка и каждый раз изменяет его мир переживаний. Далеко не все дети владеют своими мыслями, чувствами и поступками, могут совладать с собой, своим поведением.

Наиболее остро проблема проявления себя волевым человеком встает в подростковом возрасте. Не всегда подростки верно осознают, что понимается в обществе под проявлением волевых поступков, поэтому целью нашего исследования было изучение развития воли у подростков. Объект исследования – личность подростков, предмет исследования – диагностика развития воли у подростков. Мы предположили, что существуют гендерные особенности развития воли в подростковом возрасте. Для решения поставленных задач использованы следующие методики исследования: 1) методика «Самооценка силы воли» [2]; 2) методика «Социальная смелость» [2].

Воля – это способность человека достигать сознательно поставленную цель, преодолевая при этом внешнее и внутренние препятствия. Волевые качества – это особенности волевой регуляции, проявляющиеся в конкретных специфических условиях, обусловленных характером преодолеваемой трудности. Человек, обладающий сильной волей, умеет преодолевать любые трудности, встречающиеся на пути к достижению поставленной цели, при этом обнаруживает такие волевые качества, как решительность, мужество, смелость, выносливость и т.д.

Ф.Н. Гоноболин добавляет, что невозможно все волевые качества личности строго разделить на две группы зависимости от преобладания процессов возбуждения и торможения. Иногда, подавляя одни действия, человек проявляет активность в других. В.К. Калин, исходя из функций волевой регуляции, делит волевые качества на базальные (первичные) и

системные (вторичные). К первым он относит энергичность, терпеливость, выдержку и смелость. К системным вторичным качествам относит настойчивость, дисциплинированность, самостоятельность, целеустремленность, инициативность, организованность [1].

Воля, как и большинство других высших психических процессов, развивается и формируется в ходе возрастного развития человека, в результате воспитания и обучения, но особенно самовоспитания (ни одни другие качества личности так не зависят от самовоспитания, как волевые), на важных этапах в волевом развитии. У дошкольного возраста в основном сформировано умение контролировать свое поведение в соответствии с общепринятыми правилами и нормами. Однако в этом возрасте можно встретить и яркое проявление недостатков, слабости воли, выраженных в упрямстве, негативизме [2].

В.И. Селиванов отмечает, что волевые действия учеников младших классов развиты все же недостаточно: наиболее сильными мотивами поведения детей этого возраста являются непосредственные желания и чувства [3].

В подростковом возрасте создаются неплохие условия для формирования организаторских способностей, деловитости, предприимчивости, многих других личностных качеств, связанных с проявлением эмоционально – волевой сферы. Эти личностные качества могут развиваться практически во всех сферах деятельности, в которые вовлечен подросток и которые могут быть организованы на групповой основе: труд, игра, учение. Подросток уже не ребенок и еще не взрослый. Сам он особенно чувствует первое, взрослые в своем отношении к нему иногда особенно подчеркивают второе. У подростка возникает тенденция высвободить свою волю из ограничений, которые накладывает на нее ближайшее окружение. Он стремится обрести свою собственную волю и начать жить согласно ей; управление должно перейти из рук окружающих в собственные руки подростка. Нередко подросток начинает курить (совсем “как взрослый”) и одновременно часами может играть с маленьким братишкой-первоклассником в детские игры. Обычно неуравновешенность в высказываниях, поведении подростка доставляет много хлопот взрослым, родителям, учителям, соседям [2].

Исследование волевых качеств личности подростка было организовано в СОШ № 2 г. Волжска в 7 классе. Выборку испытуемых составляли 20 человек. Из них 10 девочек и 10 мальчиков. Возрастные рамки обследуемых составляли 13-14 лет.

Методика «Социальная смелость». Данная методика является фрагментом методики многофакторного исследования личности Р. Кеттела. Данная методика представляет тест опросника, содержащий 13 вопросов. Отвечая на них, подросток имеет выбор из трех ответов.

Вопросы непосредственно касаются оценки подростком своих действий в разных ситуациях. По результатам диагностики было выявлено, что уровень социальной смелости мальчиков выше, чем у девочек. Пятеро мальчиков имеют высокий уровень социальной смелости и у остальных мальчиков – средний уровень, низкого уровня социальной смелости зафиксировано не было. У девочек – пять имеют низкий уровень социальной смелости, три девочки характеризуются средним уровнем развития социальной смелости и лишь у двух девочек определен высокий уровень социальной смелости.

Подростку мальчику присущи высокий уровень социальной смелости (проявляющейся в легкости завязывания любых контактов), предприимчивость, любовь к риску, острым ощущениям и соперничеству, авантюризм, общительность, спонтанность, склонность быть на виду. Подростки мальчики без особых проблем преодолевают напряженные, конфликтные и экстремальные ситуации, а также находят общий язык с конфликтными людьми. В определенной степени развиты "пробивные" способности и задатки лидера, особенно проявляющиеся в сложных ситуациях. Стабильное сохранение этих характеристик позволяет прогнозировать на будущее успешность в тех видах деятельности, где требуется противостоять усталости при работе с людьми и выдерживать значительные нервно-эмоциональные нагрузки, связанные с риском. Наиболее уязвимое место – некоторое пренебрежение деталями дела, а зачастую и сигналами опасности. У девочек подростков социальная смелость немного ниже, чем у мальчиков. Это связано с повышенной чувствительностью к угрозе, предпочтению адекватного стиля деятельности и общения девочек в малой группе.

Методика «Самооценка силы воли». Методика описана Н.Н. Обозовым (1976) и предназначена для характеристики проявления «силы воли» подростков. Перед исследованием в классе учащимся была изложена суть проводимого исследования. Далее желающим была предоставлена возможность задать интересующие их вопросы, выяснить значение непонятных слов и выражений, если таковые встречаются. Результаты исследования по данной методике дали следующие результаты. Мальчики снова показали более высокие результаты: высокий уровень силы воли отмечен у 6 подростков, средний уровень – у 4 человек, тогда как у девочек высокий уровень силы воли не зафиксирован, но нет и низкого уровня, у всех девочек выявлен средний уровень силы воли.

Из этого следует, что сила воли у подростков мужского пола выражена сильнее, чем у девочек. Это может быть обусловлено тем, что у мальчиков-подростков развитие взрослости связано с их активной

ориентацией на определенное содержание мужского идеала – качества настоящего мужчины. Это, с одной стороны, сила, воля, смелость, мужество, выносливость, с другой – верность дружбе и товарищам.

Волевые качества школьниц-подростков немного ниже, чем у мальчиков-подростков. Различие между девочками и мальчиками в школьных делах заключается в том, что для девочки достаточно сознания того, что она действует так, как с нее спрашивают и в этом есть необходимость. Мальчики же обязательно должны сами понять и смысл, и значение. К тому же, многие из них занимаются спортом, что способствует развитию волевых качеств. Большинство девочек не стремятся развивать волевые качества, считая их необязательными для девочек и девушек.

В современной ситуации подростки оказались в наиболее трудном положении. Потребность их в самоопределении, стремление к самоутверждению, самоусовершенствованию, с одной стороны, стимулируются происходящими в обществе процессами, с другой – ограничиваются отсутствием социальной поддержки в определении своего места в системе социально-профессиональных отношений. Именно поэтому вопросы изучения и развития воли в подростковом возрасте особенно актуальны в настоящее время. Мы предполагаем продолжить исследование и разработать программу развития волевых качеств подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоноболин Ф.Н. Психология: учеб. для пед. училищ / Ф.Н. Гоноболин. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 208 с.

2. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.

3. Селиванов В.И. Воспитание воли в условиях соединения обучения с производственным трудом / В.И. Селиванов. –М.: Высшая школа, 1980. – 344 с.

## ПРЕДИКТОРЫ БЛАГОПОЛУЧНОЙ И НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ ДИНАМИКИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЯТЫЙ КЛАСС

***Марченко Е.Е.***
*Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина*
*г. Брест, Белоруссия*

Внимание специалистов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение учащихся в период перехода из начальной школы в пятый класс, как правило, сосредоточено на отслеживании успешности освоения детьми новой социальной ситуации развития. В нашем

исследовании уже были выявлены особенности личности младших школьников, позволяющие предвидеть проблемы становления конструктивной позиции в учении в пятом классе [1]. В то же время психологи-исследователи и практики системы образования отмечают, что переходный период для многих детей сопряжен и с проявлением негативных тенденций личностного развития (появлением нарушений в Образе Я и самооценке и т.д.). Однако конкретных данных о предикторах, позволяющих прогнозировать вероятность различных вариантов *динамики личностного развития* у детей в литературе нет.

Наше исследование включало два этапа и проводилось с каждым ребенком индивидуально. Выборка составила 55 учащихся, в том числ 28 девочек и 27 мальчиков. На первом этапе (в конце обучения в начальной школе) проводилось изучение особенностей субъектной позиции, самооценки и рефлексии как образований и процессов, включенных в механизмы личностной саморегуляции. Особенности *субъектной позиции в учении (СП)* определялись с помощью трех методик. Клиническая беседа о школе была направлена на выяснение представления учащихся о неотъемлемых атрибутах учения в школе (уроках, школьной программе, учителях, отметках) и отношения ребенка к ним. С помощью авторской экспериментальной ситуации «Волшебный магазин» определялась субъективная значимость для ребенка учения в системе других занятий. Также мы использовали методику экспертной оценки педагогами особенностей субъектности учащихся. Субъектная позиция в учении описывалась с помощью семи интегральных показателей: «принятие основных атрибутов школьного учения», «переживание субъективной важности учебы», «внеучебная направленность», «инициативность по отношению к учению и организации школьной жизни»; «надситуативная познавательная активность», «стремление к упрощению», «негативное отношение к школе». Было изучено несколько сфер функционирования *рефлексии* с помощью соответствующих методик: учебная деятельность (использовалась клиническая беседа о школе), самооценка (модификация клинической беседы Т. Дембо-С. Рубинштейн), оценка других (модификация методики Т.Ю. Андрущенко «Выбор ролей»), а также личностная рефлексия, которая рассматривалась в единстве способности к осознанию смысловых оснований собственной деятельности, самостоятельной направленности на установление смысла выполняемой деятельности и включенности рефлексии в процессы саморегуляции поведения в ситуации выбора занятия (две авторские экспериментальные ситуации). Для изучения *самооценки* (со стороны дифференцированности системы конкретных самооценок, временной дифференцированности и эмансипированности самооценки от оценок других людей) использовался

модифицированный вариант клинической беседы Т. Дембо-С. Рубинштейн.

В конце пятого класса проводился повторный замер. На основании сравнительного анализа показателей по каждой из изученных характеристик личности определялась их динамика. Мы рассматривали четыре варианта: негативная динамика (выраженное снижение показателей или сохранение очевидно неблагополучного состояния); поступательное развитие; вариант выражено положительных изменений и вариант разнонаправленных изменений, когда по одним составляющим наблюдалось существенное повышение показателей, а по другим выраженное отдаление от теоретической модели возрастного максимума.

Далее был проведен корреляционный анализ взаимосвязи выявленных особенностей развития личности детей на этапе завершения начальной школы и варианта динамики личностного развития в период перехода в пятый класс(рассчитывался коэффициент корреляции *r* Пирсона). На основании обнаруженных взаимосвязей были выделены предикторы различных вариантов динамики личностного развития детей в переходный период.

Так, несформированная субъектная позиция учащегося и отсутствие или очевидная недостаточность рефлексии у детей в конце четвертого класса предшествуют неблагополучной тенденции в развитии личности после перехода на новую ступень обучения (в обоих случаях $r = 0{,}393$, $p < 0{,}01$).

В качестве особенностей СП, которые являются автономными предикторами неблагополучной тенденции личностного развития можно отметить: полное непринятие таких атрибутов учебы как отметочная система, проверочные работы, установленное содержание учебной программы ($r = 0{,}258$, $p < 0{,}05$), выраженную внеучебную направленность интересов ребенка на фоне меньшей заинтересованности в учебе ($r = 0{,}281$ $p < 0{,}05$), а также достаточно выраженное стремление к упрощению учебного процесса, сопровождаемое негативным отношением к школе ($r = 0{,}259$, $p < 0{,}05$). При этом отсутствие проявлений надситуативной познавательной активности у младших школьников является предвестником неблагополучной тенденции личностного развития лишь в том случае, если выступает в сочетании с выраженным отличием и других показателей СП от модели возрастного максимума.

Из всех особенностей самооценки, которые были изучены, лишь несформированность временной дифференцированности самооценки сопряжена с отсутствием выраженной положительной динамики личностного развития детей на границе младшего школьного и подросткового возрастов ($r = 0{,}273$ при $p < 0{,}05$).

Если рассматривать предикторы неблагополучной тенденции личностного развития детей из числа особенностей рефлексивного развития, то можно отметить следующее. За исключением рефлексии в сфере самооценки очевидная несформированность любого из остальных видов рефлексии на этапе завершения начальной школы является самостоятельным предвестником отсутствия существенных позитивных сдвигов в личностном развитии и после перехода в пятый класс. В наиболее сильной взаимосвязи с неблагополучной тенденцией личностного развития выступают несформированность рефлексии в отношении к учения и школьной жизни ($r = 0,422$, $p < 0,01$) и отсутствие самостоятельной способности к осознанию смысловых оснований сообственной целостной деятельности ($r = 0,342$, $p < 0,01$). Низкая рефлексивность в сфере взаимоотношений со сверстниками также является предиктором неблагополучной тенеденции личностного развития младших подростков ($r = 0,341$, $p < 0,05$). Недостаточная рефлексивность ребенка в отношении самого себя (в сфере самооценки) является предиктором неблагополучной тенденции личностного развития только в случае сочетания с недостаточными проявлениями рефлексии других видов.

Обобщив полученные результаты можно заключить, что у детей, которые на момент завершения четвертого класса характеризуются очевидным неблагополучием в личностной сфере, переход в пятый класс и связанное с ним изменение социальной ситуации развития (учебы и жизнедеятельности ребенка в целом) оказывается сопряженным с закреплением и еще большим усилением негативных тенденций в личностном развитии.

Рассмотрим *предикторы благополучного варианта динамики личностного развития* детей в период перехода.

Наиболее значимым предиктором выступает сформированная субъектная позиция учащегося ($r = 0,280$, $p < 0,05$). Среди всех показателей СП с сохранением благополучного варианта личностного развития после перехода напрямую сопряжены лишь два: приоритетность учебной деятельности над другими занятиями ($r = 0,283$, $p < 0,05$), и принятие основных атрибутов учения ($r = 0,254$, $p < 0,05$). А высокие значения показателей надситуативной активности ребенка и отсутствие стремления к упрощению учебы выступают в качестве предикторов лишь в сочетании с высокими показателями по обозначенными выше двум показателям СП.

В качестве второго предиктора из числа изученных особенностей личности детей выступает развитая самооценка ($r = 0, 236$, $p < 0,05$). Отметим, что лишь относительно благополучного варианта динамики личностного развития детей особенности самооценки выступили в

качестве предиктора. Из трех характеристик самооценки в устойчивой связи с данным вариантом динамики личностного развития в переходный период находятся только две: сформированная временная дифференцированность самооценки ($r = 0,361$, $p < 0,01$) и оформившаяся система конкретных самооценок ($r = 0,320$, $p < 0,01$).

Не смотря на то, что устойчивой взаимосвязи между проявлениями общей рефлексивности и благополучной динамикой личностного развития обнаружено не было, данная связь была установлена относительно отдельных видов рефлексии. Так, в числе автономных предикторов выступают: выраженная рефлексивность в отношении учения ($r = 0, 302$, $p < 0,05$) и находящаяся в зоне ближайшего развития способность к осознанию смысловых оснований собственной целостной деятельности ($r = 0,283$, $p < 0,05$).

Интересным представляются данные, полученные относительно предикторов четвертого варианта динамики личностного развития детей в период перехода из начальной школы в пятый класс. Так, данный вариант личностного развития включал «ухудшение» показателей СПУ за счет появления ярко выраженного негативного отношения к отдельным аспектам школьного обучения. Было установлено, что проявления разнонаправленных тенденций в личностном развитии типичны для детей, которые на момент завершения начальной школы характеризуются выраженной рефлексивностью ($r = 0,633$ при $p < 0,01$), в том числе в отношении школьной жизни ($r = 0,556$, $p < 0,01$), в отношении самих себя, т.е. сфере самооценки ($r = 0,516$, $p < 0,01$) и собственной деятельности вцелом ($r = 0,444$, $p < 0,01$), а также в отношении сверстников ($r = 0,421$, $p < 0,01$). Отдельно следует отметить, что только в данном случае в качестве предиктора фигурирует включенность личностной рефлексии в процессы саморегуляции поведения ($r = 0,281$, $p < 0,05$), а также выраженная самостоятельная чувствительность к смысловой стороне деятельности ($r = 0,236$, $p < 0,05$). Разнонаправленной динамике развития личности в условиях обучения в пятом классе на этапе завершения четвертого класса предшествует сформированная самооценка в единстве трех составляющих ($r = 0,236$, $p < 0,05$). Отметим, что особенности сформированности самооценки в единстве трех составляющих выступили предиктором только в данном случае. Интерпретация данных результатов довольно затруднительна. Возможно, мы имеем дело с феноменом, аналогичным описанному в отношении одаренности, когда наиболее выраженные («чрезмерные») проявления той или иной способности приводят к тому, что ребенок «не вписывается» в типичную для своего возраста социальную ситуацию развития, что создает те или иные проблемы со взаимоотношениях с окружающими.

Также было установлено, что значимых различий в динамике личностного развития в период перехода из начальной школы в пятый класс у девочек и мальчиков нет.

Таким образом, установленные предикторы позволяют специалистам на этапе завершения начальной школы дифференцировать детей с различными вариантами прогноза личностного развития, своевременно начинать коррекционно-развивающую работу с детьми группы риска, а следовательно, обеспечивать наиболее эффективную организацию психолого-педагогического сопровождения учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Марченко Е.Е. Предикторы благополучного и неблагополучного вариантов перехода учащихся из начальной школы в пятый класс / Е.Е. Марченко. – 2012. – Режим доступа http:// mosi.ru/conf/articles/marchenko-eeprediktory-blagopoluchnogo-i-neblagopoluchnogo-variantov-perehoda (28.01.2013).

2. Марченко Е.Е. Показатели качественного анализа самооценки учащихся на границе младшего школьного и подросткового возрастов / Е.Е. Марченко, Е.А. Бирюкевич // Психология обучения. – 2012. – №. 4. – С. 49–65.

## ВЛИЯНИЕ ЗАРУБЕЖНЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА ДЕТЕЙ. ЧТО ВМЕСТО?

***Масленникова М.В.***
*МБДОУ № 51 «Подсолнушек»*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Сегодня не вызывает сомнений тот факт, что телевидение – это эффективный канал управления человеком. По прогнозам ученых, деструктивные манипуляции личностью ребенка средствами массовой информации, наряду с национальными и демографическими бедствиями, могут превратиться в проблему начала третьего тысячелетия. Современные технологии, новейшие приемы манипулирования сознанием наибольшую опасность представляют для маленьких телезрителей. Именно дети, по данным С. Кара-Мурзы, А.В Романова – наиболее незащищенная группа получателей сообщений. Они пассивно поглощают то, что воздействует на них с голубого экрана. В отличие от взрослых, они не всегда могут защитить себя: игнорировать поступающую информацию, критично к ней отнестись, отказаться от просмотра сомнительных программ и мультфильмов.

Родители, педагоги, психологи задаются вопросами: не опасны ли современные мультфильмы для формирующейся психики ребенка? Что выбрать для ребенка: зарубежные или отечественные мультики? Не проводится ли сегодня при помощи детских телепрограмм зомбирования

наших малышей? Стоит ли вообще детям позволять смотреть анимационные фильмы? Полезны ли они? Давайте разберемся, что может извлечь ребенок из просмотра мультфильмов?

Мультипликационные фильмы не случайно любимы детьми самого разного возраста. Яркие, зрелищные, образные – с одной стороны, и простые, ненавязчивые – с другой, мультики, близки по своим развивающим, воспитательным возможностям сказке, живому человеческому общению. Персонажи мультфильмов демонстрируют ребенку самые разные способы взаимодействия с окружающим миром. Они формируют у малыша первичные представления о добре и зле, эталоны хорошего и плохого поведения. Через сравнение себя с любимыми героями ребенок имеет возможность научиться позитивно воспринимать себя, справляться со своими страхами и трудностями, уважительно относиться к другим. События, происходящие в мультфильме, позволяют повышать осведомленность крохи, развивать его мышление и воображение, формировать его мировоззрение. Таким образом, мультфильм – это эффективное средство воспитания детей.

Но, к сожалению, многие транслируемые сегодня мультфильмы построены психологически, педагогически или этически безграмотно и могут иметь опасные для ребенка последствия.

Я перечислю показатели «вредного мультика», от просмотра которого стоит оградить ребенка:

1. Основные герои мультфильма агрессивны, они устремляются нанести урон окружающим, зачастую калечат либо убивают иных персонажей, причем подробности жестокого, враждебного отношения многократно повторяются, отчетливо раскрываются. Последствием просмотра такого мультфильма имеют мощь начинать проявление жестокости, безжалостности, агрессии ребенка в настоящей жизни.
2. Плохое поведение героев мультфильма никем не наказывается. В итоге у маленького телезрителя закрепляется воззрение о допустимости аналогичных форм поведения.
3. Демонстрируются небезопасные для жизни ребенка формы поведения. Испытание этих примеров ради подражания оборачиваются для ребенка понижением порога чувствительности к опасности.
4. Применяются несимпатичные, а иногда даже уродливые герои. Главные героини мультиков на одно лицо, раскрашенные в яркие, ядовитые краски. Идет подмена красоты уродством. Женские образы американских мультфильмов физиологичны, обладают прекрасно развитыми формами взрослых женщин, которые умеют этими формами пользоваться. А манеру поведения героев дети копируют автоматически.

Давайте оглянемся назад в свое детство, когда вещало всего два канала, и мы встречались со сказкой один раз в день, это была всеми

любимая передача «Спокойной ночи, малыши», и с большим нетерпением ждали встречи с передачей «В гостях у сказки», которую вела В. Леонтьева. Героями наших с вами мультфильмов были Золушка, Василиса Прекрасная, Иван Царевич. А теперь вернемся в нашу реальность. Что мы наблюдаем сейчас? Изобилие каналов, кишащих непонятными иностранными мультфильмами, похожими на боевики. Детские психиатры утверждают, что основными болезнями в 21 веке будут болезни от телевидения и компьютеров. Да, детям нравится смотреть мультфильмы. Но родители по опыту знают, что не все, что нравится детям, полезно. Например, в раннем детстве им нравилось совать пальцы в розетку, трогать огонь. От всего этого мы своих детей уберегли, так почему же мы спокойно смотрим на то, как наших детей калечат мультфильмы? Но никакой мультфильм не заменит живого общения взрослого с ребенком, в котором он так нуждается. Как удобно посадить его перед телевизором и делать свои дела, и никто тебе не мешает!

Родители! Давайте отложим дела и уделим вашему малышу чуть-чуть вашего внимания. Напрашивается вопрос: «А что вместо ТВ мы предложим своему ребенку?» Я проводила анкетирование среди своих детей. На вопрос: «Читают ли тебе родители книги?» 25% ответили – да, 75% ответили – нет. Мультфильмы вытеснили художественную литературу. А ведь как велико значение книги! Она формирует идеалы, расширяет кругозор, обогащает внутренний мир. Не читаем мы детям – страдает речевое развитие.

Я хочу рассказать, как мы с нашими детьми в детском саду работаем в этом направлении:

1. Мы оформили уголки чтения. Там представлена художественная литература, соответствующая возрасту, с обязательным включением национально-регионального компонента.
2. На протяжении многих лет нами ведется сотрудничество с близлежащей библиотекой. Библиотекаря Елену Николаевну знают все, она проводит с нами тематические занятия, и мы частые гости в ее библиотеке.
3. В группе создана книжная «больница». Таким образом мы прививаем бережное отношение к книге.
4. Мы часто просим детей принести свою любимую книгу определенного автора. И проводим тематические занятия по творчеству детских писателей.
5. После занятий обязательно организуем выставки детских рисунков и поделок по мотивам детских произведений.
6. Все дети любят театр, и попробовать себя в роли артистов желает всякий. В нашей группе создан театральный кружок «Золотой ключик».

Мы драматизировали произведения Н.Н. Носова «Как Незнайка хотел стать поэтом», С. Михалкова «Как медведь трубку нашел», Т. Манерко «Сказка о волшебном цветке».

7. Кроме того, мы учимся сами быть писателями. Дети неплохо сочиняют небольшие рассказы, стихи. Все это оформляется для наших родителей.

Хочется дать вам, родители несколько полезных рекомендаций:

- Активно включайтесь в мероприятия, посвященные художественной литературе.
- Ежедневно читайте детям книги, побеседуйте по содержанию, обсудите героев.
- Сделайте ритуалом посещение книжных магазинов, вместе выбирайте книгу, у кого нет возможности покупать – посещайте библиотеку, обменивайтесь книгами, дарите их на праздники.
- Не забывайте, что дети дошкольного возраста – слушатели, а какими читателями они станут – зависит от нас, взрослых, нашего умения донести до них на эмоциональном уровне основную мысль художественного произведения.
- Чтение художественной литературы развивает внимание, усидчивость, умение вслушиваться в художественную речь, благодаря этому у ребенка будет сформирована своя образная, красочная, грамматически правильно оформленная речь. Такой ребенок в школе будет хорошо справляться с пересказами, сочинениями, изложениями, высказывать свои мысли. А главное – он будет любить читать!

Самое большое счастье, которое бог подарил людям – это возможность быть родителями. Но каждый ли родитель может в полной мере воспользоваться этим счастьем? Что ребенок возьмет из семьи, с каким багажом он пойдет дальше по жизни – это зависит от нас, родителей. Мы обязаны уберечь нежную душу ребенка от всего пагубного и вредоносного. Вы готовы это сделать? Тогда давайте исключим просмотр вредных иностранных анимационных фильмов, активизируем работу в семье по приобщению ребенка к художественной литературе, вернемся к семейным традициям «Читаем вместе», избирательно будем относиться к подбору художественных произведений, беречь здоровье детей, регламентируя время для просмотра телепередач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильчук Н. Книги нашего детства / Н. Ильчук // Ребенок в детском саду. – 2009. – №2.
2. Кошелева А.П. Кризисные ситуации в жизни ребенка / А.П. Кошелева. – М., 2005.
3. Кудрявцев В. Ребенок в контексте культуры / В. Кудрявцев // Обруч. – 2008. – №10.
4. Хрипкова А.Г. Мир детства / А.Г. Хрипкова. – С-Пб., 2007.

# ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ

***Миковорова Е.И.***
*Научный руководитель –* ***Игумнова Г.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Способность к адаптации является важнейшим условием для сохранения психического и соматического здоровья, для развития и совершенствования личности. Особенно важна нормальная адаптация при переходе человека из одной социальной ситуации развития в другую.

Вхождение личности в новый социальный статус военнослужащего может обусловливать возникновение ряда нарушений нервно-психического состояния: тревожность, нервно-психическое напряжение, снижение и колебание фона настроения, а также некоторые личностные изменения, в частности, неадекватную самооценку. Все это сопряжено с характером адаптационных процессов, которые испытывает военнослужащий на первых годах срочной службы; своевременная психодиагностика и психокоррекция личности военнослужащих первого года срочной службы является эффективным средством снижения у них дезадаптивного поведения.

Проблема развития личности вооруженного защитника отечества на фоне довольно сложных социально-экономических преобразований и реформирования общества в целом в первую очередь предполагает создание условий для успешной адаптации военнослужащих, проходящих службу по призыву, непосредственно к армейской среде. К сожалению, служба в армии давно перестала быть престижной, и резко ограничился контингент для призыва в вооруженные силы. Это заставляет военных максимально, из разных слоев общества призывать людей на службу, чтобы выполнить план по укомплектованию. План по призыву систематически не выполняется военкоматами. Не последнюю роль играют условия службы и взаимоотношения в воинских коллективах, которые сейчас остаются очень напряженными.

В связи с этим актуальным представляется рассмотрение вопроса: «Особенности социально-психологической адаптации военнослужащих срочной службы».

Цель исследования – изучение социально-психологических особенностей адаптации и возникновения дезадаптации военнослужащих и возможность ее психокоррекции в условиях срочной военной службы».

В ходе исследования ставились и решались следующие задачи:

1. Теоретически проанализировать исследовательскую литературу по

данной проблеме.

2. Провести диагностические исследования индивидуальных особенностей и социально-психологических особенностей адаптации военнослужащих срочной службы и выявить их связь.

3. Предложить мероприятия коррекционной работы по снижению дезадаптации в условиях срочной военной службы.

Гипотеза: мы предполагаем, что существует связь между возникновением социально-психологических проблем адаптации к условиям военной службы у военнослужащих срочной службы и их индивидуальными особенностями: социально-психологические проблемы при адаптации испытывают военнослужащие срочной службы с высоким уровнем тревожности, агрессивности, ригидности, фрустрации, одиночества и низким социометрическим статусом в группе. Своевременная психодиагностика и психокоррекция личности военнослужащих срочной службы является эффективным средством снижения у них дезадаптивного поведения.

Проведена диагностика индивидуальных особенностей 40 человек – военнослужащих срочной службы– молодых людей в возрасте 18-20 лет.

Методики исследования: методика Айзенка по исследованию психических состояний; методика Д. Рассела и М. Фергюсона по исследованию уровня субъективного ощущения одиночества; методика Морено (социометрия) по исследованию взаимоотношений в группе и ролевого статуса военнослужащего.

Обобщенные результаты исследования уровня одиночества представлены на рисунке 1.

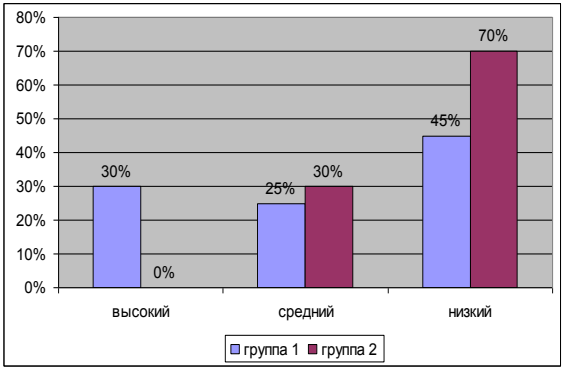



Рисунок 1 - Сравнительные результаты исследования уровня одиночества в двух группах военнослужащих (%)

По результатам исследования выявлено, что в группе №1 из 20 человек 6 военнослужащих испытывают субъективное чувство одиночества. Во второй группе таких военнослужащих не выявлено.

Одиночество у этих военнослужащих сопровождается некоторыми типичными симптомами. Одинокие военнослужащие чувствуют себя психологически изолированными от остальных людей, неспособными к нормальному межличностному общению, установлению с окружающими интимных межличностных отношений типа дружбы или любви. Одинокая личность- это депрессивная, или подавленная личность, испытывающая помимо прочего дефицит умений и навыков общения. Особенно чувство одиночества проявляется у 20% военнослужащих – №№3, 12, 17, 19.

Такие особенности отношения к себе одинокого военнослужащего нередко сопровождаются специфическими отрицательными аффектами, среди которых чувство злости, печали, глубокого несчастья; военнослужащий избегает социальных контактов, сам изолирует себя от других людей. Ему более, чем другим, присуще так называемое параноидальное чувство, которое включает повышенную подозрительность, импульсивность, чрезмерную раздражительность, страх, беспокойство, ощущение разбитости и фрустрированности.

Одинокие люди более пессимистичны, чем неодинокие, они испытывают гипетрофированное чувство жалости к себе, ожидают от других людей только неприятности, а от будущего – лишь худшего. Они также считают свою жизнь и жизнь других людей бессмысленной.

Они малоразговорчивы. Ведут себя тихо, стараются быть незамеченными, чаще всего выглядят печальными. У них нередко отмечается усталый вид и наблюдается повышенная сонливость. Беспомощность как одна из возможных реакций на данную ситуацию сопровождается усилением тревоги.

Наименьший уровень чувства одиночества испытывают военнослужащие – №№ 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 16. Они общительны, знают, как себя вести в обществе сослуживцев, активны, стараются показать себя лидерами. В группе № 2 таких военнослужащих 14 человек.

Среднее ощущение субъективного одиночества в группе №1 наблюдается у военнослужащих №№ 4, 8, 13, 14, 20. В данном случае военнослужащие могут испытывать чувство одиночества как временное явление, в основном они ощущают себя в группе, не замыкаются, общаются свободно друг с другом. В группе №2 таких военнослужащих 6 человек.

Таким образом, в группе № 1 высокий уровень субъективного одиночества наблюдается у 30% военнослужащих, среднего уровня – у 25%, у остальных – 45% – низкий уровень, они достаточно активны,

общительны, в группе № 2 выявлен только средний (30%) и низкий (70%) уровень одиночества.

Сравнительные результаты исследования психических состояний представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительные результаты исследования психических состояний военнослужащих (%)

| | Высо-кий | Сред-ний | Низ-кий | Высо-кий | Сред-ний | Низ-кий |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Группа №1 | | | Группа №2 | | |
| Тревожность | 50 | 30 | 20 | 10 | 50 | 40 |
| Фрустрация | 65 | 15 | 20 | 10 | 20 | 70 |
| Агрессив-ность | 35 | 35 | 30 | 15 | 40 | 45 |
| Ригидность | 55 | 30 | 15 | 20 | 20 | 60 |

Как видно по результатам исследования психических состояний, у 50% военнослужащих группы № 1 и только у 2-х военнослужащих группы № 2 наблюдается высокий уровень тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности.

По результатам данного исследования выявлено, что из группы №1 только 1 человек (№ 20) – 5% – показал адекватную самооценку психических состояний, он не тревожен, не агрессивен, не ригиден, не фрустрирован. Неплохие результаты также наблюдается у тех военнослужащих, которые показали по предыдущим методикам низкий уровень одиночества – №№ 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16. В группе №2 таких военнослужащих 11 человек (60%).

Повышенный уровень фрустрации или повышенный уровень агрессивности наблюдается у 15% - №№ 12, 18, 19 из группы № 1.

Военнослужащие из группы № 1 – 50%, очень тревожны, наблюдается высокий уровень фрустрации и ригидности. В группе № 2 – 10%.

Результаты исследования по методике «Социометрия» в группе №1 показали следующее: в группе выявлено 2 основные группы, следовательно, группа разобщена. Наиболее авторитетными и

уважаемыми во всей группе являются № 11, 14, 16 и №20. Они набрали наибольшее число положительных выборов – 9, 10 и 10 соответственно и ни одного отрицательного.

К примкнувшим (приверженцы) членам группы относятся: №№ 7, 6, 9, 5, 4, 17, 10, 2. Кроме того, в группе существует еще одна небольшая подгруппа со своим лидером №11. Члены этой подгруппы – 12, 18, 19 не сделали ни одного положительного выбора по отношению к основным лидерам группы, данные военнослужащие стараются навязать другим подгруппам конфликтные взаимоотношения.

К пренебрегаемым, т.е. получившим максимальное число отрицательных выборов, относится № 13. К изолированным, получившим большое количество отрицательных выборов и ни одного положительного – № 3.

Все лидеры используют в межличностном общении стратегию «контролера» – стремление заставить партнеров принять свой план взаимодействия, навязать свое понимание ситуации и довольно часто он действительно достигает контроля над взаимодействием.

Результаты исследования социометрического статуса в группе военнослужащих № 2 показали следующее: в группе выявлено 2 основные группы. Наиболее авторитетными и уважаемыми во всей группе являются № 16 и № 19. Они набрали наибольшее число положительных выборов – по 9 и № 19 – ни одного отрицательного.

К примкнувшим (приверженцы) членам группы относятся: №№ 1, 7, 6, 9, 14, 17, 10, 20, 13, 14, 18. Кроме того, в группе существует еще одна небольшая подгруппа со своим лидером № 5. Однако члены этой подгруппы – 2,3,4 неконфликтны, они сделали положительные выборы по отношению к основным лидерам группы. Изолированных, т.е. не получивших ни одного выбора, в данной группе нет. К пренебрегаемым, т.е. получившим максимальное число отрицательных выборов, относится № 8.

№ 16 использует в межличностном общении стратегию «контролера» – стремление заставить партнеров принять свой план взаимодействия, навязать свое понимание ситуации и довольно часто он действительно достигает контроля над взаимодействием.

Другие лидеры – № 19 и № 5 – приняли стратегию «понимателя» – адаптации к партнеру. Показательно, что разные ориентации связаны с разным распределением позиций в общении. № 16 и № 19 всегда стремятся к неравным взаимодействиям с членами группы и доминирующим позициям «вертикального взаимодействия» как неформального лидера. Ориентация на понимание во взаимодействии №5 больше сопрягается с равными горизонтальными взаимодействиями – ровное взаимодействие с членами группы.

Структура с несколькими лидерами вполне благоприятна для работы групп, особенно в том случае, если она складывается сразу по окончании стадий знакомств и агрессии.

Лидер является своего рода образцом, по которому строится поведение, по которому сличают и оценивают поступки других людей и свои собственные. Важнейшую роль в процессе выдвижения лидера играет межличностное восприятие. Оно обеспечивает, в частности, сопоставление, оценку качеств и черт характера, ценностей, норм поведения и т. д. с подобными образованиями других людей, а также с общепринятыми в обществе.

Таким образом, в данных группах имеются военнослужащие, которые слабо адаптированы среди сослуживцев, плохо привыкают к новым условиям, чувствуют дискомфорт.

Следует отметить, что группа военнослужащих № 2 неконфликтна, в отличие от группы № 1. В группе № 2 все военнослужащие стараются общаться друг с другом, в группе нет изолированных, и только один отверженный.

Обобщенный критерий уровня наличия дезадаптации автором данного исследования определялся как среднее арифметическое показателей индивидуальных особенностей военнослужащих согласно ключам методик в соответствии с таблицей 2.

Таблица 2 – Обобщенный критерий уровня наличия дезадаптации

| Характе-ристика | Средний уровень | Высокий уровень | Низкий уровень |
|---|---|---|---|
| Уровень субъектитвного ощущения одиночества | Средний или низкий уровень одиночества | Высокий или средний уровень ощущения одиночества | Низкий уровень одиночества |
| Психичес-кие состояния | Средний уровень тревожности, ригидности, агрессия | Высокий или средний уровень агрессии, фрустрация, тревожность, ригидность | Низкий уровень тревожности, ригидности, фрустрации, некоторая агрессия |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Эмоциональная сфера | Средний уровень эмоциональной устойчивости | Негативные эмоциональные переживания | Эмоциональная устойчивость |
| Ролевой статус в группе | Примкнувший | Отверженный, пренебрегае-мый, изолированный | Лидер, примкнувший |

На рис. 2 представлено графически процентное соотношение общего уровня наличия психологических проблем военнослужащих.

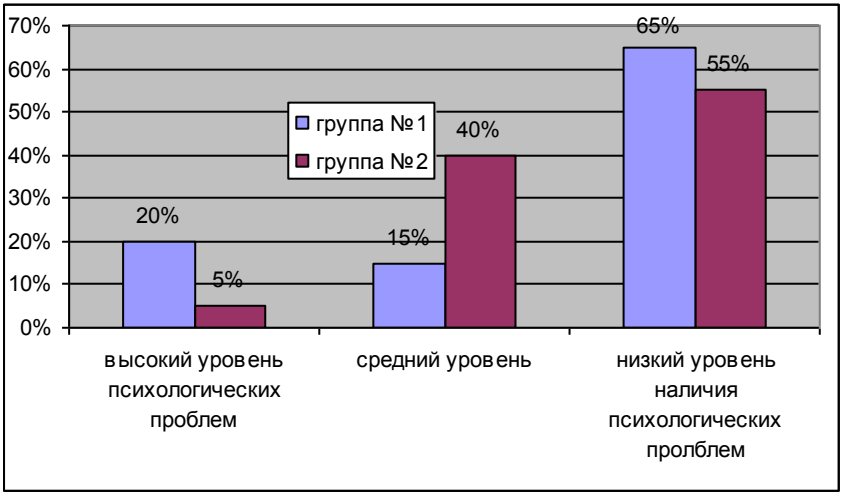



Рисунок 2 – Обобщенные результаты исследования уровня наличия дезадаптации у военнослужащих в зависимости от их индивидуальных особенностей военнослужащих

По результатам исследования на 1 этапе выявлено в группе военнослужащих № 1, выявлено 4 военнослужащих (№№ 3, 13, 15, 17) – 20% с высоким уровнем дезадаптации, в группе № 2 – 1 человек (№ 4) – 5%, они испытывают негативные эмоциональные переживания, личностные особенности: агрессивность, тревожность, одиночество, в группе необщительны, стараются уединиться.

Их эмоционально-волевая сфера неустойчива, что проявляется в частых колебаниях настроения, повышенной раздражительности и

возбудимости, в недостатке саморегуляции.

Их поведение отличается низкой адаптивной способностью, нерешительностью, конформностью, крайней неуверенностью в собственных силах, которые формируют чувство зависимости, сковывая развитие инициативы и самостоятельности в поступках и суждениях.

У 3 военнослужащих группы № 1 (15%) и у 8 военнослужащих группы № 2 (40%) уровень дезадаптации оценивается как средний, т.е. военнослужащий может испытывать определенный эмоциональный дискомфорт, но старается этого не показывать, поэтому конфликтует, агрессивен по отношению к сослуживцам, может вести себя бесконтрольно, в то же время переживает, что не может реализовать себя как лидер. Такие военнослужащие могут нарушать дисциплину, вызывая к себе внимание, требуя одобрения к своему поведению у сослуживцев. У всех завышенная самооценка. В группе они рвутся к лидерству, но относятся к группе примкнувших.

13 военнослужащих группы № 1 (65%) и 11 военнослужащих группы № 2 (70%) достаточно адекватно реагируют в сложившейся ситуации, они или лидеры, или примкнувшие и довольны этим положением, агрессивность низкая и средняя, фрустрации не наблюдается, низкая тревожность. Они могут постоять за себя, но специально на конфликт с сослуживцами не идут.

С помощью статистической обработки результатов по методу Стьюдента выявлены достоверные различия результатов исследования по уровню дезадаптации военнослужащих в двух группах.

Таблица 3 – Достоверность различий в двух группах военнослужащих

| Методики | Группа №1 | | Группа №2 | | Т крит |
|---|---|---|---|---|---|
| | M±m | δ | M±m | δ | δ |
| 1. Уровень одиночества | 23.7±0.01 | 0.102 | 17.9±0.003 | 0.07 | 4.64 |
| 2. Тревожность | 13.45±0.028 | 0.71 | 8.8±0.002 | 0.04 | 6.51 |
| 3. Фрустрация | 10.55±0.044 | 1.12 | 7.7±0.015 | 0.39 | 4.37 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 4. Агрессивность | 12.3±0.052 | 1.3 | 8.9±0.04 | 0.01 | 3.5 |
| 5. Ригидность | 13.05±0.036 | 0.09 | 8.4±0.08 | 0.02 | 5.24 |
| 6. Ролевой статус (кол-во + выборов) | 2.85±0.065 | 0.44 | 2.85±0.09 | 0.45 | 2.45 |
| 7. Ролевой статус (кол-во – выборов) | 1.25±0.13 | 1.63 | 1.1±0.081 | 0.04 | 3.97 |

С вероятностью 99% средние арифметические показатели существенно отличаются друг от друга, т. е. можно принять гипотезу о существовании различий в психологических особенностях участников групп.

Итак, по результатам исследования выявлено, что военнослужащие срочной службы подвержены дезадаптации. Достаточно высокие показатели психологической дезадаптации для военнослужащих доказывают необходимость проведения специальной психокоррекционной работы, направленной на снижение тревожности, снятие депрессивных симптомов, агрессивности, чувства одиночества, изменением статусного положения в группе и достижение оптимального уровня нервно-психического напряжения.

## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ЛЮДЕЙ С ПРИЗНАКАМИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

***Михайлова И.В.***
*Научный руководитель –* ***Царегородцева С.А.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

В настоящее время в психологической науке и практике наблюдается интерес к изучению проблем межличностного взаимодействия. Изменение условий жизнедеятельности в нашей стране привело к резкому возрастанию конфронтационных тенденций в непосредственном общении. Расширение поля общения, постоянно растущие нагрузки на психическую деятельность делают процессы общения все более

разнообразными и эмоционально напряженными. Это предъявляет повышенные требования к культуре общения, к умению быстро и адекватно ориентироваться в многочисленных по сложности коммуникативных ситуациях. Самые разные профессии включают в себя процесс активного коммуникативного обмена. Умение грамотно строить свое общение необходимо в таких видах деятельности, как политическая, экономическая, педагогическая, торговая, психологическая, сфера обслуживания и многие другие. Результаты взаимодействия во многом определяются способами и формами непосредственного взаимного влияния людей друг на друга (С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, А.Н. Лутошкин, А.В. Петровский, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов).

В психологических исследованиях не достаточно изучены условия и механизмы возникновения той или иной коммуникативной связи, определяющие структурные и содержательные аспекты коммуникативного взаимодействия. В частности, недостаточно исследованы особенности и навыки коммуникативного взаимодействия у людей с признаками социальной дезадаптации. В общении военнослужащих осуществляется наибольшее количество разнообразных контактов, решаются многое задачи управления, воспитания, подготовки, службы и быта воинских коллективов. Актуальность исследования, его недостаточная теоретическая и практическая разработанность определили выбор темы исследования.

Цель исследования: провести теоретическое и экспериментальное изучение проблемы развития навыков коммуникативного взаимодействия у людей с признаками социальной дезадаптации.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ литературы по проблеме развития навыков коммуникативного взаимодействия у людей с признаками социальной дезадаптации.

2. Осуществить подбор комплекса психодиагностических методик по выявлению особенностей коммуникативного взаимодействия у людей с признаками социальной дезадаптации.

3. Провести эмпирическое исследование с применением обозначенных методик.

4. Разработать и апробировать мероприятия, направленные на психокоррекцию навыков коммуникативного взаимодействия у людей с признаками социальной дезадаптации.

5. Оценить эффективность психологической работы, сделать выводы.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что у людей с признаками социальной дезадаптации отмечается низкий уровень развития навыков коммуникативного взаимодействия, который можно повысить с помощью психокоррекционных мероприятий.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

2. Исследование общительности-коммуникабельности (методика Ряховского).

3. Методика диагностики коммуникативной толерантности (В.В. Бойко).

4. Исследование коммуникативного контроля в общении (методика М. Снайдера).

Экспериментальная база исследования: ГБУ РМЭ РКГВВ. Общее количество испытуемых составило 20 человек (военнослужащие, участники локальных вооруженных конфликтов).

Для того, чтобы помочь людям развивать необходимые коммуникативные черт характера, коммуникативные умения и навыки, необходима групповая форма работы. Поэтому для развития навыков коммуникативного взаимодействия у военнослужащих с признаками социальной дезадаптации был использован коммуникативный тренинг.

Задачи тренинга:

1. Знакомство участников друг с другом, создание эмоционально теплой обстановки.

2. Развитие доверительного отношения и осознание своей роли во взаимодействии с окружающими.

3. Развитие эмпатии, расширение репертуара способов взаимопонимания и восприятия.

4. Обучение распознавания своих и чужих эмоций.

5. Совершенствование навыков вербального и невербального общения.

6. Повышение адекватности собственного представления о себе и восприятия других.

7. Рост индивидуальной ответственности за достижение личных целей и решение актуальных коммуникативных задач.

В ходе тренинга использовались следующие приемы:

- разогревающие упражнения;
- моделирование ситуаций в ролевых играх;
- упражнения в парах, группах;
- групповые дискуссии.

Каждый тренинговый день включал в себя следующие этапы:

1. Разминочный – подготовка и «разогрев» участников группы для эффективной работы.

2. Основной – информирование о развиваемых умениях и навыках, и собственно упражнения, направленные на обучение, формирование и развитие данных качеств. На этом этапе упражнения и деловые игры

заканчиваются, как правило, обсуждением и рефлексией.

3. Заключительный – подведение итогов занятия (высказывание участников о своем актуальном состоянии, осмысление проделанной работы, пожелания и предложения ведущему). Резюме ведущего. Прощание.

Последний тренинговый день завершился обсуждением, выполняя процедуру «упаковки чемоданов», требующим осознания успешности пройденного пути и того, что многому надо еще учиться.

Таким образом, проведя теоретическое и экспериментальное изучение проблемы развития навыков коммуникативного взаимодействия у людей с признаками социальной дезадаптации, можно сделаны следующие выводы.

Коммуникативные навыки (навыки общения, умения слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению, аргументировать и отстаивать свою позицию) очень важны для личностного развития вообще, так как определяют успешность взаимодействия с миром, окружающими людьми, самим собой, а также позволяют самовыражаться через творчество.

Трудности в общении могут возникать при недостаточной развитости того или иного коммуникативного навыка. Вследствие чего у человека могут наблюдаться признаки социальной дезадаптации личности. В исследовательской литературе выделяются несколько факторов, влияющих на процесс дезадаптации: социальный фактор и социальная деятельность самого индивида, которая проявляется в активно-избирательном отношении к нормам и ценностям своего окружения, к его воздействию, а также в личных ценностных ориентациях и способности к саморегулированию своего окружения, личностный фактор (индивидуальные особенности человека). Социальная дезадаптация характеризуется следующими признаками: отсутствие навыков общения, неадекватная оценка себя в системе общения, высокие требования к окружающим, эмоциональная неуравновешенность, установки, препятствующие общению, тревожность и боязнь общения, замкнутость.

Отсутствие навыков общения, значимых навыков и умений может привести к нарушениям взаимоотношений с окружающими, к социальной дезадаптации личности, поэтому необходимо уделять особое внимание развитию навыков коммуникативного взаимодействия в любой профессиональной деятельности.

# ПРОФИЛАКТИКА АЛКОГОЛИЗМА И НАРКОМАНИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

***Михеева Е.В.***
*Научный руководитель –* ***Шишкина О.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Реальная наркотическая ситуация, сложившаяся в стране, и потребность общества в ее кардинальном изменении диктуют необходимость комплексного, концептуально осмысленного подхода к решению проблемы профилактической помощи, предупреждающей употребление алкоголя, наркотиков и развитие алкоголизма, наркомании. Поэтому профилактика алкоголизма и наркомании среди школьников, в том числе в процессе преподавания психологии, является актуальным для современного общества.

Цель исследования состоит в изучении возможностей профилактики алкоголизма и наркомании в процессе преподавания психологии, объект исследования – личность обучающихся девятых классов общеобразовательной школы, а предмет исследования – особенности профилактики алкоголизма и наркомании среди школьников в процессе преподавания психологии. Мы предположили, что в процессе преподавания психологии профилактика алкоголизма и наркомании среди учащихся может быть более эффективной, если использовать возможности уроков психологии и тренинговых занятий, с целью формирования у подростков навыков социальной и личностной компетентности и обучения здоровому стилю жизни и навыкам сопротивления приобщению к алкоголю и наркотикам.

В основной диагностический комплекс вошли следующие методики: методика первичной диагностики и выявления школьников «группы риска» (М.И. Рожков) [7]; методика САН (самочувствие, активность, настроение) [6]; анкета для родителей для определения подростковой наркомании (разработана учеными из Иркутска) [3].

Для изучения возможностей профилактики алкоголизма и наркомании в процессе преподавания психологии было проведено эмпирическое исследование на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 28» г. Йошкар-Олы Республики Марий Эл, в котором приняли участие 45 школьников, учащихся 9Г (экспериментальная группа) и 9Б (контрольная группа) классов в возрасте – 14-15 лет.

По результатам опроса по методике первичной диагностики и выявления школьников «группы риска» (М.И. Рожков) было выяснено, что в экспериментальной группе школьников 11 подростков (47,8%)

можно отнести к «Группе риска». Пять человек (21,7%) показали высокие баллы по шкале «отношения в семье», что свидетельствует о нарушении внутрисемейных отношений, которое может быть обусловлено напряженной ситуацией в семье или родительской неприязнью, необоснованными ограничениями и требованиями дисциплины без чувства родительской любви, страхом перед родителями. Еще пять человек (21,7%) показали высокие баллы по шкале «агрессивность», что говорит об их повышенной враждебности, задиристости, грубости. Агрессия может выражаться и в скрытых формах – недоброжелательности и озлобленности. Недоверие к людям испытывают 5 подростков (21,7%), 6 человек (26,1%) показали высокие баллы по шкале «неуверенность в себе», 11 человек (47,8%) характеризуются склонностью к акцентуациям характера.

Среди подростков контрольной группы 50% (11 человек) отнесены к «группе риска»: высокие баллы по шкале «отношения в семье» показали 3 человека (13,6%), по шкале «агрессивность» – 5 человек (22,7%), по шкале «недоверие к людям» – 6 человек (27,3%), по шкале «неуверенность в себе» - 4 человека (18,2%). Акцентуациями характера характеризуются 11 человек (50%). Таким образом, по результатам диагностики и выявления школьников «группы риска» среди подростков экспериментальной и контрольной групп было выявлено, что в экспериментальной группе 47,8% школьников можно отнести к «группе риска», в контрольной группе – 50% школьников.

Результаты оценки самочувствия, активности и настроения школьников по методике САН в группе подростков экспериментальной группы оказались следующими: благоприятным самочувствием характеризуются 56% (13 человек) подростков, неблагоприятным 43,5% (10 человек); активность благоприятной называют 60,9% (14 человек) опрошенных, неблагоприятной – 39,1% (9 человек), свое настроение как благоприятное оценили 56% (13 человек) и как неблагоприятное 43,5% (10 человек). В целом по группе 13 человек (56,5%) оценили свое состояние как благоприятное и 10 человек (43,5%) как неблагоприятное.

По результатам оценки самочувствия, активности и настроения подростков контрольной группы было обнаружено следующее: благоприятным самочувствием характеризуются 59,1% подростков, неблагоприятным 40,9%; активность благоприятной назвали 63,6% диагностируемых, неблагоприятной – 36,4%, свое настроение как благоприятное оценили 50% школьников и как неблагоприятное – 50%. В целом по группе 12 человек (54,5%) оценили свое состояние как благоприятное и 10 человек (45,5%) как неблагоприятное. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о присутствии в большей мере неблагоприятных самочувствии, активности и настроения

у подростков как экспериментальной, так и контрольной групп: в экспериментальной группе неблагоприятное состояние обнаружили 43,5% школьников, в контрольной группе – 45,5%.

Анкетирование родителей школьников по анкете для определения подростковой наркомании, разработанной учеными из Иркутска, показало, что в анкетах троих родителей (13%) школьников экспериментальной группы и у 2 респондентов (9,1%) контрольной группы было найдено около 10 признаков с суммой около 2000 баллов, что свидетельствует о возможных признаках подростковой наркомании и требует консультации нарколога.

В своем исследовании мы использовали программу по формированию у подростков социальных установок на здоровый образ жизни «Правильный выбор», которая служит решению задачи профилактики употребления подростками психоактивных веществ, формирования ценностного отношения к здоровью. При составлении программы были использованы материалы А.А. Баранова, К.Е. Безух, В.Н. Касаткиной, Е.В. Сидоренко, С.М. Чечельницкой [3,4,5,8]. Программа привлекала подростков к активному участию в моделировании жизненных ситуаций, что способствовало выработке у них адекватных приемов поведения в обстоятельствах, связанных с риском потери здоровья. Время проведения занятий составляло 45 минут.

Программа занятий по психологии была представлена 9 уроками:

Тема 1. Формирование собственной позиции в отношении здорового жизненного стиля и влияние на нее близких людей и референтных групп.

Тема 2. Принятие решений. Право на собственный жизненный стиль.

Тема 3. Этика сексуальных отношений. Гендерные позиции.

Тема 4. Представления о безопасных сексуальных отношениях.

Тема 5. Пути передачи ВИЧ.

Тема 6. Зависимости. Наркотические вещества.

Тема 7. Употребление и злоупотребление психоактивными веществами.

Тема 8. Последствия злоупотребления психоактивными веществами.

Тема 9. Ответственное поведение. Представление о риске.

Продолжительность программы тренинга «Правильный выбор» составляла три дня, а продолжительность одного тренинга – четыре академических часа. Класс делился на две приблизительно равные части. В каждой подгруппе занятия вели два психолога. Через две недели после психологических занятий и тренинга на контрольном этапе исследования школьники обеих групп были продиагностированы по тем же методикам.

Как показали результаты опроса по методике первичной диагностики и выявления школьников «группы риска» (М.И. Рожков), в экспериментальной группе школьников осталось 5 подростков (21,7% по

сравнению с 47,8% на констатирующем этапе), которых можно отнести к «группе риска». 4 школьника (17,4% по сравнению с 21,7% на констатирующем этапе) показали высокие баллы по шкале «отношения в семье», 2 человека (8,7% по сравнению с 21,7% на констатирующем этапе) показали высокие баллы по шкале «агрессивность», что говорит об их повышенной враждебности, задиристости, грубости. Недоверие к людям осталось свойственно для 2 человек (8,7% по сравнению с 21,7% на констатирующем этапе), присутствие неуверенности в себе показали 2 человека (8,7% по сравнению с 26,1% на констатирующем этапе). Снизилось и количество подростков со склонностью к акцентуации характера с 11 человек (47,8%) на констатирующем этапе до 5 человек (21,7%) на контрольном.

Результаты диагностики подростков контрольной группы показали не столь значительные изменения: количество подростков, отнесенных к «группе риска» снизилось с 11 человек (50%) на констатирующем этапе до 10 человек (45,5%), высокие баллы по шкале «отношения в семье» показали как и на констатирующем этапе 3 человека (13,6%), по шкале «агрессивность» – 5 человек (22,7%), по шкале «недоверие к людям» – 5 человек (22,7% по сравнению с 27,3% на констатирующем этапе), по шкале «неуверенность в себе» – 4 человека (18,2%). Склонность к акцентуации характера показали 10 человек (45,5% по сравнению с 50% на констатирующем этапе).

Таким образом, сравнительный анализ результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах исследования по методике САН показал, что в экспериментальной группе увеличилось количество школьников, характеризующихся благоприятным эмоциональным состоянием, с 56,5% на констатирующем этапе до 73,9% на контрольном, тогда как в контрольной группе количество указанных школьников изменилось лишь с 54,5 на констатирующем до 59,1% на контрольном.

Полученные результаты доказывают первоначально выдвинутое предположение: в процессе преподавания психологии профилактика алкоголизма и наркомании среди учащихся может быть более эффективной, если использовать возможности уроков психологии и тренинговых занятий, с целью формирования у подростков навыков социальной и личностной компетентности и обучения здоровому стилю жизни и навыкам сопротивления приобщению к алкоголю и наркотикам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов Л.Н. Профилактика пьянства, алкоголизма и наркомании среди молодежи / Л.Н. Анисимов. – М.: Владос, 2008. – 214 с.

2. Бабаян Э.А. Учебное пособие по наркологии / Э.А. Бабаян, М.Х. Гонопольский. – М.: Медицина, 2005. – 361 с.

3. Касаткин В.Н. Предупреждение употребления алкоголя и наркотиков в школе / В.Н. Касаткин, И.А. Паршутин, А.С. Митькин, Т.П. Константинова, А.В. Тихомирова, П.П. Огурцов. – М.: «Аверс Пресс», 2005. – 136 с.

4. Правильный выбор: Программа формирования у старших подростков социальных установок на здоровый образ жизни / сост. С.М. Чечельницкая, А.А. Михеева, Д.А. Шалаева, Ю.В. Величкина. – М.: Фонд «Центр социального развития и информации», 2009. – 112 с.

5. Профилактика наркомании: Методические рекомендации / автор-составитель М.В. Кривец. – Йошкар-Ола: ГОУ ДПО (ПК) С «Марийский институт образования», 2005. – 36 с.

6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2008. – 672 с.

7. Рожков М.И. Профилактика наркомании у подростков / М.И. Рожков, М.А. Ковальчук. – М.: Владос, 2007. – 144 с.

8. Шугаев А.А. Проблемы профилактики распространения наркомании среди несовершеннолетних / А.А. Шугаев, Б.П. Целинский / Проблемы совершенствования борьбы с незаконным оборотом наркотиков. – М.: Академия управления МВД России, 2009.– С. 42-55.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖДУНАРОДНОГО АРБИТРАЖНОГО (ХОЗЯЙСТВЕННОГО) ПРОЦЕССА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АРБИТРОВ

***Москалевич Г.Н.***
*Белорусский государственный*
*экономический университет*
*г. Минск, Белоруссия*

В настоящее время в Республике Беларусь осуществляется работа по формулированию четких профессиональных требований к специалистам, осуществляющим деятельность в правоохранительной сфере, в которой помимо правовых возникает целый ряд социально-психологических проблем, в том числе и в международном арбитражном (хозяйственном) процессе.

Под международным арбитражным (хозяйственным) процессом мы понимаем (в соответствии с белорусским законодательством) совокупность принципов и норм международного частного права, регулирующих отношения по защите прав и законных интересов международных и иностранных юридических лиц, а также иностранных граждан и лиц без гражданства, занимающихся предпринимательской деятельностью в Республике Беларусь, и белорусских предпринимателей (юридических лиц и граждан), осуществляющих свою деятельность за рубежом.

Международный арбитражный (хозяйственный) процесс, выступая в качестве государственно санкционированного посредничества, защищает

нарушенные или оспариваемые права участников хозяйственных отношений (предприятий, учреждений, организаций и граждан-предпринимателей) путем разрешения споров между ними, а также споров между субъектами внешнеэкономических отношений и отношений в области торгового мореплавания.

Разрешая дела, арбитражные суды руководствуются Конституцией Республики Беларусь, национальным законодательством, международными договорами. В соответствии с законодательством или договором арбитражные суды могут применять нормы иностранного и международного права.

Однако следует учитывать и тот факт, что деятельность арбитражного суда в процессе применения иностранного и международного права имеет и психологические аспекты. В этом плане примечательно высказывание известного русского юриста А.Е. Брусиловского: «Психология – это стихия, которая окружает суд со всех сторон». Естественно, что при этом следует различать психологию как поведенческое явление и научную психологию как теорию этого явления.

Арбитраж разрешает споры, возникающие при заключении, изменении, расторжении и исполнении хозяйственных договоров либо по другим основаниям. Спор разрешается арбитром – должностным лицом соответствующего арбитража во взаимодействии с представителями спорящих сторон. Решения арбитража пересматриваются в порядке надзора председателем арбитража, принявшего решение, а также председателями вышестоящих арбитражей. Споры по внешнеэкономическим отношениям могут рассматриваться арбитражами, образуемыми соглашением сторон при рассмотрении конкретного дела.

Профессиональная деятельность судей арбитражного суда имеет ряд психологических особенностей, в частности умение управлять взаимодействием представителей сторон в ходе судебного разбирательства.

В компетенцию арбитражного суда входит разрешение споров, которые возникают при заключении, изменении, распоряжении и использовании хозяйственных договоров. Возникший спор разрешается арбитром в присутствии представителей спорящих сторон. Условием арбитражного процесса является принятие истцом мер к предварительному урегулированию спора, арбитражный суд также содействует достижению соглашения между сторонами и принимает решение в соответствии с соглашением, если оно не противоречит законодательству и не нарушает прав третьих лиц, охраняемых законодательством.

Задача арбитража – всемерно снимать проявления враждебности, нервозности, обеспечить сугубо деловую атмосферу во взаимодействии

сторон, участвующих в споре. Таким образом, арбитражный суд выполняет в ряде случаев роль посредника, деятельность которого направлена на то, чтобы нейтрализовать возникший конфликт сторон и провести переговоры в конструктивном русле. Его психологическая задача как посредника - помочь стороне увидеть проблему глазами партнера. С этой целью необходимо проанализировать решаемую в судебном порядке проблему, найти объективно возможные варианты решений и, самое главное, выдвинуть взаимоприемлемую идею. При этом арбитр использует имеющуюся у него информацию об урегулировании аналогичных противоречивых и оспариваемых ситуаций, поддерживает конструктивные инициативы сторон. Деятельность арбитра должна быть направлена на то, чтобы ни у кого не складывалось впечатления, что выигрыш одной из сторон наносит ущерб другой. Конструктивное обсуждение вопроса должно начинаться не со спора сторон, а с варианта поиска возможных направлений сближения позиций.

При выяснении сущности межличностных конфликтов судья вынужден опираться на эмоциональные особенности личности, ее доминирующие установки, иерархии ведущих мотивов, которые предварительно следует выявить.

В случае обострения конфликта, проявления конфронтационного сознания, конфликтности личности арбитр вынужден воздействовать на такого рода личность, и он должен быть готов использовать специальные психологические приемы, успокаивающие конфликтную личность. Иногда необходимы так называемые специальные «охладительные» процедуры, специальная демонстрация негативных последствий конфликтного поведения.

Это предусматривает наличие у судьи определенных личностных качеств, а также коммуникативных умений, совокупность которых определяет психологическую готовность к выполнению профессиональной деятельности.

Судья арбитражного суда, организующий взаимодействие спорящих сторон, должен занимать активную позицию по отношению к представителям сторон; отличаться рациональностью, объективностью и способностью профессионально и грамотно нейтрализовать необъективную информацию.

При этом крайне нежелательны менторство и дидактизм. В своем профессиональном поведении психологически он должен быть максимально открытым в общении как с той, так и другой стороной. Вместе с тем, наряду с названными психологическими качествами судье необходимо обладать рефлексивностью – способностью предвидеть поведение сторон и адекватной интерпретации их тактических действий. Главное же достоинство судьи состоит в его способности принимать

законные, обоснованные и справедливые решения, поскольку вся деятельность суда должна быть направлена на установление истины по делу, что является содержательной стороной судебного процесса.

К судье, принявшему дело к производству, предъявляются определенные требования, в том числе и психологического характера.

Судья должен быть толерантен и эмоционально сдержан, поскольку он не вправе обсуждать обстоятельства дела и вопросы оценки конкретных доказательств с кем-либо или публично высказывать свое мнение по рассматриваемому делу до принятия решения, либо давать консультации по конкретным обстоятельствам, которые могут быть предметом рассмотрения дела в судебном заседании.

В связи с вышеизложенным к судье (арбитру) предъявляются высокие требования, как к специальным компетенциям, так и к психологическим (умение управлять диалогом в процессе судебного разбирательства, разрешать конфликты, сглаживать эмоционально напряженные ситуации и т.п.). Не менее важно и создание соответствующей атмосферы в зале суда: ведь в зале судебного заседания взаимодействие происходит не с законом, а с конкретными людьми.

Названные выше качества судьи арбитражного суда в значительной мере влияют на эффективность их труда, являются одним из важнейших факторов их профессиональной пригодности. Значительный удельный вес в деятельности судьи занимают организационные вопросы, от правильного разрешения которых во многом зависит эффективность его труда в целом. Причем в некоторых видах его профессиональной деятельности значение организационных вопросов значительно возрастает и нередко этот аспект оказывает существенное влияние на результат в ходе судебного разбирательства.

Таким образом, профессиональная деятельность судьи складывается из двух важнейших компонентов – юридической грамотности и психологической компетентности. Психологическая компетентность предусматривает наличие: разносторонних и глубоких профессиональных знаний в области общей и юридической психологии, развитого интеллекта, гибкого, творческого мышления, высокой умственной работоспособности; аналитического склада ума, прогностических способностей, умения выделить главное; активного восприятия, емкой памяти, устойчивого внимания, развитого воображения и интуиции. В качестве компонентов психологической компетентности выступают также способность устанавливать межличностные (психологические) контакты с различными участниками общения, коммуникативная компетентность.

Практика показывает, что необходимо формирование психологической готовности к деятельности судьи, а также овладение

судьей коммуникативными приемами взаимодействия и повышения психологической компетентности.

## ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ ДЛЯ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО И ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

***Москалюк В.Ю.***
*Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина*
*г. Брест, Белоруссия*

«В Европейских странах большинство жителей используют Интернет-коммуникации в своей повседневной жизни», – говорится в исследовании WorldMetrix компании ComScore. Всего по состоянию на декабрь 2008 г. в Европе пользовались Интернетом 282,7 млн. человек старше 15 лет, которые выходили в сеть из дома или с работы. 211 млн. из них посещали социальные сайты, что соответствует аудитории в 74,6% от числа всех пользователей. В то же время по численности абонентов в социальных сетях на первом месте Великобритания – 29,3 млн., Германия – 24,9 млн. и Франция – 21,7 млн. Россия находится по этому показателю на четвертом месте в Европе – 18,4 млн., что составляет 63,5% от числа пользователей Интернетом [4]. По данным Фонда «Общественное мнение», в 2009–2010 гг. максимальная (полугодовая) Интернет–аудитория в России достигла 43,3 млн. человек, что составляет 37% населения страны старше 18 лет [2]. Однако около 58% взрослого городского населения России не пользуются Интернетом вообще [1]. В первом квартале 2010 г. численность наиболее активной российской аудитории Интернета составила в месяц 41,1 млн. человек [3].

Интернет стал более доступным почти для всех слоев населения. Кроме того, он делает доступными ресурсы, которые помогают сформировать новые интересы, способствуют самообразованию и позволяют посмотреть на некоторые вещи под другим углом зрения.

Задолго до того, как Интернет стал источником коммерческой информации и мощным объектом развлечения (чем является и сегодня), прежде, чем он стал доступен для широкой публики, он был сфокусирован на социальном взаимодействии. И сегодня многие Интернет-пользователи реализуют в сети одну из основных человеческих потребностей – потребность в общении. Целью нашего исследования было получить представление об этой группе пользователей в контексте возраста. Для этого на первом этапе исследования была разработана анкета, результаты, полученные с ее использованием, описаны в данной статье.

Выборка исследования представлена двумя группами респондентов: юноши и девушки в возрасте 18-23 лет – 40 человек; мужчины и женщины в возрасте 32-50 лет – 40 человек.

Ответы респондентов на вопрос о том, сколько времени в неделю они проводят, общаясь в сети, распределились следующим образом. Среди респондентов юношеского возраста 25% находятся в сети от 8 до 12 часов в неделю, 35% – от 13 до 17 часов в неделю. Респонденты зрелого возраста чаще проводят в сети от 8 до 12 часов в неделю – 60% опрошенных, 20% – от 13 до 17 часов в неделю. Процент лиц, которые проводят в Интернете до 7 часов в неделю, не превышает 13% для обеих групп. В обеих группах имеются респонденты, которые могут быть отнесены к группе риска с учетом времени, которое они проводят в Интернете – более 27 часов: 5 респондентов юношеского возраста, 2 респондента зрелого возраста. Вероятно, эти опрошенные при дополнительном обследовании могут составить группу Интернет-аддиктов. В числе причин такого распределения ответов – наличие и количество свободного времени, величина потребности в общении, наличие доступа к Интернету и стоимость Интернет-услуг. В целом, респонденты обеих групп проводят в Интернете много времени, что позволяет рассматривать их как активных пользователей.

Респонденты юношеского возраста проводят больше времени в социальных сетях, используют голосовое/видео общение: 40% проводят в социальных сетях от 8 до 12 часов, 35% – от 13 до 17 часов в неделю, 15% – более 18 часов в неделю. В данной группе только 10% юношей и девушек общаются в сети менее 7 часов. Таким образом, лица юношеского возраста удовлетворяют в сети свои коммуникативные потребности. Респонденты зрелого возраста реже посещают социальные сети: 25% опрошенных проводят в социальных сетях менее 7 часов в неделю, 63% опрошенных проводят в сети от 8 до 12 часов, 13% – от 13 до 17 часов в неделю.

Абсолютно все респонденты юношеского возраста используют Интернет в учебной деятельности, среди респондентов зрелого возраста число лиц, пользующихся Интернетом в рамках профессиональной деятельности, составило 85%. Ответ на данный вопрос косвенно подтверждает, что Интернет-ресурсы используются всеми опрошенными в информационных целях, обеспечивая реализацию познавательных и деловых мотивов. Отметим при этом, что количество времени, которое респонденты обеих групп проводят в социальных сетях, составляет большую часть от общего количества времени, проводимого в Интернете.

Среди респондентов юношеского возраста 85% считают, что в Интернете можно найти друзей. С ними согласились 40% респондентов зрелого возраста, оставшиеся респонденты данной группы (60%) на

вопрос о том, можно ли найти друзей в Интернете, ответили отрицательно. Отвечая на вопрос о том, можно ли найти в Интернете друзей для общения в реальности, утвердительно, 43% юношей и девушек указали, что у них есть такие друзья. Лишь 20% лиц зрелого возраста считают, что в Интернете можно найти друзей, у половины из них (10%) такие друзья есть. Отрицательные ответы респондентов распределились поровну в обеих группах: по 35% в каждой. Респонденты зрелого возраста чаще затрудняются при ответе на данный вопрос (45% против 23% среди лиц юношеского возраста).

Респонденты юношеского возраста считают, что круг их общения расширился за счет пользователей Интернета, среди респондентов зрелого возраста так считают 78% опрошенных, 20% ответили отрицательно, 2% (один человек) затруднились с ответом.

Респонденты зрелого возраста в 73% случаев отдают предпочтение обычному общению, оставшиеся 27% сочетают виртуальное и обычное общение. Респонденты юношеского возраста чаще делают выбор в пользу сочетания виртуального и обычного общения: такой ответ дали 60% опрошенных; 33% юношей и девушек предпочитают виртуальное общение. Таким образом, для трети респондентов юношеского возраста Интернет-реальность «более реальна», чем обычная жизнь, так как именно в этой реальности они предпочитают общаться.

Лица юношеского возраста отмечают, что их общение в реальности улучшилось благодаря Интернету, так считают 70% респондентов данной группы. Остальные юноши и девушки затруднились с ответом. Респонденты зрелого возраста в 50% случаев указали, что Интернет никак не повлиял на их общение в реальности, 28% мужчин и женщин считают, что их общение в реальности улучшилось благодаря Интернету.

По мнению респондентов юношеского возраста, общение в Интернете способствует развитию коммуникативных навыков: 60% утвердительных ответов; 40% опрошенных затруднились с ответом на этот вопрос, что, вероятно, может объясняться тем, что лица данной возрастной группы редко задумываются об этом. Респонденты зрелого возраста в 78% случаев дали отрицательный ответ на данный вопрос, среди оставшихся ответов для данной группы – только утвердительные.

Анализ ответов на вопросы анкеты свидетельствует в пользу как большей значимости Интернет-общения для респондентов юношеского возраста, так и об особом отношении к нему, как к источнику удовлетворения коммуникативных потребностей. Респонденты зрелого возраста более реалистично относятся к общению в сети, рассматривая виртуальное общение как одну из форм, но не основную форму общения. Респонденты юношеского возраста чаще посещают социальные сети и форумы, считают, что в Интернете можно найти друзей, в том числе и для

общения в реальности, имеют таких друзей, они отмечают, что круг их общения расширился за счет пользователей Интернета, что их общение в реальности улучшилось благодаря Интернету.

В современном обществе расширяется диапазон применения информационных технологий не только на производстве, но и в быту. Все большее число видов деятельности выполняется людьми с помощью компьютеров и компьютерных сетей. Последствия «интернетизации», при этом оцениваются неоднозначно. Сопоставимого по мощности, емкости и оперативности источника информации в настоящее время не существует. Так, в новостных телепрограммах можно услышать фразу: «Подробнее об этих и других событиях вы можете узнать на нашем сайте».

Социальные коммуникации в Интернете позволяют пользователю получать наиболее релевантную информацию из всего информационного разнообразия. Трансформация Интернет-коммуникаций под влиянием социальных сетей, взаимодействие телевидения и Интернета, развитие мобильного Интернета, появление сервисов по созданию документов онлайн позволяет говорить о том, что Интернет в своем развитии прошел путь от профессиональной среды общения программистов к среде свободного общения, реализующей более широкие по сравнению с профессиональными личностные интересы. Соединяя людей, он способствует реализации потребностей, связанных с общением, «снимает» ограничения, накладываемые средой.

Для многих юношей и девушек сегодня Интернет становится не столько средством включения в глобальный информационный процесс, сколько средством удовлетворения разнообразных коммуникативных потребностей. Вместе с тем, увлечение Интернет-общением отвлекает от реального общения и реальных дел, общение в сети нередко рассматривается как суррогатное, заместительное. С другой стороны, нельзя не учитывать тот факт, что Интернет-реальность для современной молодежи не менее реальна, чем реальность обыденная, и нередко только в сети юноши и девушки находят себе собеседников и друзей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Интернет в России / Глас Рунета. – 06.04.2010. – Режим доступа: http://subscribe.ru/archive/media.vox/201004/06194224.html/ (12.11.2012).

2. Погорский Э.К. Социальные коммуникации в Интернете / Э.К. Погорский // Научные труды Московского гуманитарного университета; под ред. В.К. Криворученко. – М.: Издательство Московского гуманитарного университета «Социум», 2010.

3. Развитие Интернета в России / Madan. – 06.04.2010. – Режим доступа: http://madan.org.il/node/70 (12.11.2012).

4. Социальные медиа в аспекте диалога организационных культур / Социальная научная сеть. – 01.05.2012. – Режим доступа: http://www.science-community.org/ru/content/социальные-медиа-в-аспекте-диалога-организационных-культур (12.11.2012).

# ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОЕ ОТНОШЕНИЕ РАБОТНИКОВ ПРИ РАЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИОННО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Муконина М.В.***
*Московский гуманитарный университет*
*г. Москва*

На современном этапе развития нашей страны в числе главных приоритетов стоит модернизация реального сектора экономики и производства. В решении этой комплексной задачи есть и психологические составляющие.

В психологических исследованиях встречаются разные оценки того, в каких условиях персонал работает эффективнее: при государственной или частной формах собственности, в сфере малого или среднего бизнеса. Очевидно, что многое зависит от конкретных условий и факторов трудовой деятельности.

В исследованиях В.П. Познякова установлено, что организационные и экономические факторы оказывают влияние на психологическое отношение к предпринимательской деятельности [5].

В.А. Ядов при исследовании хозяйственных отношений, охватывающих различные сферы труда и управления, товарно-денежного обмена, распределения и потребления, констатирует, что они существуют не только объективно, но и представляют собой субъективизированную форму отражения [6].

Т.С. Кабаченко, проводя анализ ценностей человека, связанных с его трудовой деятельностью, указывает, что такие ценности как работа, ее экономическая стабильность и деньги, необходимо рассматривать в зависимости от социально-экономических и организационных условий [2].

К. Муздыбаев подчеркивает, что экономическое стимулирование деятельности, выступающее для работников в качестве мотива, способствует достижению высокого уровня индивидуальных и групповых показателей успешности [3].

С. Диппом предложена модель оптимальной трудовой обстановки, в которой предусмотрены поощрения за повышение качества работы; четко определены цели и задачи труда; обеспечена обратная связь между характеристиками работы и конечными [7].

А.Ю. Дануташвили при исследовании проблемы дисциплины труда на производстве, показал что условия и организация труда, удовлетворенность оплатой труда, потенциальная стабильность

оказывают влияние на отношение работников к трудовой дисциплине [1].

Целью данного исследования явилось изучение организационно-экономических условий как предпосылок для реализации профессионально ответственного отношения работников.

Профессионально ответственное отношение определяется как в разной степени осознаваемое, эмоционально-оценочное и характеризующееся различной степенью готовности к реализации отношение личности к профессиональным обязанностям [4].

В числе поставленных задач: психологический анализ организационно-экономических условий производственной деятельности; выявление типов профессионально ответственного отношения работников и их распределения в разных организационно-экономических условиях.

В исследовании приняли участие работники двух цехов химического предприятия, занимающие должности аппаратчиков опытного производства. Объем выборки составил 105 человек: 50 человек - работники первого цеха, 55 человек - второго цеха. Пол обследуемых – мужской; возраст – от 23 до 41 года, стаж работы составил от 3 до 7 лет.

Профессиональная деятельность работников - едина по содержанию, однако отличается по ряду организационных и экономических параметров, в том числе системой оплаты труда, дополнительным материальным стимулированием, формами контроля за выполнением деятельности, предъявляемыми по отношению к работникам санкциями. Совокупность этих параметров обозначена как «организационно-экономические условия» деятельности. В целом, они отражают различные формы хозяйствования, системы организации и стимулирования труда на предприятии.

Организационно-экономические условия, представленные в первом цехе предприятия, названы «материальными», характеризуются сдельной оплатой труда при негарантированной трудовой занятости, материальным стимулированием в виде денежных выплат за сверхурочную работу, жестким (регулярным) контролем трудовой и технологической дисциплины, высокой интенсивностью труда.

Организационно-экономические условия во втором цехе получили название «социально ориентированных», характеризуются предоставлением работникам социальных льгот (ранний выход на пенсию) при установленной в соответствии с должностным окладом ставке заработной платы, гарантией трудовой занятости при обеспечении среднего уровня заработной платы, отсутствием дополнительных возможностей материального стимулирования, периодическим контролем трудовой и технологической дисциплины, средней интенсивностью труда, комфортной рабочей обстановкой.

Гипотеза исследования состояла в том, что в разных организационно–экономических условиях деятельности, в зависимости от субъективной значимости их параметров для работников, преобладают различные типы отношения к профессиональным обязанностям.

Типы профессионально ответственного отношения определялись с помощью авторской методики. Оценивались четыре типа профессионально ответственного отношения:

- первый – «добросовестное» отношение – профессионально ответственное отношение высокого уровня, характеризуется зрелым, добровольным принятием ответственности как осознанной необходимости и единственно приемлемого отношения к профессиональным обязанностям, позитивным настроем на преодоление возможных трудностей, а также готовностью к выполнению деятельности не только в обычных, но и в экстремальных условиях. Представителей этого типа отличает позитивная оценка необходимости оказания помощи другим членам коллектива, ориентация на положительный результат труда, надежность, самостоятельность и трудолюбие;
- второй – «исполнительское» отношение – профессионально ответственное отношение среднего уровня, определяется осознанием работающими целесообразности внимательного отношения к профессиональным обязанностям, позитивной оценкой, а также готовностью к выполнению нормативного перечня профессиональных требований. Представители этого типа осознают необходимость соблюдения профессиональных обязанностей, готовы при получении соответствующих распоряжений их успешно реализовывать;
- третий – «формальное» отношение, реализуется в формальном соблюдении работниками предписанных регламентом требований (должностных инструкций и правил трудовой дисциплины), готовым репертуаром действий, пригодных для обычных условий деятельности. Представители этого типа, в целом, осознают необходимость соблюдения профессиональных обязанностей, готовы при получении соответствующих распоряжений, перед угрозой санкций, их успешно реализовывать;
- четвертый – «недостаточно сформированное» отношение, в отличие от трех предыдущих, характеризуется недоразвитием в структуре отношения одного или нескольких компонентов (когнитивного, аффективного или поведенческого), что создает предпосылки к его неполноценной реализации.

Значимость параметров организационно-экономических условий для работников оценивалась посредством разработанной анкеты. Математико-статистическая обработка результатов включала

дескриптивный анализ, Т-критерий Стьюдента для независимых выборок, анализ распределений по критерию $\chi$-квадрат Пирсона.

Установлено, что работники, осуществляющие деятельность в разных организационно-экономических условиях, достоверно различаются по степени значимости для них параметров этих условий. В «материальных» организационно-экономических условиях наиболее значимыми для работников являются: материальное стимулирование, начисление заработной платы по результату индивидуального труда, наличие действующей системы жестких материальных санкций за нарушения трудовой и технологической дисциплины. В «социально ориентированных» условиях, напротив, наиболее важным является: предоставление работающим социальных гарантий (льгот), комфортность рабочей обстановки за счет отсутствия жестких санкций за дисциплинарные проступки, умеренная интенсивность труда. Таким образом, объективные различия организационно - экономических условий в двух цехах предприятия соответствующим образом отражаются в их оценках работниками.

Были выявлены значимые различия (при $p<0,02$) процентных распределений типов профессионально ответственного отношения работников в зависимости от организационно-экономических условий.

В «материальных» организационно-экономических условиях большую представленность имеет «добросовестное» отношение работников – у 40,0% выборки, затем – «формальное» – 27,3%, далее – «недостаточно сформированное» – 18,2% и «исполнительское» – 14,6% типы отношения.

В «социально ориентированных» условиях более всего распространено «исполнительское» отношение – у 44,0% выборки, затем – «недостаточно сформированное» – 22,0%, «сознательное» и «формальное» типы отношения – 18,0% и 16,0%, соответственно.

Таким образом, работники, предпочитающие «материальные» организационно-экономические условия, характеризуются преобладающим «добросовестным» типом профессионально ответственного отношения, т.е. отношением высокого уровня. Работниками, которые ценят «социально ориентированные» условия, в большинстве реализуется «исполнительское» профессионально ответственное отношение (среднего уровня).

Таким образом, проявлению подлинно ответственного отношения к деятельности способствуют значимые для работников организационно-экономические условия.

ЛИТЕРАТУРА
1. Дануташвили А.Ю. Трудовая дисциплина в бригаде: социально-психологический аспект / А.Ю. Дануташвили // Социально-психологические проблемы бригадной формы организации труда. – М.: «НАУКА», 1987. – 214 с.
2. Кабаченко Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами / Т.С. Кабаченко.– СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
3. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Ленинград: «Наука», 1983.
4. Муконина М.В. Типы профессионально ответственного отношения работников опасного производства в разных организационно-экономических условиях автореф. дис…. канд. психол. наук / М.В. Муконина. – М., 2002.
5. Позняков В.П., Филинкова Е.Б. Динамика удовлетворенности предпринимательской деятельностью / В.П. Позняков, Е.Б. Филинкова // Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. – С. 110-126.
6. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности / В.А. Ядов // Социальная психология. – Л., 1979.
7. Deep. S. Human Relation in Managament / S. Deep. – London: Glencoe Publishng Co, Inc. En-cino (California). Collier Macmillan Publishers, 1978. – 218 p.

## ПРОБЛЕМА ТРАВЛИ В ШКОЛЕ КАК ОДНА ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

***Нефедова Д.В.***
*Волгоградский государственный*
*социально-педагогический университет*
*Волгоградская область, г. Волгоград*

Каждый родитель, отдавая ребенка в школу, мечтает, чтобы ему там было хорошо и комфортно, что он без труда вольется в школьную жизнь, найдет друзей, станет любимцем учителей и гордостью родителей. Но школьная жизнь – это не только новые познания, знакомства и общение, но и трудности. Иногда этими «трудностями» становится психологическая травля. Едва ли не в каждом классе найдется ребенок, который ощутил это на себе. В последние десятилетия эта проблема приобрела массовый характер. По данным исследователей этого процесса в школах, 10% детей регулярно страдают от издевательств со стороны сверстников, 55% детей подвергаются нерегулярным издевательствам, 26% матерей считают своих детей жертвами школьной травли.

«Буллинг» – от англ. «запугивание, физический или психологический террор со стороны одноклассников».

Случаи шантажа, запугивания, угроз, манипулирования, насилия, вымогательства, порчи личных предметов, к сожалению, встречаются в каждой школе. При этом «жертвы» травли страдают не только от непонимания, но и от чувства унижения собственного достоинства,

чувства одиночества и незащищенности. Свидетелями травли могут стать не только одноклассники и учителя, но и весь мир. Интернет перегружен роликами о жестоком обращении детей друг с другом. Каждый желающий после просмотра может оставить свой комментарий, понравилось ему видео или нет. Для большинства людей, деятельность которых направлена на созидание, взращивание доброго и светлого в детях, просмотр подобных вещей несет отрицательные эмоции и переживания.

Выделяют три вида травли: вербальная (словесная) – насмешки, клички, прилюдное унижение; социальное исключение - отказ от общения; физическое насилие – избиение, порча вещей, вымогательство.

Причинами школьной травли могут служить различные факторы.

Социальное неравенство (в наше время развитых технологий дети обеспеченных родителей могут позволить себе взрослые игрушки, которые другим родителям не по карману: смартфоны, i-pad, игровые приставки, ноутбуки, велосипеды, дорогостоящие игрушки и т.д.).

Физические отклонения (например, если ребенок инвалид; имеет проблемы со зрением, носит очки; нарушение речи, например, заикание или нарушение звукопроизношения).

Особенности поведения (замкнутые, стеснительные или, наоборот, гиперактивные дети).

Личностные особенности (дети, которые не умеют постоять за себя; боязливые; обидчивые; чересчур ранимые, которые чуть что плачут; часто болеющие дети или дети со слабым здоровьем).

Внешние отличия (вес: худоба, полнота; рост: самый высокий или низкий в классе; цвет волос, например, рыжий; кривые ноги; неправильный прикус; торчащие уши; манера разговаривать).

Национальность (несмотря на то, что Россия многонациональная страна, проблема национального розни является актуальной).

Интеллектуально или творчески одаренные дети (чаще всего это любимчики учителей, которых часто ставят в пример, хвалят; они являются лицом класса на всех мероприятиях. Успешные дети могут оказаться изгоями в классе из-за банальной зависти).

Дети «белые вороны» (это дети, имеющие на все свою точку зрения, «маленькие нигилисты»; они имеют свои взгляды и ценности, отличные от большинства окружающих. Их поведение может быть расценено как «зазнайство» или противопоставление себя коллективу).

Дети с нестандартными увлечениями (например, мальчики, которые занимаются танцами, вышиванием).

Дети, представляющие какую-либо молодежную субкультуру (эмо, готы, панки, металлисты и т.д.).

Демонстрация своей силы (подавление, избивание), по мнению

некоторых детей, является наиболее легким и эффективным способом достижения авторитета среди сверстников. Вероятно, многие из них не способны посочувствовать, пожалеть ближнего, считая это признаком слабости.

Но дети обижают слабых не только для того, чтобы показать «кто здесь главный», самоутвердиться за счет унижения другого или просто расслабиться, но и для того, чтобы получить моральное удовольствие. Это для них своего рода развлечение, способ поднять себе настроение. Очевидно, такие дети склонны к садизму – причинение психологической или физической боли другому лицу с целью получить моральное удовлетворение.

У ребенка, который становится объектом школьной травли, наблюдается, в первую очередь, сильный психологический стресс, который вынуждает его закрываться от окружающих (даже от родителей), болезненно и негативно воспринимать мир, что в дальнейшем, несомненно, будет влиять на его личностные ориентировки, модель поведения и стиль жизни. Последствиями подобных негативных переживаний могут стать: эмоциональная неустойчивость, неврозы, тики, депрессия, нежелание учиться и ходить в школу, снижение успеваемости, «привычка обманывать», и, следовательно, возникновение проблем с учителями и родителями.

Очень часто дети скрывают от взрослых наличие школьной травли. Одни руководствуются тем, что будут выглядеть «ябедами» и «стукачами», что еще больше может усугубить неприятную ситуацию. Другие просто не знают, как сказать об этом родителям. Поэтому конфликт часто приобретает затяжной характер. Но есть дети, которые и рады бы воспользоваться помощью взрослых, но не могут, так как получают отказ. Это свойственно родителям, придерживающимся авторитарного стиля воспитания. Они оставляют детям самим решать свои проблемы и искать из них выход («ты уже не маленький, иди и дай сдачи»). Но следует учитывать, что каждый ребенок индивидуален и может быть не в состоянии решить эти проблемы самостоятельно. Это в свою очередь не поможет ребенку укрепить характер и стать сильнее, а наоборот, еще больше утвердит в нем неуверенность в своих силах.

Как ни печально, но наблюдаются случаи того, что дети, доведенные до крайности, не выдерживают, убегают из дома или заканчивают жизнь самоубийством.

Несмотря на кажущуюся самостоятельность ребенка, родители должны понимать, что он еще недостаточно взрослый и не готов брать ответственность за себя, и внутри него скрывается нежная и ранимая детская душа, которая ждет защиты.

Прежде всего обратите внимание на поведение ребенка: стал ли он

раздражительным, скрытным, плаксивым, обидчивым, ищет причину не идти в школу, не имеет контактов с одноклассниками, старается избегать разговоров о них, рассказывает о школе поверхностно, обманывает, просит перевести в другую школу, не объясняя причину.

Признаками травли ребенка могут стать и внешние проявления, которые периодически повторяются: пропажа личных вещей, телефона, карманных денег, порванные учебники и школьные принадлежности, испорченная одежда, следы побоев (синяки, ушибы, царапины), резкое снижение успеваемости.

Если родители стали замечать данные признаки, то им в первую очередь необходимо установить причину того, что происходит с их ребенком. Следует делать это деликатно и ненавязчиво, чтобы ребенок еще больше не ушел в себя. Не следует насильно вытягивать из него ответ. Попробуйте установить с ним контакт, чтобы он сам захотел рассказать о проблеме. Объясните ребенку, как он дорог вам, как вы его любите и страдаете вместе с ним, как хотите ему помочь и, несмотря ни на что, будете на его стороне и поддержите его. Ваше тепло и внимание воодушевит ребенка и придаст ему новых сил.

Оценив ситуацию, помогите ребенку выбрать правильную модель поведения: отнестись ко всем нападкам с юмором; не замечать их, показывая свое спокойствие и хладнокровие; научиться давать отпор своим обидчикам. Попросите помощи у учителя. В его силах создать благоприятную и доброжелательную обстановку в классе. Проведение бесед с одноклассниками и их родителями поможет расставить все на свои места. Необходим постоянный контроль со стороны учителя и родителей. Главное – создать доверительные отношения между участниками конфликта. Но и после этого «травля» может не закончиться. Тогда действительно стоит подумать о переводе ребенка в другую школу.

Чтобы подрастающее поколение было социально и нравственно здоровым, нужно создавать специальные программы для защиты детей внутри школы, которые бы включали: изучение морально-нравственных норм и правил, о том, как вести себя со сверстниками и взрослыми, о том, что такое добро и зло, учили бы тому, как помочь ближнему и научиться его уважать, а не подавлять его, если он слабее или «не такой, как я».

Я уверена, если поднимать проблему «травли» детей в школах и говорить о ней, она не останется без внимания. Может быть не через год и не через два, но когда-нибудь дети не будут бояться ходить в школу, опасаясь стать изгоем в классе, а их родители не будут бояться, что их любимый и самый лучший ребенок станет «грушей» для своих сверстников.

# ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ХАРАКТЕРА ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ

***Николаева О.В.***
*Научный руководитель –* ***Шишкина О.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Актуальность темы исследования состоит в том, что особенности поведения человека находятся под прямым влиянием характера. Характер человека связан с его интересами, потребностями и более всего проявляется в том, что для человека значимо. В научной литературе глубоко исследованы вопросы типологии черт характера, однако не рассматриваются вопросы взаимосвязи акцентуированных черт характера и мотивации к успеху, которая напрямую связана с удовлетворением потребностей человека. Каждый человек индивидуален, и у каждого свои особенности характера.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей характера осужденных и правопослушных людей. Объектом исследования были взрослые люди, а предметом исследования — особенности характера правопослушных людей и людей, осужденных к лишению свободы.

В ходе исследования использовались методы психолдиагностики исследуемых по следующим методикам: 1) определение типа характера по К. Юнгу; 2) диагностика агрессивности А. Ассингера; 3) диагностика уровня субъективного контроля Дж. Роттера [1]. Мы предположили, что осужденные имеют больший уровень агрессивности, скрытности, эгоцентризма.

Базой исследования явилось Федеральное Бюджетное Учреждение «Исправительная колония №3» УФСИН РОССИИ по Республике Марий Эл. Выборку испытуемых составили лица мужского пола, осужденные за разные преступления против личности (наркомания, разбой, кража), отбывающие наказание, и лица с правопослушным поведением (сотрудники учреждения). Общая численность выборки составила 20 человек, в возрасте от 20 до 35 лет.

Сравнивая особенности характера осужденных и правопослушных людей, можно отметить следующее. Как у осужденных, так и у правопослушных людей преобладает амбиверсированный тип характера. Амбиверсированный тип характера, означает, что данным людям присущи черты интра- и экстраверсии. Таким людям свойственны как общительность, так и замкнутость; как пассивность, так и активность действий. Все зависит от места и времени действия. У таких людей вполне устойчивая ориентация на мир внешних объектов (экстраверсия)

и на внутренний субъективный мир (интроверсия).

Экстраверсированный тип характера, означает что такие люди предпочитают социальные и практические аспекты жизни погружению в мир воображения и размышлений. Типичный экстраверт общителен, оптимистичен, имеет широкий круг знакомств и слабый контроль над эмоциями и чувствами. Экстраверт – личность безвольная, подверженная влиянию со стороны. Экстраверсированный тип встречается реже, но тоже и у тех, и у других.

Интровертированный тип характера означает, что такой человек предпочитает размышления и воображение операциям с реальными внешними объектами. Типичный интроверт спокоен, застенчив, отдален от всех, кроме близких людей, планирует свои действия заблаговременно, любит порядок во всем и держит свои чувства под строгим контролем. Интроверт – личность волевая. Интроверсированный тип встретился только у правопослушных. Отсюда следует вывод, что среди группы испытуемых осужденных волевых людей не оказалось.

Сравним уровень агрессивности осужденных и правопослушных. И тем, и другим присуща умеренная агрессия с разрушительной агрессивностью, но среди испытуемых осужденных таких людей больше в два раза. Замкнутость больше присуща правопослушным, нежели осужденным. Миролюбивость выявилась только у правопослушных испытуемых.

Уровень субъективного контроля правопослушных и осужденных оказался ниже средних показателей. Из этого следует, что самооценка как правопослушных, так и осужденных снижена. Люди с низким уровнем УСК характеризуются как эгоистичные, нерешительные, неуверенные, суетливые, раздражительные.

Таким образом, в данной работе подтвердилось предположение о том, что осужденные имеют больше агрессии, скрытности, эгоцентризма, чем правопослушные. Интровертированный тип характера среди осужденных не встретился. Миролюбивость присуща только правопослушным. Агрессия и разрушительная агрессивность среди осужденных встречается чаще, чем у правопослушных. Замкнутость присуща как осужденным, так и правопослушным., но больше выражена у правопослушных. Скрытность присуща в большей степени осужденным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2008. – 672 с.

# ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ О РЕБЕНКЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

***Ничипорук Е.А.***
*Научный руководитель –* ***Валитова И.Е.***
*Брестский государственный*
*университет им. А.С. Пушкина*
*г. Брест, Белоруссия*

Гендерные аспекты детства все больше привлекают внимание психологов (Ю.Е. Гусева, И.С. Клецина, М.В. Осорина, Т.А. Шведчикова и др.). Особый интерес вызывает проблема гендерных стереотипов, под которыми понимают набор устойчивых, упрощенных сверхобобщений об особенностях мужского и женского поведения [1]. Содержание гендерных стереотипов безусловно детерминировано особенностями культуры. Основными компонентами конструкта «феминность» являются пассивность, концентрация на чувствах, эмоциональность. Конструкт «маскулинность» включает физическую и интеллектуальную активность, силу духа, уверенность в себе. Эти конструкты представлены как два противоположных, взаимоисключающих полюса, определяющих поведение человека. Ребенок должен быть либо «настоящей девочкой» (нежной, кокетливой, зависимой, эмоциональной), либо «настоящим мальчиком» (волевым, жестким, практичным, уверенным в себе). Эти стереотипы внушаются взрослыми ребенку с образцами для подражания, системой поощрений и наказаний на всех этапах социализации [2; 3].

В настоящее время в литературе все чаще встречаются высказывания о том, что качества, которые в настоящее время классифицируется как «мужские» и «женские», должны рассматриваться как часть общей природы каждого человека. Объективно и мужчинам и женщинам должны быть присущи все качества, характерные для человеческого существа [1; 3; 4]. Категорическое деление по половому признаку, называемое сексизмом, угнетает врожденные человеческие возможности, подавляет способности ребенка, ограничивает интеллектуальное и эмоциональное развитие. Большинство психологов, рассматривающих индивидуальные и гендерные особенности (И.С. Клецина, А.В. Либин, В. Оклендер и др.), считают, что одному и тому же человеку присущи мужские и женские качества. Эта квинтэссенция качеств образует андрогинную личность, характеризующуюся гибкостью в поведенческих проявлениях. Поскольку женский или мужской тип поведения используется андрогинными субъектами в зависимости от ситуации, что способствует эффективному решению проблем, психологической адаптации и общей удовлетворенности жизнью. Формирование такой

личности возможно только в условиях специфического воспитания, когда родители поощряют ребенка усваивать модели поведения, характерные для обоих полов и сами демонстрируют такие модели.

С целью изучения представлений родителей об особенностях воспитания детей с учетом гендерных различий было проведено исследование. Выборка составила 50 матерей детей дошкольного возраста (5-7 лет), из которых 25 – матери мальчиков и 25 – матери девочек. Методы исследования: клиническая беседа с родителями и написание мини-сочинений «Каким должен быть мальчик (девочка)?». При обработке данных использовался контент-анализ. При написании сочинений родителями было дано 330 характеристик ребенка, значимых качеств. При описании мальчика – 170 характеристик, при описании девочки – 160 характеристик. Важными чертами, выделяемыми в ребенке и являющимися объектом внушающего воздействия матерей, являются:

- Волевые качества ребенка, его способность к самоорганизации. Высказывания типа: «настойчивый», «усидчивый», «целеустремленный».
- Дисциплинированность, которая в интерпретации родителей часто представлена как послушание, подвластность ребенка их авторитету: «послушный», «воспитанный», «культурный».
- Моральные качества – «добрый», «честный», «внимательный», «заботливый», «ласковый», «трудолюбивый», «доверчивый».
- Интересы ребенка: «любит готовить», «любит быть в компании, помогать по дому», «очень любит играть, но только не один», «любит петь», «хочет познать весь мир».
- Способности: «умный», «любознательный», «смышленый», «хитрый», «фантазер», «талантливый», «развитый».
- Физическое здоровье: «активный», «красивый», «подвижный» и др.

Основные результаты исследования позволяют утверждать, что 90 % матерей считают, что в воспитании детей разного пола должны быть существенные различия. Типичными являются следующие высказывания: «…мальчика надо воспитывать в более жестких рамках, воспитывать в нем мужские качества… он – будущий защитник», «в девочке надо воспитывать женские качества, она – будущая хранительница очага». И только 10 % родителей считают, что в воспитании разнополых детей не должно быть существенных различий, при этом родители акцентируют внимание на необходимости учета возрастных и индивидуальных особенностей. Представления родителей о ребенке позволяют выделить их конкретные ценностные ориентации, которые они транслируют в процессе воспитания. Распределение значимых характеристик по ранговым местам можно представить в виде таблицы 1.

Таблица 1 – Значимые для родителей качества ребенка (% указаний)

| Типичные черты девочки | Кол-во указаний (%) | Типичные черты мальчика | Кол-во указаний (%) |
|---|---|---|---|
| Доброта | 96 | Доброта | 80 |
| Ум | 52 | Честность | 64 |
| Честность | 44 | Трудолюбие | 60 |
| Ласка | 44 | Ум | 48 |
| Воля | 44 | Уважение | 48 |
| Уважение | 36 | Воля | 36 |
| Смелость | 28 | Самостоятель-ность | 24 |
| Любозна-тельность | 28 | Любовь | 24 |
| Любовь | 26 | Заботливость | 24 |
| Общительность | 24 | Отзывчивость | 24 |
| Трудолюбие | 24 | Ласка | 20 |
| Заботли-вость | 24 | Справедливость | 20 |

Из таблицы 1 видно, что значимых различий при описании образа девочки и образа мальчика не существует. Феноменологический ряд качеств, выделяемых родителями, очень широк. Несмотря на то, что имеется некоторая вариативность в ранговом порядке качеств, ключевыми для матерей являются нравственные качества: доброта, честность, открытость, любовь к близким. Все названные качества могут быть распределены по четырем параметрам: ценность общения и морального развития; ценность интеллекта и умственного развития; ценность воли и самостоятельности; ценность физического здоровья и внешней привлекательности. Данные можно представить в виде таблицы 2.

Таблица 2 – Ценности родителей в контексте воспитания (удельный вес)

| Пол ребенка / ценности | Общения | Интел-лекта | Воли | Здоровья |
|---|---|---|---|---|
| Мальчик | 59,4 % | 11,1 % | 25,8 % | 3,5 % |
| Девочка | 61,2 % | 13,7 % | 21,2 % | 3,7 % |

Наиболее выраженной для детей мужского и женского пола, по представлению родителей, является ценность общения и морального развития. Ценными человеческими качествами являются доброта и честность, они указываются родителями в числе первых трех, наиболее значимых выборов. Родители вкладывают в понятие «доброта» разное значение: для одних оно связано с пассивной позицией «никому не делать зла», для других – это активная позиция «готовность помочь людям бескорыстно, пожертвовать своими интересами». «Честность» понимается как искренность перед самим собой, она необходима для установления положительных взаимоотношений с людьми, для соблюдения моральных норм.

На втором месте расположена ценность волевого развития. К этой группе ценностей относятся такие качества как ответственность, смелость, самостоятельность, предприимчивость, целеустремленность. Эти качества родители связывают с умением самостоятельно принимать решения, рационально распределять время, умением найти выход из сложной ситуации, добиваться намеченных целей. Волевые качества помогают детям добиться благополучия, реализовать себя, заслужить уважение.

На третьем месте по значимости находится ценность интеллектуального развития. Это может объясняться тем, что в настоящее время ценность интеллекта возросла во всем мире. Показательно, что данная ценность получила несколько больше указаний при описании девочки. Это может быть связано с активным участием современной женщины в общественной, профессиональной и трудовой деятельности. Понятие «ум», по мнению родителей, – это «система знаний, интерес к окружающему, возможность хорошо учиться». Большой процент указаний при описании девочек был дан на такое качество, как любознательность. Мотивы развития у ребенка интеллектуальных качеств – это желание видеть ребенка самостоятельным, обеспеченным, уважаемым в обществе человеком.

Показатели здоровья и внешней привлекательности в описаниях родителей встречаются крайне редко, как при описании девочек, так и при описании мальчиков. Для выявления статистических различий в образах детей разного пола был использован метод статистической обработки F-критерий Фишера. В образе детей разного пола у матерей статистически значимых различий не выявлено.

Можно сделать вывод о том, что, хотя родителями и декларируется дифференцированный подход к воспитанию детей разного пола, в реальном воспитании намечается тенденция сближения конструктов феминности и маскулинности. Представления современных родителей о ребенке не ограничиваются гендерными стереотипами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 480 с.

2. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2002. – 992 с.

3. Либин А.В. Дифференциальная психология / А.В. Либин. – М.: Смысл; Per Se, 2000. – 549 с.

4. Оклендер В. Окна в мир ребенка / В. Оклендер. – М.: Класс, 2001.– 336 с.

## ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

***Овчинникова Н.А.***
*Научный руководитель –* ***Царегородцева С.А.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

На современном этапе одним из приоритетных направлений научного поиска стало исследование аддиктивного поведения у подростков – формы девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема психоактивных веществ, что направлено на развитие и поддержание интенсивных эмоций (Ц.П. Короленко, Т.А. Донских). Вместе с тем не вполне изучены индивидуально-психологические особенности подростков, склонных к аддиктивному поведению, что обусловливает высокую значимость и актуальность темы исследования.

Объектом исследования явилась личность подростка, употребляющего алкоголь или наркотики. Цель работы – изучить индивидуально-психологические особенности подростков, склонных к аддиктивному поведению. Гипотезой исследования явилось

предположение о том, что у подростков, склонных к аддиктивному поведению и употребляющих ПАВ, выявлены изменения индивидуально-психологихеских особенностей.

Теоретическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых, рассматривающие проблемы особой злокачественности подросткового алкоголизма и отличия его от алкоголизма взрослых; особенностей личности подростков, употребляющих психоактивные вещества.

Методики исследования: опросник Шмишека на акцентуации характера, тест «Самооценка», методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

Экспериментальная база исследования – Республиканский наркологический диспансер г. Йошкар-Олы. В эксперименте принимали участие 20 подростков, злоупотребляющих ПАВ (экспериментальная группа) и 20 подростков, в употреблении ПАВ незамеченные, здоровые (контрольная группа). Исследование проводилось в контрольной и экспериментальной группах. Каждая группа состояла из 20-ти испытуемых. Экспериментальную группу составили подростки, злоупотребляющие спиртными напитками и состоящие на профилактическом учете в Республиканском наркологическом диспансере. Каждый из 40 испытуемых отвечал на вопросы 3-х описанных выше методик.

По результатам исследования в контрольной группе испытуемых можно сделать следующие выводы: у 5% испытуемых выявлена самооценка ниже среднего уровня, также у 5% испытуемых – самооценка высокая и у 5% испытуемых – неадекватно высокая самооценка. У большинства испытуемых контрольной группы выявлена самооценка среднего уровня (55%) и самооценка выше среднего уровня (30% испытуемых).

В сравнении отметим результаты исследований самооценки среди испытуемых экспериментальной группы: у 5% опрошенных выявлен средний уровень самооценки, у 5% - высокий уровень самооценки, 15% испытуемых имеют самооценку выше среднего уровня и 15% - самооценку ниже среднего уровня. Большинство испытуемых экспериментальной группы имеют неадекватно высокую самооценку (60%).

Таким образом, в результате проведения методики «Самооценка» можно сделать вывод о том, что у большинства подростков, злоупотребляющих ПАВ (60% человек), самооценка неадекватно высокая в отличие от подростков, ведущих здоровый образ жизни, у которых самооценка, как правило, находится на среднем уровне (55% испытуемых).

В результате проведенной методики можно сделать вывод: в контрольной группе испытуемых акцентуаций характера не выявлено у 10% подростков, 1 тип акцентуаций выявлен у 30% человек, 2 типа – у 40% и 3 и более типа акцентуаций характера выявлено у 20% испытуемых. Преобладающими типами акцентуаций характера являются эмоциональный и экзальтированный типы.

В экспериментальной группе акцентуаций характера не выявлено у 10% испытуемых, 1 тип выявлен у 10% испытуемых, 2 типа акцентуаций характера выявлено у 20% подростков, злоупотребляющих ПАВ. Большинство исследуемых этой группы (60%) имеют 3 и более типа акцентуаций характера.

Преобладающими типами акцентуаций характера являются эмоциональный, экзальтированный, застревающий, тревожный и возбудимый типы.

Таким образом, можно отметить, что подростки, употребляющие ПАВ, являются более акцентуированными личностями, т.к. у 60% испытуемых экспериментальной группы выявлено более 3-х акцентуаций характера в отличие от подростков контрольной группы, у которых аналогичный результат получен лишь в 20% случаев.

В результате исследования с помощью методики Т. Лири в контрольной группе испытуемых у 35% подростков не обнаружено преобладающих типов отношения к окружающим (все они выражены в равной степени), для 25% преобладающим является авторитарный тип отношения к окружающим, для 20% - дружелюбный, для 15% преобладающим является альтруистический тип отношения к окружающим, для 5% - подчиняемый.

В экспериментальной группе выявлено, что для большинства испытуемых (30%) характерно, что преобладающим является агрессивный тип отношения к окружающим, для 25% - авторитарный, для 15% - эгоистический. Преобладает зависимый тип отношения к окружающим у 10% испытуемых, подозрительный – у 5% испытуемых, подчиняемый – у 5% подростков, альтруистический – у 5% испытуемых. Также в 5% случаев преобладающих типов отношения к окружающим не выявлено (все они находятся на одном уровне).

Таким образом, у подростков, употребляющих ПАВ (в большинстве случаев) выявлены негативные типы отношения к окружающим (агрессивный, эгоистический) в отличие от подростков контрольной группы, у большинства которых выражены позитивные типы отношения к окружающим. Проблема подростковой зависимости от психоактивных веществ значительно привлекает взгляды ученых. Именно врачи, психологи, педагоги должны быть вооружены в первую очередь знаниями о том, как предвидеть и не допустить возникновения

психической зависимости от алкоголя и наркотиков у подростков. Комплекс психотерапевтических приемов позволит на ранних этапах развития откорректировать и снизить остроту течения заболевания, предотвратить устойчивые патохарактерологические изменения личности, ведущие к социальной дезадаптации.

## ЗНАЧЕНИЕ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ В ОБУЧЕНИИ

***Орзаева Т.С.***
*Научный руководитель –* ***Москвичева М.Г.***
*Оршанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова*
*п. Оршанка, Республика Марий Эл*

В педагогике проблема взаимосвязи обучения и развития имеет давнюю историю. Вначале педагогам представлялось, что развитие детей происходит спонтанно, затем, усмотрев влияние обучения на развитие, они полагали, что это влияние носит автоматический характер. В силу своей широты и многосторонности указанная проблема понималась и как проблема взаимосвязи воспитания и развития (термин воспитание включает и обучение).

Представители классической педагогики Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, А. Дистервег, К.Д. Ушинский последовательно накапливали научные факты, подтверждая и развивая отдельные аспекты проблемы. По мнению Коменского, главная задача дидактики состоит в том, чтобы раскрыть естественный порядок обучения и на этой основе обеспечить успех воспитания. Песталоцци видел в обучении возможность гармоничного развития ребенка. Концепция обучения Руссо опиралась на естественные потребности ребенка. Дистервег реализовал идею развития умственных сил и способностей детей. Гербарт развил идею воспитывающего обучения. Ушинский видел сущность обучения в вооружении учащихся ценными и полезными знаниями, а также в развитии умственных сил учащихся.

Основоположником современной психологии взаимосвязи обучения и развития является Л.С. Выготский. Он подверг основательному критическому разбору широко известные в его время положения Ж. Пиаже, К. Коффки, У. Джеймса и рассматривал их как типичные для того времени решения проблемы обучения и развития. Вместе с тем он сформулировал собственную точку зрения на проблему обучения и умственного развития. Ее суть Л.В. Занков выразил так: «... хорошо поставленное обучение идет впереди развития».

Обучение – это взаимосвязанная деятельность учителя и ученика, в процессе которой происходит усвоение знаний, умений и навыков и

формируются свойства личности (развиваются способности, интересы, ценностные ориентации, происходит становление характера и пр.). Причем указанные изменения касаются как ученика, так и учителя (в части его профессиональной деятельности). Обучение строится не только на завершенных циклах, но прежде всего на тех психических функциях, которые еще не созрели, и двигают вперед их формирование. Так, например, ребенка начинают обучать письму тогда, когда у него еще не сложились все те психические функции, которые обеспечивают письменную речь. Поскольку овладение письменной речью требует от школьника сознательности и произвольности его речевой деятельности, ребенок, обучаясь письменной речи, значительно продвигается в своем умственном развитии. Хотелось бы подчеркнуть, что обучение включает в себя два процесса – преподавание и учение, которые имеют собственную структуру и будут рассмотрены ниже. Эти два процесса основаны на разных источниках знаний, которые надо согласовать между собой. Преподавание (педагогическая деятельность) через свое содержание задает социокультурные образы в виде законов, правил, приемов действий, поведения, обязательных для всех. Учение есть особая индивидуальная деятельность ученика по овладению социокультурными нормами познания. Но учение не есть прямая проекция обучения.

Обучение только тогда эффективно, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии. Обучение оказывается наиболее плодотворным только тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития.

Проблемой обучения занимались многие психологи. Например, Нина Федоровна Талызина считала, что обучение – это деятельность учителя в учебном процессе.

А по мнению Ивана Федоровича Харламова, это целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений.

Проблема соотношения обучения и развития всегда признавалась одной из стержневых проблем педагогики. Начиная с работ Я.А. Коменского, шел поиск научных основ обучения, в качестве которых признавались индивидуальные возможности каждого ребенка и их изменения в процессе возрастного развития. К этим же вопросам обращался К.Д. Ушинский. В его наиболее известном фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания» подробно излагаются

особенности психического развития ребенка в различные возрастные периоды. Он считал обучение и воспитание могучими факторами развития ребенка.

Л.С. Выготский выделил и обобщил следующие наиболее широко распространенные точки зрения на вопрос о соотношении обучения и развития, их еще называют теориями.

❖ Обучение и развитие – два независимых друг от друга процесса; обучение «надстраивается» над созреванием; обучение чисто внешне использует возможности, которые возникают в процессе развития.

❖ Обучение и развитие – два тождественных процесса. Развитие мыслится как процесс от обучения независимый. А само обучение, в ходе которого ребенок приобретает новые формы поведения, мыслится тождественным развитию.

❖ Обучение может идти как вслед за развитием, так и впереди развития, продвигая его дальше. Каждый шаг развития соответствует шагу обучения.

По мере обогащения психологической и педагогической теорий уточнялись представления о каждом из этих понятий. Постепенно понятия обучения и развития обретали статус междисциплинарных и базовых категорий. Общеупотребляемыми стали следующие трактовки этих понятий:

- развитие – это процесс количественных и качественных изменений организма, нервной системы, психики, личности;

- обучение – процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта, организация усвоения знаний, умений и навыков.

В качестве доказательства теории Л.С. Выготский предъявил результаты эксперимента, в рамках которого двум мальчикам предлагалось выполнить стандартный тест интеллекта для 8-летних детей (что соответствовало их реальному возрасту). После того, как каждый из них успешно справился с заданием, им предлагалось при помощи экспериментатора решить более сложные задачи. На этом этапе один из испытуемых показал результат, соответствующий уровню развития 9-летнего ребенка, в то время как другой – 12-летнего. По мнению Л.С. Выготского, это является доказательством различного потенциала к обучению у двух данных детей, а выявленная таким образом дистанция между уровнем фактического (актуального) развития, определяемым по результатам самостоятельного выполнения заданий, и уровнем потенциального развития, определяемым по результатам выполнения заданий под руководством взрослого или в сотрудничестве с более способными сверстниками и является зоной ближайшего развития.

Актуальный уровень развития – уровень развития, проявляющийся в индивидуальной деятельности ребенка; традиционная диагностика

психического развития ребенка ориентируется именно на определение актуального уровня развития. Но согласно Л.С. Выготскому, прогноз, составленный на основе подобных методов, недостаточно надежен. Для определения перспективы развития необходимо знать и «завтрашний день развития», а он определяется зоной ближайшего развития.

Если самого наивного спросить, что такое уровень актуального развития, проще говоря, о чем говорят задачи, которые решает ребенок самостоятельно, то самым обычным будет ответ, что уровнем актуального развития ребенка определяется уже созревшие функции, плоды развития.

Уровень развития характеризует те задачи, которые может выполнить ребенок сам, без помощи кого-либо.

Подрастая, малыш одновременно осваивает огромное количество самых разных умений – и катание на велосипеде, и рисование, и счет, и речь, и так далее. И у каждого из этих умений своя зона ближайшего развития. Зона ближайшего развития подвижна – в процессе занятий она постоянно расширяется, приобретается новый опыт, а на основе его ребенок все более и более совершенствуется. Например, младший дошкольный возраст, изучают одежду. С возрастом, познавая окружающий мир, идет отражение знаний во всех видах деятельности (в сюжетно-ролевой игре: «Одень куклу Машу на прогулку по сезону»). Главное заметить, что именно в этом месте у малыша возникают проблемы и помочь ему преодолеть их.

У постоянного нахождения внутри зоны ближайшего развития ребенка есть и еще одно очень важное свойство. Определение зоны невозможно без теснейшего общения и сотрудничества со своим ребенком. Любые методики развития нужны лишь для примерного направления. В результате живого общения с ребенком вы обнаружите, что создали вашу собственную методику – такую, какая нужна вашему конкретному малышу исходя из его интересов. Надо лишь пристально посмотреть на него – у каждого ребенка всегда есть то, от чего можно оттолкнуться. Это как раз и будет та область, где у малыша зона ближайшего развития наиболее обширна. Продолжая постепенно расширять ее, добавляя новые знания буквально по крупинкам, поощряя ребенка к собственным выводам, в один прекрасный день вы поймете, что ваш труд оказался не напрасным.

Понятие зоны ближайшего развития имеет большое практическое значение для решения вопроса об оптимальных сроках обучения, причем это особенно важно как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Зона ближайшего развития – симптом, критерий в диагностике умственного развития ребенка. Отражая область еще не созревших, но уже созревающих процессов, зона ближайшего развития дает

представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития и на этой основе позволяет сделать научно обоснованный прогноз и сформулировать практические рекомендации.

Зона ближайшего развития определяет функции, которые можно назвать не плодами, а почками развития, цветами.

Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день.

Идея зоны ближайшего развития может быть эффективно использована при разработке программ внутрикорпоративного обучения и повышения мотивации сотрудников, при делегировании полномочий, планировании профессиональной карьеры.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

***Осочук И.В.***
*Научный руководитель –* ***Москалюк В.Ю.***
*Брестский государственный*
*университет им. А.С. Пушкина*
*г. Брест, Белоруссия*

Адаптация – это приспособление организма и личности к характеру воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. Адаптация – комплексный динамический процесс, обусловленный взаимодействием различных видов адаптаций: биологической (изменение в обмене веществ и функциях органов); физиологической (изменение во взаимодействии физиологических систем организма); психологической (изменение психологических процессов, состояний, образований и свойств); социальной (вхождение в новый коллектив) [3,4].

Адаптация молодого человека к студенческой жизни – сложный и многогранный процесс, требующий вовлечения социальных и биологических резервов еще не до конца оформившегося организма. Это сложный процесс приспособления к новым условиям учебной деятельности и общения, к новым социальным условиям проживания (общежитие). Первокурсникам необходимо принять новую социальную роль, освоить требования товарищей и преподавателей, привыкнуть к новому коллективу, приобщиться к профессии. Изменение социальной ситуации приводит к появлению неуверенности, дискомфорта, растерянности у большинства студентов.

Большую часть поступающих в училища, лицеи, колледжи составляют

15-ти и 16-тилетние молодые люди. Их успешная адаптация к жизни и учебе является залогом дальнейшего развития: профессионального и личностного. Референтными показателями адаптированности для данной группы, согласно подходу К. Рифф, будут являться: положительные эмоции в отношениях с окружающими, удовлетворительное самочувствие и ощущение душевного комфорта, отражающиеся на психическом состоянии, психологической устойчивости личности, удовлетворенности жизнью в целом [1]. К. Рифф. обобщила и выделила шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, положительные отношения с другими, автономия, управление окружением, цель в жизни, личностный рост. Методика К. Рифф «Шкалы психологического благополучия» содержит 84 утверждения, к которым предложена шкала с шестью возможными вариантами ответов для шести шкал, выделенных в соответствии с указанными выше компонентами психологического благополучия: от «абсолютно согласен» до «абсолютно не согласен» [1]. Индекс общего психологического благополучия определяется путем суммирования баллов, полученных по всем шести шкалам.

Исследование проводилось среди учащихся 1 и 3 курсов, обучающихся в УО «Пинский государственный профессиональный лицей строителей», проживающих в общежитии. Численный состав респондентов следующий: 30 учащихся 1 курса, 20 учащихся 2 курса. Представим данные по группам в сводной таблице с указанием значений по всем показателям (Таблица 1).

Таблица 1 – Значения показателей психологического благополучия

| Наименование шкалы | 1 курс | | 3 курс | |
|---|---|---|---|---|
| | Средние значения | Общий балл | Средние значения | Общий балл |
| Положительные отношения с другими | 51,2 | 1537 | 58,1 | 1163 |
| Автономия | 48,6 | 1459 | 52,9 | 1058 |
| Управление окружением | 51,8 | 1553 | 56,9 | 1137 |
| Личностный рост | 53,3 | 1599 | 55,9 | 1117 |
| Цель в жизни | 55,2 | 1656 | 62,3 | 1245 |
| Самопринятие | 49,5 | 1486 | 57,3 | 1145 |

Согласно таблице 1, значения показателей по всем шкалам опросника находятся в зоне средних, ближе к низким, при этом диапазон разброса значений не очень велик. Это свидетельствует об однородности выборки

по уровню выраженности показателей. Выборка представлена лицами юношеского возраста, что и позволяет говорить об определенной устойчивости измеряемых показателей. Результаты в группе первого курса ниже по всем шкалам опросника. Можно предположить, что первокурсники испытывают дискомфорт, вызванный адаптацией к новым условиям, связанный с началом обучения в лицее, усложнением межличностных отношений, возникновением проблем в связи с оторванностью от семьи, проживанием в общежитии.

На следующем этапе работы с данными, полученными с помощью опросника К. Рифф, «сырые баллы» переводятся в стэны, что дает возможность определить уровень психологического благополучия респондентов (низкий, средний, высокий), таблица 2. Самые высокие значения показателей психологического благополучия получены по шкале «Цель в жизни», количество респондентов с низким уровнем значений по данной шкале в обеих группах минимальное, а у 15% учащихся третьего курса выявлены высокие значения данного показателя (самый высокий результат по выборке в целом).

Таблица 2 – Значения показателей психологического благополучия по уровням, в %

| Наименование шкалы | Уровень психологического благополучия | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Низкий | | Средний | | Высокий | |
| | 1 курс | 3курс | 1 курс | 3курс | 1 курс | 3курс |
| Положительные отношения с другими | 63 | 30 | 37 | 65 | - | 5 |
| Автономия | 40 | 10 | 50 | 80 | 10 | 5 |
| Управление окружением | 60 | 15 | 40 | 80 | - | 5 |
| Личностный рост | 40 | 35 | 60 | 65 | - | - |
| Цель в жизни | 7 | 5 | 93 | 80 | - | 15 |
| Самопринятие | 30 | 10 | 70 | 85 | - | 5 |

Согласно таблице 2, у респондентов первого курса высокие значения выявлены только по шкале «Автономия». У респондентов данной группы преобладают низкие значения показателей по шкалам «Положительные отношения с другими» и «Управление окружением». Низкие значения по шкале «Положительные отношения с другими» позволяют предположить, что у юношей отсутствует достаточное количество близких, доверительных отношений, имеются трудности в проявлении

открытости и заботы о других; ребята переживают собственную изолированность. Слабо выражен в структуре психологического благополучия учащихся первого курса фактор «Управление окружением». Учащиеся с низкими значениями по данному фактору, представленному соответствующей шкалой опросника, ощущают собственное бессилие, некомпетентность, отсутствие способности что-то изменить или улучшить для того, чтобы добиться желаемого.

Значения респондентов третьего курса по всем шкалам опросника располагаются в зоне средних по уровню психологического благополучия. У респондентов данной группы складываются близкие, доверительные отношения с окружающими; они открыты для общения, имеют навыки, помогающие устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, умеют быть гибкими во взаимодействии и способны приходить к компромиссу. Они более независимы и способны противостоять социальному давлению. Им присуще чувство умеренности и компетентности в управлении повседневными делами, способность эффективно использовать различные жизненные обстоятельства, наличие непрерывного саморазвития, личного роста и самосовершенствования с течением времени. Есть у юношей третьего года обучения и цель в жизни, и чувство ее осмысленности в отличие от респондентов первого курса. Ребята признают и принимают все многообразие своей личности, позитивно оценивают свое прошлое, настоящее и будущее.

Для оценки различий величин средних значений двух групп мы использовали t-критерий Стьюдента, так как он позволяет сопоставить выборки, которые не равны по величине. В зоне значимости находятся значения по следующим шкалам опросника: шкала «Положительные отношения с другими», $t_{Кр} = 2,9$ при $p \leq 0,01$; шкала «Цель в жизни», $t_{Кр} = 3,2$ при $p \leq 0,01$; шкала «Самопринятие» $t_{Кр} = 3,4$ при $p \leq 0,01$. Таким образом, учащиеся первого курса испытывают трудности в установлении и поддержании доверительных отношений с другими людьми, замкнуты, не желают искать компромисс в общении. Респонденты данной группы реже осознают ценность того, что было в прошлом, происходит в настоящем и будет происходить в будущем. Эти учащиеся чаще испытывают чувство неудовлетворенности собой, своим прошлым, своими личностными качествами, реже дают положительную оценку самим себе и своей жизни в целом.

При организации социально-психологического сопровождения учащихся профессионального лицея важно учитывать, что непривычная обстановка, новое окружение в лице сверстников, незнакомые преподаватели, бытовые трудности, связанные с проживанием в общежитии, и многое другое создают условия адаптации, провоцирующие негативные поведенческие проявления: пассивность,

осторожность, или, наоборот, неуравновешенность, раздражительность. Изучение проблемы психологического благополучия учащихся лицея строителей г. Пинска, проживающих в общежитии, позволяет фиксировать сниженный уровень позитивных самоощущений, успешности поведения, продуктивности деятельности, эффективности межличностного взаимодействия и многих других сторон внешней и внутренней активности учащихся. И даже тот факт, что по шкале опросника «Автономия» значения учащихся свидетельствуют об относительном благополучии, не позволяет говорить о наличии у них ресурсов для успешной адаптации. Высокие и средние значения по данной шкале показывают, что учащиеся первого курса ориентируются на собственные нормы, стандарты и принципы при регуляции собственного поведения и оценке себя, что может препятствовать принятию новой социальной роли и освоению требований окружающих.

Психологическое благополучие носит субъективный характер и выражается в осознании людьми своей жизни (целей, достигнутых результатов), в переживаниях, связанных с реализацией целей, поведением в окружающем мире. Юноши «вступают» в новую социальную ситуацию развития сразу же при поступлении в учебное заведение. Эту ситуацию характеризуют не только новые отношения в группе сверстников, но, что самое главное, направленность на будущее: на выбор образа жизни, профессии, референтных групп. Именно в этот период основное значение приобретает ценностная ориентационная активность, которая связывается со стремлением к автономии, правом быть самим собой [2].

Дополнительное исследование с использованием метода ранговой корреляции Спирмена для определения силы и направления корреляционной связи между значениями по шкалам опросника К. Рифф показали, что в обеих группах учащихся существует связь показателей по шкале «Положительное отношение к другим» и показателей по шкалам «Автономия», «Самопринятие». Характер связи во всех случаях – положительный, при $p \leq 0{,}01$. Таким образом, открытость в общении, наличие навыков, помогающих устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, связаны со способностью быть независимым, позитивной оценкой себя и своей жизни в целом, осознанием и принятием своих положительных и отрицательных качеств.

Представленные в статье данные отражают результаты лишь по одной методике, раскрывающей одну из сторон процесса адаптации. Но они позволят ставить вопрос о необходимости дальнейшего исследования учащихся на этапе адаптации к новым условиям обучения, проживания, о необходимости организации социально-психологического сопровождении данного процесса.

ЛИТЕРАТУРА
1. Григоренко Е.Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы / Е.Ю. Григоренко // Проблемы развития территории. – 2009. – № 2 – С. 98–105.
2. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф / Н.Н. Лепешинский // Психологический журнал. – 2007. – № 3 – С. 24–37.
3. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков. – М.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
4. Столяренко Л.Д. Основы психологии: учеб. пособие для студентов вузов / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 672 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

***Павлова Л.П.***
*Бобруйский филиал Белорусского*
*государственного экономического университета*
*г. Бобруйск, Белоруссия*

Социокультурная ситуация в Республике Беларусь характеризуется переходным периодом, приобретая черты инновационной социально-ориентированной экономики. Усложнение структуры экономики требует более совершенной структуры образования и изменения технологии применения знаний. Новые социокультурные условия предъявляют к системе образования запрос на человека, способного жить и работать в новых условиях. В условиях реформирования белорусской экономики, интенсификации и интегрирования системы экономики развивающемуся обществу нужны образованные, предприимчивые, квалифицированные специалисты, готовые к партнерским отношениям, сотрудничеству, принятию конструктивных решений, в то же время обладающие развитым чувством гражданственности и ответственности.

Современное состояние отечественной образовательной системы характеризуется активным внедрением инновационных технологий в педагогический процесс.

Исходя из современных условий развития общества и соответствующих требований к образовательной системе, педагог-профессионал должен не только иметь хорошую предметную подготовку, но и быть готовым к инновационной деятельности. К основным функциям инновационной деятельности относится изменение компонентов педагогического процесса: целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.д.

Профессиональная деятельность педагога неполноценна, если она

строится только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы, если в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, если она не способствует развитию личности самого педагога. Без творчества нет педагога-мастера.

Готовность педагога к инновациям является определяющей для перехода в инновационный режим – в отличие от педагога, работающего в традиционной системе, которому достаточно владеть педагогической техникой, т.е. системой обучающих умений, позволяющих ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на профессиональном уровне и добиваться более или менее успешного обучения [1].

Готовность к инновационной деятельности в современных условиях – важнейшее качество педагога профессионала, без наличия которого невозможно достичь и высокого уровня педагогического мастерства.

Развитие готовности к инновационной деятельности, без которой невозможна успешная педагогическая деятельность, является одной из главных задач педагога в его работе. Педагогу в этой ситуации предстоит быть не только исполнителем в осуществлении, но и непосредственным творцом инновационных процессов.

Инновации, как правило, приводят к изменениям психологического состояния участников образовательного процесса, влияют на степень их уверенности в своих силах. Члены педагогических коллективов образовательных учреждений в процессе инновационной деятельности нуждаются в психологической поддержке и развитии психологической готовности к инновационной деятельности.

Под готовностью к инновационной деятельности мы понимаем совокупность определенных качеств педагога, необходимых для направленности на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего педагогического коллектива, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовывать эффективные способы их решения.

Под психологической готовностью к инновациям в педагогической деятельности мы понимаем высокую степень креативности, ответственности и творческой активности.

Составляющими психологической готовности к инновационной деятельности являются:

- наличие мотива (стойкого внутреннего свойства личности, которая изнутри побуждает ее к осуществлению определенных действий) включения в инновационную деятельность;
- комплекс знаний о современных требованиях к результатам образования, инновационных моделях и технологиях образования,

потребностях и возможностях развития существующей педагогической практики;

- владение совокупностью знаний и способов решения задач и проблем инновационной деятельности, т.е. компетентность в области педагогических инноваций;

- сформированность рефлексивно-аналитических и деятельностно-практических навыков и умений.

Приоритетным направлением в образовании в настоящее время является компетентностный подход, на основе которого педагоги и осуществляют учебно-воспитательный процесс, одновременно совершенствуя и собственное мастерство, непрерывно развивая способности к творчеству, как свои, так и обучаемых. Профессионализм педагога в том и состоит, чтобы постоянно изменять педагогическую деятельность, создавая, внедряя и распространяя новшества, появляющиеся в результате его инновационной деятельности в русле углубляющегося и расширяющегося познания преподаваемого предмета, средств и способов, технологий обучения.

При внедрении тех или иных новшеств необходимо установить, какова степень инновационных рисков в конкретной педагогической ситуации; провести экспертизу уже внедренных в образовательное учреждение нововведений, оценить степень их эффективности и целесообразности. Целесообразно, в первую очередь, спроектировать инновационную деятельность образовательного учреждения с целью выявления наиболее благоприятных и безопасных условий осуществления предстоящих изменений. Главный критерий оценки любых инноваций в образовании – психологическая безопасность, а дополнительную аргументацию и обоснование управленческому решению добавит критерий психологической полезности.

При реализации инновационных проектов в деятельности педагогов им приходится сталкиваться с целым рядом психологических трудностей, которые приходится преодолевать, в том числе недостаточный уровень:

- рефлексии, которая характеризует способности педагога к самопознанию, самоопределению и осмыслению им своего духовного мира, собственных действий и состояний, роли и места в профессиональной деятельности;

- саморазвития как творческого отношения индивида к самому себе в процессе активного влияния на внешний и внутренний мир;

- самоактуализации как фактора непрерывного стремления человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей;

- профессионального самосовершенствования, которое осуществляется в двух взаимосвязанных формах: самовоспитание – целеустремленная деятельность человека относительно систематического

формирования и развития в себе позитивных и устранение негативных качеств личности, в соответствии с осознанными потребностями согласно социальным требованиям в личностной стратегии;

- самообразования – обновление и усовершенствование имеющихся у специалиста знаний, умений и навыков, с целью достижения желаемого уровня профессиональной компетентности, в том числе и психологической.

Таким образом, инновационная деятельность педагога играет особую роль в процессе его профессионального самосовершенствования. В связи с этим становление готовности педагога к ней является важнейшим условием его профессионального развития.

Характер инновационной деятельности педагога зависит от существующих в конкретном образовательном учреждении условий и от уровня его личностной готовности к этой деятельности. Для того чтобы инновационная деятельность педагога была успешной, необходимо создать условия для педагогического творчества, непрерывного профессионального развития педагога, совершенствования форм и методов обучения и воспитания, необходимо обеспечить вариативность в отборе содержания изучаемых предметов.Инновации могут быть представлены в виде абсолютной новизны (отсутствие в данной сфере аналогов и прототипов); относительной новизны (внесение некоторых изменений в имеющуюся практику).

Главная цель инновационной деятельности – развитие педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности/ В.А. Сластенин, Л.С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42-49.

# ЛИЧНОСТЬ ПРЕСТУПНИКА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТИП

***Плаксин А.Н.***
*Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского*
*г. Ярославль*

Проблема личности преступника всегда находилась в центре внимания не только юридической психологии, но и философии, социологии. История изучения данного вопроса насчитывает не одну сотню лет. За это время было разработано немало концепций, пытающихся объяснить индивидуальное криминальное поведение. Среди них наибольшую известность получили такие теории, как ломброзианство, фрейдизм. В их основе лежит постулат о генетической, психофизической и прочих предрасположенностях человека к агрессии, совершению преступлений. Анализируя литературные источники, можно выделить следующие основные подходы к пониманию личности преступника:

1. Философский.
2. Криминологический.
3. Социологический подход.
4. Психологические теории преступности.

Необходимо отметить, что поиски факторов, лежащих в основе преступного поведения человека, не прекращаются и по сей день. Перечисленные выше подходы представляют собой лишь основные группы учений о природе преступной личности. В современной науке преобладает компромиссная точка зрения, суть которой довольно точно выразил В.П. Емельянов: «Только определенный состав экономических, идеологических, социальных, биологических факторов дает реакцию, называемую преступлением… причина преступности – это синтез различных явлений социального и биологического свойства…» Совершение преступных деяний, несомненно, зависит от их проксимальных антецедентов и ситуационных контекстов, в которых они происходят. Однако они должны быть рассмотрены и с точки зрения личных атрибутов, которые субъект действия привносит в ситуацию. Этим обусловлена необходимость изучения личностных особенностей, которые могут способствовать криминальности, таких как склонность или готовность к совершению преступных деяний.

В рамках современных социально-психологических теорий в качестве детерминанты отклоняющегося от нормы поведения рассматриваются такие частные социально-психологические закономерности усвоения

делинквентной морали и возникновения асоциальных проявлений, как избирательное отношение личности к своему окружению, его нормам и ценностям (Р. Мертон, Д. Мате, Т. Сайке, Э. Сатерленд.), либо характеристики ближайшего окружения (С. Беккер, М. и Э. Глюк). В отечественной психологии (М.А. Алемаскин, Л.М. Зюбин, К.Е. Игошев, М.Ю. Кондратьев, А.Е. Личко, Д.И. Фельдштейн и др.) убедительно показано, что отклоняющееся поведение не определяется «прирожденными механизмами», обусловливаясь причинами социально-психологическими, в том числе характером микросреды, групповых взаимоотношений и тому подобным. При этом достоверно определено, что противоправное поведение может быть детерминировано полным или частичным несовпадением личностной системы норм человека с существующими в обществе представлениями о ценностях и правилах поведения.

Личность преступника в целом представляет собой социальный и психологический тип, отличающийся от других личностей. Социально типичные признаки личности проявляются в определенных способах жизнедеятельности человека. Преступник как социальный тип личности отличается от представителей других социальных типов тем, что он общественно опасен. Но не только эта черта отличает преступников от других лиц. Психологическое эмпирическое изучение значительной группы лиц, виновных в убийствах, грабежах, кражах и других общеуголовных преступлениях, проведенное В.М. Поздняковым (1998), показало, что им в гораздо большей степени, чем законопослушным гражданам, свойственны такие особенности, как слабая адаптированность, отчужденность, импульсивность, агрессивность. Они в целом хуже учитывают прошлый опыт, плохо умеют или вообще не умеют прогнозировать будущее.

Таким образом, в личностной структуре преступника как типа имеются элементы, являющиеся психологическими предпосылками преступного поведения. В духовном мире преступника на сознательном и бессознательном уровнях обнаруживаются такие особенности, которые формируют мотивы преступлений и приводят к их реализации. Ведь любое преступление не является случайным по отношению к личности совершившего: в своей основе оно подготовлено всем развитием ее социальных и психологических свойств. Поэтому о личности преступника как социальном типе можно говорить только в связи с преступным поведением.

Это не означает, что все совершившие преступления и осужденные за это в полной мере обладают перечисленными выше чертами личности. Эти черты типичны для подавляющего большинства преступников, но необязательно они должны быть у каждого из них. Указанные черты

личности неодинаково выражены у различных категорий преступников. Исследование, проведенное Антонян Ю.М., Еникеевым М.И., Эминовым В.Е. совместно с В.П. Голубевым и Ю.Н. Кудряковым, показало, что импульсивность, тенденция поступать по первому побуждению, под влиянием эмоций, застревание аффекта (ригидность), склонность к подозрительности, злопамятность, повышенная чувствительность, а также отчужденность, уход в себя, стремление к соблюдению дистанции между собой и окружающим миром более всего характерны для лиц, виновных в совершении грабежей и разбоев. Реже эти черты встречаются у убийц, насильников, воров и очень редко – у расхитителей.

В последние годы различными учеными проводились эмпирические исследования, сравнивающие криминальные выборки с контрольными группами, для выявления личных антецедентов преступности. Полученные результаты, в большинстве случаев, нельзя рассматривать в качестве достоверных по ряду причин. Во-первых, во многих исследованиях выбор измерительных инструментов диктовался больше их доступностью, чем теоретическим обоснованием того, что связывает личностные переменные с преступностью. Вторая проблема заключается в выборе испытуемых и определении понятия «преступник». Чрезмерное внимание всегда уделялось лишенным свободы преступникам, которые могут и не быть репрезентативной выборкой преступников в целом, или группам, отобранным по типу преступления, который не всегда служит надежным показателем склонности к данной деятельности. Кроме того, единичное тяжкое насильственное преступление необязательно указывает на наличие устойчивой склонности к насилию.

По нашему мнению, изучение личности преступника позволит выявлять лиц, склонных к совершению преступлений агрессивной направленности; в рамках предварительного следствия выявлять наиболее вероятных преступников; в судебной практике назначать более адекватные меры наказания, при назначении условно-досрочного освобождения принимать более взвешенные решения. Эффективное решение проблемы выявления специфических личностных черт преступников, совершивших преступления агрессивной направленности, позволит разрабатывать и активно внедрять методы коррекции их личности, а так же разрабатывать новые и более успешно применять старые методы дознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов И.И., Мельник В.В. Юридическая психология: учеб. пос. / И.И. Аминов, В.В. Мельник. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.

2. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – 2-е изд., испр. – Издательство:

Академия, 2004.
3. Психология криминального поведения / Р. Блэкборн. – СПб.: Питер, 2004. – 496 с.
4. Социальная психология преступности: учеб. пос. / А.Н. Сухов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 568 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ПОНЯТИЯ «ПРОГНОЗИРОВАНИЕ»

***Савчук В.В.***
*Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина*
*г. Брест, Белоруссия*

На современном этапе доминирующей характеристикой любой профессиональной деятельности (в том числе образовательной) становится технологичность со всеми присущими ей аспектами – наукоемкостью, инновационностью, ориентацией на обеспечение качества и эффективности. В данном контексте все большую актуальность приобретают вопросы наукоемкого прогнозирования и управления образовательными системами и процессами. Прогнозирование рассматривается как инвариантный компонент качественного и эффективного управления образовательными системами, как наукоемкая технология управления качеством образовательного процесса. Отправной точкой теоретического обоснования и нормативного обеспечения прогнозирования как инвариантного компонента управления является определение на междисциплинарной основе сущности понятия «прогнозирование». Уточнение семантических оттенков понятия в контексте философии, социологии, культурологии, психологии, педагогики необходимо для понимания сущности и специфики прогнозирования и имеет существенное методологическое значение, поскольку от содержательной трактовки понятия «прогнозирование» во многом будут зависеть алгоритмы прогностической деятельности в сфере образования. Не останавливаясь на анализе философского, социологического и культурологического контекстов понятия «прогнозирование», которые приведены в работе автора [1], рассмотрим существующие в психологии подходы к пониманию сущности прогнозирования.

Анализ основных положений теории отражения и научных исследований в области психофизиологии и психологии позволяет сделать вывод о том, что прогнозирование связано с общей способностью человека к опережающему отражению влияния окружающей действительности. Исследования психофизиологов доказывают, что в

процессе фило-, антропо- и онтогенеза формируются структуры и свойства мозга, создающие предпосылки для развития способности прогнозирования. П.К. Анохин в своей теории опережающего отражения доказывает, что в филогенезе в результате взаимодействия со средой сформировались опережающие, «антиципирующие» реакции. Ученый отмечает: «Исторически накапливающиеся количественные усовершенствования реакции привели к совершенно очевидному, новому качеству приспособительных функций мозга. Это качество мозга выражается в его способности строить грандиозные планы на будущее» [1, с. 110]. Известный физиолог Н.А. Бернштейн, исследуя вопросы физиологии движений и активности, пришел к выводу, что у любого живого организма существует внутренняя модель того, что должно получиться в результате его действий. Такую модель ученый назвал моделью потребного будущего. Н.А. Бернштейн отмечает: «Подобно тому, как мозг формирует отражение реального внешнего мира – фактической ситуации настоящего момента и пережитых, запечатленных памятью ситуаций прошедшего времени, он должен обладать в какой-то форме способностью «отражать» (т.е., по сути дела, конструировать) и не ставшую еще действительностью ситуацию непосредственно предстоящего, которую биологические потребности побуждают его реализовать. Только такой уяснившийся образ потребного будущего и может послужить основанием для оформления задачи и программирования ее решения» [3, с. 416]. По мнению ученого, предшествующая действию модель потребного будущего предопределяет и направляет последующее действие. Таким образом, природная способность к опережающему отражению является психофизиологической основой прогнозирования.

В психологии опережающее отражение (антиципация) рассматривается как *базовое, фундаментальное свойство психики*, как *специфическая интегральная характеристика психической деятельности*. С точки зрения Л.И. Анциферовой, «основным способом бытия личности является развитие, которое выражает основную потребность человека… – постоянно выходить за свои пределы… Личность постоянно экстраполирует себя в будущее, а свое отдаленное будущее проецирует в свое настоящее» [4, с. 75]. По мнению Б.Ф. Ломова, любой психический процесс включает момент антиципации, т.е. опережения текущих событий, отражения не только состояния объекта в данный момент времени, но и тенденций его изменения [5].

С позиции психологической науки, прогнозирование выступает одной из форм антиципации наряду с предчувствием, предвидением, предугадыванием, предсказанием, и определяется как *проявление высшей*

*формы опережающего отражения в процессе мышления* [6]. По мнению А.В. Брушлинского, антиципация (прогнозирование) – это возможность мышления представить способ решения проблемы до того, как она реально будет решена [7]. Ученый отмечает: «Всякое мышление есть прогнозирование… Предвосхищение искомого в ходе живого, реального процесса мышления относится к числу высших уровней психической, вообще познавательной деятельности человека» [4, С. 55]. Антиципация включена в познавательные процессы разных уровней, где благодаря ей происходил преднастройка, перестройка движений, действий, мыслей и их временное упреждение. С точки зрения Ж. Пиаже, освоение отношений между реально существующим и потенциально возможным (т.е. прогнозирование) является самым важным общим свойством формально-операционального мышления [8].

Прогнозирование как высшая форма опережающего отражения предполагает *способность человека* представить возможный результат действия до его осуществления (В. Вундт) [7], принимать те или иные решения и действовать с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий (Б.Ф. Ломов, В.Д. Менделевич, Н.П. Ничипоренко, Е.Н. Сурков) [9].

Прогнозирование, в отличие от других форм опережающего отражения, зачастую не осознанных, основанных на интуиции, ожидании (предвкушении) еще не пережитых чувств, озарении, выступает как *научная форма антиципации*. Оно носит целенаправленный характер, предполагает организацию специальных научных исследований. В основе прогнозирования, по мнению психологов, должен лежать учет психологических закономерностей, анализ прошлого, актуального состояния и динамики прогнозируемого объекта или явления. При этом, как отмечает Л.А. Регуш, чем быстрее меняется контекст, тем больше потребность в прогнозировании [4]. В современных условиях постоянной динамики контекста, прогнозирование приобретает непрерывный (перманентный) характер. Динамикой контекста, а также наличием множества факторов и условий, влияющих на объект прогнозирования, обусловлен вероятностный характер прогнозирования – невозможность однозначного определения сценария развития – и вариативность прогнозов. Таким образом, в психологии к сущностным признакам прогнозирования относят его наукоемкость, системность, стохастичность (вероятностность) и обусловленную ей вариативность прогнозов, перманентность.

В психологических источниках прогнозирование рассматривается как механизм поиска решений, как исходный момент управления. Прогнозирование является промежуточным этапом между получением знаний об объекте управления и самим воздействием, и включен в триаду

«диагноз – прогноз – управление». Управление, как и любая другая целенаправленная деятельность, невозможно без прогнозирования. Функцию прогнозирования как компонента управления отметил Д.А. Сиск: «Целью исследования будущего… является не его предсказание, но скорее улучшение понимания существования альтернативных возможных вариантов будущего и роли как случайностей, так и целенаправленного выбора в реализации (или избегании) конкретного возможного варианта будущего». [10, С. 6]. Следовательно, ценность прогнозирования как управленческого инструмента заключается в том, чтобы заранее оценить возможные варианты развития будущего, избежать ошибочных решений и затрат, предотвратить нежелательные, неблагоприятные события, тем самым обеспечить качество и эффективность управления.

Б.Ф. Ломов указывает на связь прогнозирования как компонента управления с целеобразованием и планированием. Прогнозирование и целеполагание являются формами опережающего отражения. При этом Б.Ф. Ломов подчеркивает, что предвидение (прогнозирование) относится к опережающему отражению объективного хода некоторых событий, взятых как бы безотносительно к субъекту, а целеполагание характеризует опережающее отражение, включенное в деятельность субъекта: цель выступает как опережающее отражение будущего результата этой деятельности. Результаты прогнозирования являются материалом для построения цели. Цель, таким образом, выступает как заранее мыслимый, т.е. прогнозируемый результат. План, так же как цель, формируется в процессе антиципации (прогнозирования). Ученый указывает, что рациональное планирование деятельности предполагает не только анализ условий, в которых она протекает, но также и предвидение хода управляемого процесса, оценку человеком его собственных возможностей, и определение оптимальных путей использования своих резервов. Предвидение хода управляемого процесса и возможных изменений среды, в которой этот процесс протекает, является неотъемлемым компонентом развитого способа планирования деятельности [5].

Таким образом, «прогнозирование» в психологическом контексте рассматривается как базовое свойство психики, как интегральная характеристика психических процессов, как высшая форма опережающего отражения и познавательной деятельности, определяющих способность человека представить возможный результат действия до его осуществления и определить пути достижения желаемого результата. Основными сущностными признаками прогнозирования психологи называют наукоемкость, системность, перманентность и стохастичность. Прогнозирование рассматривается как компонент

целеполагания, планирования и управления в целом, обеспечивающий его качество и эффективность. С нашей точки зрения, анализ сущности и специфики понятия «прогнозирование» в психологическом контексте, как один из аспектов междисциплинарного анализа, позволяет выявить инварианты прогнозирования, является необходимым условием для содержательной трактовки данного понятия в педагогическом контексте, а следовательно обеспечивает качество прогностической деятельности в сфере образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Савчук В.В. Семантическое поле понятия «прогнозирование» в контексте развития социально-гуманитарных наук / В.В. Савчук // Веснік Брэсцкага універсітэта. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2012. – №2. – С.113-123.

2. Анохин П.К. Опережающее отражение действительности / П.К. Анохин // Вопросы философии. – 1962. – № 7. – С. 97-112.

3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – 496 с.

4. Регуш Л.А. Психология прогнозирования :успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – СПб : Речь, 2003. – 352 с.

5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 350 с.

6. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.

7. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

8. Шиян И.Б. Предвосхищающий образ в структуре диалогического мышления дошкольников / И.Б. Шиян // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 57-64.

9. Ничипоренко Н.П. Прогностическая компетентность в системе личностных свойств / Н.П. Ничипоренко // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 124-130.

10. Сиск Д.А. Изучение будущего (концепция образовательного курса) / Д.А. Сиск // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 5-10.

## ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РИСКА РАЗВИТИЯ СОСУДИСТОЙ ПАТОЛОГИИ

***Сальникова А.В.***
*Республиканский центр психолого-педагогической помощи населению «Доверие»*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

В настоящее время очень актуально изучение с теоретической и с практической стороны такой проблемы, как психоэмоциональная чувствительность и психологическое напряжение [1, с. 93].

В контексте данной работы под психоэмоциональной чувствительностью понималась психологическая сензитивность –

характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям, сопровождающаяся повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний, а также высокое переживание чувства обиды, конфликта внутри «Я-концепции» личности, повышенное чувство собственного достоинства. В этой работе нас интересовали психологические особенности переживания обиды как индивидуального, внутреннего, эмоционального состояния и обидчивости как свойства личности.

*Гипотеза исследования:* существуют особенности проявления психоэмоциональной чувствительности в случае наличия или отсутствия сосудистых патологий:

- с увеличением показателей уровня обидчивости увеличивается риск заболевания;
- имеется согласованность показателя уровня обидчивости с особенностями проявления характера и межличностных отношений у больных и здоровых.

*Методики для исследования:*

Методика «личностный дифференциал» для определения степени напряженности и конфликтности внутри «Я-концепции», и тесты – опросники «межличностные отношения» ЛИРИ для определения стиля взаимоотношений и поведения, и характерологический тест – опросник Леонгарда-Шмишека для определения стремления к акцентуации характера, а также метод анкетирования и наблюдения [5, с. 58; 6, с. 186]. Также была выделена группа вопросов, на основе использованных методик, определяющих, показатель обидчивости испытуемых.

*В исследовании принимали участие следующие группы:*

- больные с сердечно-сосудистыми заболеваниями в количестве 20 человек (10 мужчин и 10 женщин, средний возраст которых составляет 50 лет):

1. с ишемической болезнью сердца и перенесшие инфаркт миокарда;
2. с эссенциальной артериальной гипертензией и перенесшие гипертонический криз;

- в сравнительном исследовании приняли участие испытуемые без указанных заболеваний, имеющие нормальную кардиаграмму, ведущие активный и деятельный образ жизни в количестве 20 человек (10 женщин и 10 мужчин, средний возраст которых составляет 50 лет).

Общий объем выборки составил 40 человек, из которых 20 мужчин и 20 женщин, средний возраст которых 50 лет.

В результате проведения анкетирования, мы обнаружили следующее:

1) В группе больных с ССЗ 60% имеют семью, 40% пережили

развод или холосты (не замужем). В группе здоровых имеют семью 85% испытуемых и только 15% не имеют семью. Сравнительная оценка групп по критерию φ*(1,64- p≤0,05; 2,31- p≤0,01) показала, что процентные доли наличия или отсутствия семьи достоверно отличаются у этих двух групп испытуемых (p≤0,01).

2) Среди больных ССЗ 45% имеют вредные привычки, а 55% не употребляют ни алкоголя, ни сигареты. Среди здоровых людей употребляют алкоголь 75% испытуемых. Причем, сравнительная оценка групп показала значимость различий между группами и по данному показателю.

В результате проведения методики «Личностный дифференциал» обнаружилось, что средние значения показателя степени напряженности внутри «Я-концепции» личности в группе больных равно – 3,77, а в группе здоровых – 2,07. Отметим, что показатель, равный 3,77, который мы видим в группе больных людей, говорит о высокой степени психоэмоциональной напряженности и наличии внутриличностного конфликта, т.к. в норме данный показатель должен варьироваться 0,8 до 2 [4, с. 57].

У больных преобладают высокие показатели по степени напряженности внутри «Я-концепции» личности, а в группе здоровых преобладают значения в пределах нормы. Среди больных с сердечно-сосудистыми заболеваниями (65%) имеют показатель ЛД выше нормы ЛД >2, и (35%) имеют показатель ЛД в норме ЛД<2. Среди здоровых (25%) имеют показатель выше нормы и 75% – в норме.

Различия между группами статистически значимы. Проверка распределений в группе больных и здоровых по критерию $\chi$ 2 показала, что разные значения признака конфликтности внутри «Я – концепции» личности в обеих группах (больные и здоровые) встречаются с одинаковой частотой. Таким образом, можно утверждать, что выборки являются однородными($\chi$ 2=25,12). Кроме того, проверка по критерию Манна-Уитни (непараметрическому аналогу критерия Стьюдента) показала, что различия по признаку конфликтности внутри «Я-концепции» личности (ЛД дисперсия расстояний баллов между модальностями) между группой больных и здоровых статистически значимы (p < 0,01).

Далее отметим, что средние показатели обидчивости у здоровых и больных существенно отличаются – у больных он равен 8, а у здоровых – 5. Причем между группами различия значимы [10, с. 275]. А статистическая проверка по критерию Манна-Уитни показателей по группе вопросов, определяющих обидчивость, показала наличие статистических различий между группой больных и здоровых (p< 0.05 пятипроцентный).

Исходя из полученных данных, можно предположить, что наличие высокой степени обидчивости является как неотъемлемой частью психоэмоциональной сферы больных людей, так и ключевым фактором в формировании сердечно-сосудистых патологий.

1. Также были найдены различия между больными и здоровыми по показателям: авторитарности, подчиняемости, педантичности, дистимности, эмотивности.

2. Существует определенная согласованность между показателями тестов у больных и здоровых в результате чего была отмечена большая целостность личности людей без сосудистых заболеваний. Так, для больных с ССЗ характерной является следующая взаимосвязь между признаками по значимости влияния на диагноз.

На первом месте – внутренний фактор, который сочетает в себе черты характера, психоэмоциональную чувствительность, наследственные факторы (пол).

На втором месте – внешний фактор, определяющий личность вовне. Это стили межличностных взаимоотношений, степень обидчивости [11, с. 368].

В группе здоровых можно наблюдать, что показатели группируются в другую совокупность, в которой происходит смешение внутренних и внешних факторов, то есть смешение показателей, определяющих межличностные взаимоотношения, характерологические особенности испытуемых. В результате чего была отмечена большая целостность личности людей без сосудистых заболеваний.

Проведенное исследование показало, что больные с сердечно сосудистыми патологиями действительно имеют отличия в психоэмоциональном восприятии окружающей действительности и окружающих людей. Выражены различия в психоэмоциональной напряженности, конфликтности внутри «Я-концепции».

• с уменьшением агрессивности риск заболевания увеличивается (факторный анализ – агрессивность у здоровых людей на первом месте в первом факторе на уровне 0,95);

• с увеличением уровня обидчивости риск заболевания увеличивается (найдена умеренная положительная корреляционная связь 0,3); а также увеличивается и подозрительность (высокая корреляционная связь 0,9);

• для больных с сердечно-сосудистыми заболеваниями характерно увеличение подчиненности (0,5), конфликтности (0,3), педантичности (0,35), возбудимости (0,25) и наличие таких акцентуаций характера, как эмотивность (0,34), циклотимность (0,3) и дистимность (0,4). Все связи на среднем уровне от 0,5 до 0,25. А также высокие показатели напряженности внутри я концепции и конфликтности при наличии

диагноза (0,3), кроме того у больных уменьшается авторитарность (найдена отрицательная умеренная корреляционная связь -0,3);

- больные и здоровые отличаются по наличию вредных привычек. С наличием диагноза, приходится избавляться от пагубных привычек. С наличием вредных привычек также связано повышение показателей по авторитарности в межличностных отношениях (умеренный положительный уровень корреляционной связи 0,4). Также уровень авторитарности положительно связан с агрессивностью и эгоистичностью (высокая корреляционная связь 0, 8);
- по итогам наблюдения, проведения бесед с больными, основными клинико-социальными характеристиками лиц с сердечно-сосудистой патологией являются: преимущественно пожилой возраст, низкий образовательный уровень, нарушения семейной и трудовой адаптации, отсутствие адекватной и полноценной медицинской помощи (наблюдение только по поводу соматического заболевания при низкой выявляемости сопутствующей психической патологии).

Заметим, что обидчивость выявилась у здоровых и у больных с сердечно-сосудистыми заболеваниями, что вполне естественно. Но у больных с ССЗ она больше связана с внутренним конфликтом внутри «Я-концепции», с защитой собственного достоинства, поэтому возникают проблемы с сосудами и сердечная недостаточность, которая в дальнейшем может организоваться в сильное длительное психоэмоциональное напряжение, что приводит к патологии в сердечно-сосудистой системе. Обида закладывается глубоко в подсознании человека, развивая конфликтную личность. Тем самым создается психологическое напряжение эмоционального характера внутри «Я-концепции» человека в отношении образа самого себя.

Таким образом, в целом можно заключить, что выдвинутая гипотеза подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение/ пер. с англ. С. Могилевского. – М.:Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 352 с.

2. Апуневич О.А., Психологические особенности преодоления обиды и обидчивости в подростковом возрасте: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / О.А. Апуневич. – М.: РГБ, 2003.

3. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина: кратк. учебн. / пер с нем. Г.А. Обухова, А.В. Бруенка; предисл. В.Г. Остроглазова. – М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999. – 376 с.

4. Гусаков Н.Ю. Обида (психогенез деструктивного поведения): монография / Н.Ю. Гусаков. – Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т, 2010. – 124 с.

5. Леонгард К. Акцентуированные личности / пер. с нем. – Киев, 1981. – 439 с.

6. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / Психология индивидуальных различий: тексты. – М., 1982. – 290 с.

7. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.

8. Орлов Ю.М. Кто выбирает обиду? / Ю.М. Орлов // Семья и школа. – 1994. – № 6. – С. 12-13.
9. Ройтберг Г.Е., Струтынский А.В. Внутренние болезни. Сердечно-сосудистая система/ Г.Е. Ройтберг, А.В. Струтынский. – М.: МЕДпресс-информ, 2011. – . 408-705.
10. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко.– СПб.: ООО «Речь», 2001. – 305 с.
11. Старшенбаум Г.В. Психосоматика и психотерапия: Исцеление души и тела / Г.В. Старшенбаум. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 496 с.

## ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

***Селезнева М.В.***
*Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище (военный институт) им. генерала армии В.Ф. Маргелова*
*г. Рязань*

Стратегическим планом совершенствования профессионального образования и подготовки военнослужащих и государственных гражданских служащих Министерства обороны РФ на период до 2020 г. определена задача – вывести систему образования на качественно новый уровень, обеспечивающий подготовку военных специалистов XXI века и войти в число пяти ведущих военных образовательных систем мира.

Для того чтобы будущий офицер стал высокообразованным профессионалом, отвечающим современным требованиям, необходимо, чтобы во время обучения в военном вузе он был активным субъектом учебной деятельности, то есть обладал субъектностью. Учитывая разнообразие определений субъектности, уточним, что под субъектностью в данном случае понимается способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.) [2].

*Цель* настоящей работы заключается в том, чтобы ответить на вопрос: какие типы взаимодействия между преподавателями и курсантами наиболее распространены в образовательной среде военного вуза и как они влияют на развитие субъектности курсантов., т.е. их способность проявлять активную позицию, в то время как воинский устав и образовательная среда требуют от них развития способности к подчинению приказам командира.

При исследовании влияния образовательной среды военного вуза на развитие субъектности курсанта мы исходили из следующих представлений. Педагог в зависимости от избираемого типа

взаимодействия (педагогического стиля общения) создает такие условия (формирует такую образовательную среду), которые активизируют развитие субъектности курсанта или, наоборот, тормозят его развитие. При этом курсант использует возможности, предоставленные ему внешней образовательной средой (преподавателем) и ведет себя как субъект учебной деятельности, либо он не может, не готов их использовать. Тогда он становится объектом воздействия со стороны преподавателя.

В рамках данного исследования впервые в контексте педагогической психологии был применен экопсихологический подход к изучению взаимодействия курсантов и преподавателей военного вуза. Для оценки взаимодействий мы использовали шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, совместно-субъектный, субъект-порождающий [1]. Кроме того, для оценки динамики развития способности курсанта быть субъектом учебной деятельности были использованы показатели его активности (уровни субъектности), проистекающие из стадий становления субъектности: 1) уровень проявления активности (по самому определению субъекта и субъектности); 2) уровень умственного развития, который необходим для осознанного и произвольного выполнения требуемого действия; 3) уровень развития самооценки, который необходим для рефлексии правильности выполняемого действия; 4) уровень эмоционального развития, который позволяет эмоционально реагировать на успешность/неуспешность выполняемого действия; 5) уровень развития творческого воображения как предпосылка для актуализации зоны ближайшего развития [2].

Субъектная направленность экопсихологических типов взаимодействия курсанта и преподавателя, педагогическое общение как главная детерминанта взаимодействия субъектов образования и определение субъектности как динамического начала, не становящегося вне самого взаимодействия, позволили выдвинуть гипотезу о влиянии моделей педагогического общения на уровень субъектности курсантов.

Для проверки гипотезы с помощью психолого-педагогического эксперимента были отобраны следующие методики: «Методика диагностики модели педагогического общения» И.М. Юсупова [5]; «Опросник для измерения мотивации достижения» А. Мехрабиана; тест Айзенка и тесты достижений по дисциплине «Иностранный язык»; опросник субъективной локализации контроля (ОСЛК) С.Р. Пантелеева и В.В. Столина; методика «Нерешаемая задача» (А.В. Быков, Т.И. Шульга, 1999); методика для изучения уровня развития творческого воображения (Т.И. Пашукова, А.И. Дапира, Г.В. Дьякова, 1996).

Основу для диагностики стиля педагогического общения И.М. Юсупова представляет теоретическая модель Л.Д. Столяренко [4]. Модели педагогического общения были соотнесены нами с экопсихологическими типами взаимодействия субъектов образовательной среды.

В исследовании приняли участие 82 преподавателя гуманитарных дисциплин и 365 курсантов 2-го курса Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища в возрасте 17-23 лет [3].

*Результаты исследования и статистический анализ.* Первоначально на основе тестирования было выявлено пять групп преподавателей:

- наиболее представленная группа преподавателей – практикующие модель дифференцированного внимания «Локатор», вступая с обучающимися в субъектно-обособленный тип взаимодействия (54 %);
- 5 % преподавателей используют модель негибкого реагирования «Робот» (также субъектно-обособленный тип взаимодействия);
- наиболее оптимальную модель педагогического общения – модель активного взаимодействия «Союз» используют 27 % преподавателей. При этом между преподавателями и курсантами складывается совместно-субъектный или даже субъект-порождающий тип взаимодействия;
- 8 % преподавателей практикуют наименее эффективную дикторскую модель педагогического общения «Монблан», выступая преимущественно как трансляторы знаний, из-за отсутствия психологического контакта складываются объект-объектные отношения с курсантами;
- 6 % преподавателей используют авторитарную модель «Я – сам», вступая в объект-субъектное взаимодействие с курсантами (первым в диаде взаимоотношений стоит курсант, вторым – преподаватель).

В результате исследования субъектности курсантов было выявлено следующее распределение по уровням: 36 % курсантов 1-го уровня; 25 % курсантов 2-го уровня; 10 % курсантов 3-го уровня; 23 % курсантов 4-го уровня; 6 % курсантов 5-го уровня.

Для проверки гипотезы о влиянии типов экопсихологического взаимодействия между курсантами и преподавателями на развитие субъектности курсантов полученные в ходе эксперимента данные были подвергнуты статистическому анализу. С помощью компьютерной программы математической статистики SPSS 17 была построена таблица сопряженности: в ячейках – модели педагогического общения (как главная детерминанта взаимодействия в диаде «курсант – преподаватель»), в столбцах – уровни развития субъектности курсантов. С помощью критерия $\chi^2$ Пирсона было доказано: тип взаимодействия между курсантами и преподавателями статистически значимо влияет на развитие субъектности курсантов, или субъектность курсантов

статистически значимо зависит от типа взаимодействия между курсантами и преподавателями ($p$=0,005). Высокий уровень статистической значимости и то, что ожидаемая частота меньше 5 встретилась только в 28,0 % ячейках, свидетельствуют о высокой степени достоверности результатов.

Возможности таблицы сопряженности в программе SPSS 17 позволяют пойти дальше в анализе характера влияния типов взаимодействия субъектов образовательной среды на развитие субъектности курсантов. Нормированный остаток со знаком «+» указывает на развивающий характер влияния, со знаком «–», соответственно, сдерживающий. Остаток также указывает на уровень статистической значимости. Однако эти правила применимы, только в случае, если ожидаемая частота не меньше 5.

Таким образом, нормированный остаток позволяет сделать следующие выводы. Преподаватели, которые взаимодействуют с курсантами по объект-объектному и объект-субъектному типу оказывают развивающее влияние только на курсантов 1-го и 2-го уровня субъектности и сдерживающее воздействие на 3-5 уровни субъектности. У преподавателей, практикующих дикторскую модель «Монблан» не было выявлено ни одного курсанта с 3-м и 5-м уровнем субъектности. У преподавателей, практикующих авторитарную модель «Я – сам» не было выявлено ни одного курсанта с 4-м и 5-м уровнем субъектности. Таким образом, курсанты, занимающиеся в группах преподавателей с объект-объектным и объект-субъектным типами взаимодействия, «застревают» на стадии субъектов подражания или, соответственно, на стадии произвольного выполнения необходимого действия при внешнем контроле со стороны преподавателя.

Субъект-обособленный тип взаимодействия курсантов и преподавателей – самый распространенный в образовательной среде военного вуза. Преподаватели, практикующие модель педагогического общения дифференцированного внимания, взаимодействуют с курсантами по типу субъект-обособленных отношений, они не ориентированы на курсантов с низким уровнем субъектности, но оказывают развивающее воздействие на курсантов с 3-5 уровнями субъектности. В результате такого типа взаимодействия у курсантов с низким уровнем субъектности происходят сбои в формировании перцептивной модели, и преподаватели не предоставляют им возможности для развития интеллектуальных способностей. Недостаточность сформированности первых уровней субъектности тормозит развитие последующих. Так как субъект-обособленный тип взаимодействия самый распространенный в образовательной среде военного вуза, и в группах таких преподавателей обучается свыше 50 %

курсантов с 1-м и 2-м уровнем субъектности, то это является причиной низкого качества подготовки данной большой по численности группы курсантов.

Совместно-субъектный и субъект-порождающий типы взаимодействия оказывают развивающее влияние на субъектность курсанта при условии его готовности быть субъектом своей учебной деятельности.

Наименьшее влияние оказывают типы взаимодействия на высший уровень субъектности – творческое воображение. Данная положительная связь была установлена на уровне $p<0,05$ только для группы преподавателей с моделью дифференцированного внимания «Локатор» (субъект-обособленный тип взаимодействия).


ЛИТЕРАТУРА

1. Панов В.И. Система экопсихологических взаимодействий в развитии психики / В.И. Панов // Экопсихологические исследования: сб. материалов 5-й Российской конф. по экологической психологии (Москва, 26-27 ноября, 2008 г.) / под ред. В.И. Панова. – М.: ПИ РАО, 2009. – С. 37-55.

2. Панов В.И. Субъектность в континууме «активность – деятельность» / В.И. Панов // VI Межд. науч.-практ. конф. «Учитель. Преподаватель. Тренер». 8-9 июля 2010 г. Т. 1. – М.: УРАО «Психологический ин-т», МГППУ, 2010. – С. 67-70.

3. Селезнева М.В. Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / М.В. Селезнева. – М., 2011. – 26 с.

4. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2003 – 544 с.

5. Юсупов И.М. Методика диагностики модели педагогического общения // Педагогическая психология: методы и тесты / авт.-сост. М.В. Демиденко, А.И. Клюева. – Самара: Бахрах-М, 2004. – С. 137-139.


## ИГРА КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА


***Селиванова Е.В.***
*Научный руководитель –* ***Чемекова Н.Р.***
*Марийский государственный университет*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*


Уже в группе детского сада существуют достаточно прочные избирательные отношения. Дети начинают занимать разное положение среди сверстников: одни более предпочитаемы для большинства детей, а другие – менее. Обычно предпочтения одних детей перед другими связывают с понятием «лидерство». Данное понимание достаточно трудно приложить к группе дошкольников, в частности к группе детского сада. Эта группа не имеет четких целей и задач, у нее нет какого-либо

определенного общего интереса, объединяющей всех членов деятельности, здесь трудно говорить о степени социального влияния. Вместе с тем не вызывает сомнений факт предпочтения определенных детей, их особой притягательности. Поэтому более правильно для данного возраста говорить не о лидерстве, а о привлекательности или популярности таких детей, которая, в отличие от лидерства, не всегда связана с решением групповой задачи и с руководством какой-либо деятельностью. Степень популярности ребенка в группе ровесников имеет большое значение. От того, как складываются отношения дошкольника в группе сверстников, зависит последующий путь его личностного и социального развития.

Огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре – важнейшему виду детской деятельности. Она является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир.

Основатель российской системы физического воспитания Ф.Лесгафт отводил игре большое место. Определяя игру как упражнение, при помощи которого ребенок готовится к жизни.

Подвижная игра является сильным средством воспитания детей дошкольного возраста. Сила воздействия игры на всестороннее развитие ребенка заключается в эмоциональном возбуждении, интересе и увлечении, которые переживает ребенок во время игры, он способен приложить много усилий и быть очень исполнительным. Игра невозможна без общения, которое является ее основным энергетическим источником. Она является прообразом коллективной деятельности, так как учит договариваться друг с другом, уступать, слышать товарища, продолжать его действия или выручать, подчинять свои желания существующим правилам. Ребенок учится понимать и уважать других, справляться с запретами. Он в этом личностно заинтересован, так как не соблюдающего правила в следующий раз уже не позовут в игру, что немаловажно для маленького ребенка.

Исследование межличностных отношений детей дошкольного возраста проходило на базе Муниципальное дошкольное общеобразовательное учреждение «Детский сад № 23 г. Йошкар-Олы «Колосок».

В исследовании участвовали две группы детей «Березка» и «Рябинушка» младшего дошкольного возраста. Общее количество испытуемых 40 человек. Были изучены особенности организации учебно-воспитательного процесса в данных группах, применяющих подвижные игры в работе с детьми в группе «Березка», и, не использующих их в группе «Рябинушка». Исследование межличностных отношений детей дошкольного возраста проходило в три этапа: первый – метод

социометрического исследования «Два домика» проводился в обеих группах «Березка» и «Рябинушка»; второй – подвижные игры: «Самый внимательный», «Фигуры», «Мышеловка», физкультминутки проводился в одной группе «Березка»; третий – метод социометрического исследования «Выбор в действии» проводился в обеих группах «Березка» и «Рябинушка».

Метод «Два домика» проведен в обеих группах «Березка» и «Рябинушка» для оценки взаимоотношений ребят в группах.

В результате этой методики выяснилось, что дети в группе «Березка» и в группе «Рябинушка» обладают средним спектром социальных контактов друг с другом и выработали адекватные модели поведения в среде сверстников. В группах наличие «социометрических звезд» совпадает, «предпочитаемых» детей всего на одного человека больше в группе «Березка», чем в группе «Рябинушка». «Пренебрегаемых» детей в группе «Рябинушка» больше на одного испытуемого, что говорит о малозначимой разнице.

Далее в течение 6 недель в группе «Березка» проводились подвижные игры – дополнительные к основным занятиям по физическому воспитанию, а в группе «Рябинушка» – подвижные игры применялись крайне редко, в основном на занятиях по физическому воспитанию, в соответствии с расписанием.

При наблюдении за ребятами младших групп в ходе подвижных игр мы обращали внимание на следующие показатели поведения детей:

- *инициативность* – отражает желание ребенка привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение;

- *чувствительность к воздействиям сверстника* – отражает желание и готовность ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения;

- *преобладающий эмоциональный фон* – проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками: позитивной, нейтрально-деловой и негативной.

Опыт работы показал достаточно высокие результаты. Дети больше играют, самостоятельно разрешают многие конфликты, требуют от взрослых меньше внимания к себе. Кроме того, заметно снижена агрессивность многих проблемных детей; уменьшено количество демонстративных реакций; замкнутые дети, игравшие раньше в одиночестве или не отходившие от воспитателя ни на шаг, участвуют в совместных играх.

В заключение была проведена методика «Выбор в действии» в обеих группах для анализа и оценки межличностных отношений ребят, влияния

подвижных игр на взаимоотношения между детьми в группе «Березка».

По результатам данных исследований можно сделать вывод, что дети в группе «Березка», после проведения дополнительных подвижных игр и физкультминуток в течение 6 недель имеют выше уровень межличностных отношений, обладают большим спектром социальных контактов друг с другом, чем ребята группы «Рябинушка», где дополнительные подвижные игры и физкультминутки не проводились. По результатам методики «Выбор в действии» коэффициент сплоченности группы «Березка» равен 70%, это означает, что воспитание дружеских взаимоотношений у детей данной группы идет очень хорошо. По результатам методики «Выбор в действии» коэффициент сплоченности группы «Рябинушка» равен 55%, это означает, что воспитание дружеских взаимоотношений у детей данной группы требует дополнительных мероприятий, направленных на сплочение детского коллектива, налаживание дружеских симпатий у детей младшего дошкольного возраста, дружелюбие, отзывчивость. Необходимо формировать положительные взаимоотношения между детьми, взаимопомощь, умение понять друг друга. Нами разработаны рекомендации для воспитателей по организации подвижных игр в развитии положительных взаимоотношений детей младшего дошкольного возраста.

Наличие позитивных межличностных отношений и доброжелательного общения со сверстниками играет важную роль в жизни дошкольника. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявления и развития начал коллективных взаимоотношений детей в группе детского сада. Проведенные подвижные игры имеют большое значение для всестороннего, гармоничного развития детей дошкольного возраста.

В процессе исследовательской работы доказано, что участие дошкольников в подвижной игре позволяет установить доброжелательные и позитивные межличностные отношения, а активные движения, обусловленные содержанием игры, вызывают у детей положительные эмоции, организует и дисциплинирует детей, приучает их контролировать свое поведение, развивает сообразительность, двигательную инициативу и самостоятельность.

# ДЕТСКИЙ САД И СЕМЬЯ – РУКА В РУКЕ (НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ)

***Семенова Э.В.***
*МБДОУ № 51 «Подсолнушек»*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Одной из важных задач детского сада по социально-нравственному воспитанию является установление тесной связи с семьей. Семья и дошкольное учреждение – два важных института социализации ребенка. И хотя их воспитательные функции различны, для всестороннего развития ребенка необходимо их взаимодействие. Важность подключения семьи к процессу ознакомления дошкольников с социальным окружением объясняется особыми педагогическими возможностями, которыми обладает семья и которые не может заменить дошкольное учреждение: любовь и привязанность к детям, эмоционально-нравственная насыщенность отношений. Все это создает благоприятные условия для воспитания высших нравственных чувств. Мы, педагоги, в своей работе с семьей опираемся на родителей не только как на помощников детского учреждения, но и как на равноправных участников формирования детской личности. Поэтому так важна тесная взаимосвязь педагогического коллектива, детей и родителей. Именно от совместной работы, от единства мнений по основным вопросам воспитания детей зависит, каким вырастет ребенок. Только при этом условии возможно воспитание цельной личности. В семье, где правильно поставлено воспитание детей, родители знают: «Главное не то, кем станут сын или дочь по профессии, а главное, чтобы они были настоящими людьми». В этих словах выражается забота родителей о нравственном облике своих детей.

Понятие «нравственный человек» включает в себя:

1. Кем бы он ни был, он должен любить свою Родину, быть патриотом, то есть трудиться на ее благо.
2. Он ценит дружбу и товарищество, с любовью и уважением относится к людям всех рас и наций.
3. Он правдивый и честный, ненавидит эгоизм, стяжательство, тунеядство и несправедливость.
4. Нравственному человеку присущи такие черты характера, как дисциплинированность, организованность, стойкость, мужество, честность, благородство и т. д.
5. Нравственный человек не допустит сделок с совестью. Он не отступит от того, во что верит, в чем убежден.

Все эти моральные качества формируются и развиваются в человеке в

течение всей его жизни, но основные нравственные черты закладываются в детском возрасте. Первые годы жизни ребенка проходят главным образом под воздействием семьи. И дети очень живо воспринимают пример родителей, усваивают их понимание добра и зла, хорошего и плохого, учатся у них морали. В дальнейшем главным воспитателем становится детский сад, но и тут большое значение имеет влияние родителей. Хорошо, когда детскому саду приходится продолжать воспитание, а не исправлять неправильные представления, сложившиеся в семье. Ребенок поверит воспитателям и коллективу товарищей, если увидит, что правда, которой учит детский сад, совпадает с той правдой, которой учила семья. Плохо, если ребенку суждено пережить разочарование в близких людях, если в семье нет твердых нравственных устоев. Необходимым условием установления единства детского сада и семьи в нравственном воспитании детей является знание родителями программы нравственного воспитания и методики его осуществления в детском саду. Не менее важно, чтобы они правильно оценивали уровень морального развития своих детей, видели положительные и отрицательные их черты, понимали причины появления последних и пути преодоления их.

Наша работа с семьей направлена на педагогическое просвещение родителей в вопросах нравственного воспитания детей. Она также включает изучение системы нравственного воспитания в каждой семье. Выявив трудности, с которыми сталкиваются родители, их ошибки и промахи, мы оказывает им необходимую помощь советами, рекомендациями. При этом наше внимание сосредоточено прежде всего на воспитании у детей гуманных чувств, культуры поведения, действенной любви к родным и близким, любви к Родине. Беседуя с родителями об условиях и методах нравственного воспитания в семье, мы специально разъясняем роль личного примера родителей, значение семейных праздников и традиций. Надо добиваться, чтобы в каждой семье поняли необходимость требовательной любви к детям, уважения к ним, соблюдали разумную меру в использовании поощрений и наказаний. Советы и рекомендации, которые мы даем родителям, теоретически обоснованны и одновременно конкретны. Мы стараемся убедить их в воспитательной ценности семейных чтений, слушания музыки, исполнения любимых песен, приглашения к ребенку его друзей, организации игр, развлечений. Периодически обсуждаем с родителями уровень нравственного развития их детей, отмечая сдвиги, выделяя конкретные задачи для совместного их решения. В процессе работы также мы убедились, что дети мало знают о своих родных. Поэтому появилась необходимость проводить специальные занятия. Цель таких занятий – формировать представление о семье как о группе людей,

которые живут вместе, любят друг друга, заботятся друг о друге; воспитывать желание заботится о близких. В результате полученных знаний дети учатся понимать основы взаимоотношений с родными, проявлять заботу и добрые чувства к своим близким, понимать значение труда взрослых. Дети совместно с родителями учатся составлять родословную, также оформляют семейные альбомы, архивы. Родители активно участвуют в жизни детского сада. Результаты нашей совместной работы не заставят себя долго ждать. Если в семье придерживаются высоких моральных принципов, опираются на библейские заповеди, определяющие поведение человека в обществе, дают высокую оценку нравственных поступков других и сами поступают нравственно, то и дети усваивают положительные черты характера, учатся поступать с другими людьми и окружающей природой милосердно и благородно, учатся жить по совести. Слово родителей и педагогов, сказки о добре и зле, первые книжки о жизни животных и растений – все это порождает первоначальные представления детей о морали. Мы учим детей понимать и переживать свое отношение к добру и злу. Повод для таких переживаний дают простые случаи из повседневной жизни. Вот мальчишки влезли на дерево и разорили птичье гнездо; погибли птенцы, а их мать с криком кружит около дерева. Ребенок должен пережить ее страдание и осудить этих мальчишек. Вот у дерева кто-то ободрал кору, и из ствола сочится сок. Дерево «плачет», оно может засохнуть и погибнуть. Родители залепили рану, закрасили ее краской, спасли дерево, а их ребенок получил первый пример помощи слабому и нуждающемуся. Он не будет потом ломать ветки деревьев, не будет разорять птичьих гнезд. Если мать не пройдет мимо бедной старушки, просящей милостыню, и подаст ей монетку, если в семье собирают вещи, книги, продукты для помощи пострадавшим при пожаре или теракте, то ребенок получает пример милосердия и в будущем не пройдет мимо нуждающегося человека, а поможет ему. Известно, как горячо дети реагируют на события, которые развертываются в книге, на экране телевизора, в кино или театре. Они дают советы любимому герою, разделяют с ним радости и печали, награждают гневными репликами его врагов. Мы рекомендуем родителям: дети не должны видеть на экране бессмысленную жестокость, кровь, убийства, грубое поведение людей, нецензурные слова и выражения. Это глубоко ранит их психику, закладывает семена животного варварства в их неокрепшие души.

Результатом работы, проводимой нами с семьей, является убежденность родителей в необходимости нравственного воспитания детей с первых лет жизни, в возможности предупредить и преодолеть отрицательные проявления в их поведении, вырастить из них достойных граждан нашей страны. Единство детского сада и семьи в воспитании

детей обеспечивает выработку правильного поведения детей, ускоряет процесс усвоения навыков, знаний и умений в социальной адаптации ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атемаскина Ю. Формирование положительного образа родного дома / Ю. Атемаскина // Д.В. – 2006. – № 10.

2. Козлова С.А. Нравственное воспитание детей в современном мире / С.А. Козлова // Д.В. – 2001. – № 9.

3. Мулько И.Ф. Социально-нравственное воспитание дошкольников / И.Ф. Мулько. – М., 2004.

4. Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитывать нравственное поведение / Х. Штольц, Р. Рудольф. –М., 1986.

## СОЦИАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЙДЖИЗМА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

***Скудная С.М.***
*Научный руководитель – **Бай Е.А.***
*Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина*
*г. Брест, Белоруссия*

Процесс демографического старения сейчас приобрел беспрецедентные масштабы, которые не имеют аналогов за всю историю человечества. Это актуализирует проблему отношения к пожилым людям в современном обществе. Актуальность исследуемой нами проблемы определяет также взаимная интолерантность, распространение эйджизма и конфликтность поколений в связи со смещением акцентов общественного сознания в сторону молодости, силы, энергичности.

В обществе господствуют определенные шаблоны социального статуса возрастной группы пожилых. Их считают людьми бесполезными, беспомощными, деградирующими. Социальные установки, проявляющиеся в различных формах поведения, нередко дискриминирующего, оказывают значительное влияние на формирование самооценки пожилых. Под воздействием негативных мнений многие представители поздней взрослости теряют веру в себя, свои способности и возможности. Происходит обесценивание себя, потеря самоуважения, падение мотивации, и, как следствие, – снижение социальной активности.

Важным выводом как отечественных, так и зарубежных психологов, изучающих отношение к старости (В.С. Агеев, Л.И. Анцыферова, Б. Битвей, Дж. Джонсон, Кароль Рощак, О.В. Краснова, В.Н. Куницына, В.П. Трусов, П.Н. Шихирев, В.А. Ядов и др.), является тот факт, что

характеристики образов старости влияют на выбор человеком стратегий адаптации к возрастным изменениям. Общей детерминантой выбора конструктивной или неконструктивной стратегии старения является его отношение к этому процессу. А оно складывается не только в поздние периоды онтогенеза, когда старость является свершившимся фактом, но и на более ранних этапах жизненного пути [1]. То есть негативное отношение к пожилым людям формирует неприятие и отторжение человеком собственной старости, снижает адаптивные возможности приспособления к изменившемуся образу жизни и социальному положению.

Все эти аспекты позволяют нам говорить об остро стоящей проблеме изменения отношения к пожилым людям в современном обществе. Именно на молодежь, как самую активную и динамичную часть населения, еще не имеющую плотно укоренившихся в сознании предубеждений относительно пожилых людей, должно быть направлено воздействие по изменению у них стереотипных представлений о старости.

Дискриминация по возрасту, или эйджизм, по мнению О.В. Красновой, означает отрицательное или унижающее отношение к человеку из-за его возраста, пренебрежение и негативное отношение к любой возрастной группе, хотя чаще всего речь идет об отношении к пожилым или старым людям [2]. То есть существует тесная связь между дискриминацией и социальными стереотипами, складывающимися в обществе. Социальный стереотип (от греч. stereos – твердый, typos – отпечаток) – устойчивое, категоричное и крайне упрощенное представление (мнение, суждение) о каком-либо явлении, группе, исторической личности, распространенное в данной социальной среде [3].

В своей работе «Общественное мнение» (1922 г.) Уолтер Липпман выделил четыре основные характеристики стереотипов:

1) стереотипы всегда проще, чем реальность, поскольку сложнейшие характеристики человека стереотипы «укладывают» в два-три предложения;

2) люди приобретают стереотипы от знакомых, средств массовой информации и пр., а не формулируют их сами на основе личного опыта;

3) все стереотипы ложны в большей или меньшей степени, так как они всегда приписывают конкретному человеку черты, которыми он обязан обладать лишь из-за своей принадлежности к определенной группе;

4) стереотипы очень устойчивы: даже если люди убеждаются в том, что стереотип не соответствует действительности, они склонны не отказаться от него, а утверждать, что исключение лишь подтверждает

правило [4].

В исследованиях Г. Тэджфела сформулированы важные идеи о том, что, во-первых, социальные стереотипы в некоторой степени могут изменяться в зависимости от социальных, политических или экономических процессов, во-вторых, они усваиваются очень рано, и используются детьми задолго до возникновения ясных представлений о тех группах, к которым они относятся [5].

Поэтому именно юношеский возраст является наиболее благоприятным для проведения работы по преодолению стереотипов, так как их устойчивость еще не так высока, как у взрослых людей. Однако уровень стереотипизации и содержание стереотипов у молодежи по отношению к пожилым людям практически не изучены, так как публикации по данной тематике в научной литературе отсутствуют. В связи с этим целью нашего исследования стало изучение у старшеклассников степени распространенности и содержания социальных стереотипов в отношении пожилых людей.

Выборку исследования составили 61 учащийся 11-х классов (16-18 лет) трех средних школ г. Бреста.

Для выявления уровня стереотипизации учащихся был разработан опросник, в основу которого положены 16 стереотипных суждений о пожилых людях, существующих в обществе. Данные суждения отбирались путем изучения литературы, опроса родственников, друзей, знакомых, а также из собственного опыта. Ответы испытуемых распределялись по уровням в зависимости от выбора ими варианта ответа: «всегда» (высокий уровень), «часто» (средний уровень), «иногда» и «никогда» (низкий уровень).

Результаты проведенного нами опроса свидетельствуют о том, что в 43% случаев респонденты демонстрировали высокий уровень стереотипизации, в 35% случаев – средний уровень. В 15% случаев реакция испытуемых выражалась выбором «иногда» и в 7% случаев выбором «никогда», что указывает на низкий уровень стереотипизации. Таким образом, большинство опрошенных подвержены влиянию социальных стереотипов по отношению к пожилым людям.

Анализ содержания стереотипных утверждений показал, что среди юношества распространены в основном негативные стереотипы по отношению к пожилым людям. Наибольшее количество выборов «всегда» (от 63,8% до 72,7% ответов) получили утверждения, указывающие на болезни, консерватизм, наличие материальных и жилищных проблем у пожилых людей, их пассивность. Еще около трети старшеклассников считают, что пожилые люди «являются обузой для других», «становятся слабоумными, бесполезными для родственников и общества в целом».

Около половины старшеклассников все же выбрали утверждения, указывающие на *положительные* характеристики пожилого человека. Среди них доминируют такие как «Старые люди отличаются добротой и щедростью по отношению к своим детям и внукам» (59,1% испытуемых), «Пожилые люди легко сходятся с людьми. Они добры и приветливы» (54,5% испытуемых). Следовательно, профилактическая работа должна быть направлена как на преодоление негативных социальных стереотипов в отношении пожилых людей, так и на поддержание позитивных.

Для выявления типичного образа пожилого человека в сознании старшеклассников были использованы две проективные методики. Рисуночная методика «Пожилой человек и его жизнь» предполагает создание испытуемыми рисуночной композиции большого формата на основе предложенных критериев для характеристики образа пожилого человека. Проективная методика «Мини эссе «Пожилой человек глазами современной молодежи» предполагает свободное описание мыслей и образов, возникающих в сознании респондентов при размышлении о пожилом человеке.

Результаты проективных методик подтверждают наши выводы о том, что данная выборка испытуемых имеет в основном стереотипное представление о пожилом человеке.

На основании созданной учащимися рисуночной композиции мы составили обобщенный образ пожилого человека, определили круг его интересов и перечень занятий. Итак, современная молодежь видит пожилого человека в следующем образе. Это старушка в очках, одетая в длинную юбку и кофту на пуговицах. Живет она в пятиэтажном многоквартирном доме (видимо, со своими детьми и внуками). У нее проблемы со здоровьем, поэтому она посещает поликлинику и принимает лекарственные средства (таблетки и микстуры). Она занимается работой по дому, в частности готовит еду, а также ходит в магазин и на рынок за продуктами. Пожилая женщина принимает участие в воспитании внуков. Ее любимые занятия – разговоры по телефону, просмотр передач по телевизору, прослушивание радио, вязание, разгадывание кроссвордов, посиделки на лавочке с подругами и чаепития с печеньем и конфетами. У пожилой женщины есть домашний любимец – кот или кошка.

В представленных старшеклассниками эссе собирательный образ пожилого человека практически не отличается от рисуночного образа. Рассуждения о пожилых людях во всех мини эссе сводились в сущности всего к трем проблемным аспектам их жизни:

1) нехватка денег («Денежных средств не хватает, и поэтому он вынужден на всем экономить либо ограничивать себя в чем-то», «Проблемы с оплатой жилья», «…маленькая пенсия, которой не хватает

на лекарства»);

2) слабое здоровье, отсутствие необходимой помощи («Пожилой человек выглядит нуждающимся в помощи, в поддержке, во внимании другого человека», «…проблемы с помощью в тех делах, которые они не могут сами сделать»);

3) недостаток общения и внимания («возникают проблемы во внимании и непонимании со стороны других людей»).

Эти результаты являются, на наш взгляд, очень показательными, так как отражают ведущие стереотипы общества, относящиеся к пожилым людям, об их бедности, одиночестве и беспомощности. С одной стороны, эти представления, имеющиеся в сознании молодежи, могут подталкивать молодых людей к тому, чтобы они проявляли больше чуткости, внимания и понимания по отношению к пожилым людям, относились к ним с добротой и заботой. С другой стороны, есть опасность того, что такое категоричное и крайне упрощенное представление о жизни в пожилом возрасте будет способствовать формированию у молодежи не только эйджизма в отношении пожилых, но и неприятия (отторжения) собственной старости. В свою очередь, это может повлиять на выбор молодым человеком неконструктивных стратегий адаптации к возрастным изменениям.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что в сознании старшеклассников доминирует образ пожилого человека, представленный совокупностью негативных стереотипов. Поэтому поиск путей их преодоления и профилактики дискриминирующего поведения является важной задачей для специалистов в области социальной педагогики, психологии, социальной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петрова Т.А. Динамика отношения к старости у молодежи в процессе практики межпоколенного взаимодействия: дис. … канд. псих. наук: 19.00.05 / Т. А. Петрова. – СПб.: Санкт-Петербург, 2008. – 169 с.

2. Краснова О.В. Социальная психология старения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2002. – 288 с.

3. Мещерякова Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

4. Липпман У. Общественное мнение / У. Липпман / редкол.: К.А. Левинсон, К.В. Петренко; пер. с англ. Т.В. Барчунов. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.

5. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов / В.С. Агеев // Вопросы психологии. – 1986. – С. 95 – 101.

# ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДОШКОЛЬНИКОВ (ВООБРАЖЕНИЕ И КРЕАТИВНОСТЬ)

***Соловьева Н.В.***
*Научный руководитель –* ***Шишкина О.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Актуальность данной темы определяется требованиями современной ситуации в развитии общества и образования. Если раньше, чтобы быть социально успешным человеком, достаточно было быть хорошим исполнителем, обладать определенными знаниями и умениями, то сейчас необходимо быть творческой личностью, способной самостоятельно ставить и творчески решать проблемы. Сензитивным периодом для развития способностей является раннее детство и дошкольный возраст. Доказано, что каждый ребенок от рождения наделен огромным потенциалом, который при благоприятных условиях эффективно развивается и дает возможность ребенку достигать больших высот в своем развитии. Кроме того, дошкольник обладает особой чувствительностью, отзывчивостью на окружающее. Умелое использование потенциальных возможностей малыша в ходе его развития может обеспечить достаточно высокий результат [1]. Вопрос о развитии творческого воображения у детей дошкольного возраста актуален тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности ребенка, его поведения в целом. Творческое воображение и креативность детей представляют огромный потенциал для реализации резервов комплексного подхода в обучении и воспитании.

Проблема исследования состоит в изучении творческого потенциала дошкольников (воображение и креативность). Объект исследования – познавательная сфера личности, а предмет исследования – особенности воображения и креативности личности дошкольников.

Воображение – особая форма человеческой психики, стоящая отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающая промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью [2]. Креативность (от лат. creatio – «создание») – это способность человека порождать необычные идеи, оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления [1].

Целью данной работы было изучение воображения и креативности как показателя творческого потенциала личности дошкольников. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Новоторъяльский детский сад № 4 «Солнышко» п. Новый Торъял. В исследовании принимали

участие дети старшего дошкольного возраста (5-6 лет). Общее количество участников 20 человек. Нами была выдвинута гипотеза, что существуют различные особенности воображения и креативности у девочек и мальчиков в дошкольном возрасте. Для проверки указанной гипотезы нами были выбраны следующие методики: 1) методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» [4]; 2) методика Р.С. Немова «Нарисуй что-нибудь» [3]; 3) методика Р.С. Немова «Придумай рассказ» [3].

В ходе проведенного нами исследования по методике О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» были получены следующие результаты: с высоким уровнем развития воображения детей нет, средний уровень развития имеют – 70% детей, низкий уровень - 30%. Дети с низким уровнем творческого воображения дополняли заданную фигуру одной деталью. Наиболее часто встречались в созданных детьми изображениях образы:

Круг – солнце, машина, неваляшка, мячик;

Квадрат – дом;

Треугольник – елочка, дом.

Дети со средним уровнем творческого воображения удачно превращали свои фигуры в предметы. Проявляли себя более активно, с интересом приступали к заданию, но им требовалось достаточно времени, чтобы придумать сюжет.

По полученным данным по методике Р.С. Немова «Нарисуй что-нибудь» с высоким уровнем развития воображения детей нет, со средним уровнем развития – 55% детей, с низким уровнем – 45%. Проанализировав рисунки детей, можно сказать: испытуемые с низким уровнем развития воображения нарисовали достаточно простые, неоригинальные рисунки, и на рисунках слабо просматривалась фантазия. Это говорит о том, что воображение у них развито для своего возраста недостаточно хорошо. Испытуемые со средним уровнем развития воображения проявляли себя более активно, более заинтересованно. В их рисунках наблюдались элементы фантазии. Дети использовали комбинацию цветов. Детали прорисованы недостаточно хорошо, но все-таки рисунки оказали свое эмоциональное впечатление.

В результате исследования по методике Р.С. Немова «Придумай рассказ» были получены такие результаты: с высоким уровнем развития – 20%, со средним уровнем – 75%, с низким уровнем развития – 5%.

В ходе исследования мы предположили, что существуют различные особенности воображения и креативности у девочек и мальчиков в дошкольном возрасте. Для доказательства предположения мы провели гендерный анализ результатов исследования по трем методикам.

У девочек рисунки ярче и с большим количеством мелких деталей. В

рисунках девочек больше легкости, нежности, изящества (воздушные шарики, птички, цветы, коляски, наряды). Девочки рисуют людей, в том числе и себя. Мальчики, рисуя окрестности своего дома, показывают больше улиц, домов (отражают больше пространства), чем девочки. В рисунках мальчиков больше символов свободы и путешествий (мосты, дороги, машины, самолеты), символов победы (флаг), символов врага (роботы, монстры). Мальчики чаще рисуют технику, их рисунки наполнены действием, движением, все кругом движется, бежит, шумит. Мальчики используют темные цвета коричневый, черный, синий.

Как показали результаты анализа, девочки и мальчики придумывают сказки и рассказы по-разному. В речи мальчиков значительно реже встречаются образные выражения, сравнения, развернутые высказывания. Девочки более свободно и грамотно излагают свои мысли, в сравнении с мальчиками, но нередко нарушают логику повествования. Мышление девочек часто отличается недостаточной гибкостью, рассказывая придуманную историю, они не могут ее логично завершить. Придуманные детьми разного пола сказки, рассказы значительно отличаются по своему содержанию, сюжету, лексическому изложению. Рассказы девочек менее динамичны, чем сказки мальчиков, но они более продолжительны. В своих рассказах девочки используют много прилагательных, описательных приемов, но недостаточно уделяют внимания происходящим действиям. У мальчиков наоборот, изложение направлено на описание событий, действий, но не на описание предметов, сказки имеют логическое завершение, но часто менее насыщены образами, менее выдержаны стилистически.

Исходя из результатов анализа были сделаны следущие выводы:

1. По первой методике «Дорисовывание фигур» с высоким уровнем развития детей нет. Со средним уровнем развития: мальчики – 45% составляют, девочки – 30%. Низкий уровень составляет: мальчики – 10%, девочки – 15%. Следовательно мальчики лучше дорисовывают – эвристический уровень развития.
2. По второй методике «Нарисуй что-нибудь» с высоким уровнем развития детей не выявлено. Со средним уровнем развития: мальчики – 20%, девочки – 40%. Низкий уравень развития составил: девочки – 5%, мальчики – 35%. Способность фонтазировать больше развита у девочек, так как именно у девочек более разнообразны и оригинальны образы.
3. По третьей методике «Придумай рассказ» высокий уровень развития составляет – мальчики 5%, девочки – 15%; средний уровень – мальчики 45%, девочки – 30%; низкий уровень – мальчики – 5%. Отсюда следует, что у девочек лучше развиты вербальные способности воображения.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что творческое

воображение у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста отличается. В результате проведенного анализа было подтверждено наше предположение о различных особенностях развития воображения и креативности мальчиков и девочек. Мальчики более успешны в выдвижени оригинальных идей, у них шире границы пространственного представления. Девочки имеют преимущество в развитии способности к более детальной разработке реализации идеи.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости проведения дополнительных занятий, направленных на развитие воображения с детьми, у которых воображение развито недостаточно хорошо для своего возраста. В процессе исследования были разработаны рекомендации по развитию воображения и креативности у детей дошкольного возраста, подобраны игры и упражнения для родителей и воспитателей [1, 4], что может иметь практическую значимость для создания оптимальных психолого-педагогических условий, стимулирующих развитие воображения детей дошкольного возраста в детском саду и дома.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крынцылова И. Развиваем способности ребенка / И. Крынцылова // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 5. – С. 54-58.

2. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 5-е изд. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2005. –Кн.1. Общие основы психологии. – 687 с.

3. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 631 с.

4. Стародубцева И.В. Игровые занятия по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у дошкольников / И.В. Стародубцева, Т.П. Завьялова. – М.: АРКТИ. – 2010. – 72 с.

## МОТИВАЦИОННАЯ ВКЛЮЧЕННОСТЬ СТУДЕНТА В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

***Стародубцева Л.С.***
*Педагогический колледж*
*Оренбургская область, г. Орск*

В мотивации как осознанном побуждении к деятельности выделяется не только содержательная, но и динамическая сторона и, соответственно, ее энергетическая основа. По А.Н. Леонтьеву, мотив есть «предмет потребности», который «аффективно заряжен» и обладает побуждающей силой. Характеризуя мотивацию, многие исследователи подчеркивали

роль внутренней активности личности.

Согласно утверждению С.Л. Рубинштейна, «внешние причины действуют лишь через внутренние условия», внешняя обусловленность развития личности подчиняется внутренним законам [7, с. 33], то есть деятельность определяется своим объектом, но не прямо, а через ее внутренние закономерности.

Рассматривая мотивационный аспект процесса деятельности человека, невозможно обойтись без анализа исследований в области психических состояний, которые обусловливают временное повышение или понижение общей активности психической деятельности под влиянием внешних условий и внутренних факторов, выступают «строительным материалом» для формирования качеств личности.

Н.Д. Левитов, который впервые выделил психические состояния в качестве самостоятельной категории, представил их как «целостную характеристику психической деятельности за определенный период времени, показывающую своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующих состояний и психических свойств личности…» [3, с. 10].

Говоря о важнейшей характеристике психических состояний – их «промежуточном положении между психическими процессами и стабильными свойствами личности и характера», тот же автор отмечал, что они несут и «генетическую» функцию, миссию, являясь переходным звеном между случайным и стабильным [3, с.73]. «В любом психическом состоянии можно выделить три составляющие: мотивационно-побудительную, эмоционально-оценочную и активационно-энергетическую, в связи с тем, что они теснейшим образом взаимосвязаны с психическими процессами и свойствами в рамках структуры психики личности» [Психология человека. – М., 2004, – С. 179].

Как отмечает Ф.Д. Горбов, психические состояния целесообразно рассматривать в связи с гностическими феноменами, создающимися в процессе самоотражения, причем «нахождение самого себя» в отношении к окружающей среде, в общении, в трудовой деятельности обязательно сопровождается самоанализом (рефлексией) и изменениями самоощущения с соответствующими переменами в эмоциональной сфере [1, с. 20].

Так, С.Л. Рубинштейн указывал, что «…если не всякая эмоция является переживанием в специфическом смысле слова – неповторимым событием в духовной жизни личности, то всякое переживание, т.е. психическое явление с подчеркнуто личностным характером, обязательно включено в сферу эмоциональности» [7, с. 165].

Ю.М. Орлов, исходя из данных современной психолого-физиологической науки, считает переживание «основой научения», особо выделяя сущность и функциональную значимость самого переживания, которое ведет к самопознанию и самосовершенствованию по пути индивидуализации. «Если же человек размышляет над своими эмоциями, … то не только происходит самопознание», но и возрастает способность контролировать «умственную активность, порождающую эмоцию» [5, с. 180].

По мнению Т.Д. Марцинковской, подобные соображения привели В.В. Давыдова, автора все более востребованной в современной психологии концепции развивающего обучения, к мысли о «необходимости развития эмоциональной сферы, переживаний детей в эстетической деятельности, что помогло бы формированию у них культурного самосознания, ценностных ориентаций и моральных норм, способствовало бы их личностному росту» [4, с. 81].

Когнитивный компонент переживания в процессе постижения мира «дает возможность не только лучше понять ситуацию, но и более адекватно сконструировать ее образ, а также отношения, необходимые для реализации своих потребностей в данной ситуации и с данными людьми».

В зависимости от успешности или неуспешности поведения в этой ситуации «вступает в силу второй компонент переживания – его интенциальный, динамический аспект, связанный с побуждением к определенным действиям с конкретными объектами и с постижением их сути и смысла для субъекта». «Связь интенциального компонента переживаний с мотивацией помогает интериоризации культурных ценностей, эталонов и норм, а также принятию себя» [4, с.83].

Отметим важные в контексте исследования характеристики психических состояний, выделенные Н.Л. Карповой [2, с. 43]:

- единство интрапсихического – то есть момент целостного, единомоментного сочетания всех психических структур и уровней, мозаика психических процессов, выхваченных в едином разрезе;
- единство интра-экстрапсихического, когда состояние является последним звеном психического отражения перед переходом его в действие, деятельность.

Закрепляясь в деятельности, психическое состояние может стать чертой личности, надолго определяя отношение к этой деятельности и достижение результата, то есть для оптимизации деятельности необходимо ориентироваться на формирование у личности положительных, «саногенных» (Ю.М. Орлов) состояний.

Позитивные психические состояния составляют эмоциональный фундамент, на котором может быть сформирована психологическая

структура смысла деятельности и жизни в целом. Последний как бы вбирает в себя энергетический потенциал этих состояний, и, сформировавшись, становится источником, двигающим вперед эту деятельность. Человек «перерастает» прежнего себя, начинает воспринимать окружающий мир и себя в нем через призму новых жизненных ценностей, что приводит к трансформации пассивного поведения в активное [6, с. 34].

Разнообразие и творческий характер деятельности делают возможным возникновение у человека психических состояний, близких к состоянию творческого вдохновения, выраженного в эмоциональном подъеме, обострении внимания и восприятия, повышенной работоспособности.

Особое место в плане специфики изучаемой нами проблемы занимают психические состояния успеха. В свое время С.Л. Рубинштейн, говоря о том, что психические состояния человека – это «непосредственный динамический эффект его деятельности», прежде всего подчеркивал роль аффективных состояний, связанных с успехом и не успехом действий [7, с. 249]. Стремление к достижению положительно значимого, желательного состояния и, вместе с тем, избегания отрицательно значимого, нежелательного состояния составляют содержательную сторону мотивации. Мотивация достижения характеризуется только таким успехом, которого человек стремится добиваться сам, на основе своих усилий и способностей.

Выделяя в общепсихологической проблеме мотивации аспект достижения, исследователи отмечают, что эффективность того или иного вида деятельности при прочих равных объективных условиях определяется «мерой собственной активности», что становится решающим звеном в процессе деятельности по достижению поставленной цели. Соответственно встает вопрос о том, от чего зависит эта мера, за счет чего можно стимулировать данную активность.

Отвечая на этот вопрос, мы в качестве основного «ядра» мотивации достижения – источника интрогенной активности студента, предлагаем считать его мотивационную включенность в учебную деятельность.

Сущность этого понятия отражает данное нами рабочее определение «мотивационной включенности студента в учебную деятельность».

Мотивационная включенность студента в учебную деятельность – это сложное пролонгированное психическое состояние положительного эмоционального напряжения и сосредоточения внимания на предмете учебной деятельности, которое характеризует студента как ее субъекта, способствует формированию устойчивого положительного отношения к избранной профессии, принятию ее норм и ценностей, развитию социально и профессионально значимых качеств личности, чувства удовлетворенности деятельностью по овладению профессией.

ЛИТЕРАТУРА
1. Горбов Ф.Д. К детерминации психических состояний человека / Ф.Д. Горбов // Вопросы психологии. – 1971. – №5. – С. 20-29.
2. Карпова Н.Л. Мотивационная включенность в деятельность: структура, механизмы, условия формирования: дис. … докт. психол. наук / Н.Л. Карпова. – М., 1998. – 394 с.
3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М., 1964. – 313 с.
4. Марцинковская Т.Д. Школа развивающего обучения В.В. Давыдова: философские и психологические основания / Т.Д. Марцинковская // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – С. 76-83.
5. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. – М., 1991. – 287 с.
6. Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни / под ред. В.Э. Чудновского, А.А. Бодалева, Н.Л. Карповой. – М.: ПИ РАО, 1997. – С. 111-126.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

## ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ И УЧЕБНОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ КАК ОПЫТ ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

***Степура И.В.***
***Шушарина С.С.***
*Институт психологии им. Г.С. Костюка*
*Национальной академии педагогических наук Украины*
*СОШ I–III ступени №192 Деснянского*
*г. Киев, Украина*

Интеграция знаний учащихся из сферы медиа с учебной программой, применение информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий в образовании, наконец, обучение и воспитание через вовлечение в медиатворчество ставит задачу изучения опыта вещательных организаций в русле учебно-познавательного телевидения и творческих приемов его работы [7].

Просветительские телепрограммы можно условно разделить на две группы: учебные (для учащихся школ, ВУЗов и пр.) и познавательные (для широкой общественности). В СССР на телевидении были легендарные научно-познавательные передачи «Клуб путешественников» (В. Шнейдеров, Ю. Сенкевич), «Очевидное - невероятное» (С. Капица), «Здоровье» (Ю. Белянчикова), «В мире животных» (В. Песков, Н. Дроздов). Была и 4-я учебная программа (телеуроки, передачи для школьников), но ее покрытие было невелико. Кризис ее вещания наступил с распространением видеозаписи. После распада СССР вещание постепенно сворачивают, а познавательные передачи перемещались по каналам, и, хотя за последние десятилетия были созданы новые программы этого направления («Гордон», «Гении и злодеи», «Искатели»,

«Серебряный шар» и др.) все они трудно находили свое место в сетке вещания из-за ее коммерцианализации. Своеобразным противовесом стал канал «Культура» (1997) [3]. Одноименный канал есть в украинском эфире, но его вес и проникновение в домохозяйства ниже, чем у российского. Появился схожий казахстанский «Білім». Учебные каналы (с телеуроками): «Школьник» (1998), «Знание» (2009), но быстро выяснилось, что записи уроков проще распространять через интернет, или оптические диски почтой, потому они тематически стали дрейфовать в сторону познавательных и стали говорить о кризисе учебного ТВ. Схожи с ними телеканалы дистанционного обучения: Московского гуманитарного открытого университета (МГОУ ТВ) и Современного гуманитарного университета (СГУ ТВ), работающего в РФ и СНГ. Развитие Интернета привело руководителей ВУЗов к акценту в таком обучении именно на нем. Созданные в начале 2000-х отечественные познавательные каналы страдали от отсутствия средств, ошибок менеджмента; часто не имели базы, придерживались старых художественных приемов [2]. Описанные каналы вступили в неравную борьбу с познавательными каналами западных стран. Эти тематические (нишевые) каналы завоевывают благосклонность все большего числа зрителей, стали узнаваемым брендом у нас, как и во всем мире. Каналы семейства National Geographic работают для 300 млн. семей в 164 странах на 27 языках; Discovery - это 12 каналов, в 170 странах мира с 1,5 млрд. зрителей на более 50 языках [11].

Еще в 20-х годах в Великобритании на BBC был сформулирован триединый принцип: информировать, просвещать и развлекать. В 1980-е гг.в США сложилось понятие инфотейнмент (infotainment) – от «информация» (information) и «развлечение» (entertainment). Инфотейнмент обеспечивет широкий кругозор для зрителя с все более узкой профессиональной, социальной или научной компетенцией через популяризацию и развлечение в СМИ. Эти изменения еще ранее были подмечены педагогами, медийщиками, психологами. Воплотившись в концепции медиаобразования, как способу научить человека ориентироваться в мире разномодальных медиа, расширения его компетентности, критического отношения к манипуляциям властей, политиков или крупных корпораций, внедряемых в сознание через СМИ, и иную продукцию «критический подход» [13, с.7,35].

Задача коммерчески состоятельного телеканала научно-познавательного плана о природе и цивилизации, воплотилась в продукции американских, британских и скандинавских телекомпаний [1,4]. Так, National Geographic Channels International (NGCI) создает передачи при участии Национального географического общества США, управление FOX Entertainment (передачи: «Критические ситуации

глазами очевидцев», «Секреты истории», «Испытай свой мозг» и пр.). Скандинавский конкурент MTG вырос из традиции оригинальной документалистики и законодательно культивируемого просвещения в СМИ в странах Северной Европы. MTG работает в Европе под брендом Viasat [9]. В составе пакета входит познавательный канал приключений и документальных исследований, о спорте и дикой природе (Viasat Explorer), развлекательно-образовательный о природе - Viasat Nature (производство BBC, ITV,ORF ит.д.), исторический (Viasat History). Известны франкоязычные спутниковые каналы: Escales, Animaux, Encyclopedia, Arte. Американская медиа-компания Discovery Communications, Inc. – основана нынешним председателем совета директоров Дж. Хендриксом. Передачи Discovery носят разноплановый характер, но все же позволяют эмпирически уловить те захватывающие моменты и общие приемы, привлекающие зрителя. Вот они: 1) человек бросает вызов природе: «Выжить любой ценой» (вел Беар Гриллс), «Миссия невероятна» (шоу трюков, Джейсон Плато, Таня Заэтта), «Человек против дикого мира»; 2) мужество и героизм, возможно повседневный: «Настоящие герои» (простые мужественные люди), «Труднейшие работы мира», «Самые крутые в мире парни» (Бен Андерсон), «На волосок от смерти» (о катастрофах); 3) в мире предметов и явлений: «Как это работает?», «Как это устроено?», «Изобрести будущее» (шоу изобретателей), «Заводские будни» (о промышленности, Джонни Смит), «Гигантские стройки», 4) популяризация научных фактов: «Разрушители легенд» (проверяют научные мифы, Адам Сэвидж и Джейми Хайнеман), «Сквозь кротовую нору с Морганом Фрименом» (о Вселенной и мироздании), 5) автомобильные : «Пятая передача», 6) футуризм: «Энергия будущего», «Новый мир» [1, 10, 15].

Сложившиеся направления и изобразительные экранно-методические приемы привлечения внимания зрителя к научным фактам, географии и биологии теоретически вполне пригодны для интеграции в учебную работу. Вместе с тем, такая возможность стала более четкой с появлением национальных познавательных каналов со своей продукцией, перенимающих передовой мировой опыт [14]. Это государственные ВГТРК (Моя планета, Наука 2.0), других форм собственности RTG (путешествия), «24 Техно» (техника); 365 (история) [1], досуговые («Охота и рыбалка») и пр. Материалы отечественных каналов более общественно значимы и актуальны, скорее всего их будет проще использовать с правовой точки зрения в учебном процессе [3, с. 66]. Тем не менее, идею учебного телевидения полностью исчерпанной считать нельзя. Напротив, телеканал, сочетающий учебную, познавательную и профориентирующую функцию нужен, хотя, возможно, наполненный новыми изобразительными формами, вещающий как традиционно, так и

через Интернет [6]. Ведь важна не сама по себе среда распространения, а творческие принципы. Отказаться стоит от форм экранной дидактики присущей скорее 60-70 годам XX века. Этим, например, грешил канал МГОУ в начале 2000-х годов. Также следует осваивать приемы критического направления медиапедагогики, которые не применялись по идеологическим причинам. У нас на первый план выходила эстетическая сторона вопроса: воспитание через понимание прекрасного, заложенного в художественном произведении (картине, музыке, фильме), в художественно-драматической форме на радио и ТВ. Экранная форма становилась толчком к диспуту на уроке литературы или во внеклассной работе, к личностному росту учащегося. Изменение общественного строя, скачкообразный рост технических средств (и технических средств обучения, ТСО) привели к задаче выстраивания отношения школы к новым реалиям (подросток и СМИ, и Интернет и пр.), а потом и к потребности широкой интеграции сюжетов кино, ТВ, Интернета, книг в учебно-воспитательный процесс [5].

Другим приложением медиапедагогических концепций является развитие творческой (журналисткой) компетентности через создание собственных аудиовизуальных произведений в рамках, например, школьного радиоузла или телеканала широкого программирования с взаимодействием с педсоветом и дирекцией школы; при участии учителя информатики [8,12]. Такие возможности появляются с развитием техники. Тут прослеживается цепочка «малых» СМИ школы – печатный орган, радиоузел, сайт, отдельные медиасюжеты, школьный телеканал. Опыт последнего уже есть в школах Москвы. Тем не менее, анализ литературы показывает наличие многих трудностей – дорогостоящая техника и программное обеспечение под Windows (Linux-решения сложны в настройке и страдают от разнобоя версий и компонентов), отсутствие квалифицированных кадров.

Благодаря развитию технических средств современный человек в последнее время много снимает и пишет. Только это само по себе, без работы человека над собой, без усилий педагогов и общества не прибавляет культуры (речи, медийной, информационной). Привлечение опыта накопленного вещательными и педагогическими организациями в создании образовательной продукции заслуживает внимания. А идея приобретения медиакомпетентности учащихся через живую деятельность, съемка разножанровых передач, обмен программами, шаг в верном направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вокруг света без билета. Научно-познавательные каналы: путешествуйте вместе с телевизором. Сб. фактов о телевидении / Сайт ФГУП РТРС. – Режим доступа:

http://телеконтекст.ртрс.рф/products/item80.php (01.01.2013).
2. Глущенко А. Канал Рамблер закрывается / А. Глущенко // Mediasat. – 2007. – № 1. – С. 5.
3. Ермолаев И.Н., Лобачев А.И. Общая концепция создания российского образовательного телеканала / И.Н. Ермолаев, А.И. Лобачев // Вестник Псковского политехнического института. – 2006. – № 10.1. – С. 65-67.
4. Ершов Е.Ю., Можаева Г.В., Житникова М.Л. Познавательное телевидение: от концепции к модели. Программа курса / Е.Ю. Ершов, Г.В. Можаева, М.Л. Житникова. – Томск: ТГУ. – Режим доступа: http://ido.tsu.ru/_programma.php?n=952 (31.12.2012).
5. Журин А.А. Принцип отбора информации СМИ для использования на уроках химии / А.А. Журин // Лаборатория ТСО и медиаобразования ИСМО РАН. – Режим доступа: http://www.mediaeducation.ru/publ/jurin11.htm (3112.2012).
6. Зазнобина Л.С., Бондаренко Е.А., Журин А.А. Концепция учебного ТВ / Л.С. Зазнобина, Е.А. Бондаренко, А.А. Журина // Лаборатория ТСО и медиаобразованиия ИСМО РАН. – : http://www.mediaeducation.ru/pub/concep/koncepcija_tv_hp_000.htm (31.12.2012).
7. Использование информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий в образовании / Ю.Н. Ильина, Е.С. Рогальский, Н.А. Гудина, М.Л. Смульсон [и др.] / под.ред. Н.В. Лалетина. – Красноярск: Центр информации, 2011. – 164 с.
8. Кузьмина М.В. Формирование медиакультуры ребенка в процессе экранного творчества / М.В. Кузьмина. – Киров: Старая Вятка, 2011. – 112 с.
9. Лущаев В. «Вижн ТВ» / В. Лущаев // Саттелит. – 2008. – № 5. – С. 20-21.
10. Маградзе Р. Познавательные телеканалы / Р. Маградзе // Телеспутник. – 2006. – № 10. – С. 50-52.
11. Маградзе Р. Стратегия нишевых каналов / Р. Маградзе // Телеспутник. – 2012. – № 4.– С. 16-21.
12. Маченин А.А. Современные подходы к созданию художественно-творческого медиацентра в школе / А.А. Мачехин // Сайт ФГНУ «Институт художественного образования» РАО. Материалы семинара. – М., 2010. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/project/seminar-2010/machenin.pdf (30.11.2012).
13. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» / Федоров А.В. [ и др.]. – М.: Информация для всех, 2012. – 614 с.
14. Познавательное телевидение: от теории к практике / Г.В. Майер, В.П. Демкин, М.Л. Житникова, Ю.М. Ершов // XVI Всероссийская конференция «Телематитка 2009». – Режим доступа: http://www.ict.edu.ru/vconf/files/10050.pdf (01.05.2012).
15. Семеркина Е. Discovery готовит своим зрителям множество «открытий чудных» / Е. Семеркина // Комстар, корпоративный журнал. – Режим доступа: http://community.comstar.ru/number_detail.asp?aid=72 (01.05.2012).

## РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У ГОССЛУЖАЩИХ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА

***Сучкова С.В.***
*Научный руководитель –* ***Шишкина О.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Актуальность исследования самопрезентации в профессиональной деятельности государственных служащих обусловлена повышением роли

коммуникативной функции в формировании успешного имиджа госслужащего. В настоящее время возросла роль имиджа в профессиональной деятельности. Существует значительный перечень профессий, успешность которых зависит от сформированности привлекательного имиджа, особенную значимость имидж имеет в системе профессий «человек-человек». Одним из критериев эффективного имиджа является высокий уровень развития умений и навыков самопрезентации, поэтому целью работы было изучение особенностей развития успешной самопрезентации государственных служащих.

Объектом исследования явились умения и навыки самопрезентации государственных служащих, а предметом исследования стал тренинг как средство формирования эффективной самопрезентации государственных служащих. Методологическую основу исследования составили концепции Э. Гоффмана [1] о социальной драматургии, А.А. Деркача [2] и В.М. Дьячкова о профессионализме государственных служащих.

Всего в исследовании приняло участие 20 человек: 10 мужчин в возрасте от 33 до 52 лет, 10 женщин в возрасте от 35 до 53 лет.

Методики исследования:

1. Методика «Образ жизни» (О.И. Мотков).
2. Методика «Психологическая культура личности» (О.И. Мотков).
3. Методика самооценки личности (С.А. Будасси).
4. Методика изучения имиджа (О.Ф. Потемкиной).
5. Методика исследования коммуникативных и организаторских склонностей (Синявского – Федоришина).

Полученные в ходе применения методик результаты дали нам основания для проведения тренинговой работы, направленной на развитие и коррекцию тех показателей, которые развиты у государственных служащих не оптимально.

В результате первичной диагностики уровень гармоничности по методике «Образ жизни» (О.И. Мотков) выявлен следующий: низкий уровень гармоничности образа жизни определен у 4 человек (20%); средний уровень гармоничности образа жизни имеют 8 человек (40%); высокий уровень гармоничности образа жизни сформирован у 8 человек (40%). Тревогу в данном случае вызывает наличие в группе испытуемых 20% дисгармоничных личностей.

Результаты исследования по методике «Психологическая культура личности» (О.И. Мотков) показали следующее: средний уровень гармоничности психологической культуры определен у 4 человек (20%); высокий уровень гармоничности психологической культуры выявлен у 14 человек (70%); псевдовысокий уровень гармоничности психологической культуры диагностирован у 2 человек (10%). В целом

обследованные нами государственные служащие характеризуются достаточно высоким уровнем психологической культуры, не требующим коррекции. Обобщая результат методики можно говорить о том, что обследуемые нами госслужащие в целом успешно реализуют свои стремления, формируя, таким образом, имидж успешных людей.

По результатам методики самооценки личности (С.А. Будасси) можно сказать, что средний уровень самооценки личности определен у 8 госслужащих (40%); уровень выше среднего выявлен у 12 госслужащих (60%). На данном этапе работы мы можем говорить о том, что самооценка обследованных государственных служащих не ниже средней, но поскольку, как указывалось в теоретической части работы, для эффективной самопрезентации необходима высокая самооценка, то в данном случае есть перспективы для развития данного показателя при помощи целенаправленного психологического воздействия.

Уровни выраженности показателей коммуникативной сферы личности государственных служащих по методике исследования коммуникативных и организаторских склонностей (Синявского-Федоришина) неодинаковы, при этом коммуникативные склонности развиты высоко у 30% испытуемых, средне – у 40% и низко – у 30% обследованных респондентов. Почти треть обследованных госслужащих обладает высокими коммуникативными склонностями, стремится к установлению межличностных контактов, хорошо владеет коммуникативными техниками, что важно для создания эффективной самопрезентации. Но при этом заметная часть респондентов (40%), напротив, не стремится к расширению круга общения, либо не испытывая потребности в нем, либо не обладая достаточными коммуникативными умениями. Поэтому коммуникативные склонности, необходимые для эффективной самопрезентации государственных служащих, требуют целенаправленного развития. Аналогичный вывод мы можем сделать и об организаторских склонностях государственных служащих, поскольку лишь у 10% респондентов они развиты высоко, у 80% – средний уровень развития и еще у 10% – низкий уровень организаторских склонностей.

В обследованной группе государственных служащих по методике изучения имиджа О.Ф. Потемкиной [3] присутствуют лица с разными стратегиями самопрезентации: при этом для 50% респондентов характерна ублажающая самопрезентация, которая направлена на то, чтобы удовлетворить аудиторию, и для 50% – самоконструирующая стратегия, что говорит о направленности на то, чтобы создать, поддержать или изменить публичное Я в соответствии с идеалами, а не ублажать аудиторию.

Таким образом, проведя первичную психодиагностику показателей самопрезентации государственных служащих, мы можем сделать вывод о том, что:

1. Образ жизни и психологическая культура личности обследованных нами государственных служащих развиты достаточно гармонично.

2. Такие показатели, как самооценка, коммуникативные и организаторские склонности, внешний имидж, требуют дополнительной коррекционно-развивающей работы.

Для того чтобы оценка эффективности тренинговых мероприятий оказалась адекватной, мы разделили всю выборку на две равные по количеству, гендерному составу и выраженности исследуемых показателей группы – экспериментальную и контрольную. Тренинговая работа проводилась только с экспериментальной группой. В рамках организованной нами коррекционно-развивающей работы были использованы тренинговые занятия, направленные как на коммуникативные, так и на поведенческие аспекты самопрезентации государственных служащих.

После проведения тренинговой работы мы выполнили повторную психодиагностику в экспериментальной и контрольной группах при помощи тех же самых методик, что и в начале исследования.

В результате проведенной тренинговой работы мы определили, что произошло некоторое снижение гармоничности личности госслужащих, но оно оказалось незначимо статистически, как и рост психологической культуры. В то же время статистически значимые различия были получены по показателям самооценки – в результате проведенного тренинга произошел ее рост, статистически достоверно возросли коммуникативные склонности и были зафиксированы смещения значений внешнего имиджа в сторону ублажающей самопрезентации. Все это говорит о том, что проведенный тренинг оказался эффективным для развития показателей самопрезентации госслужащих.

Таким образом, мы можем говорить о том, что цель работы достигнута. Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты могут быть использованы в организации обучения кадров, повышения квалификации государственных служащих, коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование эффективной самопрезентации государственных служащих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоффман Э. Представление себя другим // Современная зарубежная социальная психология / Э.Гоффман; под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: Изд-во МГУ, 2009. – С. 188-197.

2. Деркач А.А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии / А.А. Деркач, А.П. Ситников. – Вып. 1-2. – М.: Луч, 2008. – 72 с.

3. Панасюк А.Ю. Я ваш имидмейкер и готов помочь сформировать ваш профессиональный имидж / А.Ю. Панасюк. – М.: Дело, 2008. – 240 с.

# ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИИ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

***Сысоева А.А.***
*Научный руководитель – **Хасанова Г.Б.***
*Казанский национальный исследовательский технологический университет*
*г. Казань, Республика Татарстан*

С возрастанием потребности современного российского общества в квалифицированных специалистах по социальной работе особое значение приобретает подготовка специалистов к деятельности в чрезвычайных ситуациях. Разработка образовательной программы по данному направлению должна ориентироваться, в первую очередь, на особенности поведения личности в экстремальных ситуациях.

Чрезвычайная ситуация – это обстановка на определенной территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей природной среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности людей[1].

Изучение специфики поведения человека в чрезвычайной ситуации включает в себя изучение психологии страха как основополагающего элемента, оказывающего влияния на поведения пострадавших.

Страх – эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности. В отличие от боли и других видов страдания, вызываемых реальным действием опасных для существования факторов, страх возникает при их предвосхищении.

Страх выполняет позитивную функцию, делая человека более осторожным и осмотрительным.

Однако по результатам исследования К.Э. Изарда (1971), проводившего опрос представителей разных стран, страх является именно той эмоцией, которую люди больше всего не хотят переживать. Само по себе переживание страха пугает человека. Видов страха

[1] ФЗ РФ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» от 21.12.1994 г. № 68-ФЗ// http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=108742

человека бесконечное множество. Один страх парализует, другой активизирует. Страх индивидуален и отражает личностные особенности каждого человека, он может быть вызван как физической, так и психологической угрозой[1].

Изучением психологий состояний личности занимались ряд ученых: проблему оптимальных состояний человека рассматривал Е.П. Ильин; разработкой психологии неравновесных ситуаций занимался А.О. Прохоров. Эмоциональные состояния, возникающие в чрезвычайных ситуациях, исследовали А.О. Прохоров, А. Кемпински и др[2].

Образ психического состояния связан с сенсорно-перцептивными процессами (впечатлением, ощущением, восприятием), со структурами субъективного опыта вкупе с представлениями (вторичными образами) и памятью, а также с переживаниями и рефлексией. Именно в переживании, на основе ощущений и рефлексии, субъекту дается реальность его психического состояния. Переживание определяет и закрепляет психический образ состояния, интенсивность его проявления, тогда как рефлексия устанавливает границы образа, его близость и соответствие актуально переживаемому состоянию.

Взаимодействие ситуации (события), субъективного опыта, когнитивных процессов при опосредованном влиянии переживания, осознания и рефлексии приводит к формированию корреляционных образований («констелляций» – по Б.Г.Ананьеву) из отдельных «ведущих» составляющих психологических структур. Корреляции изменяют переживание, поведение, психические функции, вегетативные реакции, физиологические и пр. процессы субъекта. Эти изменения объективируются в сознании в виде образа психического состояния[3].

Прохоров А.О. уделяет особое внимание субъективному восприятию экстремальных ситуаций в тоже время связанных с объективными характеристиками ситуации.

Украинские ученые М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко также указывают на важность субъективного

---

[1] Статьи по психологии. Психология страха, 2003 г. // http://voov.narod.ru/psihologi/strah.htm

[2] Прохоров А.О. Образ психического состояния: феноменологические особенности и личностные корреляты // Научный электронный журнал, 2011.-N 3(17). http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/494-prokhorov17.html

[3] Прохоров А.О. Образ психического состояния: феноменологические особенности и личностные корреляты // Научный электронный журнал, 2011. N 3(17). http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/494-prokhorov17.html

восприятия чрезвычайной ситуации: «Напряженная ситуация – это такое усложнение условий деятельности, которое приобрело для личности особую значимость. Другими словами, сложные объективные условия деятельности становятся напряженной ситуацией тогда, когда они воспринимаются, понимаются, оцениваются людьми как трудные, опасные и т.д. Любая ситуация предполагает включенность в нее субъекта»[1].

В.Г. Андросюк в книге «Педагогика и психология» приходит к такому выводу: «чрезвычайная ситуация – это такое состояние системы жизнедеятельности, которое опасно для жизни и здоровья, неблагоприятно для функционирования психики человека и может вызвать напряженность».

Таким образом, чрезвычайная ситуация – это ситуация, в которой индивид сталкивается со всеми своими страхами через субъективизм восприятия. Личность оказывается неспособной противостоять объективным реалиям и может действовать абсолютно неосознанно, что требует от специалиста, оказывающего помощь пострадавшему, особых психологических навыков, способности привести человека к осознанным действиям и возможности распознать среди пострадавших потенциальных помощников.

Существует ряд особенностей, позволяющих личности противостоять экстремальному воздействию:

1. Физиологическая устойчивость (тип нервной системы, конституционные особенности).
2. Психическая устойчивость (специальные навыки поведения в чрезвычайных ситуациях, наличие мотивации).
3. Психологическая устойчивость (потенциальная активность индивида, психологические характеристики личности).

Чрезвычайные ситуации требуют высокой морально-психологической стойкости, выдержки и решительности, готовности оказать помощь пострадавшим.

Особенности ужасной картины разрушений и их последствий негативно воздействуют на психику пострадавшего, что может нарушить ход нормального мышления и привести к потере контроля над собой. У одних нахождение в чрезвычайной ситуации может привести к необратимым физическим последствиям (от мышечного оцепенения до паралича), у других воздействие негативных факторов может сказаться

---

[1] Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. Минск: Изд-во "Университет", 1985. 206 с.

лишь на чисто психологическом уровне. Как правило, личности, более подготовленные к данного уровня переживаниям, являются потенциальными помощниками специалистов, оказывающих помощь пострадавшим.

Таким образом, на наш взгляд, специалист социальной работы, оказывающий помощь пострадавшим в чрезвычайных ситуациях, должен обладать определенными знаниями, умениями и навыками:

1. Психологическая грамотность в отношении лиц, оказавшихся в чрезвычайных ситуациях.
2. Знание специфики поведения личности, а также основных методов воздействия на индивида, раскрытие потенциальных возможностей и оказание как психологической, так и материальной, медицинской, бытовой помощи пострадавшему.
3. Знать графики работы смен и схемы действий в критических ситуациях.
4. Специалист должен четко понимать свои обязанности по профилактике ЧС и нести ответственность не только за возникновение несчастных случаев, но и за характер своих действий при руководстве массами при пожарах и других ЧС.
5. Индивидуальная подготовленность специалиста к картине разрушений и их последствий, эмоциональная устойчивость.

## РАЗВИТИЕ ОБРАЗА Я У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ОДАРЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

***Торопова О.В.***
*Научный руководитель –* ***Шишкина О.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Современная практика работы с одаренными детьми и подростками весьма разнообразна. Но в этом разнообразии особенно ясно выступают нерешенные или слабо изученные вопросы и проблемы. Одним из таких слабо изученных вопросов является вопрос, касающийся особенностей образа Я у одаренных детей и подростков.

Теоретический анализ литературы по проблеме показал, что в современной психологии принято определять термином Я-концепция обобщенное представление человека о самом себе, систему его установок относительно собственной личности [1]. Описательную составляющую Я-концепции называют образом Я. Исследователями установлено, что только в подростковом возрасте у детей формируется самосознание,

вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой внутренний мир [5].

Целью нашего исследования было изучение особенностей образа Я у подростков с различными видами одаренности и его развитие в процессе преподавания психологии. Объект исследования: образ Я у подростков. Предмет исследования: особенности развития образа Я у подростков с различными видами одаренности в процессе преподавания психологии. Мы предположили, что образ Я подростков с музыкальной и художественной одаренностью характеризуется достаточной адекватностью и полнотой по сравнению со своими сверстниками без яро выраженной одаренности, чей образ Я крайне неустойчив, но может быть успешно развит в процессе преподавания психологии при использовании возможностей учебно-психологических занятий и социально-психологического тренинга.

Исследование проводилось на базе ГОУ Республики Марий Эл («школа-интернат среднего (полного) общего образования с углубленным изучением отдельных предметов г. Козьмодемьянска) и МОУ «Козьмодемьянская средняя школа № 1». В исследовании приняли участие 61 подросток в возрасте 13-14 лет (учащиеся 7А, 7Б классов школы-интерната и учащиеся 7А класса общеобразовательной школы). В соответствии с задачами исследование включило в себя три выборки. Первая была представлена школьниками-подростками, учащимися 7А класса в количестве 20 человек. Это были школьники с музыкальной одаренностью. Вторая выборка представляла собой группу из 21 человека: подростки с художественной одаренностью, учащиеся 7Б класса. Третья выборка была представлена подростками из общеобразовательной школы (без признаков ярко выраженной одаренности) в количестве 20 человек. Образ Я подростков с музыкальной одаренностью сравнивался с образом Я подростков с художественной одаренностью и образом Я подростков без одаренности.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: тест «Самооценка» (Л.Д. Столяренко) [6]; методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантилеева [4].

По результатам изучения самооценки подростков было выяснено следующее: 1) самооценка подростков с художественной одаренностью на констатирующем этапе исследования характеризовалась большей адекватностью (71,4%) по сравнению с самооценкой подростков с музыкальной (45%) и подростков без одаренности (35%); 2) самооценка подростков с музыкальной и художественной одаренностью весьма высока по сравнению с подростками без одаренности: только 5% подростков с музыкальной и 14,3% подростков с художественной

одаренностью имели неадекватно заниженную самооценку, тогда как в группе подростков без одаренности таких подростков оказалось 35%.

По методике исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантилеева была сделана попытка выявления структуры самоотношения личности подростков всех трех групп, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самоценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения. Подростки с музыкальной и художественной одаренностью показали более высокую критичность и более глубокое осознание себя, по сравнению с подростками без выраженной одаренности, которые обнаружили высокую конформность, большинство подростков с одаренностью считали себя основным источником своей личности, регулятором достижений и успехов, поэтому большинство из них воспринимали себя принятыми окружающими людьми. Подростки с одаренностью были склонны воспринимать все стороны своего Я, у них наблюдалась высокая готовность к изменению Я-концепции, подростки без одаренности характеризовались высокой ригидностью Я-концепции.

Однако 3 человека с музыкальной одаренностью (15%) глубоко сомневаются в уникальности своей личности, недооценивают свое духовное «Я». У 8 подростков с художественной одаренностью (38,1%) преобладает негативный фон отношения к себе, они находятся в состоянии постоянного контроля над своим «Я», стремятся к глубокой оценке всего, что происходит в их внутреннем мире. Негативное восприятие себя наблюдается у 13 человек из группы подростков без выраженной одаренности (65%). Высокая ригидность «Я-концепции» оказалась характерна для 14 человек (70%) этого класса, готовность к изменению «Я-концепции» - для 6 человек (30%).

Таким образом, подростки с музыкальной и художественной одаренностью характеризуются внутренней честностью, критичностью к себе (по сравнению с подростками без одаренности, которые показали высокую конформность).

Для определения достоверности полученных различий в результатах подростков с музыкальной одаренностью и подростков без выраженной одаренности был использован метод математической обработки по U-критерию Манна-Уитни. Аналогичным образом производилось сравнение уровня самооценки подростков с художественной одаренностью и подростков без одаренности, также подтвердившее значимость и достоверность различий в уровне самооценки подростков с художественной одаренностью и подростков без одаренности. А сравнение уровня самооценки подростков с музыкальной и подростков с художественной одаренностью не выявило значимых различий в уровне

самооценки.

На основе анализа полученных результатов исследования была разработана программа по развитию образа Я у подростков в процессе преподавания психологии (за основу программы были взяты рекомендации О.Н. Истратовой, В. Кваде, Н.Б. Шумаковой и др.) [2,3,7].

Данная программа включала в себя учебно-психологические занятия и социально-психологический тренинг.

Учебно-психологические занятия-лекции:

1. Понятие Я-концепции и образа Я в психологии.
2. Особенности формирования образа Я у девочек и мальчиков.
3. Особенности развития образа Я в детском, подростковом и юношеском возрасте.
4. Изменения образа Я в зрелом и пожилом возрасте.

Социально-психологический тренинг «Саморазвитие личности». По структуре тренинговая программа включала 3 этапа.

I этап – ориентировочный (5 занятий: «Куда ж нам плыть?», «Каков я на самом деле?», «Кто Я?», «Моя индивидуальность», «Мой дневник. Мнение»). Цель этапа: эмоциональное объединение участников группы. Основное содержание образовывали психотехнические упражнения, направленные на снятие напряжения и сплочение группы, а также на самоопределение и самосознание.

II этап – развивающий (23 занятия: «Точка опоры», «Чувство собственного достоинства», «Уверенное и неуверенное поведение», «Мои права и права других людей», «Просьба», «Я в своих глазах и глазах других людей», «Эмоции и чувства», «Обида», «Как справиться с плохим настроением», «Мои слабости», «Мои проблемы», «Мотивы наших поступков», «Люди, значимые для меня», «Эффективные приемы общения», «Я тебя понимаю», «Взаимопомощь», «Творческая личность», «Как достичь цели», «Полюбить себя», «Самопринятие. Самоуважение. Самоодобрение», «Будьте собой, но в лучшем виде», «Жизнь по собственному выбору», «Звездная карта моей жизни. Контракт с самим собой»). Цель этапа: активизация процесса самопознания. Повышение собственной значимости, ценности. Формирование мотивации самовоспитания и саморазвития.

III этап – закрепляющий (2 занятия: «Перед дальней дорогой», «Прощай»). Цель этапа: повышение самопонимания в целях укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов. Упражнения закрепляющего характера.

После реализации программы было проведено контрольное исследование. Результаты контрольного этапа исследования показали, что самооценка подростков всех групп стала более адекватной. Наибольшую адекватность самооценки вновь показали подростки с художественной

одаренностью (80,9%), далее следовали подростки с музыкальной одаренностью (70%) и подростки без одаренности (60%). Однако по сравнению с результатами констатирующего этапа более всего изменилась в сторону адекватности самооценка у подростков без одаренности – с 35% школьников до 60%.

У подростков всех трех групп уменьшилась конформность, выросло самоуважение, доминирование Я над внешними обстоятельствами, симпатия к себе, уменьшилась ригидность «Я-концепции», снизился негативный фон отношения к себе. Особенно значительными эти изменения были у подростков без одаренности. Значимость и достоверность результатов исследования подтверждена с помощью метода математической обработки по U-критерию Манна-Уитни.

Таким образом, мы подтвердили предположение: образ Я подростков с музыкальной и художественной одаренностью характеризуется достаточной адекватностью и полнотой (критичность и достаточно глубокое осознание себя, восприятие всех сторон своего Я, высокая готовность к изменению Я-концепции, но самооценка весьма высока) по сравнению со своими сверстниками без одаренности, чей образ Я еще крайне неустойчив, но может быть успешно развит в процессе преподавания психологии при использовании возможностей учебно-психологических занятий и социально-психологического тренинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 2004. – 421 с.

2. Истратова О.Н. Справочник психолога средней школы / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 511 с.

3. Кваде В. Исследование возможности коррекции неадекватной самооценки подростков / В. Кваде, В.П. Трусов // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 130-133.

4. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2006. – 560 с.

5. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 2006. – 416 с.

6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007. – 672 с.

7. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2010. – 336 с.

# РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У ШКОЛЬНИКОВ

***Тубаева Н.В.***
*Научный руководитель –* ***Шишкина О.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Исследования ученых в области педагогики и психологии свидетельствуют о том, что наиболее благоприятные возможности для развития личности имеются в детском и подростковом возрасте [1]. В системе общечеловеческих культурных ценностей базисной является ценность «здоровье», ибо здоровье определяет возможность освоения человеком всех других ценностей, является залогом жизнестойкости и прогресса общества. В ряде научных работ устанавливается прямая взаимосвязь между здоровьем и счастливой полноценной жизнью, здоровье рассматривается как важный аспект счастья, непреходящая ценность.

Как показали исследования, учебно-воспитательный процесс должен включать два ведущих направления педагогической деятельности по формированию здорового образа жизни:

- создание оптимальных внешнесредовых условий – микросоциальной среды (гуманистические отношения, благоприятный психологический климат, активная творческая обстановка), через совместную деятельность и общение детей и взрослых в образовательном процессе [7];
- обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для саморазвития и самовоспитания учащихся через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания [5,6].

Актуальной проблемой является состояние здоровья российских школьников, которое вызывает серьезную тревогу специалистов. Наглядным показателем неблагополучия является то, что здоровье школьников ухудшается по сравнению с их сверстниками двадцать или тридцать лет назад [2]. При этом наиболее значительное увеличение частоты всех классов болезней происходит в возрастные периоды, совпадающие с получением ребенком общего среднего образования [4]. Таким образом, напряженность и отсутствие эффективных решений проблемы здоровья, недостаточная профессиональная подготовленность учителя к валеологической работе, отсутствие должного внимания к развитию ценностного отношения к здоровью в современном образовании, низкая освещенность вопросов, касающихся психологической сущности, механизмов, внутриличностных условий и средств развития ценностного отношения к здоровью, подтверждают

актуальность настоящей работы.

Целью исследования было изучение динамики ценностного отношения к здоровью в процессе коррекционных психологических занятий. Объектом исследования выступили школьники, а предметом исследования стало развитие ценностного отношения к здоровью в процессе коррекционных психологических занятий. Мы предположили, что занятия по психологии (специально организованные) позитивно скажутся на ценностном отношении школьников к своему здоровью.

В исследовании мы применили следующие методики: 1) исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; 2) Опросник агрессивности Басса-Дарки. В исследовании принимали участие экспериментальная группа 7а класса (14 человек) и контрольная группа 7б класса (16 человек) – учащиеся в возрасте от 13 до 15 лет.

Данные, полученные по первой методике представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах

| Первичная диагностика | здоровье | ум, способности | характер | счастье | уверенность в себе | стрессоустойчивость | внешность |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ЭГ | 69,6 | 60 | 63,4 | 60,5 | 60,6 | 65,6 | 61,7 |
| КГ | 60,8 | 71,5 | 65,5 | 63 | 57,7 | 64,7 | 61,8 |

Таким образом, мы можем видеть, что уровень развития ценностей (по шкалам: здоровье, ум, характер счастье, уверенность в себе, стрессоустойчивость и внешность) у экспериментальной и контрольной группы примерно равнозначны.

Результаты исследования по Опроснику агрессивности Басса-Дарки представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностики агрессивных и враждебных реакций по методике Басса-Дарки в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах

| Первичная диагностика | Физическая агрессия | Раздражение | Косвенная агрессия | Негативизм | Подозрительность | Обида | Чувство вины | Вербальная агрессия |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ЭГ | 5,6 | 5 | 6,4 | 6,2 | 5,8 | 6,3 | 2,7 | 6,5 |
| КГ | 5,8 | 6,9 | 6 | 5,8 | 6,5 | 5,1 | 2,3 | 5,9 |

Таким образом, мы видим, что уровень агрессивных и враждебных реакций по методике Басса-Дарки (по шкалам физическая агрессия, раздражение, косвенная агрессия, негативизм, подозрительность, обида, чувство вины и вербальная агрессия) у экспериментальной и контрольной группы примерно равнозначны.

Цель формирующего эксперимента – обучение психолого-валеологическим знаниям, умениям, навыкам; формирование ценностного отношения к здоровью личности. В соответствии с целью мы разработали план и в течение трех недель проводили занятия с экспериментальной группой «Спасибо, нет» и экспресс-тренинг «Технологии здоровьесберегающей среды» [2,3,6].

После проведенных занятий и тренинга мы вновь продиагностировали респондентов экспериментальной и контрольной групп. Результаты обобщены по первой методике в Таблице 3.

Опираясь на наглядные изменения произошедшие в экспериментальной группе, мы зафиксировали рост самооценки по всем шкалам, тогда как показатели у контрольной группы остались на прежнем уровне.

Таблица 3 – Результаты контрольного исследования самооценки по методике Дембо-Рубинштейн

| Первичная диагностика | здоровье | ум, способности | характер | счастье | уверенность в себе | стрессоустойчивось | внешность |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ЭГ | 69,6 | 60 | 63,4 | 60,5 | 60,6 | 65,6 | 61,7 |
| КГ | 60,8 | 71,5 | 65,5 | 63 | 57,7 | 64,7 | 61,8 |

Проведенный математический анализ полученных данных по обеим методикам с использованием t-критерия Стьюдента показал значимость различий ряда показателей (сравнивали с табличным значением 2,06, при $p \leq 0,05$):

Здоровье ($t = 2,8$). В экспериментальной существует тенденция, направленная на сохранение здоровья.

Ум, способности ($t = 3,4$), в экспериментальной группе, по отношению к важности ценности умственных способностей как производной здоровья достоверно повысились.

Характер ($t = 2,5$), прослеживается значимость различий по шкале в экспериментальной группе по отношению к ценности проявлений личностных черт как инструмента позволяющего сохранять здоровье.

Счастье ($t = 2,3$), субъективное чувство счастья рассматривается, как производное здоровья.

Уверенность в себе ($t = 3,2$), прослеживается рост в экспериментальной группе как ценности, позволяющей сохранить здоровье.

Стрессоустойчивость ($t = 2,8$), отмечается в экспериментальной группе как качество, позволяющее сохранять здоровье.

Внешность ($t = 2,9$), повысилась в экспериментальной группе ценность внешних данных как производной сохранения здоровья.

Опираясь на наглядные изменения, произошедшие в экспериментальной группе, мы зафиксировали также снижение проявлений агрессивных реакций в экспериментальной группе на воздействие окружающей среды.

Косвенная агрессия (t = 2,8), в экспериментальной группе наблюдается достоверное снижение латентной агрессии.

Негативизм (t = 3), в экспериментальной группе прослеживается оптимизация оппозиционной манеры в поведения.

Подозрительность (t =2,7), в экспериментальной группе наблюдается повышение доверительного отношения к окружающим.

Вербальная агрессия (t = 2,8), отмечается в экспериментальной группе снижение выраженности проявления негативных чувств.

Проанализировав результаты проведенных исследований, нужно отметить, что внедрение занятий по психологии с целью развития ценностного отношения к здоровью в процессе коррекционных психологических занятий, действительно позволяют формировать ценностное отношение к здоровью. Анализируя полученные выводы, мы можем говорить о том, что ценности формируются в результате осознания субъектом своих потребностей в соотнесении с возможностями их удовлетворения, т.е. в результате ценностного отношения, которое и развивается в ходе коррекционно-разъяснительных занятий. Показатели экспериментальной группы улучшились в сравнении с результатами контрольной группы, которые не изменились.

Таким образом, наша гипотеза о том, что специально организованные занятия по психологии позитивно скажутся на ценностном отношению к здоровью, подтвердилась. Программа занятий может быть рекомендована психологам образовательных заведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бальсевич В.К. Конверсия высоких технологий спортивной подготовки, как актуальное направление совершенствования физического воспитания и спорта для всех / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1993. – №4. – С. 21-22.

2. Косованова Л.В. Скрининг-диагностика здоровья школьников и студентов. Организация оздоровительной работы в образовательных учреждениях / Л.В. Косованова, М.М. Мельникова, Р.И. Айзман. – Тюмень: Сибирское университетское издательство, 2003. – 240 с.

3. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у школьников / И.М. Новикова. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 456 с.

4. Панков Д.Д. Состояние здоровья школьников выпускных классов / Д.Д. Панков, Т.Б. Панкова // Российский педиатрический журнал. – 2006. – № 6. – С. 10-13.

5. Панков Д.Д., Панкова Т.Б., Берова Г.И., Натальина О.И. Новый подход к анализу результатов профилактических осмотров школьников / Д.Д. Панков, Т.Б. Панкова, Г.И. Берова, О.И. Натальина // Российский педиатрический журнал. – 2006. – № 2. – С. 25-29.

6. Платонов В.Н. Сохранение и укрепление здоровья здоровых людей – приоритетное направление современного здравоохранения / В.Н. Платонов // Спортивна медицина. – 2006.– № 2. – С. 3-14.

7. Храмцов П.И. Мониторинг функциональных возможностей организма школьников / П.И. Храмцов, Г.И. Шеменева // Гигиена и санитария. – 2003. – № 5. – С. 56-58.

# ОБРАЗ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

***Узун Е.М.***
*Научный руководитель –* ***Кондратенко И.В.***
*Приднестровский государственный*
*университет им.Т.Г. Шевченко*
*г.Тирасполь, Молдавия, Приднестровье*

Важнейшим компонентом учебно-воспитательного процесса в вузе являются отношения преподавателей и студентов. Система «преподаватель – студент» – это система взаимных воздействий. Это взаимодействие имеет большое значение с точки зрения ценностной составляющей, т.к. оно влияет на формирование ценностей будущего специалиста, таких как человек, истина, профессия и др.

Так как высшее образование предполагает овладение студентом не только углубленными знаниями конкретно по выбранной им специальности, то для расширения его кругозора преподаются и дисциплины других направлений, поэтому встает вопрос о том, какие особенности есть у студентов в восприятии преподавателей профильных и непрофильных дисциплин. Понимание данных особенностей может качественно повысить результативность усвоения студентами знаний, как по выбранной специальности, так и знаний, преподаваемых преподавателями непрофильных дисциплин.

Проблемой взаимодействия преподавателей и студентов в разное время занимались Лукашевич В.В., Величко В.В., Димухаметов Р.С., Козырев В.А., Шубин др. Ими были изучены качественные и количественные изменения во взаимоотношениях преподавателей и студентов, происходящие на протяжении всего срока обучения.

Целью нашей работы является изучение особенностей образа преподавателей вуза психологических и непсихологических дисциплин в восприятии студентов. Гипотезой в нашей работе послужило предположение о том, что образы преподавателей профильных (психологических) и не профильных дисциплин различаются.

Проблема рассматривалась нами в контексте теории социальной перцепции.

Социальная перцепция – процесс, который возникает при взаимоотношении людей друг с другом и включает восприятие, изучение, понимание и оценку людьми социальных объектов: других людей, самих себя, групп или социальных общностей [2]. Специфика познания человеком другого человека заключается в том, что субъект и объект

восприятия воспринимают не только физические характеристики друг друга, но и поведенческие, а также в процессе взаимодействия происходит формирование суждений о намерениях, способностях, эмоциях и мыслях собеседника.

Теоретическое и экспериментальное исследование особенностей социально-перцептивных образов в отечественной психологии фактически началось с середины 60-х годов XX века. Выражен данный аспект и в психолого-педагогических исследованиях. Ряд исследований посвящен проблеме восприятия и понимания учениками личности преподавателя (В.В. Битуев, Н.Н. Богомолова, А.А. Бодалев, П.Р. Галузо, Г.Г. Гусева, Б.А. Еремеев, Б.П. Ковалев, С.Н. Костромина, О.Г. Кукосян, Ж. Лендел, Л.Г. Нагаева, М.П. Пикельникова, Г.М. Понарядова, И.А. Урклин и др.). Исследования показали, что личность педагога оказывает воспитательное воздействие на обучаемых, образ преподавателя, складывающийся в сознании студентов и школьников, отражает их уровень знаний о преподавателях, уровень самопознания, оказывает непосредственное влияние на процесс профессиональной подготовки и формирование личности будущего молодого специалиста [3].

Основными задачами преподавателя вуза становятся не трансляция профессиональных знаний и умений, а обеспечение условий психолого-педагогической поддержки и сопровождения обучающегося. Образ преподавателя, формирующийся у студентов во время обучения в вузе, является «регулятором профессионального общения». Содержание образа может иметь свои особенности у студентов разных вузов, определяться тем, кто воспринимает и кто является объектом восприятия - мужчина или женщина и т.д. Точность образа достигается в процессе многократного восприятия, «практика как бы моделирует образ человека» [1].

Проблема нашего исследования сводилась к изучению восприятия студентами педагогического факультета образа преподавателей профильных (психологических) и непрофильных дисциплин, а также к возможной динамике изменения этого образа в процессе обучения. В исследовании приняли участие студенты 1, 3, 5 курсов Приднестровского Государственного Университета, Факультета Педагогики и Психологии, специальности «Педагогика и психология». Выборка составила 57 человек.

Работа проводилась с помощью следующих методик:

1. Психосемантический дифференциал. В его рамках испытуемым было предложено выбрать 5 личностных качеств из 20, по их мнению, необходимых преподавателю психологических дисциплин, а затем и преподавателю непрофильных дисциплин (доброта, вежливость,

объективность, честность, отзывчивость, внимательность, ум, требовательность, коммуникабельность, обаяние, строгость, щедрость, терпеливость, красота, чувство юмора, наблюдательность, оригинальность, исполнительность, доброжелательность, смелость). При обработке этой методики учитывалось то, сколько раз было выбрано то или иное качество всеми студентами и результаты переводились в проценты.

2. Методика определения значимости профессиональных качеств (по Крутецкому В.А.) В рамках данной методики респондентам было предложено оценить каждое профессиональное качество по 10-ти бальной системе, относительно значимости ее для преподавателя профильных дисциплин и непрофильных.

При обработке этой методики было выведено среднее арифметическое по каждому из приведенных качеств, в результате чего можно сделать вывод о значимости того или иного профессионального качества для студентов.

В ходе проведенного исследования были получены результаты по особенностям представления студентов разных курсов о необходимости наличия определенных личностных качеств у преподавателя профильных и непрофильных дисциплин.

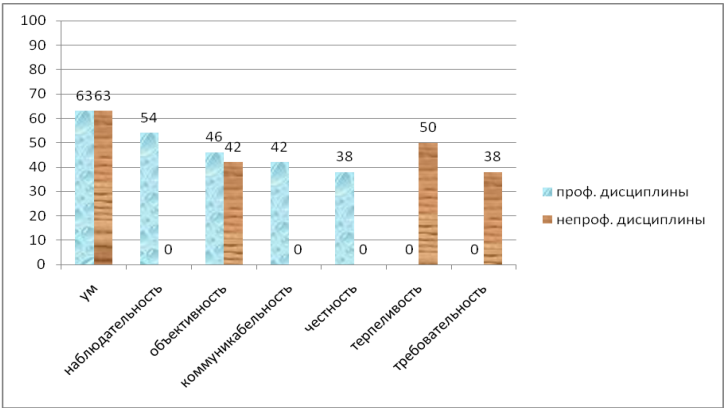



Рисунок 1 – Оценка личностных качеств у преподавателей профильных (психологических) и непрофильных дисциплин студентами I курса

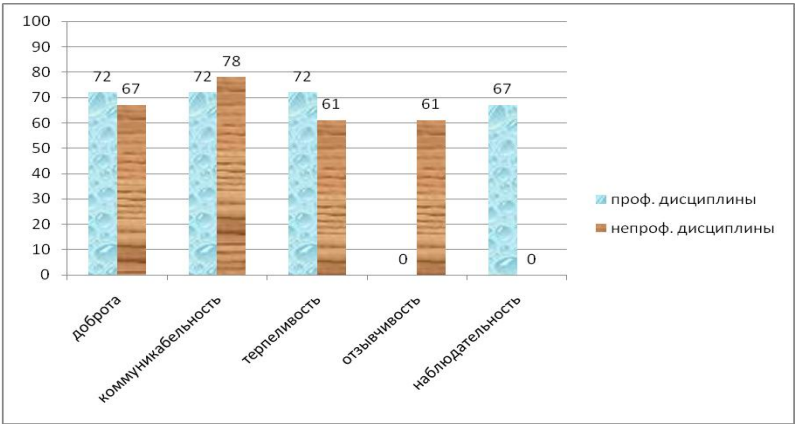



Рисунок 2 – Оценка личностных качеств у преподавателей профильных (психологических) и непрофильных дисциплин студентами III курса

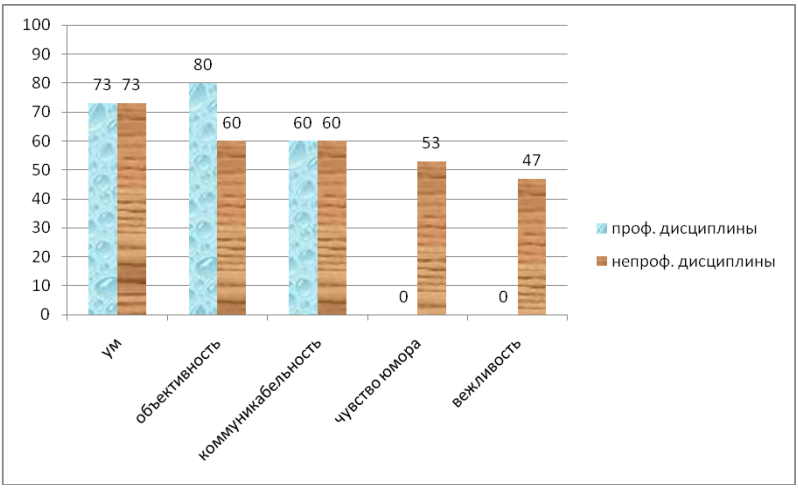



Рисунок 3 – Оценка личностных качеств у преподавателей профильных (психологических) и непрофильных дисциплин студентами V курса.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что гипотеза нашего исследования в целом подтвердилась. Оказалось, что образы преподавателей психологических и непсихологических дисциплин у студентов педагогического факультета, 1, 3, 5 курсов разнятся. Также в результате полученных данных по разным курсам

можно составить неких идеальный образ, как преподавателя психологических дисциплин, так и непрофильных дисциплин. Так для студентов первого курса преподаватель психологических дисциплин должен быть объективным, умным, наблюдательным, честным, коммуникабельным, обладающий способностью передавать учебный материал ясно и понятно, должен обладать способностью к пониманию личности студента, а также уметь организовать студенческий коллектив и способным к продуктивному общению со студентами. По мнению студентов первого курса, преподаватель непрофильных дисциплин должен быть объективным, умным, терпеливым, коммуникабельным, способным передавать учебный материал, ясно и четко выражать свои мысли, способный к общению со студентами, а также способный предвидеть последствия своих действий. Что касается студентов третьего курса, то для них преподаватель психологии должен быть добрым, коммуникабельным, терпеливым, наблюдательным, способным передавать студентам учебный материал ясно и понятно, обладать способностью к соответствующей области наук, способный правильно организовать свою собственную работу, а также способный к общению со студентами. Преподаватель непсихологических дисциплин, по мнению студентов третьего курса, должен быть отзывчивым, коммуникабельным, терпеливым, доброжелательным, способным передавать учебный материал ясно и понятно, обладать способностью к соответствующей области наук, ясно выражать свои мысли. Относительно пятого курса главные качества для преподавателя профильных дисциплин это объективность, ум, коммуникабельность, способность передавать учебный материал ясно и четко, вызывать интерес к предмету, ясно выражать свои мысли, способность к общению со студентами. По мнению пятикурсников, преподаватель непсихологических дисциплин должен быть вежливым, объективным, умным, коммуникабельным, обладать чувством юмора.

Также можно сделать важный вывод о том, что студенты всех курсов предъявляют больше требований в профессиональном отношении к преподавателям психологических дисциплин. Полученные нами результаты имеют большую практическую значимость, так как могут учитываться при формировании концептуальных моделей преподавателей вуза разных направлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

2. Меренков А.В. Социология стереотипов / А.В. Меренков. – Екатеринбург, 2001.

3. Парнюк Н.В. Образ преподавателя в сознании студентов гуманитарных вузов / Н.В. Парнюк. – СПб., 2003.

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

***Федорова П.С.***
*Филиал Московского психолого-социального университета*
*г. Ярославль*

В настоящее время образовательные учреждения в целом и высшая школа – в частности, выступают в роли «поставщика» квалифицированных специалистов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями, готовых и способных обучаться, гибко реагировать на изменения рынка труда. Образовательная среда как компонент образовательного процесса является важным социально-психологическим условием приобретения личностью профессиональных знаний, умений, навыков, но и развитию у нее стремления к самореализации, самосовершенствованию, формированию и развитию общепрофессиональных и общегражданственных компетенций. Большинством исследователей образовательная среда рассматривается как совокупность социальных, культурных, специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности.

Основной целью оптимизации образовательной среды вуза является обеспечение организационных, психологических и педагогических условий для приобретения обучающимися следующих компетенций: гибко адаптироваться в меняющихся жизненных условиях, самостоятельно приобретая необходимые профессиональные знания и эффективно применять их на практике; критически мыслить, искать способы оптимального преодоления трудностей; практически применять полученные знания; творчески мыслить, генерировать инновационные идеи; грамотно работать с информацией (уметь добывать ее и эффективно использовать); коммуникативная компетентность; саморазвитие.

Организация вышеотмеченных условий образовательной среды учреждения высшего профессионального образования предполагает ряд мероприятий. Во-первых, включение студентов в органы студенческого самоуправления. Во-вторых, вовлеченность профессорско-преподавательского состава в совместную деятельность со студентами. В-третьих, четкая организация практической деятельности студентов, ее содержательная насыщенность и структурированность. В-четвертых, включение студентов в образовательный процесс в качестве равноправных членов педагогического коллектива. В-пятых, повышение

интенсивности эмоциональных, поведенческих, интеллектуальных компонентов совместной деятельности.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом можно выделить две группы дидактических условий проектирования содержания образовательной среды современного вуза. К первой группе условий, которая детерминирует характеристики содержания образования, относятся: опора на субъективный опыт обучающихся, использование практико-ориентированных и проблемных ситуаций в педагогическом процессе. Вторая группа условий связана с процессуальной характеристикой образования. Сюда относятся: преобладание самостоятельной деятельности обучающихся; использование индивидуальной, групповой и коллективной познавательной деятельности; возможность создания обучающимися собственного индивидуального образовательного маршрута и продукта, целенаправленное развитие познавательной, социальной, психологической рефлексии учащихся.

Реализация обозначенных условий образовательной среды в частности и образовательного процесса в целом, несомненно, будет способствовать развитию профессионального и личностного самосознания обучающихся, их личностному саморазвитию. Саморазвитие нами рассматривается как особый вид творческой деятельности, направленный на интенсификацию и повышение эффективности процессов самости, среди которых системообразующими являются самопознание, самоуправление, творческое самоопределение, творческая самореализация и самосовершенствование личности. Ключевыми механизмами этого процесса являются самопринятие и самопрогнозирование, что, в свою очередь, ведет к формированию субъектности.

Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента реализуется в процессе самопознания, анализа собственной деятельности и ее результатов. Развитие личности студента в процессе актуализации ресурса самообразовательной деятельности есть динамический процесс приобретения новых умений, достижения новых целей и саморазвития.

В последние годы на первый план выдвигаются профессионально-творческая самообразовательная деятельность, профессиональное становление, проблемы самоорганизации, готовность к непрерывному образованию. Учеными установлено, что среди основных факторов, препятствующих реализации ресурса самообразовательной деятельности студента, можно выделить инерцию, преждевременное разочарование, недостаток поддержки, неадекватная обратная связь, недостаток ресурсов. Проблема актуализации ресурса самообразовательной деятельности является актуальной и недостаточно раскрыта в практике

организации учебного процесса вуза. Самообразование является одним из условий успешного реформирования высшего профессионального образования. На высоком уровне развития актуализация ресурса самообразовательной деятельности становится самоуправляемой системой. В этой связи студент видит задачу в принципиальном изменении подхода к самому себе, замене внешней регулировки на саморегуляцию действий и поведения. По данным наблюдений было установлено, что при актуализации ресурса самообразовательной деятельности студенты начинают ясно осознавать роль самоуправления как фактора повышения эффективности деятельности. Таким образом, образовательный процесс в последние годы претерпевает существенные изменения: наряду с содержательными изменениями происходят и качественные, связанные с процессом актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента, который должен стать одной из функций оптимально организованного образовательного процесса.

## ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

***Хворова О.В.***
*Научный руководитель –* ***Игумнова Г.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Толерантность начинает выступать в качестве неотъемлемого элемента современного понимания свободы, являющейся высшей человеческой ценностью. Наибольший акцент следует сделать на подростковом возрасте, так как именно в этот период человек обретает пути и способы грамотной адаптации во взрослом мире. Мышление подростка еще впитывает в себя все с детской непосредственностью, но уже способно к грамотному анализу ситуаций и вынесению соответствующих выводов из нее. Сейчас формируется мировоззренческая картина подростка и все, что он впитает в себя, будет в будущем определять его жизненную позицию и способы поведения в обществе.

Определение толерантности через ценностное отношение к людям не случайно. Традиционно толерантность принято трактовать как терпимость к другим. Однако большинство людей понимают толерантность как снисходительно-равнодушное отношение к окружающим. В подростках необходимо воспитывать толерантность не как с точки зрения равнодушного отношения к людям и окружающей

действительности, а именно с точки зрения формирования у детей чувства сострадания, интереса к другим, принятия и уважения к культурным традициям, религиям иных народов. Необходимо давать детям установку на взаимное уважение между сверстниками, а также почтенное отношение к старшим.

Толерантность в подростковом возрасте становится основополагающим фактором благоприятного социально-психологического климата в классном коллективе. Это объясняется тем, что основной потребностью и ведущим типом деятельности в подростковом возрасте становится общение. При этом класс для школьника становится не только местом, где есть возможность общаться, но и моделью поведения, которая задает нормы для своих членов - от стиля в одежде до поведения и личностных ценностей. Поэтому очень важно, чтобы референтной группой для подростка был класс, а нормы в этой группе не имели асоциальной направленности.

Толерантные отношения в классе влияют на все стороны жизни, включая учебную деятельность. Так, если в классе большинство детей нетерпимы к друг другу по различным причинам, то групповой нормой может стать низкая успеваемость, отсутствие инициативы на уроке, непосещаемость занятий, невыполнение домашних заданий. Отсутствие взаимопонимания, сострадания и интереса к одноклассникам, а еще хуже – наличие негативных проявлений – приводят к возникновению между одноклассниками конфликтов, а это может привести к повышенной тревожности, что и мешает усвоению учебного материала. Страдает успеваемость, у детей формируются асоциальные ценностные ориентации.

Таким образом, развитие толерантности у подростков, улучшение социально-психологического климата, формирование позитивных групповых норм и ценностей важны не только для становления позитивных отношений в классном коллективе, но и для успешной учебной деятельности.

Объект исследования: личность подростка.

Предмет исследования: толерантность подростков и уровень социально-психологического климата классного коллектива.

Цель исследования: выявить уровни развития толерантности подростков и определить взаимосвязь между толерантностью и социально-психологическим климатом классного коллектива.

Гипотеза исследования: толерантность является фактором формирования благоприятного социально-психологического климата в классном коллективе.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать исследования психологов по проблеме

толерантности.

2. Выбрать методики и провести исследования на выявление уровня развития толерантности подростков как фактора благоприятного социально-психологического климата в классе.

3. Выявить гендерные различия в проявлении толерантности подростков.

4. Проанализировать результаты исследования и сделать выводы.

5. Разработать план мероприятий, направленных на воспитание толерантности и повышение социально-психологического климата в классном коллективе.

В ходе опытно-экспериментальной работы использовались: анкетирование, тестирование, беседы, анализ педагогических ситуаций.

Теоретическая основа исследования: при написании настоящей работы были использованы научные работы и статьи психологов, изучающих проблемы воспитания подростков, таких как А.Н. Лутошкин, Н.А. Асташова, Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова, П.В. Степанов, С. Панченко, Е.О. Смирнова, М. Прочухаева, И. Егорова, М.Н. Губогло и др.

Практическая значимость исследования: предлагаемые программы могут быть использованы для работы по развитию у подростков толерантного поведения и по повышению уровня благоприятности социально-психологического климата классного коллектива.

Экспериментальная база исследования: МОУ «Звениговская средняя общеобразовательная школа №3» г. Звенигово. В выборку вошли учащиеся 6 А класса в количестве 22 человек и 6 Б класса в количестве 20 человек

Для проведения исследования было выбрано шесть методик:

1. Тест «Самооценка толерантности личности» (для подростков), разработанный Д.В. Зиновьевым.

2. Определение уровня знаний по сформированности понятий, определяющих термин «толерантность» - методика, разработанная П.В. Степановым, В.В. Бойко.

3. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» по методике Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой.

4. Методика для изучения социализированности личности учащегося (разработана профессором М.И. Рожковым).

5. Определение индекса групповой сплоченности Сишора.

6. Психологический климат классного коллектива (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева).

Для полного представления классных коллективов дадим им предварительную характеристику.

6 А класс – 22 человека (7 мальчиков и 15 девочек). Дети

доброжелательны, легко идут на контакт с педагогами, одноклассниками, с детьми других классов. Конфликтных ситуаций в классном коллективе не наблюдается.

6 Б класс – 20 человек (12 мальчиков и 8 девочек). Большинство детей настроены доброжелательно, с энтузиазмом участвовали в эксперименте. Некоторые дети замкнуты, плохо контактируют с одноклассниками, но с педагогами идут на общение легко. Конфликты в классе – явление частое, в основном инициаторами конфликтов выступают мальчики.

Для проведения исследований толерантности подростков, обучающихся в 6 А и 6 Б, были привлечены классные руководители указанных классов, социальный педагог и психолог, которые являются сотрудниками школы.

Оценка результатов проведения развивающих мероприятий показала, что в 6 А классе уровни толерантности и социально-психологического климата в классе синхронно повысились, что свидетельствует о том, что целенаправленное развитие толерантности является фактором благоприятного социально-психологического климата классного коллектива, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

В то же время мероприятия, направленные на повышение социально-психологического климата в классе, повысили уровень толерантности подростков в 6 Б, но это повышение не так значительно, как повышение уровня благоприятности социально-психологического климата в классном коллективе.

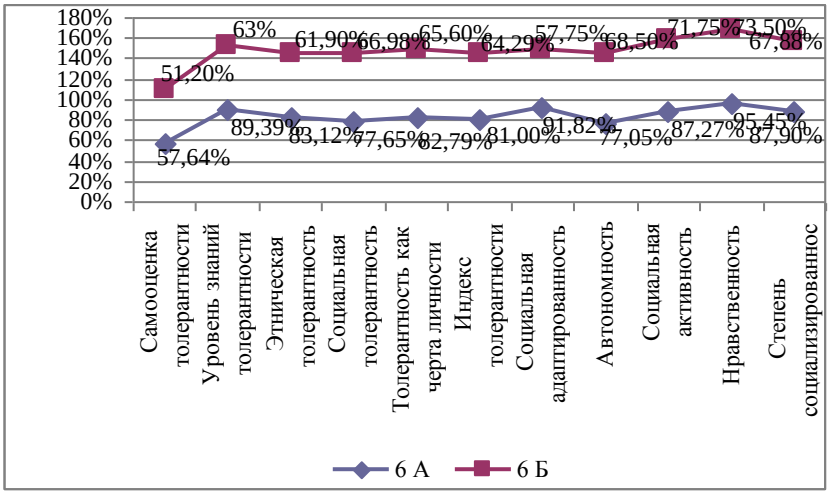



Рисунок 1 – Показатели толерантности 6 А и 6 Б классов после развивающей работы

Из представленного рис. 1 видно, что показатели толерантности в 6 А классе выше, чем в 6 Б классе.

Результаты исследований в целом показали, что среди подростков наблюдается стремление к установлению в коллективе доброжелательных отношений, желание сотрудничать со взрослыми и сверстниками, склонность к восстановлению справедливости.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что для достижения более высоких результатов необходимо воспитывать толерантность у подростков и вести работу по повышению благоприятного социально-психологического климата в классном коллективе одновременно, используя все возможные методы и приемы, модифицируя и комбинируя их. Важно учитывать тот факт, что подростки сами стремятся к построению доброжелательных отношений между сверстниками и тем более одноклассниками, так как комфортные условия для обучения и общения в этом возрасте является потребностью у подростков.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Хлыбов А.С.***
*Научный руководитель –* ***Попов Л.М.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Концепция кадровой политики Министерства внутренних дел Российской Федерации в органах внутренних дел Российской Федерации представляет собой систему идей, взглядов, принципов, целей и задач реализации кадровой политики в системе Министерства, основанную на единстве воззрений и методологических подходов к осуществлению работы с личным составом органов внутренних дел. Работа с личным составом органов, организаций и подразделений МВД России включает в себя кадровую работу, профессиональную подготовку и морально-психологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности. Для достижения целей кадровой политики необходима работа в направлении морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел, формирующее устойчивое морально-психологическое состояние личного состава, благоприятный социально-психологический климат в служебных коллективах [4].

Одним из актуальных направлений в данном процессе является подготовка сотрудников органов внутренних дел направленная на

формирование психологической устойчивости к экстремальным ситуациям служебной деятельности.

Проблема профессионально-психологической подготовки сотрудников ОВД к деятельности в экстремальных ситуациях является одной из ведущих в психологии и педагогике правоохранительной системы. Изучению экстремальных ситуаций, характерных для рассматриваемой деятельности, различных аспектов их влияния на состояние и поведение сотрудников ОВД, эффективность выполняемых ими служебных задач посвящены труды О.А. Александровского, Я.Я. Велика, Л.И. Беляевой, В.П. Вахова, И.О. Котенева, А.И. Папкина, Г.Г. Романовича, В.Н. Смирнова, А.М. Столяренко, В.В. Юстицкого и др.

Актуальные проблемы профессионально-психологической подготовки сотрудников ОВД нашли свое отражение в работах таких авторов как А.И. Адаев, В.В. Авдеев, В.Г. Бовин, А.В. Буданов, А.А. Волков, К.Г. Дедюхин, М.И. Марьин, Н.Н. Силкин, В.Н. Смирнов, А.М. Столяренко, Н.Ф. Феденко и др.

Определенные достижения в отношении предмета нашего исследования психологической устойчивости к экстремальным ситуациям в процессе профессиональной подготовки сотрудников ОВД имеются в исследованиях таких авторов, как Е.В. Василенко, А.И. Дубовская, М.М. Калашникова, В.Т. Козюля, О.Е. Сапарин, В.Д. Туманов, Г.С. Човдырова и других ученых-психологов, которые позволяют выделить одно из существенных психологических качеств – устойчивость личности сотрудника ОВД к экстремальным ситуациям служебной деятельности. Однако наша задача сводится к тому, чтобы на основе имеющихся наработок, применить их к условиям деятельности сотрудников органов внутренних дел Республики Марий Эл с учетом сложившихся подходов, а также тех проблем, которые обозначены за весь период прохождения службы сотрудниками в сводных отрядах полиции МВД по Республике Марий Эл привлекаемых в Северо-Кавказский регион, в частности в Чеченскую Республику и Республику Дагестан, а также задействованных к несению службы по охране общественного порядка и общественной безопасности в составах сводных отрядов полиции в регионы Российской Федерации.

Особое место нужно выделить психологической устойчивости сотрудников ОВД привлекаемы к несению службы в составе сводных отрядов полиции – как своеобразному фундаменту профессиональной готовности к выполнению действий в экстремальных условиях оперативно-служебной деятельности.

Многогранность понятия «устойчивости» обусловлена, прежде всего, тем, что использование данного термина применительно к процессам становления, развития и формирования личности, для описания

различных аспектов ее поведения и деятельности. В литературе можно встретить следующие терминологические сочетания: «устойчивость личности», «устойчивость поведения», «устойчивость (профессиональной) деятельности», «устойчивость к нагрузкам», «эмоциональная устойчивость», «волевая устойчивость», «психическая устойчивость», «эмоционально-волевая устойчивость», «нравственная устойчивость», «психологическая устойчивость» [3].

Под психологической устойчивостью понимается целостная характеристика личности, обеспечивающая ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций [7].

Профессиональная деятельность личного состава полиции характеризуется воздействием комплекса негативных стрессогенных факторов в экстремальных ситуациях служебной деятельности связанных с угрозой жизни и здоровья. Процесс восприятия угрозы оставляет свой индивидуальный отпечаток изменений на психологическом уровне. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности, связанной с переживанием событий, в которых сотрудник сталкивается с ощущением собственной уязвимости и/или невозможности сохранять контроль над событиями, его адаптацией является актуальной и востребованной. В последние годы наблюдается тенденция повышения экстремальности деятельности ОВД, связанная с задержанием преступников, освобождением заложников, применением оружия, обеспечением правопорядка в период массовых мероприятий, стихийных бедствий и чрезвычайных ситуаций [6].

Экстремальными (от лат. extremum - предельный, крайний) называют ситуации, которые ставят перед человеком большие трудности, обязывают его к полному, предельному напряжению сил и возможностей, чтобы справиться с ними и решить стоящую задачу [10].

Сотрудники ОВД на протяжении всей службы могут неоднократно привлекаться к выполнению сложных оперативно-служебных и служебно-боевых задач в «горячих точках» и, прежде всего в Северо-Кавказском регионе, обеспечивая поддержание конституционного порядка, пресечение преступных действий бандформирований и организованной преступности [3; 9]. В этот период они зачастую несут службу в усиленном режиме, в специальном снаряжении, включая спецсредства и различные виды оружия, находясь в постоянной готовности к изменению обстановки.

Эти условия требуют от сотрудников ОВД большого нервно-психического напряжения и самоотдачи, характеризуются необходимостью противостоять преступности, имеющей высокий уровень агрессивности и самые разные формы ее проявления. Специфика несения службы сотрудниками ОВД в этот период заключается в

необходимости выполнения служебных и профессиональных обязанностей в условиях чрезвычайно высоких нервно-психических и физических нагрузок [2].

Профессиональная деятельность сотрудников ОВД в период несения службы в составе сводных отрядов полиции характеризуется длительным воздействием значительного числа стрессогенных психотравмирующих факторов, протекает в экстремальных условиях [5; 8]. Это определяет высокие требования к психической сфере личности сотрудников ОВД, их стрессоустойчивости и психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях.

Стрессоустойчивость – представляет собой совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья [1].

Следовательно, длительное воздействие стрессогенных факторов, наличие постоянной витальной угрозы для жизни, высокая вероятность гибели, ранения, травматизации предъявляют высокие требования не только к уровню профессиональной подготовленности, но и к психологическим качествам личности, обусловливающим психологическую готовность к деятельности в экстремальных условиях [8].

Проблема оценки и прогнозирования психологической готовности сотрудников ОВД, особенно, при направлении в спецкомандировки в "горячие точки" и в период выполнения оперативно-служебных задач в экстремальных условиях является профессионально значимой для МВД России, так как от нее зависит не только эффективность оперативно-служебной деятельности сотрудников ОВД, но и их личная безопасность [11]. В связи с этим оценка, прогнозирование и формирование психологической устойчивости и готовности к деятельности в экстремальных условиях относятся к числу приоритетных задач профотбора, профессионально-психологической подготовки и психологического обеспечения деятельности сотрудников органов внутренних дел Республики Марий Эл.

По нашему мнению, низкий уровень психологической устойчивости и готовности сотрудников ОВД к деятельности в экстремальных условиях при их направлении в спецкомандировки, а также снижение психологической устойчивости на фоне длительного воздействия большого числа стрессогенных факторов в период контртеррористической операции на территории Северо-Кавказского региона, в частности в Чеченской Республики и Республики Дагестан, а

также задействованных к несению службы по охране общественного порядка и общественной безопасности в составах сводных отрядов полиции в регионы Российской Федерации тесно связаны с необходимостью применения оружия и других средств поражения, ответственностью за жизнь и здоровье как сослуживцев, так и мирных граждан, длительной изоляцией от привычного социального окружения, конфликтными ситуациями в служебном коллективе, изменением в распорядке или условиях службы и служебных обязанностей.

Сотрудники ОВД испытывают воздействие стрессогенных факторов двойного порядка: стрессоры повседневной напряженной профессиональной деятельности и стрессоры экстремальных ситуаций, которые создают значительные трудности в решении профессиональных задач, сказываются на успешности действий и требуют от сотрудников высокой профессиональной устойчивости, особой психологической подготовленности, умения конструктивно действовать в сложных условиях.

В системе МВД России создана и активно развивается психологическая службы, в структуру которой входят центры психодиагностики и отделы (отделения, группы) психологического обеспечения МВД, УВД, ГУВД, УВДТ, подразделения (отделы, отделения, лаборатории, группы) образовательных учреждений, в которых работают психологи [6]. В настоящее время в системе МВД России работают более 1800 психологов. Одной из важных задач, которые решают практические психологи ОВД, является психологическая оценка кадров, их стрессоустойчивости и психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях, что требует развития концептуального и методического аппарата этой важной части психологической работы в ОВД.

Одним из эффективных путей повышения эффективности деятельности сотрудников ОВД в экстремальных условиях, как известно, является профессиональный психологический отбор и профессионально-психологическая подготовка. К настоящему времени в МВД по Республике Марий Эл сложилась многоуровневая структура профессионального психологического отбора и профессионально-психологической подготовки сотрудников ОВД. Ее основу составляют практические психологи центрального аппарата и подразделений ОВД, центр психологической диагностики (ЦПД) медицинской санитарной части МВД, а также нормативно-юридические и научно-методические документы, определяющие организацию, методики и процедуры профотбора, рекомендуемые для применения в психологической работе с личным составом психологами подразделений морально-психологического обеспечения.

Теоретические основы экстремальной психологии определяют необходимость исследования психологической устойчивости к деятельности в экстремальных условиях. В рамках таких исследований значительный научно-практический интерес представляет анализ уровней выраженности и структуры основных компонентов (мотивационного, волевого, когнитивного, регуляторного и типологического) психологической устойчивости сотрудников ОВД к деятельности в экстремальных условиях, а также подбор диагностического инструментария с целью более эффективного прогнозирования психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел.

Проведенный анализ научной литературы показал необходимость формирования психологической устойчивости к фрустрирующему и стрессогенному воздействию экстремальных ситуаций профессиональной деятельности сотрудников ОВД, совершенствования психологического отбора сотрудников ОВД к несению службы в экстремальных условиях деятельности, морально-психологической подготовке, системности психореабилитационных мероприятий в повседневных и экстремальных условиях.

Таким образов, профессионально-психологическая устойчивость сотрудников ОВД в экстремальных ситуациях служебной деятельности включает в себя решение следующих проблем:

1.Определение комплекса наиболее информативных психодиагностических методик для оценки уровня профессионально-психологической устойчивости и готовности сотрудников ОВД к несению службы в составах сводных отрядов полиции МВД по Республике Марий Эл в экстремальных условиях служебной деятельности, ориентированных на структурном и личностном подходах и оценке адаптационных резервов личности с целью выявления возможных негативных социально-психологических и служебно-профессиональных явлений.

2. Необходимость учета взаимосвязи психологической устойчивости сотрудников ОВД в экстремальных условиях служебной деятельности с уровнем и особенностями структуры их психологической готовности к деятельности в экстремальных ситуациях, которые имеют особенность у сотрудников ОВД с различной степенью морально-психологической подготовленности, опытом спецкомандировок, успешностью деятельности, а также индивидуально-психологическими качествами личности и типом нервной системы.

3. Определение эффективной методики формирования психологической устойчивости сотрудников ОВД к экстремальным ситуациям служебной деятельности, основанная на комплексном учете

всех стрессогенных факторов, действующих в экстремальных ситуациях на когнитивно-поведенческие и эмоционально-волевые процессы человека.

4. Организации психологической реабилитации сотрудников органов внутренних дел в связи с необходимостью проведения восстановительных реабилитационных мероприятий с сотрудниками в повседневных и экстремальных условиях служебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апчел В.Я., Цыган В.Н. Стресс и стрессоустойчивость человека / В.Я. Апчел, В.Н. Цыган. – СПб.: ВМА, 1999. – 86 с.

2. Голованов Ю.Н. Оценка и формирование психологической готовности сотрудников специальных подразделений МВД России к деятельности в экстремальных ситуациях (на примере ОМОН МВД России): дисс. канд. психол. наук / Ю.Н. Голованов. – М.:ВНИИ МВД России, 2001. – 230с.

3. Заварзина Л.В. Формирование эмоционально-волевой устойчивости у сотрудников органов внутренних дел: дисс. канд. пед. наук / Л.В. Заварзина. – СПб.: СПб Ун-т МВД России, 2002. – 210 с.

4. Концепция кадровой политики Министерства внутренних дел Российской Федерации в органах внутренних дел (на период до 2020 года).

5. Лебедев И.Б. Психология копинг-поведения: монография / И.Б. Лебедев. – М.: Московский Университет МВД России. – М., 2002. – 300 с.

6. Марьин М.И. и др. Психологическое обеспечение деятельности ОВД в экстремальных условиях / М.И. Марьин и др. – М.: ГУК и КП МВД России, 2001. – 308с.

7. Психологический словарь / под ред. М.Г. Ярошевского. – М., 1990.

8. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. Психология управления / С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону, 1997.

9. Семочкин А.М. Эффективность профессиональной деятельности руководящих кадров при принятии решений в особых условиях: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук / А.М. Семочкин. – М., 1998. – 20 с.

10. Столяренко А.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.

11. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М., 1982. – 182 с.

## СПЕЦИФИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

***Чабурко О.О.***
*Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина*
*г. Брест, Белоруссия*

Ценностные ориентации – особая форма общественного сознания и вид общественных отношений. Они регулируют поведение и сознание человека в той или иной степени во всех без исключения сферах общественной жизни – в труде, науке, быту, семейных и личных

отношениях. В отличие от особых требований, предъявляемых к человеку в каждой из этих сфер, человеческие ценности имеют социально-всеобщее значение и распространяются на всех людей, фиксируя в себе то общее и основное, что составляет культуру межчеловеческих взаимоотношений.

На ценностные ориентации непосредственно влияют процессы, происходящие во всех сферах общественной жизни. Можно утверждать, что наше общество оказалось в аномической социальной ситуации, которая сопровождается гигантскими разрушительными процессами, затрагивающими его будущую основу – формирующуюся личность. Об этом свидетельствуют не столько статистические данные о взрывном росте насилия, преступности, наркомании, психических аномалий, суицидальных попыток среди несовершеннолетних, сколько то, что общество оказалось не в состоянии предоставить развивающейся личности реальные гарантии ее самореализации в социальной сфере.

В обществе зреет социальный протест против происходящих в стране явлений, в связи с этим все большее распространение получают различные формы девиантного поведения. Подрастающее поколение изначально обречено на кризисную социализацию в современных условиях, причем девиантное поведение сегодня является большей нормой для подростков, чем законопослушное, общественно-полезное поведение. Отсутствие значимых ценностных ориентаций привело к тому, что современные подростки воспринимают элементы криминальной субкультуры как наиболее приоритетные в настоящее время. Негативные социальные явления становятся источниками конфликтности между обществом и подрастающим поколением.

Сам подростковый возраст является предпосылкой возникновения девиантного поведения. Проявляется оно, прежде всего, в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или виде уклонения от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением. Процесс физического и психического развития вызывает изменения эмоционально-ценностного отношения к себе и появления недовольства собой и окружающими.

Подростки больше других возрастных групп страдают от нестабильности социальной, экономической и моральной обстановки, потеряв сегодня необходимую ориентацию в ценностях и идеалах: старые ценности разрушены, новые не созданы. Поэтому в своем исследовании мы поставили цель: раскрыть теоретические основы ценностных ориентаций личности и изучить специфику ценностных ориентаций старших подростков с девиантным поведением.

Понятие «ценностные ориентации» впервые определено

А.Г. Здравомысловым и В.А. Ядовым: «Под ценностной ориентацией мы понимаем установку личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества. Понятия ценностных ориентаций весьма близки к употребляемым в психологии понятиям установки, потребности, интереса» [1, с. 197]. Они считают, что наличие устоявшихся ценностных ориентаций характеризует зрелость человека и обеспечивает его устойчивость и стабильность.

В дальнейшем многие исследователи стали соотносить ценностные ориентации с понятием «установки». Так, И.С. Кон называет ориентацию на какие-то социальные ценности ценностной, а саму ориентацию – системой установок, в свете которых человек воспринимает ситуацию и выбирает соответствующий образ действий. К.Д. Давыдова соотносит понятия «социальная установка» и «ценностные ориентации» следующим образом:

1. Социальная установка – это фиксированная установка на социальные объекты, формирующаяся на основе потребности, среды и социальных ожиданий. В основу социальной установки положен прошлый опыт общества (группы) и личный опыт индивида. Социальная установка включает в себя отношение, которое всегда имеет оценочную сторону и может быть выражено принятием, непринятием и индифферентностью.

2. Ценностная установка – социальная установка, направленная на значимый для субъекта и общественности объект материальной и духовной культуры общества.

3. Ценностные ориентации – это система ценностных установок личности, которая характеризует избирательное отношение личности к ценностям. Она составляет определенную, иерархически организованную структуру и определяет направленность личности [2, с. 63].

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни». Проблема формирования ценностных ориентаций особую актуальность приобретает в отроческие годы. У подростка впервые пробуждается интерес к своему внутреннему миру, который проявляется в самоуглублении и размышлении над собственными переживаниями, мыслями, кризисе прежнего, детского отношения к самому себе и к миру, негативизме, неопределенности, крушении авторитетов. Особая роль в наполнении внутреннего мира подростка ценностным содержанием принадлежит духовно-нравственному воспитанию, направленному на формирование эмоционально-мотивационной сферы личности. Но если подросток

попадает в обедненную духовно-нравственную среду, то существует вероятность, что развитие его личности пойдет по отрицательной линии, поведение будет характеризоваться отклонениями от нравственных и правовых норм, что в итоге приведет к девиациям и искажению ценностных ориентаций.

С целью определения характерного содержания системы ценностей старших подростков с девиантным поведением мы использовали методику М. Рокича [3, с. 468] В исследовании приняли участие 25 учащихся средних школ г.Бреста в возрасте от 15 до 17 лет. Обработка полученных результатов проводилась по каждой ценности отдельно для всех участников.

Для подростков с девиантным поведением, как представителей специфической социальной группы, наиболее значимыми являются такие блоки ценностей, как «здоровье», «качества личности», «общение» и «свобода и независимость». Ценность «здоровье» выступает в виде средства для достижения успеха среди представителей своей группы. Такие ценности, как «здоровье» и «общение» у подростков с девиантным поведением являются дефицитарными и выступают как идеальные цели.

В группе девиантных подростков ценности « отношение к людям» и «качества личности» имеют одинаковый балл, что можно рассматривать как смешение себя и других. Здесь можно определить одну из проблем подростков с отклоняющимся поведением: трудности в становлении собственного «Я», которые ведут либо к непродуктивному подражанию, либо к бесплодному негативизму.

Не является значимой у подростков данной группы ценность «любовь». Наблюдается девольвация любви и семейных ценностей в сознании подростков. Ценность «отношение к людям» у подростков с девиантным поведением является дефицитарной, что выражается в чувстве незащищенности и тревоги.

Иерархия инструментальных ценностей у исследуемой группы подростков характеризуется большей ориентацией на ценности самоутверждения (высокие запросы, независимость, непримиримость, смелость, твердая воля). В то же время наблюдается низкая значимость ценностей принятия других (терпимость, чуткость, широта взглядов).

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что подростки, находящиеся в группе риска дезадаптации, и девиантные подростки превыше всего ценят (в порядке предпочтения) здоровье, свободу и развлечения, любовь, счастливую семейную и материально обеспеченную жизнь (терминальные ценности); образованность, твердая воля, жизнерадостность и честность (инструментальные ценности). Опрос показал также, что в сознании девиантов значительно искажены понятия о таких ценностях, как друзья, свобода и честность.

Наблюдается смещение акцента в структуре ценностных ориентаций с созидательной сферы на развлекательно-потребительскую. Ценностные ориентации на образование, воспитанность, счастливую семейную жизнь, твердую волю большинства девиантов характеризуются неразвитостью и противоречивостью. Несовершеннолетние девианты обнаруживают отсутствие ориентации на высшие общественные интересы, на альтруистическую деятельность, творческую работу, познание и жизненную мудрость.

Результаты исследования показали, что для группы подростков с девиантным поведением или находящихся в группе риска, характерны следующие психологические особенности подросткового возраста: эгоцентризм; личностная противоречивость; внутренняя конфликтность; ориентированность на социальное окружение, нормы, принятые в группе сверстников; выраженная потребность в общении; негативные установки к учебной деятельности; агрессивность. Девиантные, или находящиеся в группе риска подростки выбирают и принимают нормы делинквентной субкультуры, в связи, с чем у них складывается искаженное понимание ценностей и их иерархии, что накладывает отпечаток не только на их поведение, но также и на мировоззрение и мироощущение. Наиболее действенной программой снижения деструктивных тенденций в среде подростков будет та, которая основывается на знании ценностных установок этой категории подрастающего поколения, предопределяющих их поведение. Наиболее эффективными технологиями формирования ценностных ориентаций подростков, склонных к различного рода девиациям, по праву считаются следующие: технология достижения взаимопонимания между педагогом и воспитанником; технология группового и ролевого структурирования; технология индивидуальных и групповых поручений и их обмена; технология групповой персонификации пространства; технология планирования, подготовки, реализации и анализа коллективных творческих дел; технология анализа педагогом коллективного творческого дела и его анализа коллективом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Здравомыслов А.Г. Отношение к труду и ценностные ориентации / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов // Социология в СССР: в 2 т. – Мысль, 1966. – Т.2. – 320 с.

2. Давыдова К.Д. Социальная установка как психологический феномен / К.Д. Давыдова// Социал. психология и философия. – М.: Мысль. – 193 с.

3. Психологические тесты для профессионалов / сост. Н.Ф. Гребень. – Минск: Современная школа, 2008. – 496 с.

# КРИТИЧЕСКИЕ ЗАМЕЧАНИЯ О СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЯХ

***Чиркова Т.И.***
*Нижегородский государственный*
*педагогический университет им. Козьмы Минина*
*г. Нижний Новгород*

Исследование критических замечаний в адрес современного психологического знания обусловлено многими причинами, в частности, необходимостью внесения уточнений в методологию научно-исследовательской деятельности психологов – основного источника психологического знания, и соответственно в профессиональную подготовку к ней студентов, будущих психологов.

Обсуждая вопрос о специфике современного психологического знания, необходимо внести вначале некоторую ясность в само понятие «знание». Суть в том, что знание – трудно определимое понятие. Его смешивают с опытом, пониманием, информацией. Н.Л. Мусхелишвили и Ю.А. Шрейдер в статье «Понимаю, ибо это абсурдно» вместо определения понятия «знание» предложили четыре метафоры, которые подводят к пониманию, что такое знание. Первая, античная метафора уподобляет знания *восковой табличке,* на которой отпечатываются все внешние впечатления; вторая – знания – это *сосуд*, который наполняется либо внешними впечатлениями, либо текстом, несущим информацию об этих впечатлениях. Следующая метафора, которую использовал Сократ, – *«родовспоможение».* У человека есть знание, которое он не может осознать сам, и ему нужен помощник, наставник, который майевтическими (повивальное искусство) методами может помочь «родить» знание. Четвертая метафора – *евангельская притча о выращивании зерна*. «Знание вырастает в сознании человека, как зерно в почве» [4]. Первые две метафоры трактуют знание как информацию, которую можно получить с помощью памяти. Последующие метафоры говорят о том, что знание возникает как результат познающего воображения, рефлексии ими стимулированного. Познающий человек не просто пассивный «приемник» знаний, а источник собственного знания. При этом не отрицается и «присвоение» знания, «взращенного» другими. Для понимания возникновения психологического знания последняя метафора наиболее эвристична. Психологические знания, как правило, носят субъективно-динамичный характер. В.П. Зинченко считает необходимым при характеристике психологического знания применять понятие «живое знание» (англ. *living knowledge*), которое использовали в начале XX века Г.Г. Шпет и С.Л. Франк. «Живое» психологическое

знание – это соцветие разных знаний, его можно представить как своего рода интеграл огромного количества видов знания («предзнаковые формы», такие как мироощущение, неконцептуализированные образы мира, бессознательные обобщения, умозаключения, бессознательная память – привычка, житейские понятия неизвестного нам происхождения; формы знания, существующие в образовательной системе психологической науки; «знания о знании» т.е. отрефлексированные формы знания, причем, включающие «знание о незнании»). В психологическом знании неизбежно есть особый вид знания (незнания?), обусловленный тем, что до сих пор не раскрыта тайна происхождения человека, и тайна существования его души после смерти «бренного» тела. («Тайна – это знание о незнании некоторого знания, а так же – тайна это эмоциональное переживание незнания некоторого знания»). Находиться психологической науке на континууме между этими двумя тайнами весьма сложно. Очевидно, этим объясняется терпимое отношение научной психологии к иррациональной психологии, оперирующей кругом психологических знаний, недоступных объяснению научными и вообще рациональными методами (эзотерические знания, опирающиеся на некоторое тайное знание, недоступное для большинства людей – астрология, йога, нумерология, хиромантия и т.п.).

История развития психологических знаний конца XX-начала XXI вв. характеризуется двойственными оценками: с одной стороны, критикой его состояния, а с другой – ростом новых достижений, позитивно оцениваемых как самими психологами, так и теми, на службе, чьих интересов и нужд психологическая практика и наука находятся.

*Направления критики современного психологического знания.*

- Количество дипломированных психологов (разного уровня квалификации: от бакалавров до докторов психологических наук) растет в невиданных ранее темпах. Казалось бы, эта огромная масса специалистов, вооруженных научными знаниями о психологии человека, должна существенно повлиять на психологическое благополучие людей всех возрастов, различных статусов и в целом всего нашего социума. Но, увы, огромные массы людей в стране «деградируют, государство разлагается, семьи лихорадит, коллективы гибнут, молодежь выбирает «пепси» [1, с. 5]. Возникает вопрос: можем ли мы, с уверенностью сказать, что современные психологические знания научно достоверны и имеют позитивное воздействие на практику управления во всех сферах нашего социума? К сожалению, нет. Значит, мы психологи, в определенной мере, несем ответственность за те масштабные и мощные деструктивные процессы, которые возникли и продолжают нарастать сегодня в нашем Отечестве. Добытые нашим научным сообществом в массе кандидатских и докторских диссертационных исследований, в

работах различных лабораторий НИИ психологические знания, их использование психологической практикой говорит о том, что эти знания далеки от совершенства. Очевидно, пора нам психологам признать долю ответственности за то, что мы не оказываем должного влияния на реальные негативные радикальные изменения в психологии больших социальных групп. Следует признать, что научные психологические знания и разработанные на их основе психотехники утрачивают свою позитивную гуманистическую, акме направленность и действенную развивающую силу. Об этом свидетельствует критика содержания и качества диссертационных работ, нарушения в них оптимального соотношения и логики взаимовлияния теории, эксперимента и практики, фундаментальности целеполагания и несовершенства используемого психодиагностического инструментария (Д.И. Фельдштейн).

- В продолжение этого направления критики необходимо отметить падение научной достоверности, надежности психологического знания из-за лавинообразного использования в исследованиях опросных методов, то есть изучение словесных ответов испытуемых. Не преуменьшая роли слова как «фактора высшей нервной деятельности», слова как фактора, у*слов*ия знаково-символического опосредствования психического развития в филогенезе и онтогенезе, необходимо признать, что психологические знания, добытые только на основе опросных методов – это жанр литературного произведения. А отсюда психологические знания в этом жанровом контексте приобретают не некоторые негативные характеристики. Возьмем, например, повсеместное использование опросных методов изучения архиважной проблемы современности - межэтнических отношений, толерантности и этнической идентичности (кстати, расцениваемой в ранге проблем государственной безопасности). Как показали результаты наших исследований, ответы респондентов на вопросы анкет несут в себе очень часто сокрытие подлинных отношений, подлинного состояния межэтнических личностных конструктов с помощью показа социально желаемых образцов. Это с одной стороны, а с другой, особенно значимой для научной состоятельности психологического знания, опросные методы в решении проблем межэтнических отношений не вскрывают мощную бессознательную мотивацию, которая даже в большей мере, чем осознаваемая действует в межэтнических взаимоотношениях [7]. Кроме этого, опросные методы не раскрывают особенность знаний поверхностных и сущностных. Например, из 150 респондентов, практически решаемых проблемы межэтнических отношений (педагоги, юристы, работники сфер миграционных служб), показали при ответах на вопросы двух типов анкет резкое расхождение. На вопросы просто об их *знании* нормативно-правовых документов, регулирующих национальные

и межэтнические отношения в *мировой системе,* документов, принятых в России, в отдельных республиках, документов регионального уровня 98 % респондентов уверенно написали утвердительный ответ. Эти же респонденты на просьбу ответить на вопросы: «В чем суть международной декларации о расе и расовых предрассудках (1978); «Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств» (Страсбург, 1995); «Декларации о ликвидации всех форм расовой дискриминации». (Дурбан, Южная Африка, 2001); «Декларации стран ОБСЕ» (Брюссель, 2004); «Кордобской декларации» (Кордоба, 2005); закона «О межнациональных отношениях в Санкт-Петербурге» (2004), никто не смог указать даже в самом общем виде суть этих деклараций. Никто не смог ни слова написать о содержании документов, принятых после чрезвычайных ситуаций в своих регионах, регулирующих межэтнические отношения. Такое положение в системе знаний человека, как психологической реальности («говорим одно, думаем по другому, а делаем по третьему») таит в себе разрушительные, опасные тенденции для человека.

- Критика по многим параметрам (достоверности, надежности, действенности, практической направленности и др.) психологического знания, во многом обусловлена неопределенностью предметов и объектов психологических исследований. Дискуссии о них значительно обострились при появлении новых методологических парадигм постнеклассического и постпостнеклассического рационализма в познании психологических реальностей, в связи с «новым антропологическим поворотом», новыми методологическими подходам (холономным, синергическим) и признанием психологии как полипарадигмальной и даже внепарадигмальной наукой
- Особую значимость в специфике современного психологического знания приобретает действие фактора неопределенности в познании психологических реальностей. Многие авторы, при обсуждении проблем современной психологии отмечают значительную неопределенность психологического знания [2,3,5]. Термин «неопределенность» имеет многозначное толкование: *это характеристика* несовершенности чего-либо; нечеткость *состояния*; *не достаточная ясность проявления свойств, форм* всего – материального и идеального; *фактор* развития или разрушения. В методологии психологии неопределенность рассматривается как системообразующий конструкт, выполняющий функцию включения личностного контекста в регуляцию поведения и выбора, преодоление субъективной неопределенности в принятии решений и т.д. [3,8].
- Изучение воздействия фактора неопределенности на психику человека по ряду социально-политических причин практически исчезло

из научно-психологического обсуждения в конце XX начале XXI в. Определенность/неопределенность - мощный психологический фактор, влияющий на мотивы, структуру, организацию деятельности, на рефлексию, творческую направленность. В.П. Зинченко на основе детального методологического анализа в психологии темы – «человек в условиях неопределенности» пишет: «В заключение выражу уверенность, что в ближайшее время интерес к неопределенности должны возрасти, потому что психология становится событийной, а не только описательной, объяснительной. К этому ее толкают, прежде всего, многочисленные сферы практики, к которым она становится причастной» [2, с. 19]. Неопределенность в познании объективна и закономерна и может проявляться на самых различных уровнях психической реальности: в индивидных и личностных особенностях когнитивной сферы; явно или имплицитно содержаться в чувствах, волевых процессах, то есть, *относится к атрибутивным свойствам любого психического.* Она характеризует временные и пространственные особенности психической деятельности и жизни человека, определяет сущность свойств личности и информационной составляющей деятельности. Проявления этого атрибутивного свойства во многом определяет содержание и специфику обучения [9]. Она переживается человеком, становится стимулом проявления его активности. В зависимости от ситуации, условий познания, неопределенность может оказывать конструктивное воздействие или деструктивное. Важно то, что ни определенность, ни неопределенность не имеют абсолютного положительного, или отрицательного значения. Например, экспериментально доказано, что неопределенность в познании – двигатель творчества, «толерантность к неопределенности положительно связана с креативностью, тогда как интолерантность к неопределенности демонстрирует обратную связь» [Т.В. Корнилова, 3, с. 11].

Поскольку неопределенность распространяется на психологическое знание, то попытки определения четких демаркационных границ в их качестве дело не только чрезвычайно сложное. При оценке уровней неопределенности познания перспективным является разработанный В.Д. Небылицыным *принцип континуума* (лат. continuum – непрерывное многообразие), раскрывающий специфику непрерывного многообразия меры неопределенности знания и способы ее преодоления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я., Кандыбович С.Л., Крук В.М., Тимченко Г.Н., Харитонов А.Н. Проблемы психологического исследования / А.Я. Анцупов, С.Л. Кандыбович, В.М. Крук, Г.Н. Тимченко, А.Н. Харитонов // Указатель 1050 докторских диссертаций. 1937-2004 гг. – М.: Студия «Этика», 2007. – 232 с.

2. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая

традиция? / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 11.

3. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии: учебник / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов. –2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2011. – 483 с.

4. Мусхелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Понимаю, ибо это абсурдно / Н.Л. Мусхелишвили, Ю.А. Шрейдер // Человек. – 1998. – №6.

5. Пригожин И.Р. Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы / И.Р. Пригожин. – М.: Ижевск РХД, 2000.

6. Чиркова Т.И. Психология разрушения: контуры методологического анализа / Т.И. Чиркова. – М.: Известия РАО, 2012. – № 3. – С. 99-106.

7. Чиркова Т.И. Межэтническая толерантность как качественный показатель профессионального мастерства педагога / Т.И. Чиркова // Научно-практическая конференция «Психолого-педагогические подходы к формированию межэтнической толерантности как условий социализации личности. – Первомайск, 2012. – С.80-84.

8. Чиркова Т.И. Методологические основы психологии: учеб. пос. к практическим и семинарским занятиям для студентов психологических факультетов / Т.И. Чиркова. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2013. – 416 с.

9. Чиркова Т.И. Подходы к изучению атрибутивных свойств психологических реальностей / Т.И. Чиркова // Материалы научной конференции «Ананьевские чтения – 2010». – СПб.: СГУ, 2010.

## ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

***Шадрин А.Н.***
*Научный руководитель –* ***Шишкина О.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Проблеме происхождения эмоций посвящали свои исследования известные отечественные и зарубежные авторы: Ч. Дарвин, В. Вундт, З. Фрейд, У. Джемс, К. Ланге, С. Шехтер, К. Изард, П.К. Анохин, П.В. Симонов, С.Л. Рубинштейн, В.К. Вилюнас и другие. Следует подчеркнуть, что большинство этих исследований характеризуется своей специфичностью, обусловленной родом занятий и интересов конкретного автора. Так, советский физиолог П.К. Анохин рассматривал эмоции как биологический продукт эволюции, приспособительный фактор, способствующий сохранению жизни отдельной особи и всего вида. Датский же патологоанатом Л. Ланге связывал возникновение эмоций с изменением состояний внутренних органов.

Вместе с тем бесценный интерес для психологической науки представляет вся совокупность исследований, посвященных данной проблематике, так как она помогает выявить существенное и представить картину в целом. Подтверждением тому служат произведения Фрейда, которые выводят такие эмоциональные состояния как аффекты из бессознательных влечений, что мы наблюдаем у невротических

личностей. Другим примером может служить когнитивистская теория. Ее представители источник возникновения эмоций видят в когнитивных (мыслительных) процессах.

Современная психологическая наука определяет эмоции как особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, отношения человека к миру и людям. Эмоциональные состояния делятся на аффекты, настроения, стрессы, фрустрации и страсти.

Раскрывая особенности эмоциональных состояний людей с ограниченными возможностями следует отметить, что к этой категории относят лиц, имеющих недостатки в физическом или психическом развитии. То есть это люди глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, нарушениями опорно – двигательного аппарата и другие. В настоящее время принята политкорретная форма обозначения инвалида – «человек с ограниченными возможностями здоровья».

Актуальность изучения специфики эмоциональных состояний лиц с ограниченными возможностями здоровья обозначил еще в 1964 г. Н.Д. Левитов. Свой вклад в изучение данной специфики внесли такие психологи, как Н.А. Циркун, А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, А.И. Зотов, Н.И. Шевандрин и другие. Вышеуказанные авторы отмечают, что у людей, имеющих недостатки в физическом и психическом развитии, чаще, чем у здоровых людей, наблюдаются негативные эмоциональные состояния.

Поскольку в данной работе практические исследования проведены в группе людей с нарушением зрения, следует подробнее охарактеризовать эмоциональные состояния лиц данной категории.

Изучением данной проблемы занимались такие психологи, как Л.С. Выготский, Т.А. Власова, М.И. Земцова, Ю.А. Кулагин, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина. Отсутствие зрения у детей может повлиять на сферу чувственного познания и психические свойства (восприятие, представление, мышление) и тем самым сузить их эмоциональную сферу, но не может изменить общую структуру эмоций и чувств. Говоря о важнейших эмоциональных состояниях лиц с нарушением зрения, исследователи отмечают, что особо сильно переживается ими момент потери или резкого ухудшения зрения. В этот момент может наступить стрессовое состояние, высокая раздражительность с включением соматических реакций и дезорганизацией поведения вплоть до отказа от деятельности. Но в процессе компенсации дефектов психического развития, изменений в эмоциональной сфере такие люди сознательно овладевают и управляют своим настроением и поведением.

В целом, делая вывод по исследованиям, посвященным изучению эмоциональных состояний людей с нарушением зрения, следует сказать:

1. Люди с нарушением зрения испытывают ту же гамму эмоций и чувств, что и нормально видящие.

2. При слепоте и слабовидении могут возникнуть аффективные состояния (быстропротекающие отрицательные эмоциональные состояния). Они могут быть вызваны внезапной потерей или резким ухудшением зрения, а также при ориентации в пространстве и социальной среде. Однако такие аффективные состояния успешно корректируются самими лицами с нарушением зрения в процессе компенсации дефекта.

3. Эмоциональные реакции людей с нарушением зрения зависят (как и у нормально видящих) от характера, способностей, волевых качеств, которые необходимо формировать в учебно-воспитательном процессе.

Целью нашего исследования явилось изучение эмоциональных состояний людей с ограниченными возможностями. Мы предположили, что нарушения зрения затрудняют или делают невозможным удовлетворение ряда насущных потребностей, в результате чего возникает эмоциональное напряжение, выраженное в повышенной тревожности, депрессивности и фрустрации. Объектом исследования является эмоциональная сфера личности, а предметом исследования – эмоциональные состояния людей с нарушением зрения (слепых и слабовидящих).

Практические исследования, представленные в данной работе, были проведены на базе центра Республиканской организации «Вероссийское Общество Слепых» г. Йошкар-Олы. В исследованиях принимали участие люди с нарушением зрения в количестве 20 человек. В исследовании мы использовали следующие методики: 1) исследование тревожности по методике Тейлора (адаптированный вариант Т.А. Немчинова – В.Г. Норакидзе); 2) методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге (адаптированный вариант Т. Балашовой); 3) методика диагностики социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (модификация В.В. Бойко) [1].

По результатам трех методик было выявлено, что наиболее неустойчивые эмоциональные состояния наблюдаются у 20% испытуемых. В группе есть тенденция к повышенному уровню тревожности – уровень тревожности средний с тенденцией к повышенному наблюдается у 30% респондентов, высокая тревожность и с тенденцией к высокому уровню – у 20% человек, а низкая тревожность наблюдается только в 15% от группы. Из 20 испытуемых у 4 (20%) наблюдается легкая депрессия, причем наиболее высокий балл (55) наблюдается у респондента №12. Наиболее фрустрированными людьми

являются тоже 4 человека (20%); умеренный уровень фрустрации выявлен у 45%; неопределенный уровеньфрустрированности не выявлен.

Для повышения эмоциональной устойчивости, устранения тревожности с людьми с ограниченными возможностями следует проводить коррекционные мероприятия. В качестве примера мы представили тренинг коррекции эмоциональных состояний для людей с ограниченными возможностями.

Таким образом, выдвинутое в начале исследования предположение, подтвердилось. Мы доказали, что нарушения зрения затрудняют или делают невозможным удовлетворение ряда насущных потребностей, в результате возникает эмоциональное напряжение, выраженное в повышенной тревожности, депрессивности и фрустрации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2008. – 672 с.

## ПСИХОКОРРЕКЦИЯ БОЛЬНЫХ АЛКОГОЛИЗМОМ И НАРКОМАНИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ГАРДЕНОТЕРАПИИ

***Шарапова О.А.***
*Научный руководитель –* ***Бочкарев С.В.***
*Республиканский наркологический диспансер*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Гарденотерапия (садовая терапия) – это часть экотерапии, процесс использования растений и сада для улучшения психического здоровья через воздействие на разум, тело и душу человека[3]. Садовая терапия как подход имеет коррекционную направленность, т.е. предполагает исправление недостатков развития личности, коррекцию особенностей психики и поведения лиц с нарушениями психического развития через активное вовлечение в процесс выращивания растений [5]. Гарденотерапия – это синтез ландшафтного дизайна, медицины и психологии. Американская Ассоциация Садовой Терапии определяет гарденотерапию (садоводческая терапия, horticultural therapy, therapeutic horticulture) как дисциплину, которая профессионально использует растения и садоводческие технологии для терапии и реабилитации [4, с. 7]. Гарденотерапия уже много десятков лет используется в мировой врачебной практике. Имеется много примеров, где взаимодействие с растениями оказывает положительное влияние или облегчает жизнь самых различных слоев и групп общества: детей, молодежи, стариков, инвалидов, жертв преступлений, пациентов с онкологическими

заболеваниями и с болезнью Альцгеймера, ментальными проблемами, наркоманов и алкоголиков, участников боевых действия, лиц пострадавших от военных или террористических акций и др. Лечебный эффект гарденотерапии заключается в сенсорной интеграции. У людей с различными нарушениями не происходит правильной обработки сигналов, поступающих в мозг от различных органов чувств. В терапии давно используются специальные сенсорные комнаты, где помещаются различные материалы, световые волокна, тактильные поверхности. Гарденотерапия – то же самое, но все без исключения материалы натуральные[6].

Главная цель гарденотерапии – улучшить физическое и психическое состояние человека. Эффект гарденотерапии терапии обычно проявляется в четырех сферах – интеллектуальной (когнитивной), социальной, эмоциональной (психологической) и физической [4, с. 12].

В интеллектуальной сфере – это улучшение навыков общения, развитие разных видов памяти и словарного запаса; пробуждение любопытства; улучшение внимания, наблюдательности; улучшение способности планировать и принимать решения; получение новых профессиональных навыков.

В социальной сфере – это во-первых: взаимодействие внутри группы. Участники учатся общаться друг с другом для достижения общей цели, уважать право каждого на свое мнение, разделять ответственность, развивать лидерские качества. Во-вторых: взаимодействие за пределами группы, общение в социуме; передача навыков и эмоций другим людям; возможность найти работу, связанную с новыми полученными навыками [1, с. 58].

В психо-эмоциональной сфере – это усиление чувства собственного достоинства и веры в себя, становление адекватной самооценки. Чувство гордости за успех, так же как и чувство ответственности, приведшее к успеху, влекут за собой повышение самооценки. Люди понимают, что от них зависят живые существа; возможность уменьшить проявления агрессии приводит к появлению социально адаптированного поведения. Обрезка живой изгороди, выкапывание ям и другие виды работ приводят к улучшению самоконтроля через перераспределение агрессивной энергии; Формируются ощущения и образ прошлого, настоящего и будущего. Это особенно важно для химически зависимых людей и людей с эмоциональным кризисом, которые потеряли интерес к будущему. У участников наблюдается формирование позитивного взгляда в будущее, они интересуются, что произойдет с растениями на следующей неделе, в следующем году; возможности для выражения положительной творческой энергии (икебаны, ландшафтный дизайн и др.) [7].

В физической сфере – это развитие и улучшение основных моторных

навыков. Улучшение мышечной координации и тренировка всех групп мышц; пребывания на свежем воздухе при уходе за садом улучшает общее состояние организма, так как растения выделяют фитонциды; происходит стимулирование и развитие не доминантных систем восприятия (пациенты слушают тишину, различают пение птиц, запахи растений, многообразие цветовой палитры).

Основными задачами садовой терапии являются следующие.

Трудотерапия – т.е. мотивация химически зависимого пациента на трудовую деятельность. Выращивание растений в подсобном хозяйстве может стать источником материального дохода для выздоравливающих алкоголиков и наркоманов. Отдельные аспекты лечебно-реабилитационной программы по садовой терапии могут привести их к самодостаточности [2, с. 14].

Формирование ответственности. Чувство ответственности за своих зеленых питомцев, понимание, что они полностью зависят от того, как о них заботятся, являются важным терапевтическим элементом для пациентов. Были случаи, когда у группы зависимых пациентов стремление закончить работу (по укрыванию розария на зиму) было предпочтительнее, чем уйти на обед. В процессе реализации программы у пациентов повышается жизненная активность, выравнивается эмоциональный фон, снижается тревожность.

Формирование творческого потенциала. Возможность самовыражения, которая часто теряется у людей со сниженной ответственностью, вновь формируется при выращивании растений из семян (возможность почувствовать себя творцом, причастным к возникновению новой жизни). Например, наркоман, который никогда не работал, после приезда из ботанического сада, так выразил приподнятость своего состояния: «Я никогда не работал лопатой, но сегодня я посадил четыре куста роз и впервые почувствовал, что сделал что-то хорошее!».

Принятие потерь. Когда имеешь дело с живыми существами, неизбежны ошибки, которые будут приводить к потерям растений. Обучая принимать неизбежные потери в садоводстве, можно помочь пациентам научиться принимать неизбежные потери и в их личной жизни (работы, семьи, уважения, достоинства, и т.п.).

Концентрация внимания. Пациенты в гарденотерапии полностью концентрируются на предложенной работе, в результате чего отвлекаются от обычного беспокойства, связанного с личными переживаниями.

Гарденотерапия – недорогой способ реабилитации. Поэтому она доступна для большинства специализированных учреждений, которые имеют дело с разными возрастными и социальными группами людей, при

условии консультирования квалифицированными специалистами Несмотря на очевидную пользу и результативность, механизмы влияния гарденотерапии на человека пока до конца не выяснены, поэтому для их изучения и эффективного внедрения требуются серьезные научные исследования с привлечением широкого круга специалистов (психологов, психиатров, терапевтов, педагогов, ботаников, ландшафтных дизайнеров и др.) [4, с 35].

*Совместная реализация лечебно-реабилитационной программы «Прозрение» «РНД» и Ботанического сада-института МарГТУ РМЭ.*

В конце октября 2009 года отделением медицинской и социальной реабилитации и Ботаническим садом-институтом были предприняты первые шаги в области гарденотерапии. Работа с реабилитантами в 2009 году была организована следующим образом: пациенты отделения приезжали в БСИ два раза в неделю на два с половиной часа в день; 20-30 минут для реабилитантов проводилась экскурсия специалистом БСИ, после чего два часа реабилитанты работали на коллекциях растений (ландшафтные группы, альпинарий, теневой сад, розарий, отдел цветоводства, партер, вересковый сад и т.д.). В 2009 году в гарденотерапии принимали участие 103 человека, из них 44 наркозависимых (т.е. 42,7%), в том числе 15 женщин и 29 мужчин. Средний возраст реабилитантов в группе 30 лет.

Предлагаемая работа в ботаническом саду является сезонной, с апреля по ноябрь. В начале для концентрации внимания и мотивации интереса реабилитантов им демонстрировали презентации по темам: Ботанический сад - институт МарГТУ, Ботанические сады мира, Бонсаи; реабилитанты просмотрели фильмы производства BBC из серии «Жизнь растений», «Джунгли», «Явления природы», а затем 2 часа работы.

Кроме того, на 2010 год был разработан план занятости пациентов отделения медицинской и социальной реабилитации в Ботаническом саду, который включал в себя: подготовку территории для закладки плантации кедра корейского, посвященной «65-летию Победы»; расширение экспозиции «Розарий» с подготовкой делянок и посадкой новых сортов роз; санитарную обрезку редких деревьев и кустарников; разбивку будущих цветников, посадку растений и посев газонной травы; знакомство с цехом лозоплетения, а при желании и обучение лозоплетению. В 2010 году гарденотерапией было охвачено 122 человека, в том числе 49 наркозависимых (т.е. 40,1%). Из них: женщин – 7 человек, и мужчин – 42 человека. Средний возраст в группе составил 28 лет.

В процессе совместной работы было определено приоритетное направление гарденотерапии на 2011 год – уход за редкими лекарственными растениями, интродуцированными (введенными в культуру) из других регионов России (женьшень, родиола розовая, левзея

софлоровидная), которые являются сырьем для фармакологического производства. Для выполнения разработанного плана пациентов в БСИ стали направлять три раза в неделю так же по два часа в день.

Пациенты ЛРП «Прозрение» с желанием и воодушевлением воспринимают работу в ботаническом саду, так как это связано с изменением привычной обстановки в отделении и знакомством с чем-то новым. Психологи отделения стали отмечать значительную положительную динамику у пациентов после работы в БСИ. Выравнивание эмоционального фона происходило быстрее, ребята стали выглядеть веселее, энергичнее. В дневниках чувств они стали прописывать многообразнее события и чувства, испытываемые в течение дня. На занятиях в коррекционных группах пациенты стали вести себя спокойнее, исполнительнее, улучшилась проработка «домашних заданий». Консультанты в отделении заметили, что на вечерних блоках занятий реабилитантов интересовали вопросы: «Зачем нужна подкормка компостным червям? Активны ли они зимой?». В целом, пациенты становились более исполнительными, менее агрессивными. Кроме того, пациенты отделения выразили желание организовать огород на прилегающей к отделению территории для выращивания к столу собственных овощей (зеленый лук, редис, огурцы, помидоры, зелень). Также они подготовили участок под цветник и посадили декоративные растения.

За девять месяцев 2012 года гарденотерапией было охвачено 91 человек, в т.ч. 33 наркозависимых, из которых 9 женщин и 24 мужчин. Средний возраст пациентов в группе составил 28 лет. В целом по отделению ремиссия наркозависимых на 1 октября 2012 года составила до года – 30,4%, до двух лет – 26,6%.

В ходе реализации программы гарденотерапии у некоторых пациентов (выздоравливающих) сформировалась устойчивая внутренняя мотивация на трудовую деятельность, четыре человека были приняты на постоянную работу в Ботанический сад, один из них – на руководящую должность. По оценке специалистов БСИ, в целом, сотрудничество наших учреждений является интересным, перспективным и взаимовыгодным. Реабилитанты охотно берутся за работу, стараются выполнить ее быстро, качественно, но бывают и замечания, которые они воспринимают адекватно и исправляют допущенные ошибки. Задают много вопросов по теме, ведут себя приветливо и открыто.

Многое в эффектах гарденотерапии на людей еще остается неизвестным и требует специальных систематических исследований. Сам по себе, этот подход нельзя считать «панацеей», способной заменить апробированные медицинские и социальные методы лечения. Поэтому гарденотерапию можно рассматривать скорее как дополнительный

способ реабилитации, ресоциализации и улучшения качества жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова О.А. Организация социальной работы в психоневрологических интернатах/ О.А. Богданова. – Вологда, 2006. – 58 с.

2. Маршинин Б.А. Оккупационная терапия: курс лекций / Б.А. Маршинин. – М., 2002.

3. Мухина А.Н. Использование метода садовой терапии для социальной реабилитации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / А.Н. Мухина.

4. Сизых С.В., Кузеванов В.Я., Белозерская С.И., Песков В.П. Садовая терапия: использование ресурсов ботанического сада для социальной адаптации и реабилитации. Справочно-методическое пособие. / С.В. Сизых, В.Я. Кузеванов, В.П. Песков. – Иркутск: Изд-во Ирк. гос. ун-та, 2006. – 48 с.

5. http://www.bibliotekar.ru/

6. http://www.miloserdie.ru/

7. http://window.edu.ru/

## ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА СКЛОННОСТИ К ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

***Шарипова Т.В.***
*Научный руководитель –* ***Швецов Н.М.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

Реалии современной жизни свидетельствуют о большом количестве случаев аддиктивного (зависимого) поведения, в том числе, у подростков, однако вопросы комплексного, концептуально осмысленного подхода к решению проблемы диагностики и профилактической помощи, предупреждающей переход склонности к зависимому поведению непосредственно в зависимое поведение, остаются малоизученными в современной психологии. Таким образом, существует противоречие, заключающееся в том, что потребности жизни и социальной практики в использовании возможностей диагностики и профилактики зависимого поведения у подростков не обеспечиваются знанием о профилактике склонности к зависимому поведению у подростков.

Цель исследования состоит в изучении возможностей диагностики и профилактики склонности к зависимому поведению обучающихся под руководством психолога в условиях общеобразовательной школы. Объект исследования: личность подростков. Предмет исследования: склонность к зависимому поведению подростков общеобразовательной школы. Гипотеза исследования состоит в предположении, что профилактика склонности к зависимому поведению школьников как одно

из направлений деятельности психолога общеобразовательной школы может быть более эффективной, если организовать специальные психологические занятия и использовать возможности тренинга, с целью обучения подростков здоровому стилю жизни и навыкам сопротивления зависимостям. В качестве методик были использованы: тест волевой регуляции Р.С. Немова; тест «Компьютерная зависимость» (А.В. Котляров); опросник «Признаки мобильной зависимости» (А.В. Котляров); анкета для родителей для определения подростковой наркомании (разработана учеными из Иркутска).

Опытно-экспериментальная база исследования**:** исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Йошкар-Олы». В исследовании приняли участие учащиеся 6Б и 6А классов в количестве 46 человек в возрасте 12-13 лет. В соответствии с целью и задачами нашего исследования оно включило в себя две выборки. Первая выборка – экспериментальная группа – включила в себя 23 школьника, учащихся 6Б класса. С этими школьниками на формирующем этапе исследования проводилась специально организованная работа по профилактике зависимостей под руководством психолога общеобразовательной школы. Вторая выборка – контрольная группа – состояла из такого же количества школьников 6А класса. С этими школьниками никакой дополнительной работы не проводилось.

На констатирующем этапе исследования диагностирование экспериментальной и контрольной групп подростков МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Йошкар-Олы» в количестве 46 человек показало:

- большинство школьников (по 39,1% в каждой группе) характеризовались признаками средней волевой регуляции, присутствовали в каждой группе школьники как со слабой волевой регуляцией (30,4% в экспериментальной и 26,1% в контрольной), так и с сильной (30,4% в экспериментальной и 34,8% в контрольной);
- у 56,5% подростков в экспериментальной и у 60,9% школьников в контрольной группе проявления компьютерной зависимости отсутствовали, однако у 43,5% школьников в экспериментальной и у 39,1% школьников в контрольной группах скорее всего наблюдались проявления компьютерной зависимости;
- в той и другой группе подростков были обнаружены подростки с проявлениями мобильной зависимости (в экспериментальной – 47,8%, в контрольной – 43,5%);
- у 8,7% школьников в экспериментальной и у 4,3% школьников контрольной группы было найдено для констатации около 10 признаков, и их суммарная оценка оказалась близка к 2000 баллов, что свидетельствовало о возможных признаках подростковой наркомании

или склонности подростков к зависимому поведению.

Анализ материалов проведенного исследования и результаты диагностики подростков позволили разработать программу уроков психологии «Находим ответы на трудные вопросы» в 6 классе по формированию у подростков навыков социальной и личностной компетентности, которые были апробировны в работе с подростками экспериментальной группы.

Апробируемая программа «Находим ответы на трудные вопросы» служила решению задачи профилактики зависимостей, расширение представлений подростков о негативных последствиях зависимостей, снижение возможности пробы одурманивающих веществ, ознакомление школьников с эффективными способами реализации своих потребностей, обеспечивающих им успешную социализацию. Программа была представлена следующими темами: «Почему люди употребляют наркотики?», «Почему возникает зависимость от наркотиков?», «Чем опасны алкогольные напитки?», «Какие напитки называют слабоалкогольными и чем они могут быть опасны?», «Чем опасно курение?» и т.д. Использованы и тренинговые занятия, которые, по мнению специалистов, являются одной из эффективных форм профилактики зависимостей.

На контрольном этапе исследования школьники обеих групп были продиагностированы по методикам, использованным нами на констатирующем этапе эмпирического исследования.

По результатам контрольного этапа исследования обнаружены определенные различия в показателях волевой регуляции, компьютерной и мобильной зависимости, в признаках подростковой наркомании у школьников экспериментальной и контрольной групп:

- у подростков экспериментальной группы повысился уровень волевой регуляции, в группе осталось лишь 8,7% подростков со слабой волевой регуляцией, остальные школьники показали сильную (43,5%) и среднюю волевую регуляцию (47,8%). В контрольной группе результаты подростков практически не изменились (сильная – 34,8%, средняя – 43,5%, слабая – 21,7%);
- в экспериментальной группе значительно увеличилось число подростков, у которых проявления компьютерной зависимости отсутствовали (с 56,5% до 78,3%), в контрольной группе, наоборот, несколько увеличилось число школьников с проявлениями компьютерной зависимости (с 39,1% до 43,5%);
- результаты подростков экспериментальной группы по признакам проявления мобильной зависимости значительно улучшились (только 26,1% подростков в группе обнаружили проявления мобильной зависимости), а показатели подростков контрольной группы не

изменились, у 43,5% подростков обнаружены проявления мобильной зависимости;

- у школьников экспериментальной группы не было найдено признаков подростковой наркомании, у 4,3% школьников контрольной группы было найдено для констатации около 10 признаков, указывающих на возможность подростковой наркомании, и их суммарная оценка оказалась близка к 2000 баллов, что свидетельствовало о возможных признаках подростковой наркомании или склонности к наркотической зависимости.

Таким образом, по результатам контрольного этапа исследования зафиксированы значимые различия в показателях зависимости у подростков экспериментальной и контрольной групп.

Полученные с помощью критерия U Манна-Уитни данные свидетельствуют о значимости и достоверности различий в показателях компьютерной зависимости подростков экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования.

Таким образом, полученные результаты эмпирического исследования доказывают выдвинутую гипотезу и позволяют сделать вывод: профилактика склонности к зависимому поведению школьников как одно из направлений деятельности психолога общеобразовательной школы может быть более эффективной, если организовать специальные психологические занятия и использовать возможности тренинга, с целью обучения подростков здоровому стилю жизни и навыкам сопротивления зависимостям.

## РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

***Шиманова Т.В.***
*Научный руководитель –* ***Шишкина О.В.***
*Межрегиональный открытый социальный институт*
*г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл*

От современных выпускников требуется проявление профессионализма, что заключается в успешном решении профессиональных задач. Особую значимость профессиональное мышление имеет при решении производственных задач. Хотя, как принято считать, профессионализация мышления происходит с накоплением опыта в профессиональной деятельности, в нашем исследовании предпринята попытка решить данную задачу уже в период обучения студентов.

Как показывает анализ, практически вне внимания исследователей

оказалось изучение психологических приемов и механизмов развития тех операций мышления, которые собственно и формируют профессиональное мышление. К ним относятся логические операции анализа, синтеза, доказательства, обоснования и т. д. Им, как известно, принадлежит важная роль в усвоении знаний, их систематизации, а также в их реализации и сообщении этих знаний другим людям, что приводит не только к профессионализации личности, но и к ее интеллектуализации.

В связи со сказанным поставлена цель исследования – изучить развитие логического мышления у студентов в процессе преподавания психологии. Объектом исследования является процесс преподавания психологии, а предметом исследования – развитие логического мышления у студентов в процессе преподавания психологии. Мы предположили, что в процессе преподавания психологии уровень развития логического мышления у студентов повысится. Методологическую базу исследования составили труды таких ученых, педагогов, психологов, как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др. [1]. Практические методы, использованные в данном исследовании: 1) тест «Сложные аналогии»; 2) тест «Логичность умозаключений»; 3) тест Липпмана «Логические закономерности» [4].

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГБОУ СПО РМЭ «Марийский радиомеханический техникум». В исследовании принимали участие студенты 1 курса, обучающиеся по специальности «Системы газоснабжения». Выборка состояла из 40 студентов (20 испытуемых – экспериментальная группа, 20 – контрольная).

Нами была разработана программа учебных занятий по психологии, включающая чтение лекций и проведение практических занятий [2, 3].

Из лекций студенты узнали определение мышления, его виды, познакомились с логическими операциями и структурой логического процесса. Таким образом, изучая этот раздел, студенты смогли объединить в систему ранее полученные знания и сформировали целостное представление о познавательной сфере человека.

На практических занятиях раздела «Психология мышления» мы провели работу по развитию словесно-логического мышления у студентов экспериментальной группы. Развивая словесно-логическое мышление через решение логических задач, мы подбирали такие задачи, которые бы требовали как индуктивного (от единичного к общему), так дедуктивного (от общего к единичному) умозаключения. Сюда включены задания на формирование умения выделять существенные свойства (признаки) конкретных объектов и абстрагирование от второстепенных качеств, умение отделять форму понятия от его содержания,

устанавливать связи между понятиями (логические ассоциации).

Анализ результатов производился с целью изучения динамики логического мышления студентов экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 1 – Динамика результатов диагностики по тесту «Сложные аналогии»

| Уровни | Группа | Первичная диагностика | Окончат. диагностика |
|---|---|---|---|
| Высокий | ЭГ | - | 5% (1 чел) |
| | КГ | 10% (2 чел) | 10% (2 чел) |
| Средний | ЭГ | 40% (8 чел) | 60% (12 чел) |
| | КГ | 40% (8 чел) | 50% (10 чел) |
| Низкий | ЭГ | 60% (12 чел) | 35% (7 чел) |
| | КГ | 50% (10 чел) | 40% (8 чел) |

Уровень развития логического мышления по тесту «Сложные аналогии» после проведения формирующих занятий изменился. Испытуемые экспериментальной группы получили более высокие результаты по итоговой диагностике. Так, высокий уровень понимания абстракций и сложных логических связей увеличился на 5%, средний уровень вырос на 20%, а низкий сократился на 25%. В контрольной группе изменения незначительны.

Данные по тесту «Логичность умозаключений» распределились следующим образом (табл. 2):

Таблица 2 – Динамика результатов диагностики по тесту «Логичность умозаключений»

| Уровни | Группа | Первичная диагностика | Окончат. диагностика |
|---|---|---|---|
| Высокий | ЭГ | 5% (1 чел) | 10% (2 чел) |
| | КГ | - | - |
| Средний | ЭГ | 20% (4 чел) | 30% (6 чел) |
| | КГ | 30% (6 чел) | 35% (7 чел) |
| Низкий | ЭГ | 75% (15 чел) | 60% (12 чел) |
| | КГ | 70% (14 чел) | 65% (13 чел) |

Данные, полученные в ходе итоговой диагностики в экспериментальной группе, показывают, что уровень развития логичности по тесту «Логичность умозаключений» также изменился: высокий уровень поднялся на 5%, средний – на 10%, низкий сократился на 15%. В контрольной группе за это же время показатели также изменились, но незначительно.

В результате формирующей работы данные по тесту Липпмана «Логические закономерности» распределились следующим образом (табл. 3):

Таблица 3 – Динамика результатов диагностики по тесту Липпмана «Логические закономерности»

| Уровни | Группа | Первичная диагностика | Окончат. диагностика |
|---|---|---|---|
| Выше нормы | ЭГ | 5% (1 чел) | 50% (10 чел) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | КГ | 15% (3 чел) | 5% (1 чел) |
| Норма | ЭГ | 30% (6 чел) | 40% (8 чел) |
| | КГ | 45% (9 чел) | 70% (14 чел) |
| Ниже нормы | ЭГ | 65% (13 чел) | 10% (2 чел) |
| | КГ | 40% (8 чел) | 25% (5 чел) |

Из таблицы видно, что высокий уровень логического мышления в экспериментальной группе увеличился значительно (на 45%), средний уровень возрос на 10%, а уровень ниже нормы сократился на 55%.

Мы видим, что уровень развития логического мышления по результатам итоговой диагностики у испытуемых в экспериментальной группе стал выше, то есть после проведения формирующего эксперимента улучшилось понимание логических связей, рассуждения стали более логичными. Студенты экспериментальной группы стали лучше анализировать логичность предложенных умозаключений и научились более логично размышлять. Данные количественного анализа результатов подтверждены статистическим методом по t-критерию Стьюдента.

Мы можем сделать вывод о достоверности высказанного нами предположения: в процессе преподавания раздела психологии «Логическое мышление» уровень развития логического мышления у студентов повысился. Наше предположение подтвердилось.

Рассмотрев теоретические основы проблемы преподавания психологии мышления, мы пришли к выводам, что в результате целенаправленного обучения можно добиться такого умственного развития студентов, которое делает их способными к овладению приемами словесно-логического мышления, общими для разных видов работ, и усвоения разных учебных предметов, для использования усвоенных приемов при решении новых задач, для предвидения определенных закономерных событий или явлений.

Ознакомившись с таким психическим процессом как мышление, студенты научились объединять в систему ранее полученные знания и формировать целостное представление о познавательной сфере человека. Благодаря практическим занятиям у студентов улучшилось понимание логических связей, рассуждения стали более логичными, они научились

лучше анализировать предложенные умозаключения.

Исследование, проведенное в Марийском радиомеханическом техникуме, имеет практическую ценность. Данные, полученные в результате исследования, могут использоваться при анализе проблем профессионального обучения. Предложенные методики для оценки уровня сформированности логического мышления могут использоваться в профориентационной работе с молодежью, при отборе на работу, а также в рамках психологической службы образовательных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калошина А.П. О формировании логических приемов мышления / А.П. Калошина, Г.И. Харичева // Мир психологии. – 2005. – № 4. – С. 78.

2. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии / В.Н. Карандашев. – Спб.: Питер, 2008. – 250 с.

3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис – М.: Владос, 2003. – 128 с.

4. Столяренко Л.Д. Основы психологии: практикум / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 686 с.

## ОТНОШЕНИЕ МАТЕРЕЙ К НАРУШЕНИЯМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

***Шматкова И.В.***
*Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина*
*г. Брест, Белоруссия*

Многие современные ученые и специалисты в области детского развития подчеркивают важность обеспечения эмоционального благополучия ребенка в первые годы жизни и решения в связи с этим различных проблем невротического и психосоматического характера, проявляющихся в раннем возрасте [1, 2]. Эмоциональное благополучие ребенка является фундаментом здорового развития его личности в будущем. Согласно современному «диадному» подходу, развитие ребенка на ранних этапах рассматривается в неразрывной связи с матерью. Исходя из этого можно говорить о необходимости изучения проблемы эмоционального благополучия ребенка раннего возраста именно во взаимосвязи с позицией матери как главной фигуры в обеспечении условий для его полноценного развития.

В нашем исследовании мы сосредоточились на изучении взаимосвязи материнского отношения и уровня эмоционального благополучия детей раннего возраста, а также отношения матерей к различным нарушениям

эмоционального благополучия собственного ребенка. Под нарушениями эмоционального благополучия понимается доминирование различного рода отрицательных эмоциональных переживаний ребенка (тревога, страх, гнев), возникающих вследствие депривации его базовых психологических потребностей (в безопасности, в любви и принятии, в активном познании окружающего мира, в самостоятельности [3]). В раннем возрасте эмоциональное неблагополучие ребенка обычно проявляется в виде поведенческих и эмоциональных нарушений, расстройств невротического характера, нарушений привязанности, нарушений сна, питания.

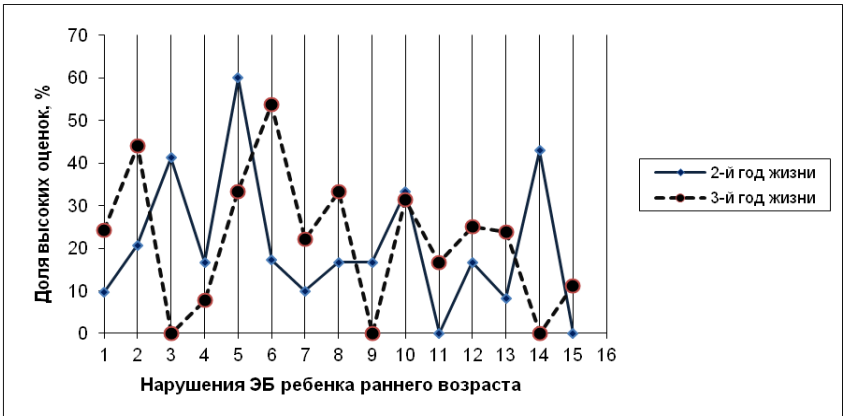
В проведенном нами исследовании приняли участие 138 испытуемых: 34 матери с детьми 2-го года жизни и 35 матерей с детьми 3-го года жизни. Возраст матерей – от 19 до 41 года, детей – от 1 года 3 месяцев до 3 лет.

Для изучения уровня эмоционального благополучия детей нами была разработана специальная методика, которая включала в себя схему наблюдения и анкету для матерей, содержащие перечень показателей нарушений эмоционального благополучия детей 2-го и 3-го года жизни, доступных объективному наблюдению. Для изучения материнского отношения к нарушениям эмоционального благополучия собственного ребенка использовалась еще одна разработанная нами анкета, в которой матери предлагалось отметить в заданном перечне те проявления нарушений эмоционального благополучия, которые характерны для ее ребенка, а также оценить от 0 до 5 баллов, насколько сильно их беспокоят эти нарушения. Матерям, имеющим детей 2-го года жизни предлагался следующий перечень: 1) плаксивость, капризность, 2) упрямство, непослушание, 3) проблемы с кормлением, 4) проблемы со сном, 5) требование ребенком соски, 6) стремление ребенка подчинить родителей своим требованиям, 7) наличие страхов, 8) патологические привычки: сосание пальца, игра с половыми органами, раскачивания головой и туловищем перед сном (только для детей 2-го года жизни), 9) слишком сильная привязанность ребенка к матери, 10) ребенок практически не привязан к матери, 11) заторможенность, 12) агрессивность, 13) недостаточная самостоятельность, 14) трудности в общении ребенка со сверстниками (только для детей 3-го года жизни).

Анализ полученных в ходе исследования данных показал, что среди матерей, имеющих детей с высоким, средним и низким уровнем эмоционального благополучия, нет статистически значимых различий по степени обеспокоенности различными нарушениями эмоционального благополучия собственного ребенка. Это позволяет говорить об отсутствии однозначной связи между состоянием эмоционального благополучия ребенка и тем, насколько мать обеспокоена конкретными

нарушениями его эмоционального благополучия. Т.е. беспокойство, тревожность матери по поводу эмоционального неблагополучия ее ребенка не связаны с реально низким уровнем его эмоционального благополучия, так же как и отсутствие беспокойства матери не свидетельствует о высоком уровне эмоционального благополучия ребенка.

В ходе дальнейшего анализа было установлено, что нарушения эмоционального благополучия, вызывающие наибольшее беспокойство матерей, различаются в зависимости от возраста ребенка. Графически степень обеспокоенности различными нарушениями эмоционального благополучия ребенка у матерей, имеющих детей 2-го и 3-го года жизни, показана на рисунке.




1 – плаксивость, капризность; 2 – упрямство, непослушание; 3 – проблемы с кормлением; 4 – проблемы со сном; 5 – требование ребенком соски; 6 – стремление подчинить родителей своим требованиям; 7 – наличие страхов; 8 – сосание пальца; 9 – игра с половыми органами; 10 – проблемы в развитии привязанности; 11 – пассивность; 12 – агрессивность; 13 – недостаточная самостоятельность; 14 – раскачивания головой и туловищем перед сном; 15 – трудности в общении со сверстниками

Рисунок – Степень обеспокоенности нарушениями эмоционального благополучия ребенка у матерей, имеющих детей 2-го и 3-го года жизни

На 2-м году жизни предметом наибольшего беспокойства матерей являются некоторые вредные привычки: требование ребенком соски (60% высоких оценок степени обеспокоенности) и раскачивание головой

и туловищем перед сном (42,9%). На 3-м году жизни ребенка матери в наибольшей степени обеспокоены его поведенческими проблемами: стремление подчинить родителей своим требованиям (53,8%) и упрямство, непослушание (44,1%). Данную ситуацию можно объяснить тем, что на 3-м году жизни ребенка требования матери к нему значительно возрастают по сравнению с тем, что было на 2-м году жизни. Подтверждением этого также является повышение обеспокоенности у матерей, имеющих детей 3-го года жизни, такими проблемами, как плаксивость (24,2%), агрессивность (25%) и недостаточная самостоятельность (23,8%) ребенка по сравнению со 2-м годом жизни (9,7%, 16,7% и 8,3% соответственно). Кроме того, с этим связана обеспокоенность матерей, имеющих детей 3-го года жизни, такими «детскими» (т.е. мешающими взрослению ребенка) вредными привычками как требование соски и сосание пальца (33,3% в обоих случаях).

Существенно снижается от 2-го к 3-му году жизни обеспокоенность матерей проблемами с кормлением (41,2% и 0% соответственно). Вероятно, это объясняется тем, что чем младше ребенок, тем больше мать обеспокоена его соматическим благополучием. При этом проблемы со сном являются предметом не слишком большого беспокойства, как у матерей, имеющих детей 2-го года жизни (16,7%), так и у матерей, имеющих детей 3-го года жизни (7,7%).

Обеспокоенность проблемами привязанности у матерей, имеющих детей 2-го и 3-го года жизни, находится примерно на одном сравнительно высоком уровне (33,3% и 31,4% соответственно). При этом здесь речь идет преимущественно о чрезмерной, с точки зрения матерей, привязанности ребенка к матери. Основываясь на опыте работы с матерями, имеющими детей раннего возраста, мы можем предположить, что этот факт является свидетельством, с одной стороны, беспокойства матери по поводу развития самостоятельности ребенка, умения общаться с другими людьми, а с другой, переживания матерью неудобства из-за того, что ребенка ни с кем из других взрослых, кроме нее, невозможно оставить.

Низкий уровень обеспокоенности у матерей, имеющих детей 2-го и 3-го года жизни, помимо указанных выше, зафиксирован относительно таких нарушений эмоционального благополучия ребенка, как игра с половыми органами и пассивность. О причине этого трудно сделать вывод, поскольку данные нарушения отмечались матерями как редко встречающиеся.

Таким образом, проведенный анализ позволяет нам сделать следующие выводы. Степень обеспокоенности матери конкретными нарушениями эмоционального благополучия ее собственного ребенка не

имеет однозначной связи с реальным уровнем его эмоционального благополучия. Вместе с тем матери способны выделять у детей 2-го и 3-го года жизни почти все виды нарушений эмоционального благополучия, но особенно обеспокоены лишь отдельными нарушениями. На 2-м году жизни наибольшее беспокойство у матерей вызывают вредные привычки ребенка (требование соски, раскачивания перед сном) и проблемы с кормлением. На 3-м году жизни возрастает обеспокоенность матерей такими проблемами ребенка, как стремление подчинить родителей своим требованиям, упрямство, непослушание, агрессивность, капризность, недостаточная самостоятельность, что, по видимому, является следствием увеличения требовательности к ребенку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Микиртумов Б.Е. Клиническая психиатрия раннего детского возраста / Б.Е. Микиртумов, А.Г. Кощавцев, С.В, Гречаный. – СПб. : Питер, 2001 – 256 с.

2. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие / Г.Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 239 с.

3. Шматкова И.В. Базовые потребности ребенка раннего возраста и его эмоциональное благополучие / И.В. Шматкова // Веснік Брэсцкага універсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. – 2008. – № 3. – С. 105-113.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Абибуллаева Надежда Яшаровна** – магистрант 2 курса института психологии ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

**Акопян Любовь Суреновна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры возрастной психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г. Самара

**Александрова Светлана Владимировна** – магистрант 2 курса института психологии ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

**Алексеенко Наталья Васильевна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Андреева Светлана Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Аракелян Татевик Аркадьевна** – магистр психологии, ассистент кафедры медицинской психологии Ереванского государственного медицинского университета им. М. Гераци, г. Ереван, Армения

**Атлашкина Эльвира Григорьевна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Бажанова Юлия Владимировна** – студентка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Бай Елена Алексеевна** – старший преподаватель УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Белоруссия

**Байкова Ольга Алексеевна** – заведующая МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №10 «Звездочка», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Бахтина Светлана Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Бегоян Арман Норйарович** – постдипломный студент Университета им. А. Мицкевича в Познани, Польша; аспирант Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна, главный психолог «Hilfmann Psychological Services», г. Ереван, Армения

**Блинова Мария Леонидовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, проректор по научно-

исследовательской работе АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Богдан Елена Григорьевна** – магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Белоруссия

**Валиева Татьяна Александровна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Валитова Ирина Евгеньевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Белоруссия

**Воронцова Дария Германовна** – студентка 3 курса школьного отделения ГБОУ СПО Республики Марий Эл «Оршанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова», п. Оршанка, Республика Марий Эл

**Гайдаенко Лариса Владимировна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Глебова Ольга Александровна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Голованова Татьяна Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Горбунова Юлия Витальевна** – студентка 2 курса школьного отделения ГБОУ СПО Республики Марий Эл «Оршанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова», п. Оршанка, Республика Марий Эл

**Данилова Светлана Михайловна** – студентка 3 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Евстафьева Ольга Юрьевна** – заведующая МБДОУ общеразвивающего вида «Детский сад № 8 «Дружная семейка», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Жданова Светлана Леонидовна** – студентка 2 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Загайнов Игорь Александрович** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологического сопровождения профессионального образования, проректор по учебной работе АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-

Ола, Республика Марий Эл

**Игумнова Галина Витальевна** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Кадочникова Ольга Борисовна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Калмыкова Ольга Владимировна** – доцент кафедры психологии и педагогики АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Камалова Светлана Александровна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Канашина Ирина Васильевна** – студентка 2 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Катаева Марина Михайловна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Князева Елена Сергеевна** – медицинский психолог ГБУ РМЭ «Перинатальный центр», Поликлиника репродуктивного здоровья молодежи, г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Комлева Марина Григорьевна** – магистрант 2 курса института психологии ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

**Кондратенко Ирина Валерьевна** – преподаватель кафедры психологии Приднестровского государственного университета им.Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Молдавия, Приднестровье

**Корнилова Любовь Георгиевна** – соискатель научной степени кандидата наук, АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Кравец Галина Васильевна** – старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Кузовкова Юлия Сергеевна** – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 74 «Родничок», аспирантка АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Купцова Светлана Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент психологии Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

**Ланеева Вера Васильевна** – врач-невролог Государственного

казенного учреждения Самарской области «Областной реабилитационный центр детей-инвалидов», г. Самара

**Маковеева Любовь Анатольевна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Маланов Сергей Владимирович** – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Мартьянова Татьяна Геннадьевна** – студентка 2 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Марченко Елена Евгеньевна –** преподаватель УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Белоруссия

**Масленникова Марианна Владимировна** – воспитатель МБДОУ № 51 «Подсолнушек», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Миковорова Елена Ивановна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Михайлова Ирина Валерьевна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Михеева Елена Владимировна** – студентка 5 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Москалевич Галина Николаевна** – кандидат юридических наук, доцент Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Белоруссия

**Москалюк Виктория Юрьевна** – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой социальной работы УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Белоруссия

**Москвичева Марина Геннадьевна –** преподаватель психологических дисциплин ГБОУ СПО Республики Марий Эл «Оршанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова», п. Оршанка, Республика Марий Эл

**Муконина Марина Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета, г. Москва

**Нефедова Дарья Викторовна** – студентка 5 курса факультета социальной и коррекционной педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоградская область, г. Волгоград

**Николаева Оксана Владимировна** – студентка 2 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Ничипорук Елена Александровна** – аспирантка кафедры психологии УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Белоруссия

**Овчинникова Надежда Александровна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Орзаева Татьяна Сергеевна –** студентка 3 курса школьного отделения ГБОУ СПО Республики Марий Эл «Оршанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова», п. Оршанка, Республика Марий Эл

**Осочук Ирина Васильевна** – студентка социально-педагогического факультета УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Белоруссия

**Павлова Людмила Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент Бобруйского филиала Белорусского государственного экономического университета, г. Бобруйск, Белоруссия

**Палагина Надежда Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Плаксин Александр Николаевич** – аспирант кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль

**Попов Леонид Михайлович** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

**Реньш Марина Александровна** – кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры психологии профессионального развития института психологии ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

**Савчук Виктория Викторовна** – магистр педагогических наук, аспирант кафедры педагогики УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Белоруссия

**Салишкина Виктория Владимировна** – студентка 2 курса юридического факультета ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Сальникова Анна Владимировна** – педагог-психолог ГБУ РМЭ «Республиканский центр психолого-педагогической помощи населению “Доверие”», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Селезнева Маргарита Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища (военный институт) им. генерала армии В.Ф. Маргелова, г. Рязань

**Селиванова Елена Владимировна** – студентка 6 курса Института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Семенова Эляида Валериановна** – воспитатель МБДОУ № 51 «Подсолнушек», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Скудная Светлана Михайловна** – студентка 5 курса социально-педагогического факультета УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Белоруссия

**Смирнова Елена Александровна** – врач-педиатр Государственного казенного учреждения Самарской области «Областной реабилитационный центр детей-инвалидов», г. Самара

**Соловьева Наталья Васильевна** – студентка 2 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Стародубцева Любовь Семеновна** – кандидат психологических наук, преподаватель ГАОУ СПО «Педагогический колледж», Оренбургская область, г. Орск

**Степура Игорь Владимирович** – техник Института психологии им. Г.С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

**Столярова Галина Ивановна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры логопедии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г. Самара

**Струнец Екатерина Петровна** – педагог-психолог средней школы № 1 г. Малорита Брестской области, Белоруссия

**Сучкова Светлана Вениаминовна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Сысоева Алина Александровна** – аспирантка 3 курса Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, Республика Татарстан

**Токмолаева Ирина Валерьевна** – студентка 2 курса юридического факультета ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Торопова Ольга Валерьевна** – студентка 5 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Тубаева Наталия Викторовна** – студентка 3 курса факультета права

и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Узун Евгений Михайлович** – студент 4 курса факультета педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им.Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Молдавия, Приднестровье

**Федорова Полина Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет», г. Ярославль

**Хасанова Галлия Булатовна** – доктор педагогических наук, профессор Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, Республика Татарстан

**Хворова Ольга Валерьевна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Хлыбов Алексей Сергеевич** – аспирант АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Царегородцева Светлана Александровна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии и педагогики АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Чабурко Оксана Олеговна** – преподаватель-стажер УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Белоруссия

**Чемекова Неля Равильевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Чиркова Тамара Ивановна** – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Шадрин Александр Николаевич** – студент 2 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Шарапова Оксана Анатольевна** – психолог ГБУ РМЭ «Республиканский наркологический диспансер», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Шарипова Татьяна Витальевна** – студентка 4 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Швецов Николай Михайлович** – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, заведующий кафедрой теории и истории государства и права АНО ВПО «Межрегиональный открытый

социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Шиманова Татьяна Викторовна** – студентка 3 курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Шишкина Ольга Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

**Шматкова Инна Викторовна** – старший преподаватель кафедры психологии развития УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Брест, Белоруссия

**Шушарина Светлана Семеновна** – учитель-методист, заместитель директора по учебно-воспитательной работе СОШ I–III ступени №192 Деснянского р-на г. Киева, Украина

## СОДЕРЖАНИЕ

**Приветствие участникам конференции доктора психологических наук, профессора Попова Л.М**……..3
**Абибуллаева Н.Я., Александрова С.В., Комлева М.Г.** Удовлетворенность трудом как фактор мотивации труда государственных служащих……4
**Акопян Л.С.** Обыденные представления студентов о феномене созерцания……...10
**Алексеенко Н.В.** Склонность к отклоняющемуся поведению у детей из неблагополучных семей……14
**Андреева С.Н.** Сравнительный анализ ценностных ориентаций студентов и школьников……18
**Аракелян Т.А.** Влияние речевых моделей на формирование образа тела: краткий теоретический анализ проблемы……23
**Атлашкина Э.Г.** Различия ценностных ориентаций подростков как фактор возникновения барьеров в межличностном общении……25
**Бажанова Ю.В.** Психологическая технология эффективной адаптации первоклассников к обучению в школе……..28
**Байкова О.А.** Профилактика конфликтов в коллективе детского сада...32
**Бахтина С.В., Салишкина В.В., Токмолаева И.В.** Особенности восприятия времени управленческим персоналом……..35
**Бегоян А.Н.** Когнитивно-имажинативное моделирование: позитивное моделирование предстоящих событий……....39
**Блинова М.Л., Загайнов И.А.** Преемственность в непрерывном педагогическом образовании……43
**Блинова М.Л., Маковеева Л.А.** Становление конкурентоспособности личности как фактор профессиональной успешности……47
**Блинова М.Л., Палагина Н.И.** Повышение профессиональной компетентности педагога……...51
**Богдан Е.Г.** Развитие самосознания личности с целью изменения смысложизненных ориентаций……56
**Валиева Т.А.** Диагностика и психологическая коррекция агрессивных форм поведения у детей младшего школьного возраста……62
**Валитова И.Е., Струнец Е.П.** Проблема психологической предрасположенности к нарушениям пищевого поведения……...67
**Воронцова Д.Г.** Проблема школьной дезадаптации……..72
**Гайдаенко Л.В.** Диагностика и коррекция уровня проявления агрессии у лиц с проблемами социально-психологической адаптации……...75
**Глебова О.А.** Развитие умений и навыков самопрезентации личности посредством тренинга……77
**Горбунова Ю.В.** Психология любви……82

**Данилова С.М.** Развитие позитивных межличностных отношений студентов в процессе преподавания психологии……86
**Евстафьева О.Ю.** Роль руководителя в формировании социально-психологического климата коллектива……....89
**Жданова С.Л.** Особенности восприятия леворуких детей старшего дошкольного возраста……91
**Кадочникова О.Б.** Особенности проявления эмоционального выгорания у офицеров с разным сроком службы……...93
**Калмыкова О.В.** Тренинг как метод формирования профессиональных компетенций студентов вуза……..96
**Камалова С.А.** Влияние индивидуально-психологических характеристик медицинских сестер на работоспособность в разные смены……98
**Канашина И.В.** Изучение особенностей воображения младших школьников……101
**Катаева М.М.** Личностные особенности сотрудников дома-интерната для престарелых людей……105
**Князева Е.С.** Психологические особенности и психосоматические расстройства у подростков. Сказкотерапия в работе психолога……..109
**Кондратенко И.В.** Развитие субъективного самоконтроля у студентов в процессе личностного развития……..113
**Корнилова Л.Г.** Основные направления творчества студентов…….118
**Кравец Г.В.** Непрерывное образование как средство социально-психологической адаптации и социализации пожилых людей……123
**Кузовкова Ю.С.** Профессиональное и личностное самоопределение в дошкольном возрасте……...126
**Купцова С.А.** Психологическое здоровье современной семьи……...130
**Ланеева В.В., Смирнова Е.А., Столярова Г.И.** Катамнез детей, родившихся с очень низкой массой тела и экстремально низкой массой тела, проблемы их абилитации……134
**Маланов С.В.** Направления теоретического анализа развития эмоциональной сферы в отечественной психологии……138
**Мартьянова Т.Г.** Диагностика развития воли у подростков……..147
**Марченко Е.Е.** Предикторы благополучной и неблагополучной динамики личностного развития детей в период перехода из начальной школы в пятый класс.....150
**Масленникова М.В.** Влияние зарубежных мультфильмов на детей. Что вместо?.....155
**Миковорова Е.И.** Проблема социально-психологической адаптации военнослужащих срочной службы……..159
**Михайлова И.В.** Развитие навыков коммуникативного взаимодействия у людей с признаками социальной дезадаптации……167

**Михеева Е.В.** Профилактика алкоголизма и наркомании в процессе преподавания психологии……171
**Москалевич Г.Н.** Психологические особенности международного арбитражного (хозяйственного) процесса и профессиональной деятельности арбитров……175
**Москалюк В.Ю.** Значение Интернет-общения для лиц юношеского и зрелого возраста……179
**Муконина М.В.** Профессионально ответственное отношение работников при разных организационно-экономических условиях производственной деятельности……..183
**Нефедова Д.В.** Проблема травли в школе как одна из актуальных проблем современной педагогики и психологии……...187
**Николаева О.В.** Изучение особенностей характера взрослых людей……..191
**Ничипорук Е.А.** Представления современных родителей о ребенке: гендерный аспект…….....193
**Овчинникова Н.А.** Изучение индивидуально-психологических особенностей подростков, склонных к аддиктивному поведению……..197
**Орзаева Т.С.** Значение зоны ближайшего развития в обучении……200
**Осочук И.В.** Исследование психологического благополучия учащихся профессионального лицея на этапе адаптации к обучению…….204
**Павлова Л.П.** Психологические трудности в инновационной деятельности педагога на основе компетентностного подхода……...209
**Плаксин А.Н.** Личность преступника как социальный и психологический тип……....213
**Савчук В.В.** Психологический контекст понятия «прогнозирование».....216
**Сальникова А.В.** Психоэмоциональная чувствительность как фактор риска развития сосудистой патологии……220
**Селезнева М.В.** Экопсихологический подход к изучению взаимодействия преподавателей и курсантов военного вуза……...225
**Селиванова Е.В.** Игра как средство изучения межличностных отношений детей дошкольного возраста……229
**Семенова Э.В.** Детский сад и семья – рука в руке (нравственное воспитание дошкольников)……..233
**Скудная С.М.** Социальные стереотипы как предпосылки формирования эйджизма в юношеском возрасте……....236
**Соловьева Н.В.** Изучение творческого потенциала дошкольников (воображение и креативность)……241
**Стародубцева Л.С.** Мотивационная включенность студента в учебную деятельность……..244

**Степура И.В., Шушарина С.С.** Познавательное и учебное телевидение как опыт для применения мультимедийных технологий в образовании……...248
**Сучкова С.В.** Развитие умений и навыков самопрезентации у госслужащих посредством тренинга……...252
**Сысоева А.А.** Особенности психологии поведения личности в чрезвычайных ситуациях. Психологическая готовность специалиста социальной работы к деятельности в чрезвычайных ситуациях……256
**Торопова О.В.** Развитие образа Я у детей и подростков с различными видами одаренности в процессе преподавания психологии…….259
**Тубаева Н.В.** Развитие ценностного отношения к здоровью у школьников……264
**Узун Е.М.** Образ преподавателя как фактор личностного и профессионального самоопределения студента в процессе обучения…269
**Федорова П.С.** Современные тенденции в проектировании образовательной среды……....274
**Хворова О.В.** Изучение особенностей проявления толерантности у подростков……276
**Хлыбов А.С.** Психологическая устойчивость сотрудников органов внутренних дел в экстремальных ситуациях служебной деятельности…….280
**Чабурко О.О.** Специфика ценностных ориентаций старших подростков с девиантным поведением……..286
**Чиркова Т.И.** Критические замечания о современных психологических знаниях……..291
**Шадрин А.Н.** Особенности эмоциональных состояний людей с ограниченными возможностями……296
**Шарапова О.А.** Психокоррекция больных алкоголизмом и наркоманией посредством гарденотерапии……..299
**Шарипова Т.В.** Диагностика и профилактика склонности к зависимому поведению обучающихся как одно из направлений деятельности психолога общеобразовательной школы……304
**Шиманова Т.В.** Развитие логического мышления у студентов в процессе преподавания психологии……307
**Шматкова И.В.** Отношение матерей к нарушениям эмоционального благополучия у детей раннего возраста……..312
Сведения об авторах……317

## МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

424007, г. Йошкар-Ола, ул. Прохорова, 28
Тел. / факс (8362) 63-56-40, приемная комиссия: 38-08-08
E-mail: info@mosi.ru

Межрегиональный открытый социальный институт (МОСИ) ведет образовательную деятельность с 2003 года. В 2012 году вуз прошел очередную процедуру государственной аккредитации до декабря 2018 года. В 2007 году получил сертификат соответствия ИСО 9000-2008. В 2012 году МОСИ прошел общественную аккредитацию Ассоциации юристов России по юриспруденции. По окончании обучения выдается государственный диплом.

Институт осуществляет обучение по очной, заочной, очно-заочной и заочной с применением дистанционных технологий формам по следующим направлениям и уровням подготовки:

- Юриспруденция (бакалавриат и магистратура)

Профили: «Гражданское право»
«Уголовное право»

- Информационная безопасность (бакалавриат)

Профиль: «Комплексная защита объектов информатизации»

- Менеджмент (бакалавриат и магистратура)

Профили: «Государственное и муниципальное управление»
«Финансовый менеджмент»

- Дефектологическое образование (бакалавриат)

Профиль: «Логопедия»

- Экономика (бакалавриат)

Профили: «Финансы и кредит»
«Бухгалтерский учет, анализ и аудит»

- Прикладная информатика (бакалавриат и магистратура)

Профиль: «Информационные системы в административном управлении»

- Психология (бакалавриат и магистратура)

Профили: «Юридическая психология»
«Социальная психология»

- Бизнес-информатика (бакалавриат)

Профили: «Информационные системы управления бизнесом»
«Электронный бизнес»

- Клиническая психология (специалитет)

Специализация: «Патопсихологическая диагностика и психотерапия»

Аспирантура МОСИ ведет подготовку по следующим отраслям наук и специальностям:

- 05.00.00 – Технические науки

05.13.19 – Методы и системы защиты информации, информационная безопасность

- 08.00.00 – Экономические науки

08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством (по отраслям и сферам деятельности, в т.ч.: экономика, организация и управление предприятиями, отраслями, комплексами)

08.00.12 – Бухгалтерский учет, статистика

- 12.00.00 – Юридические науки

12.00.01 – Теория и история права и государства; история учений о праве и государстве

12.00.08 – Уголовное право и криминология; уголовно-исполнительное право

12.00.09 – Уголовный процесс, криминалистика; оперативно-розыскная деятельность

- 19.00.00 – Психологические науки

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Содержание и объем образовательных программ в МОСИ полностью соответствуют Федеральным государственным стандартам образования.

В структуре института 11 кафедр. На кафедрах МОСИ работают более 200 преподавателей, большинство из них имеют ученые степени и звания доктора или кандидата наук, профессора и доцента. В вузе имеются 7 компьютерных классов, 5 тестовых центров, 13 научно-исследовательских лабораторий, авторизованный центр тестирования TOEFL, Person Vue, Thomson Prometric, Certiport, библиотека, читальный зал, учебный зал судебных заседаний.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник статей по материалам
III Всероссийской научно-практической конференции
18 февраля 2013 года

Авторы опубликованных статей несут полную ответственность за содержание материалов

Научный редактор сборника -
д.пс.н., профессор Л.М. Попов
Ответственный редактор сборника -
д. пед.н., профессор Н.М. Швецов

Компьютерная верстка: А.И. Камаева
Корректор: А.И. Камаева

Издательство ООО «СТРИНГ»
Изд. № 226
ISBN 978-5-91716-226-3

Подписано в печать 12.03.2013
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 19,24
Тираж 500
Заказ № 2091
Отпечатано в ООО «СТРИНГ»
424002, г. Йошкар-Ола, ул. Кремлевская, 31