

МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ФЕДЕРАЦИЯ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ
РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ

ПРИ ПОДДЕРЖКЕ

МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник статей по материалам
IV Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
28 февраля 2014 года

Йошкар-Ола
2014

УДК 316.27
ББК 88.5
П 86

Печатается по решению ученого совета АНО ВПО
«Межрегиональный открытый социальный институт»

Научный редактор сборника –
профессор Казанского (Приволжского) федерального университета,
доктор психол. наук, профессор Л.М. Попов

Ответственный редактор сборника –
доктор пед. наук, профессор Н.М. Швецов

Редакционная коллегия:

канд. психол. н., доцент Андреева С.Н., канд. пед. н., доцент Блинова М.Л.,
канд. пед. н., доцент Загайнов И.А., канд. пед. н. Закирова Т.И., канд. психол. н.
Курапова И.А., д-р психол. н., профессор Попов Л.М., канд. мед. н.
Царегородцева С.А., д-р пед. н., профессор Швецов Н.М., канд. психол. н., доцент
Швецова М.Н., канд. пед. н., доцент Шишкина О.В.

П 86 Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 28 февраля 2014 года / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2014. – 384 с.

В данный сборник вошли материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, которая состоялась 28 февраля 2014 года. В конференции приняли участие ученые, специалисты, преподаватели, аспиранты, магистры и студенты из 2 стран и 18 городов: Белоруссии (Брест, Гомель, Могилев), Украины (Киев), России (Белгород, Великий Новгород, Екатеринбург, Елабуга, Йошкар-Ола, Казань, Москва, Мурманск, Пенза, Симферополь, Сургут, Уфа, Чебоксары, Ярославль). Представленные материалы посвящены актуальным проблемам психологического знания в контексте современности и основаны на оригинальном исследовательском опыте авторов.

Сайт конференции: <http://mosi.ru/conf/psihologicheskoe-soprovozhdenie-obrazovaniya-teoriya-i-praktika>.

ISBN

УДК 316.27
ББК 88.5

© Межрегиональный открытый
социальный институт, 2014

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО ПОПОВА ЛЕОНИДА МИХАЙЛОВИЧА

Уважаемые участники конференции!

Эта четвертая по счету научная конференция расширяет свои границы и приобретает статус международной.

Вы своим участием еще раз доказываете простую истину – психологическое знание нужно всем людям. Все мы имеем свой внутренний мир. В психологической науке он предельно дифференцирован на психические процессы (ощущение, восприятие, мышление, память), на психические состояния и на психические свойства. Отечественная и зарубежная психология особое внимание уделяет тому, что рассматривается как свойства личности, черты ее характера. Основная цель науки – выявить (диагностировать), построить и предсказать на основе этой модели поведение. Чтобы понять всю многомерную глубину внутреннего мира, научные психологи скрупулезно, статистически изучают каждый процесс, каждое состояние и черту характера. Конечно, теоретический анализ психологических феноменов приближает нас к открытию истины – что такое психика, внутренний мир, и к предсказанию. Но есть много ошибок в предсказании. Здесь перед нами открывается неожиданное суждение: психологию человека и его внутренний мир нельзя понять только через науку, через ее систему положений, методов анализа. Наука – это точное знание отдельных элементов внутреннего мира. А внутренний мир целостен!

Психология – это наука и искусство понимания другого человека, это соединение в одной области знания функций левого (рационального) и правого (иррационального, интуитивного) полушарий, которые по принципу взаимодополнительности должны помогать нам постигать человека, его внутренний мир, его психику. Внутренний мир глазами науки – это конгломерат несмешивающихся ингредиентов, где каждый из них не растворился в целом. Внутренний мир человека глазами искусства-практики – это нечто единое целое, из которого бессмысленно выделять какие-либо самостоятельно существующие ингредиенты.

Итак, только взаимодополнительность науки и искусства-практики приближают нас к истине об устройстве внутреннего мира человека и предсказанию его вероятностного поведения.

Желаю всем участникам конференции успешной научной деятельности на благо России!

*Председатель Оргкомитета,
доктор психологических наук, профессор,*

*академик Международной академии психологических наук,
заведующий кафедрой психологии личности Казанского
(Приволжского) федерального университета*

Попов Л.М.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

Абдрахманова З.Р.

*Поволжский государственный
технологический университет
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола*

При выборе будущей профессии в процессе обучения и в дальнейшем в условиях трудовой деятельности, на всех этапах развития человека как профессионала он действует в условиях двух групп факторов: объективных и субъективных.

Объективные факторы – это требования, нормы и ограничения, выдвигаемые со стороны профессии и условий труда к человеку и к наличию у него определенных свойств и особенностей (профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств).

Субъективные факторы – это имеющиеся у данного человека задатки и способности, индивидуально-психологические свойства и особенности его мотивации, уровень притязаний, самооценка и психологическая защита от ошибок и неудач, необходимых для определенной профессии.

Желательно соответствие между системой объективных профессиональных требований и субъективных особенностей и возможностей человека. Хотя в процессе профессионального обучения человек может как бы «подстраиваться» к профессиональным требованиям, изменяя и преобразуя самого себя до уровня заданных требований.

Существенное противоречие сложившейся системы профориентации заключается в том, что стратегической целью было превалирование интересов общества над интересами личности в выборе профессии [1]. Современные условия жизни общества требуют смены стратегии профессиональной адаптации на стратегию профессионального развития личности. Обществу нужен профессионал, знающий свое дело, способный самостоятельно принимать решения и нести ответственность за эти решения, за себя

и за других, умеющий рисковать, творить, созидать [2]. Реализация принципа гуманистического подхода к профконсультированию предполагает установление с учащимися доверительных отношений. Неприемлемыми являются какое-либо давление, директивный тон, навязывание своего мнения. Акцент надо сделать на объяснение того, что выбор профессии только тогда будет верным, когда он осознан, самостоятелен и когда ему предшествует большая кропотливая работа по самопознанию и изучению мира профессий.

Психологическое сопровождение выбора профессии должно строиться на нормах и законах психического развития человека. Одной из фундаментальных теорий возрастного развития являются теории развития человека Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина и др. Период выбора профессии хронологически совпадает с подростковым и юношеским возрастными. Характерным для этого периода жизни становится формирование нового уровня самосознания, проявляются акцентуации характера, происходит выработка собственного мировоззрения, определение жизненной позиции и проектирование себя в профессии.

Психологическая работа призвана создать учащимся возможность продуктивного решения центральных задач возраста и психологически грамотно ввести их в смыслы, назначение, содержание профессиональной деятельности, особенности ее освоения и реализации, обеспечить превращение учащегося из объекта педагогических воздействий в субъекта профессионального образования, обеспечить условия профессионального развития личности на всех этапах жизненного пути.

Наряду с традиционной задачей психодиагностики – определением актуального состояния и развития индивидуальности учащегося, следует использовать ее результаты для:

- 1) стимулирования потребностей учащегося к самопознанию и самосовершенствованию в русле подготовки к своему труду в будущем;
- 2) выявления недостатков и пробелов в развитии тех или иных качеств, которые важны для будущей профессиональной деятельности;
- 3) принятия решения о характере коррекционной и развивающей работы с целью подготовки к будущей профессии;
- 4) определения ограничений в выборе сфер профессиональной деятельности, предъявляющей жесткие требования к психофизиологическим особенностям индивида.

По данным, полученным в исследованиях, проведенных профсоюзами, большинство школьников ориентируются в настоящее время на профессии, которые общепринято считать высокооплачиваемыми: юрист, экономист, менеджер и т. д.,

совершенно не учитывая сложившиеся особенности спроса на эти специальности. Например, в Республике Марий Эл сложилась структурная безработица. Многие выпускники считающихся престижными юридических и экономических факультетов вузов состоят на учете как безработные или работают за низкую заработную плату, в то время как большинство предприятий республики испытывает серьезную нехватку высококвалифицированной рабочей силы и специалистов технических специальностей. Такая тенденция характерна и для других регионов. По данным тех же исследований профсоюзов, школа оказывает помощь в выборе профессии всего лишь 2% ее выпускников. В связи с фактическим отсутствием системы профориентации в средней школе можно прогнозировать в будущем серьезный дефицит кадров по разным специальностям при сохранении высокого уровня безработицы. И, с другой стороны, требует развития профориентации в самом вузе.

Существенную помощь в профессиональном самоопределении довузовской молодежи играет психологическая служба Центра профориентационной и довузовской подготовки ПГТУ.

Применение современных психодиагностических методик (в частности методики «Ориентир» – СПб.) позволяет определить интересы и способности школьников к различным видам деятельности, личностные особенности характера и соотнести их с востребованностью профессий на рынке труда, как бы соединить три взаимосвязанных фактора выбора профессии: «что я могу», «что я хочу» и «что надо» на рынке труда. Центр знакомит школьников с новыми профессиями технического и социально-экономического профиля и теми специальностями и направлениями подготовки, которые существуют в ПГТУ.

Разумный выбор профессии по способностям и интересам и личностным качествам важен для самого молодого человека. Ведь сам по себе диплом специалиста или бакалавра еще не служит залогом его успешной карьеры. Карьера, как и сама учеба, бывает успешной только в том случае, если она соответствует призванию – способностям, интересам и склонностям человека. Необходимо объяснять молодым людям (и их родителям), что было бы полезно задуматься, какая деятельность им по душе, что вызывает интерес, что они ценят. Технологический прогресс ведет не только к отмиранию некоторых профессий, он в корне изменяет характер труда. По мере механизации труда промышленное производство становится все более специализированным. Почти во всех сферах деятельности от работников требуется постоянное совершенствование личностных качеств и профессиональных навыков. По оценкам специалистов, в ближайшие несколько лет на более чем 75% всех существующих

в настоящее время рабочих мест от человека потребуется умение в той или иной степени взаимодействовать с компьютером (компьютерная грамотность). С дальнейшим развитием технологий перед людьми наверняка встанут и другие проблемы: например, уже сейчас многие профессии требуют знания иностранных языков и т. д.

По результатам профдиагностического обследования 400 учащихся 9-11-х классов школ РМЭ в 2009-2011 гг. на выбор профессии влияли следующие факторы: во-первых, способности и призвание (65,3%), на втором месте – советы взрослых: родителей, учителей (48%), высокая зарплата (44%), возможность трудоустройства (26%).

При этом следует заметить, что в 2007 г. на первом месте были советы взрослых, т. е. внешние, а не внутренние факторы выбора. Сегодня учащиеся стали более вдумчиво выбирать будущую профессию, лучше ориентироваться в мире профессий. Внутренние мотивы преобладают и в сельских школах (63,9%), самые высокие показатели отмечены в Сернурской школе №2 – 71,4% учащихся стремятся к выбору профессии по способностям и призванию.

Учащиеся привлекают такие виды деятельности, как управление (55,5%), обслуживание (25%), контроль (21%), производство – в меньшей степени (13%). Были выявлены следующие предпочтения учащихся по типу профессий:

- в системе «человек – человек», т. е. работа с людьми (управление, образование, социальное обслуживание) – 33%;

- на втором месте система «человек – техника», профессии, связанные с техническими устройствами, строительством, составляют 18%;

- в системе «человек – знаковая система» профессии, связанные с обработкой информации (экономисты, программисты), составляют 16%;

- в системе «человек – природа» профессии, направленные на растительные формы и живые организмы, – 11%;

- в системе «человек – художественный образ» лидируют профессии, направленные на творческие профессии (дизайн), – 16%.

При этом наблюдаются отличия в показателях учащихся городских и сельских школ. Так, в городских школах, как и в сельских, на первом месте система «человек – человек», т. е. социальные и управленческие специальности, а вот на втором месте – в городских школах – профессии типа «художественный образ», а в сельских – типа «человек – техника», т. е. технические специальности; и только на третьем месте в сельских школах профессии типа «человек – природа», а в городских – «знаковая система» (информатика и программирование). Нужно проводить соответствующую профориентационную работу в школах, чтобы в городе молодежь больше была ориентирована

на производство, а в сельской местности – на деятельность в системе «человек – природа», а не только на управление.

По результатам профдиагностического обследования 582 учащихся 9-11-х классов школ РМЭ в 2012-2013 гг. (сентябрь – май) на выбор профессии влияли следующие факторы: во-первых, способности и призвание (65,3%), на втором месте – советы взрослых: родителей, учителей (48%), высокая зарплата (44%), возможность трудоустройства (26%).

Исследование выявило, что у большинства старшеклассников акцентуации характера – 66% гипертимного, 60% циклотимного типа и 54% экзальтированного типа, что, возможно, объясняется особенностями подросткового возраста, динамикой их темперамента. Таким типам акцентуаций подходит подвижная работа со сменой видов деятельности, связанная с постоянным общением (управленец, посредник, снабженец, шоумен и др.). Средние значения – 33,5% возбудимая акцентуация и 38% эмотивная акцентуация характера. Такие типы более ориентированы на тип профессий «человек – человек», на воспитание, медицину, социальную работу и др., и в меньшей степени представлены такие акцентуации, как педантичная – 7,4%, и дистимная – 3,5%. Им соответствуют такие профессии, как бухгалтер, экономист, делопроизводитель, а также технические специальности. Тем не менее, многие абитуриенты выбирают экономическое направление подготовки, не согласуя с особенностями характера, и недостаточно востребованными остаются технические специальности, требующие ответственности, аккуратности, усидчивости, педантичности.

В целом практика профдиагностики и проводимые исследования дают представление о личностных качествах, профессиональных предпочтениях учащихся, о мотивах выбора профессии и учебного заведения, что может быть учтено при планировании учебно-воспитательного процесса в школах и университете и способствовать успешности обучения и профессиональной деятельности выпускников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каташев, В.Г. Профессиональное самосознание личности и профилизация обучения / В.Г. Каташев, Л.Н. Нугуманова. – Казань: Новое Знание, 1998.
2. Психологическое сопровождение выбора профессии: научно-метод. пособие / Л.М. Митина [и др.]. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Флинта, 2003. – 184 с.
3. Романова, Е. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограмма / Е. Романова. – СПб.: Питер, 2003.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Андреева С.Н.

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

Важнейшей проблемой прогресса общества является сохранение и развитие одаренности. В начале XX века в России активизировалась проблема понимания источников, структуры, развития повышенных способностей детей. В российской науке основные направления научных дискуссий в области одаренности связаны с социальной необходимостью выявления и развития одаренности, определением понятия одаренности, изучением происхождения и структуры одаренности. Научные исследования охватывали всю систему проблем психологии одаренности, проблемы диагностики, разработку принципов и методов развития и обучения одаренных и талантливых детей.

В научной психологической литературе труды по одаренным детям и их проблемы наиболее изучены Н.С. Лейтесом. В его трудах рассмотрены вопросы возрастной одаренности, индивидуальных различий психологических проблем одаренности. В многосторонних исследованиях он обосновал положение о том, что ключом к раскрытию возрастной одаренности являются чувствительные периоды психического развития; убедительно показал, что чувствительным для умственного развития человека является каждый из периодов возрастного созревания. Он доказал значимость дошкольного и младшего школьного возрастов в развитии одаренности. Дети, по мнению Н.С. Лейтеса, в целом одареннее взрослых. Вместе с тем яркое проявление способностей к подростковому возрасту у большинства детей чаще всего снижается. Н.С. Лейтес показывает, что подростковый возраст имеет специфическую чувствительность и вносит свой особый вклад в становление интеллекта и личности. Эта проблема чрезвычайно важна для решения вопросов эффективного психического развития человека в онтогенезе. Для этого нужны психолого-педагогические технологии, обеспечивающие подлинный индивидуальный подход к школьникам.

В своих трудах Н.С. Лейтес [2] привлекает внимание к чувствительности разных периодов детства. Он связывает отдельные возрастные и индивидуальные особенности личности, выявляя их взаимозависимость и общность, показывает конкретно, что недостатки личности являются продолжением ее достоинств, а порой играют и положительную роль. Он рассматривает проблему раннего проявления одаренности как проблему детского возраста. Анализируя

интеллектуальные различия, обусловленные ходом возрастного развития, Н.С. Лейтес приводит ряд очень содержательных и развернутых психологических характеристик представителей определенных видов (вариантов) возрастного развития.

Группа исследователей (Ю.Д. Бабаева, Ю.З. Гильбух, Н.С. Лейтес, Т.М. Маркутина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Л.В. Попова, В.С. Юркевич, А.М. Матюшкин [3]) также глубоко изучала проблемы одаренности. В их работах отражены современные исследования по данной проблеме в России и за рубежом. Среди одаренных детей выделяют детей с гармоничным и дисгармоничным типом развития. Рассмотрим особенности личности детей с гармоничным типом развития.

Стремление к творческой деятельности считается отличительной характеристикой одаренных детей с гармоничным типом развития. Они высказывают собственные идеи и отстаивают их, проявляют повышенную самостоятельность в процессе обучения и потому в меньшей степени, чем их одноклассники, нуждаются в помощи взрослых. Излишнее вмешательство учителей и чрезмерная опека родителей могут оказать негативное влияние на ход обучения одаренных учащихся, затормозить развитие процессов саморегуляции, привести к потере самостоятельности и мотивации к освоению нового.

Учитывая эти особенности одаренных детей и подростков, при организации учебного процесса необходимо предусмотреть возможности повышения самостоятельности, инициативности и – в определенной мере – ответственности самого учащегося. Одаренные дети часто стремятся самостоятельно выбирать, какие предметы и разделы учебной программы они хотели бы изучать ускоренно и/или углубленно, планировать процесс своего обучения и определять периодичность оценки приобретенных знаний.

Мотивационными признаками одаренных детей являются высокий уровень познавательной потребности, огромная любознательность, страстная увлеченность любимым делом, наличие ярко выраженной внутренней мотивации. Часто наблюдается высокий уровень мотивации в одних областях знания и отсутствие интереса к другим областям знания, из-за чего возникают конфликты с учителями.

Для значительной части одаренных детей характерно стремление добиться совершенства в выполнении деятельности. Одаренный ребенок стремится к новым познавательным ситуациям. Даже если в этой новой ситуации возникают трудности, одаренный ребенок не утрачивает к ней интереса. Одаренный ребенок достаточно легко признается в своем непонимании, просто говорит, что он чего-то не знает. Для способного ребенка с внешней мотивацией – это всегда стрессовая ситуация, ситуация неудачи.

Устойчивая высокая самооценка является отличительной характеристикой одаренного ребенка. Но его актуальная самооценка может колебаться. Именно эта противоречивость самооценки и есть условие поступательного развития его личности и способностей. Отсюда стратегия поощрения одаренного, да и любого ребенка должна быть достаточно сдержанной – нельзя постоянно его хвалить. Необходимо приучать его к мысли о возможности появления неудач. Причем наличие постоянных успехов сам ребенок должен воспринимать как свидетельство недостаточной трудности деятельности, которая ему предлагается и за которую он берется.

Одна из основных характеристик одаренных детей и подростков – независимость. Они ориентируются не на общее мнение, а на лично добытое знание. Хотя эта личностная характеристика помогает им в деятельности, тем не менее, именно она делает их неудобными для окружающих. Одаренные дети ведут себя менее предсказуемо, чем этого хотелось бы окружающим, что приводит иногда к конфликтам. Учителю следует всегда учитывать эту психологическую особенность, понимая ее природу.

Развитию одаренности таких детей способствуют высокие познавательные интересы самих родителей, которые, как правило, не только заняты в сфере интеллектуальных профессий, но и имеют разного рода интеллектуальные хобби. Часто родителей с детьми объединяют общие познавательные интересы, на основе которых между ними возникают устойчивые дружеские отношения.

Одаренные дети характеризуются высокой, по сравнению со сверстниками, адаптацией к школьному обучению и, соответственно, к коллективу соучеников. Сверстники относятся к одаренным детям в основном с большим уважением. Многие одаренные дети пользуются высокой популярностью в коллективе сверстников.

Особенности личности одаренных детей с дисгармоничным типом развития связаны с представлением о ярко выраженной неравномерности психического развития, которая прямо влияет на личность в период становления и является источником многих проблем необычного ребенка. Для таких детей достаточно типичным является значительное опережение в умственном или художественно-эстетическом развитии. Понятно, что все другие психические сферы – эмоциональная, социальная и физическая – не всегда успевают за таким бурным ростом, что приводит к выраженной неравномерности развития. Эту неравномерность в развитии усиливает чрезмерная специализация интересов в виде доминирования интереса, соответствующего их незаурядным способностям.

Наиболее важной характеристикой личности детей с проявлениями яркой одаренности является особая система ценностей, т. е. система

личностных приоритетов, важнейшее место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности. У подавляющего большинства одаренных детей существует пристрастное, личностное отношение к деятельности, составляющей сферу их интересов.

Свои особенности у таких детей имеет и самооценка, характеризующая их представление о своих силах и возможностях. Вполне закономерен факт чрезвычайно высокой самооценки у этих детей и подростков. Однако иногда у особо эмоциональных детей самооценка отличается известной противоречивостью, нестабильностью. Поэтому они нуждаются в психологической поддержке.

Стремление добиться совершенства характерно и для этой категории одаренных детей. Однако повышенная требовательность может превращаться в мучительную и болезненную неудовлетворенность собой и результатами своего труда, что негативно влияет на творческий процесс и на жизнь самого творца. Известен ряд примеров, когда невозможность достигнуть поставленной цели породила тяжелейшие стрессы, длительное переживание своих неудач.

Нередко у таких детей имеются проблемы в эмоциональном развитии. У большинства из них наблюдается повышенная впечатлительность и связанная с ней особая эмоциональная чувствительность, имеющая избирательный характер и связанная, прежде всего, со сферой их предметного интереса. События, не слишком значительные для обычных детей, становятся для этих детей источником ярких переживаний. Повышенная реактивность в некоторых случаях проявляется в склонности к бурным аффектам.

Весьма трудной с точки зрения помощи этим детям является проблема саморегуляции. Для особо одаренных детей ситуация развития часто складывается так, что они занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них. Любую другую деятельность, которая не входит в сферу их склонностей, большинство одаренных детей избегают.

У многих одаренных детей заметны проблемы, связанные с их физическим развитием. Так, некоторые дети явно избегают всего, что требует физических усилий, явно тяготятся уроками физкультуры, не занимаются спортом. В конечном итоге возникает специфическая ситуация, когда особо одаренные дети, проявляя очевидную склонность к любимому труду, все же не умеют трудиться в тех случаях, когда от них требуются выраженные волевые усилия.

Другой серьезной проблемой некоторой части детей с интеллектуальными способностями является доминирование

направленности лишь на усвоение знаний. Вместе с тем при соответствующей системе обучения и воспитания, при четко продуманной системе развития мотивации эта проблема интеллектуально одаренных детей может быть успешно преодолена.

В развитии личности и одаренности ребенка влияние школы и семьи является решающим. Особенно важно для становления личности одаренного ребенка повышенное внимание родителей. В семьях одаренных детей отчетливо наблюдается высокая ценность образования, при этом часто весьма образованными оказываются и сами родители. Главная, практически обязательная особенность семьи любого особо одаренного ребенка – чрезвычайное, необычно высокое внимание к ребенку, когда вся жизнь семьи сосредоточена на нем. Фанатическое желание родителей развить его способности имеет в ряде случаев и свои отрицательные стороны. Так, в этих семьях наблюдается определенная попустительская позиция в отношении развития у своего ребенка ряда социальных и бытовых навыков.

Большое значение для понимания особенностей личности одаренного ребенка с дисгармоничным типом развития имеет анализ его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, которые, являясь следствием необычности самого ребенка, в значительной мере определяют историю его жизни и тем самым формируют его личность.

Нередко особое познавательное развитие идет, в каком-то смысле, за счет других сфер. Так, до определенного времени общение со сверстниками в сфере личностных интересов занимает у многих одаренных гораздо меньше места, чем у других детей того же возраста. Именно потому такие дети крайне редко становятся лидерами в своей дворовой или школьной группе.

Так, в силу неравномерности развития у части детей с резко повышенными интеллектуальными и художественно-эстетическими возможностями часто отсутствуют достаточно сформированные и эффективные навыки социального поведения и возникают проблемы в общении. Это может проявляться в излишней конфликтности. В специализированных школах особые интеллектуальные способности такого одаренного ребенка будут оценены, и его взаимоотношения со сверстниками будут складываться благоприятно.

Учителя также неоднозначно относятся к особо одаренным детям, однако все зависит от личности самого учителя. Поэтому понимание своеобразия личности одаренного ребенка с дисгармоническим типом развития является принципиально важным для успешной работы учителя с таким контингентом детей и подростков.

В целом возникает ситуация некоторой дезадаптации особо одаренного ребенка, которая может принимать довольно серьезный

характер, временами вполне оправдывая отнесение одаренных детей этого типа к группе повышенного риска.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гильбух, Ю.З. Внимание: одаренность / Ю.З. Гильбух. – М.: Знание, 1991. – 79 с.
2. Лейтес, Н.С. Раннее проявление одаренности / Н.С. Лейтес // Педагогика. – 1988. – №4. – С. 98-107.
3. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 29-33.

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЙ И ЭГОИСТИЧЕСКОЙ УСТАНОВКОЙ

Аскерова Э.Г.

Азербайджанская Республика, г. Баку

Шишкина О.В.

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

Именно с нравственным образованием связывают сегодня возможность сохранения как самой личности, так и всего общества. Нравственное образование учащихся в современном образовательном учреждении заключается в освоении ими в процессе обучения и воспитания мировоззренческих знаний, формировании нравственных качеств личности в целях личной самореализации, приобщения к культуре семьи, социальной группы, народа, общества, социализации в современном обществе.

Нравственное воспитание необходимо начинать с начальной школы. Актуальность проблемы нравственного воспитания младших школьников связана с тем, что в современном мире маленький человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера, которые ежедневно обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства ребенка, на еще только формирующуюся сферу нравственности [5].

В младшем школьном возрасте происходит социализация ребенка, расширение его круга общения, когда требуется проявление личностной позиции, определяющейся нравственными ценностями.

Вооружение нравственными знаниями важно и потому, что они не только информируют младшего школьника о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представления

о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей.

Важным новообразованием младшего школьного возраста является формирование направленности личности. В работе К.Я. Джус описана концепция Н.И. Рейнвальд, которая считает, что именно тип направленности личности является ее стержнем, при этом направленность личности понимается как доминирующая мотивация, определяющая избираемые человеком жизненные цели, ценностные ориентации и способы самоутверждения [7, с. 58]. По ее мнению, направленность личности стимулирует развитие одних комплексов свойств личности и ограничивает развитие других.

Направленность выступает как регулирующее начало поведения личности и ее мышления, детерминируя и нравственные суждения об окружающем. Направленность личности может быть альтруистической (общественной) или эгоистической (К.Я. Джус, А.Г. Портнова, Н.Ф. Талызина, Л.М. Фридман и др.) [8, 9]. В первом случае человеком движут мотивы бескорыстного служения другим людям, обществу, своей Родине и т. д. Во втором случае мотивы связаны с личным благополучием, личными выгодами. В одних случаях общественные и личные интересы могут совпадать, в других – эгоистическая направленность может приносить вред другим людям, обществу в целом. Исходя из этого, можно говорить о положительном и отрицательном развитии личности. Уровень положительного развития личности определяется мерой ответственности человека перед другими людьми, перед окружающей средой, перед своей деятельностью, перед собой.

Альтруистическая направленность личности определяет отношение к человеку как к ценности и, по мнению Л.С. Рубинштейна, позволяет утверждать само существование другого человека [16, с. 123]. Значимой характеристикой такого типа направленности является принятие такого человека, т. е. положительное отношение при адекватном восприятии его достоинств и недостатков. Для личности указанного типа характерны такие черты характера, как честность, справедливость, доверчивость, общительность.

Лицам с эгоистическим типом направленности присущи: сосредоточенность на своих чувствах, неспособность заметить чувства окружающих, ожидание помощи от других, непонимание, что они сами могут ее кому-то оказать, ожидание понимания от окружающих, неумение делать шаги навстречу, неспособность принять точку зрения другого, заинтересованность самим собой, самовлюбленность. Эти качества негативно влияют на процесс социализации младшего школьника, мешают ребенку ценить в другом человеке личность, принимать его индивидуальность.

Перечисленные обстоятельства требуют психолого-педагогического осмысления проблемы нравственного воспитания младших школьников путем преодоления эгоизма и воспитания альтруистической направленности личности у младших школьников. Обучение и воспитание растущего человека должно быть так организовано, чтобы сформированные нравственные качества помогли ему найти в дальнейшем свое место в жизни, чтобы внушенные ему представления об альтруизме и эгоизме не оказались ложными, чтобы все то, чему его учили в школе, стало полезным и востребованным. В современном обществе возникла острая необходимость в разработке такой модели образовательного пространства, которая будет способствовать формированию альтруистичности у младших школьников, этим и объясняется актуальность выбранной темы.

Целью нашего исследования было изучение особенностей нравственных качеств детей младшего школьного возраста с альтруистической и эгоистической установкой. Объектом исследования выбрана нравственная сфера личности детей младшего школьного возраста, а предметом исследования – особенности нравственных качеств детей младшего школьного возраста с альтруистической и эгоистической установкой. Мы предположили, что благодаря специальной программе развития нравственных качеств детей может происходить изменение эгоистической установки на альтруистическую.

В исследовании мы применили следующие психодиагностические методики:

- методика «Незаконченный тезис» [10, с. 12];
- адаптированный вариант теста «Размышляем о жизненном опыте» для младших школьников (составлен д. п. н. Н.Е. Щурковой, адаптирован В.М. Ивановой, Т.В. Павловой, Е.Н. Степановым) [10, с. 16];
- методика «Что такое хорошо и что такое плохо» [11, с. 102-103];
- методика «Диагностика личностной установки «альтруизм – эгоизм» Н.П. Фетискина [18, с. 23-24].

Эмпирической базой исследования явилась средняя общеобразовательная школа №320 г. Баку Республики Азербайджан, в исследовании участвовали 22 ученика специализированного русскоязычного 3 «Б» класса.

С целью изучения влияния целенаправленного воздействия на формирование альтруистической или эгоистической направленности у младших школьников нами было проведено эмпирическое исследование нравственной сферы личности младшего школьника. Исследование проходило в три этапа.

На *первом этапе* с помощью методики «Незаконченный тезис» мы выявили уровень сформированности нравственных представлений у учащихся 3-го класса. Высокий уровень овладения нравственными понятиями присущ 23% учащихся, у 77% учащихся уровень овладения нравственными понятиями средний и ниже среднего, также с помощью методики «Размышляем о жизненном опыте» было выяснено, что у большинства детей в экспериментальном классе (73%) нравственная позиция не сформирована. По результатам начального этапа эксперимента был сделан вывод о необходимости психологической коррекционной работы в экспериментальном классе.

Период поступления ребенка в школу является наиболее благоприятным для усвоения и проявления в деятельности нравственных норм и правил поведения, принятых в обществе, которые ими были усвоены в детстве. Именно в младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться альтруистическая направленность личности.

Младших школьников отличает особая готовность усваивать, доверчивое подчинение авторитету, вера в истинность всего, чему учат, что составляет неповторимые предпосылки обучаемости в младшем школьном возрасте. Следовательно, такие психологические особенности детей младшего школьного возраста, как интенсивное усвоение нравственных норм и правил поведения и начало формирования направленности личности, позволяют заключить, что воспитание альтруизма наиболее целесообразно начинать в младшем школьном возрасте – тогда есть все предпосылки, что альтруизм в дальнейшем станет устойчивым образованием в структуре личности ребенка.

С учетом возрастных особенностей младших школьников на *втором этапе* эмпирического исследования была разработана программа развития нравственной направленности личности младших школьников [1-6, 12-15, 17]. В течение второй и третьей учебных четвертей школьным психологом и классным руководителем реализовывались мероприятия, предусмотренные данной программой.

Третий этап: после реализации данной программы была проведена контрольная диагностика сформированности нравственных представлений с помощью методики «Что такое хорошо и что такое плохо», а также методики «Диагностика личностной установки «альтруизм – эгоизм». По результатам диагностики количество детей с высоким уровнем овладения этическими понятиями увеличилось до 11 человек (50%) (по сравнению с начальным этапом увеличилось на 27%); детей с доминирующей альтруистической установкой стало

15 человек (68%) (повысилось по сравнению с начальным этапом на 45%).

Была проведена статистическая обработка полученных данных с помощью t-критерия Стьюдента. В соответствии с ним различия достоверны, следовательно, выдвинутая гипотеза о том, что благодаря специальной программе развития нравственных качеств детей может происходить изменение эгоистической установки на альтруистическую, подтвердилась.

Итак, становление альтруистической направленности личности подчинено общим закономерностям психического развития и имеет свои сензитивные периоды. Специально организованные, целенаправленные воздействия в процессе обучения и воспитания оказывают влияние на становление ценностно-смысловой сферы младшего школьника и обуславливает усвоение предлагаемых социумом и транслируемых воспитателем ценностей. В связи с этим особое значение приобретает специальная целенаправленная работа по оказанию помощи подрастающему поколению в ориентации во всем том, что транслируется социумом, помощи в определении истинных ценностей, что и должны обеспечивать различные образовательные институты. Именно они должны способствовать формированию действительно альтруистической позиции у младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонова, И.Н. Воспитание альтруистичности у детей старшего дошкольного возраста / И.Н. Агафонова, В.Г. Листраткина, Н.Д. Нетесова // Справочник воспитателя дошкольного учреждения. – 2010. – №2. – С. 22-28.
2. Батура, И.Н. Воспитание гуманности младших школьников: теоретический аспект / И.Н. Батура // Вектор науки ТГУ. – 2011. – №3 (6). – С. 50-52.
3. Бауэр, Е.А. Духовно-нравственное воспитание детей и подростков: Германия и Россия / Е.А. Бауэр // Педагогика. – 2010. – №8. – С. 105-108.
4. Брессо, Т.И. Основные подходы к проблеме мотивации просоциального поведения / Т.И. Брессо // Инициативы XXI века. – 2012. – №3. – С. 83- 86.
5. Гурьянычева, Н. Солнце дружбы: цикл занятий в 4 классе / Н. Гурьянычева // Школьный психолог: Газета ИД «Первое сентября». – 2010. – №23 (декабрь) – С. 8-11.
6. Данилюк, А.Я. Духовно-нравственное воспитание российского учащегося / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Пешков // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 55-64.
7. Джус, К.Я. Альтруистическая направленность личности в контексте нравственного воспитания / К.Я. Джус // Среднее профессиональное образование. – 2009. – №4. – С. 58-59.
8. Джус, К.Я. Характеристика альтруистического поведения личности / К.Я. Джус // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2005. – №2; – URL: <http://hpsy.ru/public/x2463.htm> (дата обращения: 20.11.11).

9. Джус, К.Я. Феномен альтруизма в структуре направленности личности психолога / К.Я. Джус, А.Г. Портнова // Ползуновский вестник. – 2006. – №3. – С. 60-63.
10. Диагностика развития психики школьников / под ред. И.А. Чурикова. – Чебоксары – Йошкар-Ола: Клио – Марий Эл учитель, 1998. – 34 с.
11. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 176 с.
12. Зыбина, Л.Н. Направленность личности как объект психологического анализа / Л.Н. Зыбина. – URL: http://fp.nspu.ru/sites/fp.nspu.ru/files/docs/zybina_proverenno.pdf (дата обращения: 01.03.2013).
13. Кейсельман (Дорожкин), В.Р. Альтруизм: так называемое добро / В.Р. Кейсельман (Дорожкин). – Симферополь: Таврия, 2010. – 348 с. – URL: <http://ethology.ru/library/?id=378> (дата обращения: 30.03.2013).
14. Лаверычева, И.Г. Альтруизм и эгоизм как основа нравственной определенности / И.Г. Лаверычева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6: Философия, политология, социология, психология и право. – 2008. – Вып. 1. – С. 196-208.
15. Левит, Л.З. Счастье, эгоизм, альтруизм: парадоксы взаимодействия / Л.З. Левит // Психология. Социология. Педагогика. – 2012. – №7. – С. 10-19.
16. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
17. Сергейко, С.А. Распространенность эгоизма среди младших школьников / С.А. Сергейко, О.А. Гресь. – URL: <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/156416-330887.pdf> (дата обращения: 01.02.2013).
18. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

КАК ПРЕДУПРЕДИТЬ УПОТРЕБЛЕНИЕ ПОДРОСТКАМИ НАРКОТИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ

Бай Е.А.

Сенкевич И.Я.

*Брестский государственный университет
имени А.С. Пушкина
Республика Беларусь, г. Брест*

Распространение наркомании в Республике Беларусь, как и в других странах, представляет глобальную угрозу здоровью населения, экономике страны, правопорядку и безопасности государства. По статистическим данным в Республике Беларусь за 2012 год выявлено и взято на учет 1 179 человек, в том числе 18 подростков. К концу года на диспансерном и профилактическом учетах состояло 7 040 человек, из них 19 несовершеннолетних. Увы, это только официальная статистика, так как реальное количество лиц,

страдающих наркоманией, по мнению специалистов, достигает в Республике Беларусь около 70 тысяч человек.

Подростковый возраст является критическим периодом в развитии человека, которому характерны психоэмоциональная неустойчивость, активное экспериментирование в различных сферах жизни, неподготовленность ко многим ситуациям социального риска. Наркомания у детей и подростков формируется в краткие сроки и отличается быстро прогрессирующим течением. Коварство проявляется в том, что подростки не замечают формирующейся зависимости и слишком поздно понимают, что речь идет уже не о «баловстве», а о необратимом заболевании. Этот вывод подтверждается результатами проведенного нами эмпирического исследования в одной из школ Брестской области.

В нашем исследовании приняли участие 73 подростка (37 девочек и 36 мальчиков) – учащиеся 9-х классов средней школы в возрасте 14-15 лет.

Для определения степени информированности подростков по проблеме наркомании и их отношения к профилактике нами были разработаны 2 анкеты, которые содержали вопросы как открытого, так и закрытого типа. Нас интересовало, знают ли подростки о том, что опасным является даже однократный прием наркотиков и не бывает безвредных наркотиков; насколько быстро формируется наркозависимость и что может быть оправданием для приема наркотиков; как по внешнему виду человека можно определить, что он употребляет наркотики и к кому можно обратиться за помощью при наркотической зависимости и др.

Полученные в процессе исследования данные подверглись качественной и количественной обработке и анализу.

Тревожным нам представляется тот факт, что большинство подростков (64%) не знает о возможности формирования зависимости от наркотиков даже при их однократном использовании, а 38% опрошенных полагают, что зависимость от наркотиков формируется только после их многократного употребления. Они также не осведомлены о возможности развития привыкания к наркотику в том случае, если его не вводить в вену (56%). Около трети подростков не знают о возможности наступления смерти от однократного приема наркотика. Более того, пятая часть учащихся (21%) утверждает, что принимать наркотики можно только по медицинским показаниям. 18% считают, что принимать можно, когда жизнь не имеет смысла. 16% полагают, что это связано с жизненными обстоятельствами. По мнению 14% опрошенных, оправданием приема наркотиков может быть желание придать себе смелости и уверенности. Такое же число подростков (14%) считает, что принимать наркотики можно для того,

чтобы поднять авторитет в глазах других. 8% опрошенных утверждают, что оправданием приема может быть демонстрация своей независимости. Незначительное количество подростков (7%) считает, что неудобно отказываться, когда все пробуют, 3% опрошенных полагают, что оправданием приема может быть стремление испытать эйфорию. Такое же число подростков (3%) затруднилось дать ответ на этот вопрос.

Таким образом, только половина подростков обладает необходимой информацией, позволяющей им осознавать опасность употребления психотропных веществ и выступающей важной основой их личностного самоопределения. Соответственно, другая половина может рассматриваться в качестве целевой группы образовательной профилактической программы по предупреждению наркозависимости в подростковой среде.

Полученные эмпирические данные легли в основу разработанной нами профилактической программы для подростков «Знай, чтобы жить». Ее целью стало формирование у подростков нравственных ориентиров и установок на ведение здорового образа жизни, препятствующих употреблению наркотических веществ.

При разработке данной программы мы использовали некоторые идеи и методические приемы, представленные в работах С.В. Березина и К.С. Лисецкого [1], Н.А. Сироты, В.М. Ялтонского [2].

Мероприятия программы были созданы нами с учетом возрастных и индивидуально-личностных особенностей подростков (любопытство, стремление к новым впечатлениям, подверженность влиянию сверстников и авторитетов, психоэмоциональная неустойчивость, резкость в поведении, слабость самоконтроля, повышенная тревожность). В общении с ними акцент ставился на укрепление и развитие у подростков чувства личностного достоинства.

Прежде всего, подросткам следует дать достоверную, научно обоснованную информацию о распространенности наркомании среди молодежи, о сущности и видах наркотиков, о связи употребления наркотиков с ВИЧ-инфекцией и факторах формирования наркотической зависимости (лекция «Вся правда о наркотиках», дискуссия «Наркотики: мифы и реальность»). Теоретический блок программы завершает просмотр и обсуждение документального фильма «10 причин, по которым не стоит пробовать наркотики».

С целью способствовать осознанию подростками собственного отношения к наркотикам в программу включен классный час «Как жить сегодня, чтобы иметь шансы увидеть ЗАВТРА», в ходе которого учащиеся анализируют реальные ситуации вовлечения детей в употребление наркотических веществ, обсуждают идеи о том,

что можно противопоставить наркотикам, просматривают видеоролики о вреде наркотических веществ.

Для выработки у подростков навыков отстаивания своей позиции и навыков защитного поведения, предотвращающих вовлечение подростков в употребление наркотиков, целесообразно провести тренинговое занятие «Пока беда не постучалась в дом». Посредством мозгового штурма «Почему люди употребляют наркотики?» они акцентируют внимание на причинах, побуждающих подростков употреблять наркотики, а затем предлагают альтернативные варианты получения такого же эффекта. На этом же занятии подросткам предлагается принять участие в ролевой игре «Семья» для того, чтобы усвоить стратегии выхода из ситуации возможного/реального употребления наркотиков. Суть игры состоит в том, чтобы придумать историю семьи, где кто-то страдает зависимостью от психоактивных веществ. Вся группа участвует в написании истории, распределении ролей. Задача каждого участника – найти способы решения проблемы и подумать, как лично он может повлиять на ситуацию. Группа разыгрывает ситуацию, после чего необходимо обсуждение наиболее приемлемых способов решения проблемы.

Формированию у подростков осознанного неприятия наркотических средств как способов воздействия на свою личность способствует вовлечение их в ролевую игру «Суд над наркоманией». Выполняя роли лиц, задействованных в «судебном процессе», подростки находят факты и аргументы, оправдывающие обсуждаемое явление, а также факты и аргументы, подтверждающие его опасность и вред. Острая дискуссионная борьба заканчивается вынесением «приговора» наркомании как опасному социальному явлению.

Научиться определять, что чувствует человек, когда им кто-то управляет, когда он не свободен, подростки могут в игре «Марионетки». Каждый участник должен побывать в роли «куклы», всеми движениями и действиями которой безоговорочно руководит «кукловод». Не имея возможности сопротивляться, когда хочется это сделать, подростки начинают отчетливо понимать, что наркотики превращают человека в робота, которым может управлять любой так, как захочет. Это противоречит их представлению о себе как о самостоятельной активной личности, которая может и должна сама принимать решения относительно своей жизни и поведения.

Завершает работу с подростками проведение конкурса эссе «Обращение к сверстникам, которые хотят попробовать наркотики». Обязательное условие – обращение должно быть от собственного имени (Я).

По итогам апробации программы с учащимися 8-9-х классов нами были разработаны методические рекомендации по внедрению

программы в условиях средней школы. Важно учитывать, что профилактические мероприятия должны быть направлены на формирование негативного отношения подростков к наркотикам и их употреблению, на выработку и тренировку навыков отстаивания своей позиции, навыков защитного поведения, предотвращающих употребление наркотиков и других психоактивных веществ. Мероприятия программы должны включать в себя информацию о действии психоактивных веществ на организм, о причинах и последствиях их употребления, формах профилактики и методах лечения заболевания, при этом профилактика должна быть нацелена на все формы злоупотребления психоактивными веществами, включая употребление табака, алкоголя, летучих наркотических веществ и т. д.

Профилактические мероприятия должны строиться на принципах непрерывности, целостности, долгосрочности, то есть предусматривать повторяющееся воздействие для укрепления первоначального профилактического эффекта.

Программа должна учитывать возрастные и индивидуально-личностные особенности подростков (любопытство, стремление к новым впечатлениям, подверженность влиянию сверстников и авторитетов, психоэмоциональная неустойчивость, резкость в поведении, слабость самоконтроля). Начинать проводить программные профилактические мероприятия нужно, не дожидаясь первых признаков неблагополучного поведения и употребления наркотических веществ. При этом важно, чтобы профилактические мероприятия проводились в доступной и интересной для подростков форме. Предпочтение должно отдаваться интерактивным методам работы (например, ролевые игры, дискуссии и т. д.), а не дидактическим информационно-образовательным методам. Руководители и исполнители программы должны обладать навыками социальной и коммуникативной компетентности, а также необходимыми знаниями и информацией. Им необходимо быть ответственными за свою жизнь, иметь адекватную самооценку, уметь делать выбор, иметь навыки общения и решения своих личных проблем. Косвенной целевой группой программы могут стать учителя и родители или авторитетные взрослые, которые могут помочь детям узнать новые факты относительно употребления наркотиков.

Для реализации программы необходимо привлекать психологов, учителей, социальных педагогов, специалистов по социальной работе, работников учреждений здравоохранения, культуры, органов социального обеспечения и опеки, правоохранительных органов, молодежных и спортивных организаций, непосредственно осуществляющих профилактику наркомании среди подростков. Как до, так и после проведения мероприятия, а также в начале и

в конце реализации программы необходимо проводить опросы участников с целью отслеживания эффективности мероприятия, динамики осознания проблемы и отношения к ней, степени добровольной вовлеченности обучающихся в мероприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березин, С.В. Профилактика наркотизма: теория и практика / С.В. Березин, К.С. Лисецкий, Н.Ю. Самыкина. – Самара: Перспектива, 2005. – 272 с.
2. Сирота, Н.А. Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. – М.: Радуга, 2004. – 192 с.

ДИНАМИКА ВЛИЯНИЯ КОМПЬЮТЕРА И ИНТЕРНЕТА НА ПСИХИЧЕСКОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА

Бахтин П.С.

Камаева Н.С.

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

В настоящее время остро стоит проблема, связанная с влиянием компьютера и Интернета на здоровье и психику детей. Компьютер прочно вошел в нашу жизнь. Даже для маленьких детей он стал неотъемлемой составляющей их жизни (игры, картинки, мультфильмы разного рода и содержания). Ребенок познает мир через экран монитора, ведь компьютер – источник информации, а ее маленькие дети впитывают как губки. Компьютер хоть и облегчает людям жизнь, но в то же время представляет определенную угрозу их психике. В частности, он может вызвать серьезную психологическую зависимость, особенно у детей. Погружаясь в виртуальный мир, ребенок отгораживается от реальности, перестает интересоваться окружающим. Крайне уязвимы в этом плане маленькие дети и подростки, которые еще не сформировались как личности и легко поддаются любому влиянию. Тем более, что компьютерный мир так заманчив, красочен и моден, что противостоять ему нет ни желания, ни сил. Компьютер влияет на все биологические характеристики организма человека и в первую очередь на его физическое и психическое здоровье. В своем исследовании мы попытались выявить, в какой степени компьютер влияет на психику и здоровье детей и как ребята к нему привязаны. Над решением этой проблемы работали Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова (нарушение физического и психического здоровья), Л. Шипицына, В. Сорокин,

Д. Исаев, Л. Крючкова (нарушения интеллектуального развития), Розин В. (влияние Интернета на сознание).

За семантическую основу понятий «компьютер» и «Интернет» мы возьмем определения, данные В. Розиным и В. Друзиным. В. Розин понимает под Интернетом всемирную систему объединенных компьютерных сетей для хранения и передачи информации [5]. В. Друзин определяет компьютер как устройство (систему), способную выполнять заданную, четко определенную последовательность операций [1]. С появлением персональных компьютеров человечество разделилось на противников и сторонников этих машин. С одной стороны, ребенку без знания компьютера не стать полноценным специалистом в какой-либо отрасли, с другой, человек, проводящий много времени за монитором, не может быть здоров. Поэтому родители, преподаватели, психологи, медики задаются вопросом, а стоит ли ограждать ребенка от компьютера и насколько сильно влияет Интернет на ребенка. Компьютерные технологии имеют ряд своих плюсов и минусов в плане влияния на психику детей. К достоинствам интернет-ресурсов можно отнести:

- 1) компьютер развивает у детей знаковое мышление, развивает речь, логическое мышление, воображение, творческие способности;
- 2) для детей с ограниченными возможностями интернет-ресурсы играют важную роль в жизни, так как Интернет является для таких детей иногда единственной возможностью социализации;
- 3) клавиатура развивает мелкую моторику.

Но недостатков у персональных компьютеров больше, чем достоинств. К ним относятся такие пагубные факторы, как воздействие электромагнитного излучения, сидячее положение субъекта в течение длительного времени, проблемы со зрением, серьезная нагрузка на суставы кистей рук, депрессия и другие нервные расстройства. Компьютер оказывает огромное влияние на детскую психику. Некоторые дети под влиянием виртуального мира начинают неадекватно воспринимать реальный. В основном причиной этому служат компьютерные игры. Ребенок переносит виртуальный мир в реальные условия жизни.

Немаловажен тот факт, что люди, а чаще всего дети, становятся компьютерными «наркоманами». Существует два вида компьютерной зависимости: кибераддикция (зависимость от компьютерных игр) и сетеголизм (зависимость от Интернета).

Кибераддикция подразделяется на две группы в зависимости от характера игры:

- ролевые компьютерные игры (максимальный уход от реальности),
- неролевые компьютерные игры (стремление к достижению цели

– пройти игру, азарт от достигнутого результата, набора очков).

Сетеголизм проявляется в бесконечном пребывании человека в Сети. Иногда он находится в виртуальном мире по двенадцать-четырнадцать часов в сутки, заводя виртуальные знакомства, скачивая музыку, общаясь в чатах. С.В. Попов понимает под компьютерной зависимостью пристрастие к занятиям, связанным с использованием компьютера, приводящее к резкому сокращению всех остальных видов деятельности, ограничению общения с другими людьми. Зависимость наиболее часта в детском и подростковом возрасте, особенно у мальчиков. Признаком является не само по себе время, проводимое за компьютером, а сосредоточение вокруг компьютера всех интересов ребенка, отказ от других видов деятельности. Это явление приобрело широкое распространение в конце XX века в промышленно развитых странах и в последние годы все чаще встречается в России. Исследования С.В. Попова показывают, что у младших школьников зависимость обычно проявляется в форме пристрастия к компьютерным играм. Вместе с тем, компьютер предоставляет возможность для виртуального общения (в частности, через Интернет), что смягчает негативные психологические проявления нарушения реальных межличностных отношений. Как и другие виды зависимости (алкогольная, наркотическая), компьютерная зависимость может повышать вероятность правонарушений в подростковом и юношеском возрасте (например, незаконный «взлом» компьютерных программ) [4].

Современные исследователи выделяют несколько признаков компьютерной зависимости у детей. Например, у ребенка теряется интерес к другим занятиям, сокращается круг общения, все свое свободное время он проводит за монитором, общение с другими детьми сводится к компьютерным играм, ребенок замыкается в себе, становится пассивным в реальной жизни, начинает обманывать, теряет контроль над временем и над своим поведением [5]. В.Н. Друзин выделил несколько стадий компьютерной зависимости:

- 1) интерес (друзья посоветовали, как отвлечься);
- 2) втягивание (воздержание приводит к «ломкам»);
- 3) полная зависимость (нарушение психики) [1].

По мнению В.А. Лоскутовой, существуют психические, социальные, духовные признаки компьютерной зависимости. Психические признаки – появление чувства радости, эйфории при контакте с компьютером или даже при ожидании, предвкушении контакта; желание увеличить время взаимодействия с компьютером («дозу»); появление чувства раздражения либо угнетения, пустоты, депрессии при отсутствии контакта с компьютером. Социальные признаки – возникновение проблем во взаимоотношениях с

родителями, в школе; пренебрежение личной гигиеной, неряшливость. Духовные признаки – потеря смысла реальной жизни, жизнь становится ненужной, лишенной шарма, что приводит к духовному обнищанию, духовной опустошенности [3].

Мы изучили взаимоотношение подростков с компьютером (учащиеся 5-9-х классов, всего 60 человек). Анализ полученных данных показал, что 90% учащихся имеют компьютер дома, 60% испытуемых начали работать на компьютере с 10 лет, 2% – с 12 лет, 7% – с 4 лет. Постоянное желание играть в компьютерные игры наблюдается у 15% подростков, и им трудно оторваться от этого занятия. 85% опрошенных учащихся считают, что у них нет тяги к виртуальным играм, хотя 86% из них проводят за компьютером от 4 до 10 часов в сутки, что свидетельствует о не вполне верной оценке подростками своей тяги к компьютеру. 73% подростков не считают возможным уделить часть своего времени другим занятиям. Результаты несколько тревожные и показывают, что родителям стоит чаще обращать внимание на детей, стараться уделять им больше времени, прививать и другие ценности современного мира, которые на самом деле не менее увлекательны и важны для развивающегося человека, чем времяпровождение за монитором.

Если посмотреть на полученные нами данные с точки зрения здоровья испытуемых, то они показывают, что у 54% из них есть проблемы со зрением, 19% постоянно носят очки или линзы. 16% ребят имеют лишний вес, у 43% диагностирован гастрит, 28% также имеют различные медицинские диагнозы.

Проведенное нами исследование показало, что достаточно большое число учеников зависит от компьютера, но не замечает либо не признает этого. Если сравнивать семиклассников и десятиклассников, то мы можем констатировать, что дети, родившиеся позже, то есть во время, когда появились новые гаджеты, в большинстве своем начали пользоваться компьютерами и другими технологиями намного раньше (примерно с 4-летнего возраста), а более старшие ребята стали активными пользователями компьютера с 9-10-летнего возраста. Среди 10-12-летних ребят процент детей с пониженным зрением выше, чем среди 15-16-летних. Эта же статистика характеризует и компьютерную зависимость. К счастью, с возрастом ребенок начинает более глубоко осмысливать мир, себя в этом мире, расставляет приоритеты, с иных позиций оценивает все, что его окружает. Но это только в том случае, если посеянное в человеке зерно правильно окультуривалось, взращивалось, и на это все участвующие в процессе не жалели сил, времени и душевного тепла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Друзин, В.Н. Педагогическая профилактика игровой компьютерной аддикции подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / В.Н. Друзин. – Ярославль, 2011. – 23 с.
2. Иванов, М.С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека / М.С. Иванов. – Кемерово, 1999. – URL: <http://www.flogiston.ru/articles/netpsy/gameaddict>.
3. Лоскутова, В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддитивных расстройств: автореф. дис. ... канд. мед. наук / В.А. Лоскутова. – Новосибирск, 2004. – 17 с.
4. Попов, С.В. Валеология в школе и дома / С.В. Попов. – СПб.: Союз, 1997. – 136 с.
5. Розин, В. Влияние Интернета на сознание и структуру знания / В. Розин, И. Алексеева, Е. Петровская. – М.: Флинта, 2001. – 240 с.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКА СО СНИЖЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОСТЬЮ

**Бахтина С.В.
Ятманова Н.В.**

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

Подростковый возраст – это сложный этап развития, представляющий собой период активного социального становления личности. Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются важные психические новообразования, социальные установки, закладываются основы сознательного поведения. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста.

Известно, что к началу подросткового возраста учебная деятельность все еще занимает значительное место в психическом развитии учащихся, хотя ведущим видом деятельности становится общение. Психологи так или иначе сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков общение со сверстниками, так как оно находится в центре жизни ребенка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности. Л.И. Божович отмечает, что если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная учебная деятельность, то у подростков привлекательность занятий и интересы в основном определяются возможностью широкого общения со сверстниками.

В процессе общения у подростков часто возникают различные затруднения. Именно трудности в подростковом общении являются одним из актуальных направлений изысканий в психологии. Проблема барьеров общения выступает объектом специальных исследований отечественных и зарубежных психологов с середины XX века (Д. Кати, Л. Ли, Г. Лассвель, М. Андерсон, Е.С. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин, Н.Л. Коломинский, Е.А. Климов). В учебной деятельности затруднения взаимодействия между учениками внутри класса исследовали психологи Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, В.А. Кан-Калик, Е.В. Цуканова, В.В. Рыжов, Л.А. Поварничина.

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. В широком смысле слова оно иногда неправомерно рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. Следует обратить внимание на то, что «учебная деятельность» понимается шире, чем ведущий тип деятельности, так как распространяется на все периоды жизни человека, в частности на подростковый. Учебная деятельность в этом смысле – это деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных учителем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку [4]. Учебная деятельность подростка направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватного и творческого применения в разнообразных ситуациях. Результатом учебной деятельности является поведение подростка – это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание. Во всем мире второе проявляется в отрицательном отношении к школе, непосещении занятий, уходах с уроков. Есть еще одна причина игнорирования школы – это неудовлетворенность подростков общением с педагогами, сверстниками.

Л.И. Божович отмечает, что отношение подростка к обучению во многом зависит от личности учителя, поэтому дифференцируется по различным предметам, которые ученик делит на интересные и неинтересные. В учителе ребята в большей степени ценят справедливость, доброжелательность, тактичность, способность понять их и принять, нежели умение вести урок, отличное знание предмета. Это объясняется потребностью подростков чувствовать себя значимыми, востребованными, привлекательными для других, равными во взаимодействии. Для подросткового возраста характерна иллюзия господства детского сообщества над взрослым. В это время складывается новая социальная ситуация развития, где особую

значимость приобретает то, что ребенок осваивает, с кем он реально взаимодействует, на основе каких моральных норм строятся его социальные взаимоотношения. Именно общение является фундаментом освоения требуемого социального поведения, норм морали, установления отношений равенства и уважения среди сверстников. Если подросток в школе не может найти системы удовлетворяющего его общения, он «уходит» из школы, чаще психологически, хотя не так уж редко и буквально [4].

По мнению Г.С. Абрамовой, учение для подростка приобретает эффект личностного содержания. Это проявляется в следующем: содержание учения расширяется, выходит за пределы школьной программы по собственной инициативе подростка; в классе выделяются способные ученики, которые не работают на уроке, а интересуются материалами по предмету, которым уделяют много времени. Появляются мотивы профессиональной подготовки, недовольство собственными знаниями либо положением в социуме, мотивы долга, ответственности и престижа без связи с познавательной мотивацией, что зачастую не обеспечивают высоких учебных успехов. Овладение основами наук (математика, физика, химия, история, литература), которые требуют достаточного интеллектуального развития и самостоятельной учебной работы, как правило, страдает [2].

Анна Фрейд подчеркивала: «Подростки считают себя центром Вселенной, и в то же время ни в один из последующих периодов своей жизни они не способны на такую преданность и самопожертвование. С одной стороны, они с энтузиазмом включаются в жизнь сообщества, а с другой – они охвачены страстью к одиночеству. Они колеблются между слепым подчинением избранному ими лидеру и вызывающим бунтом против любой и всяческой власти. Они эгоистичны и материалистичны и в то же время преисполнены возвышенного идеализма. Они аскетичны, но внезапно погружаются в распущенность самого примитивного характера».

Яркой характеристикой подростка является, с одной стороны, стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание жить коллективной жизнью, иметь близких товарищей, друга, с другой – не менее сильное желание быть принятым, признанным, уважаемым товарищами. Это становится важнейшей потребностью. Неблагополучие в отношениях с одноклассниками, отсутствие близких товарищей, друга, разрушение дружбы приводит к замкнутости, отгороженности от мира, порождают тяжелые переживания и как результат снижение коммуникативности. Взаимоотношения подростков, как личные, так и межгрупповые, часто складываются независимо от отношений со взрослыми и даже вопреки их желанию и

влиянию. Эти взаимоотношения имеют свое содержание и логику развития. Если в младших классах положение в коллективе зависит в основном от успеваемости, поведения и общественной активности, то для подростков становятся наиболее важными другие достоинства: качества товарища и друга, сообразительность и знания (а не только успеваемость), смелость, умение владеть собой. Акценты меняются. Теперь не успехи в учебе влияют на положение ребенка в коллективе, а общительность, социальный статус определяют его учебные достижения.

В подростковом возрасте полноценное общение оказывает огромное, часто решающее влияние на формирование личности. Поэтому в изучении подросткового общения важно не только его деловое взаимодействие, но и личные отношения с окружающим миром. Психологическую ценность подростковой коммуникативности трудно переоценить, так как она есть одновременно школа самораскрытия и школа понимания другого человека, мира в целом. Общительность занимает исключительное, привилегированное место в ряду факторов становления личности подростка.

Нами было проведено исследование с целью выявления особенностей учебной деятельности подростков со сниженной коммуникативностью, в котором приняли участие сто школьников. Для 90% ребят общение играет огромную роль в их жизни, особенно контакты со сверстниками, родителями, близкими людьми. Большинство ребят (92%) имеют широкий круг знакомых, но постоянные взаимоотношения они поддерживают с меньшим количеством более близких друзей. Тем не менее, 18% опрошенных страдают от одиночества, испытывая иногда чувство заброшенности, ненужности. Временами дискомфорт от недостатка общения имеет место у 50% подростков, что вызывает у них чувство обиды. 30% из числа испытуемых трудно идут на контакт с новыми людьми. Большинство ребят (76%) тяготит нахождение в обществе мало знакомых людей. Значительная часть подростков с проблемами социального взаимодействия и коммуникабельности (81%) характеризуется снижением уровня успеваемости, падением интереса к учению в целом, отсутствием желания преуспеть в усвоении знаний. Чтобы не расстраивать родителей, они время от времени «зарабатывают» хорошие отметки, но это не приносит им удовлетворения. Среди факторов, которые поднимают настроение, повышают активность, 78% ребят отметили наличие верных друзей, привлекательность для окружающих, исполнение заветных желаний. На вопрос «Что в жизни угнетает больше всего?» выбрали ответ «Не с кем поделиться проблемами» (53%).

Из вышеизложенного мы можем констатировать, что для подростков со сниженной коммуникативностью учебная деятельность теряет приоритетность, становится утомительной, неинтересной, малопривлекательной, а для некоторых (21%) и малозначимой. Мы полагаем, что более углубленное изучение обозначенной темы поможет найти продуктивные подходы к решению проблемы привлекательности учебной деятельности в подростковом возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академия, 2000. – 672 с.
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Академия, 1995. – 212 с. – (Избранные психологические труды. Т. 3).
3. Кон, И.С. Психология дружбы / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1973. – 527 с.
4. Мудрик, А. Самые трудные годы / А. Мудрик. – М.: Знание, 1992. – 416 с.
5. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 1996. – 304 с.

АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Блинова М.Л.

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

Проблема аддиктивного поведения является одной из центральных социальных и психолого-педагогических проблем современной науки.

Развитие информационных технологий, смена идеологических, социальных, экономических приоритетов рождают новые формы и виды аддиктивного поведения. Наряду с известными видами, описанными в Международной классификации болезней (наркомания, алкоголизм, гэмблинг), появляются новые формы зависимостей. В последнее десятилетие получили широкое распространение сексуальная и любовная зависимости, адреналиномания, аддикция отношений, компьютерная и интернет-зависимость, трудовоголия, которые требуют адекватных методов исследования.

Анализ современных отечественных и зарубежных источников по проблемам аддиктивного (зависимого) поведения и аддиктивной личности показал, что эти вопросы изучаются специалистами тринадцати научных направлений, каждое из которых имеет собственную позицию относительно сущности явления аддикции и методов его исследования. Различия между трактовками определяются

тем, по мнению И.А. Загайнова и М.Л. Блиновой [6], какие факторы выдвигаются в качестве первоисточника (импульса) развития аддиктивного поведения: например, эволюционные, социальные, информационные факторы, генетика и наследственность, особенности онтогенетического развития, гендерные, возрастные, личностные особенности и т. д.

Феномен аддиктивного поведения подчиняется закону нормального распределения: аддикция является результатом сложного случайного взаимодействия эволюционных, наследственных, биохимических, психофизиологических, глубинно-психологических, индивидуально-психологических, социальных и информационно-культурологических факторов. Учесть все сложности такого взаимодействия в рамках общей теории аддикции пока невозможно, для этого требуется как минимум математическая модель. Однако, как считает М.Л. Блинова, отдельные концепции, изучающие факторы риска, существуют и позволяют с известной долей вероятности если не предсказывать возникновение зависимости у человека, то, по крайней мере, выявлять предрасположенность к ней [3].

Несмотря на то, что эти исследования существенно обогащают наши знания об этиологии, динамике, терапии и профилактике аддикций, ответить на вопрос о том, какие именно факторы играют решающую роль в появлении аддикции у конкретного человека, оказывается весьма затруднительно.

Значение имеет их сочетание в жизни конкретного «аддикта». Например, наличие генетической предрасположенности может повысить риск возникновения аддикции при попадании человека в неблагоприятную социальную среду, однако не приводит к неотвратимому возникновению аддикции. Иными словами, каждый из факторов риска обладает определенным «относительным весом» и может оказаться решающим в какой-то момент времени, несмотря на выраженность всех прочих детерминант.

Эти неизбежные диалектические закономерности будут, на наш взгляд [4], выступать как трудно разрешимые методологические проблемы в изучении феномена аддитивных форм поведения до тех пор, пока исследования не будут направлены на поиск общего для всех людей эволюционно детерминированного базиса аддиктивного поведения.

Согласно эволюционному подходу, у современного человека существуют глубокие эволюционные основания для развития различных форм аддиктивного поведения. Исследователи отмечают, что описанные на сегодняшний день нехимические зависимости по существу покрывают весь спектр поведенческих актов человека, все стороны его жизни: секс, любовь, работа, деньги, спорт и т. д.

Получается, что любой человеческий поведенческий акт таит в себе угрозу возникновения зависимости к нему. Все многообразие нашей жизни – это богатство потенциальных аддикций.

Представители эволюционного подхода постулируют, что между нормой и патологией существует не жесткое качественное, а диалектическое количественно-качественное отличие.

Предрасположенность к аддиктивному поведению есть у каждого индивидуума. Однако у потенциальных и реальных аддиктов факторы предрасположенности имеют различное количественное выражение, а значит, разное качество. Следовательно, необходимо не выявление радикальных качественных различий между «аддиктами» и «не аддиктами», а поиск общих для всех людей факторов предрасположенности к аддиктивному поведению и количественно-качественная оценка их проявлений как у аддиктов, так и у лиц, предрасположенных к аддикциям или не склонных к ним.

Что же может выступить в качестве общих эволюционно детерминируемых факторов предрасположенности к аддикциям? Ответ на этот вопрос нам дает этологический подход, соответствующий эволюционной теории.

Фундаментальным постулатом этологии является положение, в соответствии с которым большинство поведенческих актов человека имеет инстинктивную природу. Инстинкты связаны с поведением через эндокринную, нейрональную и нейропептидную системы. Более подробно остановимся на нейрональной системе.

В период внутриутробного развития у человека закладываются большие группы нейронов, представляющие собой нейрональный резерв для формирования множества навыков, инстинктивных по своей природе. Эти паттерны нейронов до определенного времени имеются у каждого, доставшись нам в наследство от далеких предков – не человекообразных приматов. Если соответствующие нейроны будут активированы, навык разовьется. Если потребности в активации не возникает, нейроны отмирают (явление апоптоза).

Известно, что в течение первых 7-10 лет жизни число нейронов головного мозга человека сокращается в 4 раза исключительно за счет апоптоза нейронов, которые не включились в какие-либо связи. Этим можно объяснить, например, билингвистические способности маленьких детей или умение профессиональных спортсменов, артистов цирка лазить по канату, прыгать на высоте с одной трапеции на другую – такое возможно, если навыки осваиваются ребенком не позднее чем с 4-5 лет. И наоборот, освоить языки в позднем возрасте или научиться ходить на протезах чрезвычайно трудно. Слепшие в детстве довольно успешно ориентируются в пространстве, а ослепшие в зрелом возрасте оказываются беспомощными. Некоторые

двигательные инстинкты у человека включаются сразу после рождения: хватание, обнимание, сосание. Однако более сложные поведенческие акты, такие как ходьба, манипуляции руками, освоение речи, языка, процесс обучения, освоение социальных навыков, начинаются спустя месяцы и даже годы. В основе включения этих навыков лежит характерная для животных и человека система «зеркальных нейронов». «Зеркальные нейроны» человека активизируются при выполнении действия самим человеком, при наблюдении действия, совершаемого другими и при представлении (фантазировании) этого действия. Поскольку инстинкты человека в значительной степени находятся под контролем сознания, мы часто не замечаем, что они лежат в основе многих наших поведенческих актов. Иначе говоря, поведение обусловлено инстинктами, однако лишь частично – в той мере, в какой его не ограничивает сознание.

В рамках этологии различные девиации поведения рассматриваются как нарушение нормального инстинкта. Более определенно можно сказать, что в случаях, когда ЦНС оказывается неспособной управлять инстинктами, возникает девиация.

Приведем некоторые примеры.

Бродяжничество (дромомания) – это отклонение от инстинкта миграции.

Трихотилломания у детей представляет собой спонтанное пробуждение этого инстинкта груминга – компульсивного влечения к чистке шерсти. Свердловский врач В.М. Быков, изучавший трихотилломанию, отмечал, что дети, у которых развилась трихотилломания, до этого испытывали особое влечение к волосам, меху, любили перебирать волосы, прижиматься к ним.

Если рассматривать аддиктивное поведение как девиантное, то за многочисленными формами аддиктивного поведения действительно может стоять нарушение (извращение) нормальных инстинктов [2].

При этом за каждой аддикцией стоит нарушение не одного, а нескольких инстинктов. Извращение инстинктов подразумевает не только извращение сути инстинкта (например, злоупотребление алкоголем и употребление наркотиков противоречит сути инстинкта самосохранения), но и возникновение такого поведения, которое в конечном счете оказывается либо социально бесполезным, либо социально негативным или пагубным для личности. Поскольку эволюционно любой инстинкт направлен на сохранение и совершенствование особи (и вида в целом), то в этом контексте любое поведение, не способствующее сохранению, развитию и совершенствованию особи (в том числе человека), также может считаться извращением инстинкта. Например, любовь к недостижимому объекту при любовной зависимости, которая

сопровождается попытками разрушения браков, угрозами, шантажом и, как правило, завершается тяжелой депрессией, а иногда и суицидом, никак нельзя считать социально или личностно полезной и нормальной.

Так, при химических зависимостях сам прием препарата можно расценивать как нарушение инстинкта самосохранения и одновременно пищевого инстинкта. Известно, что многие алкоголики и наркоманы могут длительное время обходиться без пищи, «питаясь» алкоголем или наркотиками. Кроме того, поиск препарата (алкоголя, наркотика) – это проявление нескольких инстинктов: исследовательского, пищевого, охотничьего, соперничества и агрессивного поведения. Например, в борьбе «за дозу».

И у наркоманов, и у лиц, страдающих алкогольной зависимостью, хорошо развиты инстинкты собирания в стаю и возвращения в гнездо (место сбора, место лежки). У тех и у других проявляется инстинкт оставления следов и меток (меток мест сбыта наркотиков, шприцев, игл, упаковок от препаратов; бутылок, упаковок от продуктов, мусора, остатков закуски). Для людей с этими зависимостями характерны извращенные варианты реализации многочисленных инстинктов социального поведения, что можно наблюдать в поведении аддиктов в ходе подготовки к употреблению алкоголя или наркотиков, в период непосредственного приема или во время затянувшихся алкогольных и наркотических оргий. Здесь и своеобразная дружеская коммуникация (ритуалы и общение при подготовке застолья или препарата), и забота, взаимопомощь в период совместного употребления препарата, и половая распушенность в период опьянения (извращение полового инстинкта, инстинкта размножения), и агрессия (у лиц с алкогольной зависимостью – в период опьянения, у наркоманов – в состоянии абстиненции).

Нарушением инстинктов социального поведения можно считать также алкогольную и наркотическую субкультуры в целом. Они андеграунды по своей сути и своими многочисленными ритуалами и условностями обособливаются от общих культурных и социальных ценностей, в чем можно видеть извращение инстинкта формирования социальных групп (в данном случае аддикты представляют собой социальные изоляты). Пренебрежение гигиеной и опасностью заражения инфекциями (особенно явно выражено у наркозависимых) можно отнести к числу нарушений инстинктов самосохранения и чистоты.

В самом начале формирования алкогольной зависимости человек зачастую не способен вступать в половую связь до употребления спиртосодержащих жидкостей (из страха, робости, некоммуникабельности). Однако прием наркотических веществ нередко

сопровождает оргии, а многие сексуальные аддикты используют наркотики для усиления сексуальных ощущений или потенции. Все это свидетельствует о нарушении у аддиктов полового инстинкта из-за приема психоактивных веществ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова, М.Л. Игровая компьютерная зависимость подростков и ее профилактика / М.Л. Блинова, Г.Г. Щеглова // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции 26-28 декабря 2012 года: в 2 ч. / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2013. – Ч. 1. – С. 89-94.
2. Блинова, М.Л. Нравственный кризис подростков / М.Л. Блинова // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции 25-27 декабря 2013 года: в 2 ч. / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2014. – Ч. 1. – С. 68-71.
3. Блинова, М.Л. Особенности психолого-педагогической работы с подростками / М.Л. Блинова, И.А. Загайнов // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции 25-27 декабря 2013 года: в 2 ч. / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2014. – Ч. 1. – С. 75-84.
4. Блинова, М.Л. Психолого-педагогические особенности и уровни социализации детей и подростков / М.Л. Блинова // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции 25-27 декабря 2013 года: в 2 ч. / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2014. – Ч. 1. – С. 71-75.
5. Блинова, М.Л. Современные условия в образовании: информатизация процесса обучения / М.Л. Блинова, И.А. Загайнов // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции 25-27 декабря 2013 года: в 2 ч. / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2014. – Ч. 1. – С. 263-269.
6. Загайнов, И.А. Основы зарубежной социальной психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.А. Загайнов, М.Л. Блинова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2012. – 280 с.

ПРОБЛЕМА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Блинова М.Л.

Загайнов И.А.

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

В последние десятилетия особенно остро встала проблема аддиктивного поведения подростков, связанного с употреблением разнообразных психоактивных веществ.

По данным социологических исследований от 18 до 22% молодежи регулярно употребляют наркотики или уже являются наркоманами, а доля молодежи, пробовавшей наркотик хотя бы один раз, приближается к 50%. Темпы роста наркомании особенно высоки в городах, хотя и в сельской местности эта негативная тенденция также наблюдается.

Весьма характерной тенденцией является неуклонное снижение возраста приобщения к наркотикам. За последние 10 лет средний возраст первой «пробы» достиг 15 лет. Знакомство с наркотиками нередко происходит и в 11-12 лет. Необходимо отметить также, что если 10 лет назад количество девочек составляло до 10-15% наркоманов, то соотношение наркозависимых юношей и девушек находится в пределах 2-3 : 1. Среди форм наркоманий повсеместное распространение получила наиболее тяжелая из них – героиновая.

В подростковом возрасте отмечается существенный рост «пивного алкоголизма», когда объектом злоупотребления становятся слабые алкогольные напитки. Участились случаи сочетаемого употребления алкоголя и различных наркотиков.

В нашем обществе сложился информационный фон, способствующий вовлечению детей в потребление наркогенных веществ. С возрастом происходит заметное уменьшение числа несовершеннолетних, считающих наркогенные вещества вредными и опасными, и возрастает количество юношей и девушек, уверенных в том, что потребление некоторых веществ допустимо и возможно. Более того, по мере взросления, возрастает число тех, кто считает, что наркогенные вещества обладают некими полезными свойствами.

В источниках литературы аддиктивное поведение рассматривается вместе с психологическими особенностями подросткового возраста (М.Л. Блинова). Сам по себе «переходный возраст» и его психологические особенности (норма и отклонение) давно интересуют ученых [4].

Изучением проблем подросткового возраста занимались известные

российские психологи и педагоги: Л.С. Выготский, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн и др. Их фундаментальные работы стали научной базой для изучения проблем подростков. В настоящее время именно в этом возрасте наблюдается относительный пик этих расстройств, определяемый психологическими особенностями (возникшее противоречие между потребностью проявить самостоятельность и реальными возможностями ее осуществления выступает в качестве своеобразного конфликтообразующего фактора).

Трудности, которые испытывают юноши и девушки, обусловлены в том числе и их характерологическими особенностями. Заострение черт характера является тем фоном, на котором быстрыми темпами продолжают распространяться алкоголизация и никотинизация, увеличивается употребление наркотиков и токсических веществ, все более широкое распространение получают отступления от общечеловеческих норм нравственности [3].

Среди причин психологического и социального характера можно выделяет:

- дефекты правового и нравственного сознания;
- содержание потребностей личности;
- особенности характера;
- особенности эмоционально-волевой сферы [5].

Как правило, трудности в поведении объясняются сочетанием результатов неправильного развития личности и неблагоприятной ситуации, в которой он оказался, а также недостатками воспитания. В юношеском возрасте среди наиболее часто встречающихся причин девиантности ряд ученых называют незавершенность процесса формирования личности, отрицательное влияние семьи и ближайшего окружения, зависимость от требований, норм и ценностей группы, к которой он принадлежит. Кроме того, отклоняющееся от нормы поведение у молодежи зачастую является средством самоутверждения, протестом против действительности или требований взрослых.

Как отмечается в учебном пособии «Основы зарубежной социальной психологии» [5], в юношеском возрасте наблюдается отчетливое направление сознания на самого себя. Осознание себя личностью происходит в первую очередь в процессе общения со сверстниками. В связи с этим ряд психологов считают общение в юношеском возрасте одним из ведущих типов деятельности [5].

Одной из особенностей молодежного периода является завершение формирования характера с заострением некоторых черт и последующим их сглаживанием. Именно в юношеском возрасте чаще всего проявляются акцентуации характера, представляющие собой крайние варианты нормального характера. В обычных условиях наличие той или иной акцентуации не всегда заметно окружающим, но

она проявляется в отклонениях поведения и не препятствует благоприятной социальной адаптации. Однако под влиянием стрессов, психотравмирующих ситуаций, жизненных трудностей, которыми достаточно богат молодежный возраст, лица с акцентуациями характера могут стать девиантными [2].

Подростковый возраст, по нашему мнению, принято считать чрезвычайно сложным и важным в плане формирования личности, т. к. происходят коренные изменения в развитии личности, появляются новые потребности, новые цели. Потребность в общении со взрослыми, как и раньше, остается, но переходит на качественно новый уровень - это доверительное, нерегламентированное общение. Все более значимым становится общение со сверстниками [3].

Процесс возникновения у молодежи аддиктивного поведения требует особого рассмотрения, т. к. отмечается неуклонный рост наиболее часто встречаемых форм проявления аддиктивности у молодежи (алкоголизм и наркомания). Проблема аддиктивности подростков, таким образом, уже не является только медицинской или морально-нравственной проблемой, а приобретает статус высоко значимой социальной проблемы, поскольку касается здоровья, безопасности и сохранности генофонда как отдельной страны, так и человечества в целом.

Аддиктивное поведение в широком смысле оказывается тесно связанным как со злоупотреблением со стороны личности чем-то или кем-то, так и с нарушениями ее потребности, т. е. это одна из форм отклоняющегося поведения личности, проявляющаяся в злоупотреблении чем-то или кем-то в целях саморегуляции или адаптации [1]. Таким образом, наличие аддиктивного поведения указывает на нарушенную адаптацию к изменяющимся условиям микро- и макросреды.

Формы аддиктивного поведения могут быть различны: химическая зависимость (курение, токсикомания, наркозависимость, алкогольная зависимость), и нарушение пищевого поведения (переедание, голодание, отказ от еды); гэмблинг (игровая зависимость) [1] и религиозно-деструктивное поведение (религиозный фанатизм, вовлеченность в секту).

Мы выделяем пути, по которым развивается аддиктивное поведение:

– подросток пробует различные психически активные вещества: бензин, клей, затем алкогольные напитки, таблетки, сигареты с марихуаной;

– злоупотребление одним каким-нибудь психоактивным веществом (бензин, алкоголь и др.) [5].

Степень тяжести аддиктивного поведения может быть различной:

от практически нормального поведения до тяжелых форм биологической зависимости, сопровождающихся выраженной соматической и психической патологией. В связи с этим некоторые авторы различают аддиктивное поведение и просто вредные привычки, которые не достигают степени зависимости и не представляют фатальной угрозы, например, переедание или курение. Следует иметь в виду, что различные формы зависимого поведения имеют тенденцию сочетаться или переходить друг в друга, что доказывает общность механизмов их функционирования.

Синдромы, относящиеся к аддиктивному поведению, еще называют компульсивным поведением, под которым подразумевается поведение или действие, предпринимаемое для интенсивного возбуждения или эмоциональной разрядки, трудно контролируемое личностью и в дальнейшем вызывающее дискомфорт.

Аддиктивное поведение обычно не требует лекарственного лечения. Коррекция аддиктивного поведения может достигаться социально-психологическими мерами [4, 5].

В последние годы увеличивается число несовершеннолетних с нарушениями поведения. Наиболее часта и наиболее существенна такая форма аддиктивного поведения, как химическая зависимость. Ведь именно алкоголизм, наркомания, токсикомания и курение на сегодняшний день стали неотъемлемыми атрибутами молодежной субкультуры. Среди молодежи и старшеклассников неупотребляющих спиртного во много раз меньше, чем тех, кто его употребляет, а некоторые пьют регулярно. Это относится не только к мальчикам, но и к девочкам. Сам факт употребления спиртного в юношеском возрасте - уже патология, независимо от количества употребляемого.

С началом систематического употребления алкоголя у молодежи неизбежно возникают конфликты в школе, в межличностном общении, в семье. Однако, как правило, в историях больных ранним алкоголизмом это противодействие в микросреде ограничивалось либо мерами репрессивного характера (выговоры, порицания, административное воздействие), либо их запугиванием последствиями алкоголизма и пагубными перспективами связи с «дурной компанией». Подобные меры слабо сочетаются с психологическими потребностями ребенка, а именно:

- потребностью в социально приемлемом стиле жизни;
- потребностью в такой деятельности, где они могли бы быть успешными и которая удовлетворяла бы их эмоциональные чувства и социальные ожидания;
- потребностью в личном эмпатийном общении, понимании, принятии и ощущении собственной значимости, защищенности, силы.

К сожалению, возможности удовлетворения данных потребностей

молодежь зачастую находит только в девиантной группе. В связи с этим негативные реакции и репрессии окружающих взрослых приведут лишь к усилению «внутренней сплоченности» подобной группы.

Отметим, что больным ранним алкоголизмом свойственны возбудимость, агрессивность, сексуальные извращения, заостренность характерологических черт, депрессивные реакции, нарушение социальной адаптации, узость интересов, а также асоциальные тенденции, циничность, эмоциональная холодность, утрата привязанности к семье [3].

Кроме того, характерными особенностями являются: подозрительность, недоверчивость, повышенная мнительность, необоснованная ревность, готовность к болезненной фиксации ошибочных утверждений [5]. В мотивационной сфере изменяется содержание потребностей и перестраивается иерархия мотивов. Алкоголь становится ведущим мотивом поведения, обуславливая и раннюю криминализацию. Еще более острой является проблема наркотизма несовершеннолетних. Подростков, склонные к употреблению наркотиков и токсических веществ мы разделяем на три группы:

1) подростки, которые попробовали наркотическое вещество просто из любопытства;

2) подростки, у которых неблагополучная внутрисемейная ситуация (конфликтные семьи, наличие в семье алкоголиков, психически больных);

3) подростки с органическим поражением головного мозга: низкая критичность мышления, повышенная внушаемость [3].

Распространенность наркомании и токсикомании у подростков, несмотря на проводимые профилактические меры, остается высокой и нередко заканчивается трагически. Чрезмерные дозы даже однократно вводимого вещества могут приводить к серьезным последствиям вследствие возникающих необратимых изменений в головном мозге.

В последнее время среди подростков широко распространяется курение. Современный российский школьник начинает курить в среднем в 13 лет, курящих среди учащихся школ - 45,5%.

Последствия регулярного курения для подростков:

- развитие нервных расстройств в подростковом возрасте (раздражительность, вспыльчивость, агрессивность, нарушение сна);
- изменение в познавательной деятельности (слабеют внимание и память, снижается умственная работоспособность);
- повышение риска формирования эпилептиформных припадков и развития рака легких.

Вопросу об изменении личности в подростковом возрасте под

влиянием аддиктивности посвящено много работ психологов, социологов, педагогов. Плодотворно над этой проблемой работают И.А. Загайнов, М.Л. Блинова, С.А. Царегородцева [3].

Подростки с аддиктивным поведением негативно оценивают свое прошлое и не воспринимают положительно будущее. Отмечается отрицательное отношение к родителям, семье, друзьям, своим нереализованным возможностям; происходит психическая деградация.

Деградация личности обнаруживает себя морально-нравственным оскудением, утратой привычных интересов с последующим их полным исчезновением, эмоциональным упрощением, примитивизацией эмоций, постепенным ослаблением семейных и общественных привязанностей, нарушением способности к адекватному поведению и самокоррекции собственного поведения, а также к критической оценке окружающего [5].

Помимо личностной деградации происходят изменения и в познавательной деятельности. Мышление подростков с зависимостями утрачивает глубину, нарушается логичность и последовательность суждений, слабеют ассоциации, происходит сужение объема кратковременной и долговременной памяти. Такие старшеклассники не способны к длительному сосредоточению внимания, быстро истощаются, устают, допускают все больше ошибок при выполнении относительно несложной умственной работы. Отмечается отсутствие познавательной и учебной мотивации. Безусловно, все это закономерным образом сказывается на учебной продуктивности [4].

При сформированной деградации личности поведение несовершеннолетних может быть различным. В одних случаях, наряду с цинизмом, повышенной заражаемостью в условиях конфликта и возбудимостью, агрессивностью, ребенок становится назойливым, придирается к окружающим, легко вступает в конфликт. В других случаях у него преобладает благодушный фон настроения, резко проявляется юмор в форме шаблонных шуток и стереотипных избитых сентенций. Это свидетельствует о полном отсутствии способности критически оценивать свое поведение и сложившуюся ситуацию. У третьих преобладает вялость, пассивность, отсутствие сколько-нибудь выраженных побуждений, инициативы.

Таким образом, изменения личности рассматриваются как психосоциальная деградация, которая включает в себя эмоциональную, волевую и интеллектуальную деградацию.

Мы определили психологический портрет подростков, попадающих в потенциальную группу риска [3, 5]: повышенная любовь к самому себе, эгоцентризм, высокая подозрительность, враждебность, неумение понять состояние другого человека, слабая коммуникация, непредсказуемая изменчивость настроения, грубость.

Акцентуации характера у таких подростков проявляются следующие: эмоционально-лабильный, истероидный и шизоидный типы [5].

Результаты практической работы позволили нам сделать следующие выводы: подростки с аддиктивным поведением приписывают ответственность за собственные неприятности другим людям; трудности в установлении связи между собственными действиями и значимыми для них событиями жизни; трудности в самоконтроле значимых жизненных ситуаций, низкий уровень оценки собственной роли в организации своей жизни, сохранении здоровья, предотвращении критических последствий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова М.Л. Игровая компьютерная зависимость подростков и ее профилактика / М.Л. Блинова, Г.Г. Щеглова // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции 26-28 декабря 2012 года: в 2 ч. / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2013. – Ч. 1. – С. 89–94.

2. Блинова М.Л. Нравственный кризис подростков / М.Л. Блинова // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции 25-27 декабря 2013 года: в 2 ч. / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2014. – Ч. 1. – С. 68–71.

3. Блинова М.Л. Особенности психолого-педагогической работы с подростками / М.Л. Блинова, И.А. Загайнов // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции 25-27 декабря 2013 года: в 2 ч. / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2014. – Ч. 1. – С. 75–84.

4. Блинова М.Л. Психолого-педагогические особенности и уровни социализации детей и подростков / М.Л. Блинова // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции 25-27 декабря 2013 года: в 2 ч. / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2014. – Ч. 1. – С. 71–75.

5. Загайнов И.А. Основы зарубежной социальной психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.А. Загайнов, М.Л. Блинова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2012. – 280 с.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ У ЛИЦ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Валитова И.Е.

Брестский государственный университет

имени А.С. Пушкин

Республика Беларусь, г. Брест

Взаимоотношения телесных проявлений и психической реальности являются в настоящее время одной из самых интенсивно исследуемых проблем в клинической психологии. Актуальным в этой области становится изучение самосознания человека в ситуации болезни: его самооценки, отношения к себе, внутренней картины болезни. Установлено, что между субъективной оценкой болезни и ее объективными проявлениями наибольшие расхождения выражены в молодом и старческом возрасте [1]. Еще В.В. Николаева [2] отмечала, что именно возрастной аспект субъективного отражения болезни остается малоисследованным, это же характерно и для современного состояния изученности проблемы.

Проблема внутренней картины болезни включает вопросы о том, какова роль личности в возникновении заболевания и в выходе из него, в процессе реабилитации, что нового вносит болезнь в личность человека, как она изменяет личность. Внутренняя картина болезни, полагает В.Е. Каган [3], представляется в содержательном плане как частный случай внутренней картины здоровья, так как болезнь практически никогда не воспринимается и не переживается сама по себе, но всегда в контексте жизненного пути личности. Внутренняя картина болезни представляет собой тот пласт самосознания человека, в котором отражается образ «Я» в ситуации болезни. Безусловно, на формирование определенного типа реагирования на заболевание и формирование внутренней картины болезни оказывают влияние психологические особенности человека на каждом возрастном этапе развития.

Структура внутренней картины болезни включает следующие компоненты:

- чувственный (ощущения, вызванные болезнью);
- эмоциональный (эмоциональные состояния, связанные с болезнью, эмоциональная реакция на отдельные симптомы, на заболевание в целом);
- информативный, или интеллектуальный (знания и представления о болезни, ее симптомах, способах лечения и исходах);

– регулирующий, или поведенческий (действия больного, направленные на излечение).

Цель данного исследования: сравнить особенности внутренней картины болезни у людей разного возраста с психосоматическими заболеваниями. В качестве психосоматического заболевания была выбрана гастроэнтерологическая патология (гастрит, дуоденит, дуоденальная язва).

Выборка исследуемых составила 25 представителей юношеского возраста (18-23 года) и 25 представителей периода зрелости (37-43 года). Все респонденты в период проведения исследования находились на лечении в гастроэнтерологическом отделении областной больницы.

Используемые методики:

1. Разработанная нами проективная рисуночная методика «Моя болезнь», направленная на выявление особенностей компонентов внутренней картины болезни. Испытуемым предлагалось нарисовать рисунок на тему «Моя болезнь», при этом никаких пояснений не давалось. Были определены параметры анализа четырех компонентов ВКБ в рисунке своей болезни.

2. Личностный опросник Бехтеревского института (ЛОБИ), направленный на выявление типов внутренней картины болезни [4]. Эта методика позволяет диагностировать 12 типов отношений к своему заболеванию: сенситивный, тревожный, ипохондрический, меланхолический, апатический, неврастенический, эгоцентрический, паранойяльный, анозогнозический, дисфорический, эргопатический и гармоничный.

Анализ полученных результатов. Рисунки на тему «Моя болезнь» у больных разного возраста были разделены на несколько видов: абстракции, рисунок больного органа, рисунки людей, а также рисунки, на которых изображены причины болезни и способы лечения заболевания. Полученные данные могут свидетельствовать об интеллектуализации заболевания (рисунки больного органа, рисунки причинности заболевания), рисунки исследуемых являются свидетельством их центрации на своем заболевании, а также потребности в понимании и сочувствии со стороны социума. Абстрактные рисунки свидетельствуют о желании передать непосредственно чувственные и эмоциональные ощущения по поводу имеющегося заболевания.

Количественный и качественный анализ рисунков респондентов разного возраста показал следующие различия в особенностях компонентов ВКБ.

1. Чувственный компонент:

– 42% исследуемых юношеского возраста и 20% взрослых рассматривают свою болезнь как острое состояние (наличие болевых

ощущений, недомогания, дискомфортное состояние);

– 44% исследуемых юношеского возраста и 28% исследуемых взрослого возраста не выделяют в болезни острые болезненные ощущения, изображая в рисунках абстракции без непосредственного наличия показателей болевых ощущений (стрел, ножей, слез и т. д).

2. Эмоциональный компонент:

– яркие эмоциональные переживания по поводу болезни испытывают 42% исследуемых юношеского возраста и 68% исследуемых взрослого возраста;

– тревожные переживания по поводу своего заболевания испытывают 56% исследуемых юношеского возраста и 48% исследуемых взрослого возраста;

– равнодушны к болезни, а также не принимают ее как серьезное заболевание 28% исследуемых юношеского возраста и 20% взрослых;

– мимические проявления тревоги, боли в своих рисунках передали 24 и 20% исследуемых юношеского и взрослого возрастов соответственно.

Большинство исследуемых в обеих возрастных группах отмечают на своих изображениях интенсивные болевые ощущения, а также угнетенность своим состоянием, тревогу по поводу своего заболевания.

3. Когнитивный компонент:

– причины возникновения заболевания на рисунках отметили по 4% исследуемых юношеского и взрослого возрастов;

– локализацию заболевания обозначили 36% респондентов обеих возрастных групп;

– способы лечения обозначили на рисунках по 4% исследуемых юношеского и взрослого возрастов.

4. Поведенческий компонент:

– формы лечения и определенные действия, направленные на выздоровление, отметили 16% исследуемых юношеского возраста, данный показатель отсутствует в рисунках исследуемых взрослого возраста;

– поиск социальной поддержки отметили 12 и 4% исследуемых юношеского и взрослого возрастов соответственно.

Результаты методики ЛОБИ позволили выявить типы отношения к своему заболеванию, которые наиболее часто встречаются у исследуемых юношеского и взрослого возрастов.

Таблица 1 – Типы отношения к своему заболеванию у больных разного возраста (%)

Тип отношения	Юношеский возраст	Взрослые
Сенситивный	48	0
Ипохондрический	52	8
Тревожный	32	8
Эргопатический	0	8
Эйфорический	8	0

Количественные различия в типах отношения к заболеванию в юности и во взрослом возрасте являются значимыми на уровне $\alpha = 0,001$, критерий хи-квадрат.

Анализ преобладающих типов отношения к своему заболеванию у исследуемых юношеского возраста позволяет определить следующие особенности отношения к своему заболеванию:

- постоянное беспокойство и мнительность в отношении неблагоприятного течения болезни, возможных осложнений, неэффективности и даже опасности лечения;

- поиск новых способов лечения, жажда дополнительной информации о болезни, вероятных осложнениях, методах лечения, непрерывный поиск «авторитетов»;

- преобладает тревожное настроение и угнетенность как следствие тревоги;

- сосредоточение на субъективных болезненных и иных неприятных ощущениях;

- стремление постоянно рассказывать о них окружающим, преувеличение действительных и выискивание несуществующих болезней и страданий;

- преувеличение побочного действия лекарств;

- сочетание желания лечиться и неверия в успех, требований тщательного обследования и боязни вреда и болезненности процедур;

- чрезмерная озабоченность о возможном неблагоприятном впечатлении, которое могут произвести на окружающих сведения об их болезни; опасения, что окружающие станут их избегать, считать неполноценным, пренебрежительно или с опаской относиться, распускать сплетни или неблагоприятные сведения о причине и природе болезни;

- поведение по типу «раздражительной слабости»: вспышки раздражения, особенно при болях, при неприятных ощущениях, при неудачах лечения, неблагоприятных данных обследования;

- непереносимость болевых ощущений, нетерпеливость,

неспособность ждать облегчения, в последующем – раскаяние за беспокойство и несдержанность.

Результаты методики ЛОБИ позволили выявить также наиболее часто встречающиеся характеристики отношения к заболеванию у людей взрослого возраста:

- безразличие к своей судьбе, к исходу болезни, к результатам лечения; пассивное подчинение процедурам и лечению при настойчивом побуждении со стороны;

- утрата интереса ко всему, что ранее волновало;

- поведение по типу «раздражительной слабости»: вспышки раздражения, особенно при болях, при неприятных ощущениях, при неудачах лечения, неблагоприятных данных обследования;

- непереносимость болевых ощущений, нетерпеливость, неспособность ждать облегчения, в последующем – раскаяние за беспокойство и несдержанность;

- уверенность, что болезнь – результат чьего-то злого умысла;

- подозрительность к лекарствам и процедурам, стремление приписывать возможные осложнения лечения или побочные действия лекарств халатности или злему умыслу врачей и персонала, обвинения и требования наказаний в связи с этим.

Полученные данные о различиях в отношении к своему заболеванию можно объяснить, обращаясь к характеристике возрастных особенностей исследуемых. Так, юность характеризуется входением во взрослую жизнь с принятием ответственности за свою жизнь, а также важностью внешней привлекательности и физического здоровья для поиска партнера жизни. Взрослость характеризуется концентрацией внимания на работе и карьере, а отсюда становится понятным часто встречающееся отрицание болезни и наличие у больных убеждения в том, что болезнь не должна коснуться меня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Менделевич, В.Д. Клиническая и медицинская психология / В.Д. Менделевич. – М.: Медпрессинформ, 2002. – 592 с.

2. Николаева, В.В. Влияние хронической болезни на психику / В.В. Николаева. – М.: Изд-во Московского университета, 1987. – 168 с.

3. Каган, В.Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 86-88.

4. Кабанов, М.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике / М.М. Кабанов, А.Е. Личко, В.М. Смирнов – Л.: Медицина, 1983. – 313 с.

ПРОБЛЕМА ТРЕВОЖНОСТИ И ЕЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ В ЗАВИСИМОСТИ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ РОДИТЕЛЕЙ

Васильева М.С.

*Чувашикий государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
Чувашикая республика, г. Чебоксары*

Интерес к проблеме тревожности нашел отражение в работах многих ученых как в отечественной психологии (Н.А. Азаров [1]), так и за рубежом (Ч.Д. Спилберг [9], Р.Б. Кеттел [4] и др.).

Хроническое переживание тревоги как неравновесного состояния и постоянная готовность к его актуализации формируют тревожность (Л.В. Машканцева [6], А.М. Прихожан [7], А.О. Прохоров [8]).

Проблема тревожности рассматривается преимущественно в рамках проблемы психических состояний, которая впервые была выделена Н.Д. Левитовым [5]. В различных исследованиях был установлен ряд важнейших закономерностей и механизмов, касающихся феноменологии, структуры, функций, динамики психических состояний. Наряду с достижениями в изучении психических состояний в общей, инженерной, медицинской психологии имеется ряд областей, прежде всего в психологии развития, где исследования психических состояний единичны.

Доказано, что завышенная тревожность является негативной характеристикой и неблагоприятно сказывается на жизнедеятельности человека (Г.Ш. Габдреева [2], Н.В. Имедадзе [3]).

Проведя исследование среди детей дошкольного возраста и их родителей, мы выявили, что самое большое количество тревожных детей в возрасте 5-6 лет и это тесно связано с тревожностью их родителей. В работе с детьми мы использовали методики: «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен.) и «Дом. Дерево. Человек» (Д. Бук), с родителями: «Шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина» и «Шкала Дж. Тейлора».

В ходе использования вышеназванных методик нами были получены экспериментальные данные. Полученные данные по методике «Выбери нужное лицо» свидетельствуют о том, что 80% детей в возрасте 5-6 лет имеют средний уровень тревожности и 20% детей имеют высокий уровень тревожности, отсутствуют дети с низким уровнем тревожности. При изучении типов реальных ситуаций мы выявили, что большое количество отрицательных ответов у детей вызывают такие ситуации, как: объект агрессии, укладывание

спать в одиночестве, выговор, агрессивное нападение, изоляция; меньше количество отрицательных ответов на такие ситуации, как: ребенок и мать с младенцем, одевание, игра со старшими и младшими детьми, умывание, собирание игрушек. Полученные результаты показывают, что отрицательные выборы тревожных детей чаще касаются ситуаций, предрасполагающих к появлению тревоги. Эти данные позволили предположить, что круг тревогопорождающих ситуаций у дошкольников с высоким уровнем тревожности лежит в области общения с детьми, отношениями с родителями. В целом круг ситуаций, провоцирующих тревогу, у детей с высоким уровнем тревожности, значительно шире, чем у детей со средним уровнем тревожности.

По результатам второй методики «Дом. Дерево. Человек» (Д. Бук) были получены следующие данные:

1) дети с высоким уровнем тревожности используют мало цветных карандашей, сильно заштриховывают волосы, рисуют шею длинную, тонкую; присутствует эскизный контур, маленькая фигура человека; сильный нажим карандаша. Ребенок при работе задавал много вопросов, боялся рисовать, когда на него смотрели, начинал сильно нервничать, если у него не получалось, мял бумагу и начинал рисовать заново, либо отказывался продолжать работу дальше, но после повторной просьбы воспитателя начинал продолжать свою работу. Часто такие дети говорили, что не могут рисовать вообще, а в своих рисунках они не рисовали другие объекты, не было фона и рисунки таких детей были скучными.

2) дети со средним уровнем тревожности используют достаточно много цветных карандашей, у них присутствует эскизный контур, нажим карандаша не сильный; при работе дети данного уровня почти не задают вопросов, если у них что-то не получается, то они не нервничают, а просто продолжают дальше; их рисунки разнообразны, помимо человека в них присутствуют и другие объекты, есть фон; когда подходили к детям и смотрели на то, как они рисуют, то дети реагировали на это положительно и даже рассказывали, кого они рисуют. Контур человека был цельным, все части человека были пропорциональны, рисунки были красочными.

3) детей с низким уровнем тревожности выявлено не было.

На основании данных по двум методикам были получены следующие показатели: что детей с высоким уровнем тревожности 30%, со средним уровнем 70% детей, с низким уровнем тревожности обнаружено не было.

Далее перейдем к результатам родителей.

В ходе использования методики «Шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина» нами были получены

следующие экспериментальные данные: 7,5% взрослых имеют средний уровень ситуативной тревожности, 92,5% – низкий уровень, с высоким уровнем ситуативной тревожности родителей обнаружено не было.

Анализируя ответы взрослых со средним и низким уровнями ситуативной тревожности, был выявлен ряд ситуаций, в которых почти все 100% взрослых делают отрицательный выбор: «Я нервничаю; я не нахожу себе меств; я взвинчен»; и положительный: «Мне радостно, мне приятно».

Уровни личностной тревожности взрослых по той же методике таковы, что с высоким уровнем личностной тревожности обнаружено 17,5% взрослых, со средним – 75%, с низким – 7,5%. Сравнивая ответы по всем уровням личностной тревожности, мы выделили ряд утверждений, где почти все 100% взрослых делали отрицательные или положительные выборы: «Я чувствую прилив жизненных сил и желание работать; у меня бывает хандра; я уравновешенный человек».

Полученные данные по методике «Шкала Дж. Тейлора» свидетельствуют о том, что 2,5% взрослых имеют высокий уровень тревожности, 65% – средний, 32,5% – низкий.

По результатам двух методик мы смогли вывести процентное соотношение уровней тревожности у взрослых. 10% составляют родители с высоким уровнем тревожности, 67,5% – со средним, и 22,5% – с низким уровнем тревожности.

Все данные по методикам, проведенными с родителями и детьми для выявления уровня тревожности, мы решили сопоставить и увидели, что 30% детей с высоким уровнем тревожности соответствует 10% родителей с таким же уровнем, со средним уровнем тревожности – 70% детей и 67,5% родителей, и с низким уровнем тревожности мы обнаружили только родителей, их показатель составляет 22,5%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что есть некая зависимость между уровнями тревожности детей и их родителей. А именно – видно, что если у родителей средний уровень тревожности, то этот же уровень и у ребенка. Даже поведение и реакция на определенные вещи совпадают как у родителей, так и у ребенка.

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, и наша задача – своевременно распознать тревожных детей, выявить причину и вовремя оказать помощь по предотвращению развития у таких детей невротического состояния и неврозов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика / Ю.П. Азаров. – М., 1985.
2. Габдреева, Г.Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии / Г.Ш. Габдреева // Школьный психолог. – 2004.
3. Имедадзе, И.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте / И.В. Имедадзе // Психологическое исследование. – Тбилиси, 1966.
4. Кеттел, Р.Б. Описание и измерение личности / Р.Б. Кеттел – М., 1946. – С. 546.
5. Левитов, Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1969. – №1. – С. 131.
6. Макшанцева, Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей / Л.В. Макшанцева // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2.
7. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
8. Прохоров, А.О. Психическое состояние детей дошкольного возраста / А.О. Прохоров, С.В. Велиева // Вопросы психологии. – 2003. – №5.
9. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы обследования тревоги / Ч.Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте. – 1983. – С. 12-24.

МОТИВАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Вервейко И.Н.

*Белгородский государственный университет
Белгородская область, г. Белгород*

Одним из центральных вопросов в современной школе можно назвать вопрос о мотивации учения. Мотив выполняет функцию побуждения и является источником любой деятельности, в том числе учебной. Необходимо еще в младшем школьном возрасте заложить основу желания учиться. Именно младший школьный возраст благоприятен для этого [1].

Мотивация оказывает огромное влияние на продуктивность и определяет успешность учебной деятельности. Отсутствие школьной мотивации приводит к снижению успеваемости и к возникновению различных трудностей. Поэтому необходимо заранее выявлять причины низкой школьной мотивации или ее отсутствие и в дальнейшем работать с ребенком с целью повышения школьной мотивации [2].

Одной из методик определения школьной мотивации является «Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой». В нашем исследовании участвовало 103 первоклассника.

В результате нами были получены следующие данные об уровне школьной мотивации учащихся первых классов.

Высокий уровень школьной мотивации имеют 28% учащихся. Данный уровень свидетельствует о том, что у учеников есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки.

Хорошая школьная мотивация выявлена у 42% учащихся первых классов. Они успешно справляются с учебной деятельностью, при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм.

Положительное отношение к школе имеют 18% учеников. Школа привлекает детей внеучебной деятельностью. Они достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

8% первоклассников имеют низкую школьную мотивацию. Эти дети посещают школу неохотно. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

Негативное отношение к школе было выявлено у 4% учеников. Они испытывают серьезные трудности в обучении: не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем.

Итак, нами была выявлена группа детей, которые имеют низкую школьную мотивацию и негативное отношение к школе. Для них была разработана специальная программа, включающая различные упражнения и игры, которые будут способствовать повышению школьной мотивации. Также были предоставлены рекомендации учителям и родителям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.
2. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Волосевич А.А.

Москалюк В.Ю.

Брестский государственный университет

имени А.С. Пушкина

Республика Беларусь, г. Брест

Актуальность исследования эмоционального выгорания определяется высокой социальной значимостью и широкой распространенностью этого явления среди специалистов профессий группы «человек – человек», в том числе педагогов. Выгорание – отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать его дисфункциональные следствия, когда выгорание отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности. Негативные психические переживания и состояния могут затрагивать разные грани трудового процесса: профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение, в целом отрицательно сказываясь на профессиональном развитии личности специалиста [12].

Последствия эмоционального выгорания педагогов могут проявляться в различных сферах. Межличностные – в профессиональных, семейных отношениях, как раздражительность и эмоциональная истощенность. Установочные последствия проявляются в негативных установках по отношению к детям, работе, коллективу, к себе; поведенческие последствия проявляются в выборе неконструктивных и неадекватных ситуации моделей поведения. Последствия выгорания влияют на состояние школы как системы: на психологический комфорт как в педагогическом, так и в ученических коллективах, на эффективность учебно-воспитательного процесса, на общее состояние здоровья педагогов и школьников [20].

С целью выявления особенностей эмоционального выгорания в деятельности педагогов нами были использованы методики:

– методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко,

– методика определения психического выгорания А.А. Рукавишника.

Исследование проводилось на базе трех школ Брестской области. В исследовании приняли участие 40 педагогов в возрасте 22-57 лет,

20 специалистов имеют стаж работы менее 10 лет (группа 1), 20 специалистов – более 11 лет (группа 2).

Исследование, проведенное с помощью методики В.В. Бойко, показало, что фаза «напряжение» сформировалась у 25% респондентов в группе со стажем работы более 11 лет, фаза «резистенция» сформирована у 40% специалистов первой группы и 50% специалистов второй группы, фаза «истощение» – у 20% респондентов со стажем работы более 11 лет. Таким образом, признаки эмоционального выгорания присутствуют у респондентов в обеих группах, но у лиц со стажем работы более 11 лет чаще наблюдаются значения, свидетельствующие о наличии симптомов эмоционального выгорания.

Доминирующим симптомом в фазе «напряжение» для обеих групп респондентов является «Переживание психотравмирующих обстоятельств» (40% респондентов первой группы и 45% респондентов второй группы). Можно предположить, что специалисты, работающие в данной сфере, часто испытывают воздействие психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно устранимы или вовсе неустраимы, чувствуют нарастающее напряжение, накапливающиеся отчаяние и негодование.

В фазе «резистенция» доминирующим является симптом «Неадекватного избирательного эмоционального реагирования». Симптом сформировался у 50% опрошенных первой группы и у 50% опрошенных второй группы, складывается у 70% респондентов в обеих группах. Такие результаты свидетельствует о том, что профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием. Отметим, что неадекватное ограничение диапазона и интенсивности включения эмоций в профессиональное общение интерпретируется партнерами как неуважение к их личности (переходит в плоскость нравственных оценок). Выражен в фазе «резистенция» и симптом «Редукции профессиональных обязанностей». Данный симптом сформирован у 40% специалистов со стажем работы менее 10 лет и у 50% специалистов со стажем работы более 11 лет. На стадии формирования данный симптом находится у 40% опрошенных в первой группе и у 20% – во второй группе. Присутствие данного симптома свидетельствует о наличии попыток облегчить или сократить обязанности, требующие эмоциональных затрат. Примером может выступать нехватка элементарного внимания к ученикам, воспитанникам, партнерам и т. д.

В фазе «истощение» доминирующим у респондентов является симптом «Психосоматические и психовегетативные нарушения». Симптом сформирован у 20% респондентов первой группы и 35% респондентов второй группы, находится на стадии формирования у 25% специалистов со стажем работы менее 10 лет и 30% специалистов со стажем работы более 11 лет. Симптом проявляется на уровне физического и психического самочувствия. Обычно он образуется по условно-рефлекторной связи негативного свойства: многое из того, что касается субъектов профессиональной деятельности, провоцирует отклонения в соматических или психических состояниях. Порой даже мысль о таких субъектах или контакт с ними вызывает плохое настроение, бессонницу, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострение хронических заболеваний. Переход реакций с уровня эмоций на уровень психосоматики свидетельствует о том, что эмоциональная защита – «выгорание» – самостоятельно уже не справляется с нагрузками, и энергия эмоций перераспределяется между другими подсистемами индивида.

С помощью методов ранговой корреляции Спирмена, t-критерия Стьюдента, U-критерий Манна – Уитни в обеих группах педагогов мы выявили взаимосвязи значений по фазам: «напряжение» и «резистенция» ($r_s = 0,55$ при $p \leq 0,01$, $t_{кр} = 4$ при $p \leq 0,01$ для группы 1, $r_s = 0,836$ при $p \leq 0,01$, $t_{кр} = 3,5$ при $p \leq 0,01$ для группы 2), «истощение» и «резистенция» ($r_s = 0,708$ при $p \leq 0,01$, $t_{кр} = 3,9$ при $p \leq 0,01$ для группы 1, $r_s = 0,532$ при $p \leq 0,01$, $t_{кр} = 4$ при $p \leq 0,01$ для группы 2), по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена выявлена связь фаз «напряжение» и «истощение» ($r_s = 0,702$ при $p \leq 0,01$) для группы педагогов со стажем работы более 11 лет. Это позволяет учитывать изменения, происходящие в каждой фазе, при воздействии на эмоциональную составляющую профессиональной деятельности педагогов, рассматривать их как маркеры возможных изменений в других фазах.

Результаты методики А.А. Рукавишникова показали, что высокие и крайне высокие значения по показателю «психоэмоциональное истощение» получили 35% респондентов в группе со стажем работы менее 10 лет и 50% респондентов в группе со стажем работы более 11 лет, по показателю «личностное отдаление» – 50% педагогов первой группы и 40% педагогов второй группы. Наличие высоких значений компонента «психоэмоциональное истощение» у респондентов свидетельствует о том, что на межличностном уровне профессионал, работающий с людьми, испытывает раздражительность, агрессию, повышенную чувствительность к оценкам других. На личностном – проявляет низкую эмоциональную толерантность и

тревожность, на мотивационном – нежелание идти на работу, желание скорее закончить рабочий день. Для специалистов, имеющих высокие значения компонента «личностное отдаление», на межличностном уровне характерно нежелание контактировать с людьми, циничное, негативное отношение к людям. На личностном уровне у них появляется критичное отношение к окружающим и некритичность в оценке самого себя, на мотивационном уровне наблюдается снижение включенности в работу и дела других людей, безразличие к своей карьере. По показателю «профессиональная мотивация» крайне высокие значения выявлены у всех опрошенных первой группы, высокие и крайне высокие значения – у 90% опрошенных второй группы. Высокие значения данного компонента свидетельствуют о том, что на межличностном уровне профессионал испытывает неудовлетворенность работой и отношениями в коллективе, на личностном уровне у него проявляется неудовлетворенность собой как специалистом, чувство низкой профессиональной эффективности и отдачи, на мотивационном уровне снижаются потребности в достижениях. Значения индекса психического выгорания по сумме значений трех шкал являются высокими и крайне высокими в группе специалистов со стажем работы менее 10 лет в 70% случаев, в группе специалистов со стажем работы более 11 лет – в 80% случаев. Таким образом, признаки психического выгорания присутствуют у респондентов в обеих группах, при этом у лиц со стажем работы более 11 лет высокие значения по показателю «психоэмоциональное истощение» наблюдаются чаще, что подтверждают результаты по методике В.В. Бойко. Вместе с тем по показателям «личностное отдаление» и «профессиональная мотивация» методики А.А. Рукавишникова у лиц со стажем работы менее 10 лет высокие значения встречаются чаще. Можно предположить, что различные аспекты выгорания могут быть связаны со стажем работы, но их вклад в формирование данного состояния может изменяться в зависимости от стажа.

Для двух групп педагогов метод ранговой корреляции Спирмена позволил выявить связь значений по шкалам «психоэмоциональное истощение» и «личностное отдаление» ($r_s = 0,776$ при $p \leq 0,01$ для группы 1, $r_s = 0,769$ при $p \leq 0,01$ для группы 2). Расчет t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна – Уитни показал, что в зоне значимости в группе лиц со стажем работы менее 10 лет находятся значения по шкалам «психоэмоциональное истощение» и «профессиональная мотивация» ($t_{кр} = 3,5$ при $p \leq 0,01$, $U_{эмп} = 103$ при $p \leq 0,01$), а также «личностное отдаление» и «профессиональная мотивация» ($t_{кр} = 5,1$ при $p \leq 0,01$, $U_{эмп} = 51$ при $p \leq 0,01$). Это

позволяет рассматривать изменения одного показателя в качестве маркера возможных изменений других показателей.

Методы ранговой корреляции Спирмена, t -критерия Стьюдента, U -критерий Манна-Уитни для двух методик в обеих группах позволили выявить связи показателей «напряжение» и «психоэмоциональное истощение» ($r_s = 0,632$ при $p \leq 0,01$, группа 1, $r_s = 0,714$ при $p \leq 0,01$, группа 2), «резистенция» и «психоэмоциональное истощение» ($r_s = 0,549$ при $p \leq 0,01$, $t_{Кр} = 5,9$ при $p \leq 0,01$, $U_{Эмп} = 91,5$ при $p \leq 0,01$, группа 1, $r_s = 0,772$ при $p \leq 0,01$, $t_{Кр} = 5,3$ при $p \leq 0,01$, $U_{Эмп} = 102,5$ при $p \leq 0,01$, группа 2), «напряжение» и «личностное отдаление» ($r_s = 0,765$ при $p \leq 0,01$, группа 1, $r_s = 0,682$ при $p \leq 0,01$, группа 2), «резистенция» и «личностное отдаление» ($r_s = 0,495$ при $p < 0,01$, $t_{Кр} = 5,7$ при $p \leq 0,01$, $U_{Эмп} = 72$ при $p \leq 0,01$, группа 1, $r_s = 0,58$ при $p < 0,01$, $t_{Кр} = 5,8$ при $p \leq 0,01$, $U_{Эмп} = 72$ при $p \leq 0,01$, группа 2), «истощение» и «личностное отдаление» ($r_s = 0,53$ при $p \leq 0,01$, группа 1, $r_s = 0,556$ при $p \leq 0,01$, группа 2).

В группе респондентов со стажем работы более 11 лет выявлена положительная корреляционная связь показателя «истощение» и «психоэмоциональное истощение» ($r_s = 0,539$ при $p \leq 0,01$) и отрицательная корреляционная связь показателей «резистенция» и «профессиональная мотивация» ($r_s = -0,467$ при $p \leq 0,01$).

Результаты исследования указывают на необходимость проведения целенаправленной работы не только с педагогами, у которых выявлено эмоциональное выгорание, но и с теми педагогами, кто находится в зоне риска развития эмоционального выгорания. Мы полагаем, что при организации профилактической работы с лицами, имеющими стаж профессиональной деятельности больше 11 лет, следует ориентироваться на эмоциональные компоненты деятельности, а следовательно, заниматься профилактикой эмоционального выгорания, что не исключает ориентации на другие аспекты выгорания, так как они взаимосвязаны. Лица со стажем работы менее 10 лет могут привлекаться в качестве участников в группы по профилактике психического выгорания, в которых профилактика эмоционального выгорания будет одним из направлений деятельности. Различные аспекты выгорания связаны между собой, поэтому специализированные программы, ориентированные на работу с определенными аспектами психического выгорания, могут давать положительный психотерапевтический эффект.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гринберг, Дж. С. Управление стрессом / Дж. С. Гринберг. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
2. Коммуникативная культура. От коммуникативной компетентности к

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ВИКТИМНЫХ ПОДРОСТКОВ

Гагай В.В.

Мамуткина М.Ф.

*Сургутский государственный педагогический университет
Ханты-Мансийский автономный округ – Югра г. Сургут*

Тревожным симптомом нашего общества является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющимся в асоциальных действиях. Возросло число тяжких преступлений, жертвами которых являются подростки. Как свидетельствует социально-правовая практика, наиболее виктимными среди несовершеннолетних оказываются подростки в возрасте 12-14 лет. В связи с этим возникают вопросы о том, как же взаимодействует преступник с жертвой и почему жертвой преступности становится определенная категория людей; какие характеристики жертвы преступления привлекают преступников.

Данная психологическая проблема нашла свое отражение и в отечественных психологических исследованиях (О.О. Андронникова, И.Г. Малкина-Пых, М.А. Одинцова, Л.Ф. Франк, П.И. Юнацкевич и др.). О.О. Андронникова [1] понимает виктимное поведение как поведение, в результате которого повышается вероятность превращения лица в жертву преступления, обстоятельств или несчастного случая.

Л.В. Франк [5] выделил следующие виды виктимности:

1) личностную, как совокупность социально-психологических свойств личности, определяющих способность стать жертвой преступлений.

2) ролевую, или профессиональную, как «безличное» свойство, обусловленное выполнением человеком определенных социальных функций;

3) социальную, которая объективно ставит любого человека в положение потенциальной жертвы.

Ситуация взаимодействия с агрессором является трудной ситуацией, в которой подростки используют разные виды совладающего поведения. Под понятием «совладающее поведение», распространенным в отечественной психологии, принято понимать целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных стратегий, адекватных личностным

особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией [3].

Совладающее поведение проявляется в определенных видах копинг-поведения. Первоначально понятие «копинг-поведение» использовалось в психологии стресса и было определено как сумма когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса.

Вопрос о том, какие копинги используют виктимные подростки, не изучен. Поэтому цель работы – выявить особенности совладающего поведения подростков с различными видами склонности к виктимному поведению. Для достижения данной цели использовались следующие методики:

- «Методика исследования склонности к виктимному поведению» (О.О. Андроникова);
- «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Н.С. Эндленр, Д.А. Паркер).

В исследовании приняли участие 86 подростков в возрасте 14-15 лет.

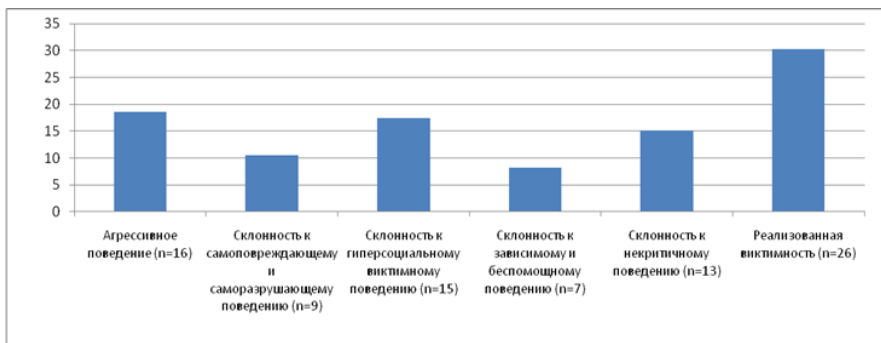


Рисунок 1 – Результаты исследования склонности подростков к виктимному поведению

Результаты тестирования свидетельствуют о том, что 30,23% подростков имеют высокие показатели по шкале «реализованная виктимность». Это означает, что данные испытуемые достаточно часто попадают в неприятные или даже опасные для здоровья и жизни ситуации.

По шкале «агрессивное поведение» высокие показатели имеют 18,6% подростков. Данные испытуемые склонны попадать в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации в результате проявленной агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения (оскорбление, клевета, издевательство и т. д.). Для них

характерно намеренное создание или провоцирование конфликтной ситуации.

По шкале «склонность к самоповреждающему и саморазрушительному поведению» 10,47% подростков имеют высокие показатели и характеризуются склонностью к риску, необдуманному поведению, зачастую опасному для самого человека и окружающих.

По шкале «склонность к гиперсоциальному виктимному поведению» 17,44% подростков демонстрируют положительное поведение в ситуациях конфликта. Для них недопустимо уклонение от вмешательства в конфликт, даже если это может стоить им здоровья или жизни.

По шкале «склонность к некритичному поведению» выше нормы набрали 15,12% подростков. Эти подростки демонстрируют неосторожность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации в результате каких-либо личностных или ситуативных факторов: возраст, уровень интеллекта.

По шкале «склонность к зависимому и беспомощному поведению» высокие баллы набрали 8,14% подростков. Это лица, не оказывающие сопротивления, противодействия преступнику по различным причинам: в силу возраста, физической слабости, беспомощного состояния (стабильного или временного), трусости и т. д. Могут иметь установку на беспомощность и низкую самооценку. Постоянно вовлекаются в кризисные ситуации с целью получения сочувствия и поддержки окружающих. Склонны к зависимому поведению, уступчивы, оправдывают чужую агрессию, склонны всех прощать.

Таблица 1 – Результаты исследования копинг-поведения в стрессовых ситуациях (n = 86)

Виды копингов	Проблемно-ориентированный	Эмоционально-ориентированный	Ориентированный на избегание
Ср. знач.	6,53	7,15	10,27
Уровни	низкий	высокий	высокий

Подростки демонстрируют высокие уровни использования в трудных ситуациях копинга, ориентированного на избегание (10,27 б.) и эмоционально-ориентированного копинга (7,15 б.). Виктимные подростки демонстрируют низкий уровень использования в трудных ситуациях проблемно-ориентированного копинга (6,53).

Копинг, ориентированный на избегание, указывает на то, что испытуемые стремятся избежать или уйти от проблемы. Подростки, ориентированные на избегание, думают о чем-то хорошем, что было

в их жизни; стараются быть на людях; стараются больше спать; отдаляются от ситуации. Подростки, которые эмоционально реагируют на трудную ситуацию, часто винят себя за нерешительность, за то, что оказались в данной ситуации; погружаются в свою боль и страдания. Высокий уровень ориентации на эмоции можно объяснить тем, что у подростков, по словам О.А. Суетиной [4], изучающей факторы развития психогений в подростковом возрасте, отсутствует собственный опыт, присутствуют психическая и социальная незрелость, невозможность переработки и использования опыта других людей. Низкий уровень проблемно-ориентированного копинга означает, что испытуемый мало ориентирован на то, чтобы решить возникшую проблему. Подростки не могут сосредоточиться на проблеме и не думают, как ее можно решить.

Таким образом, подростки, попадающие в трудные ситуации, преимущественно используют копинг, ориентированный на избегание, и копинг, ориентированный на эмоции. Такая стратегия поведения дает им возможность успокоиться, но не помогает решить проблему. С этой точки зрения оба копинга являются неконструктивными для решения трудной ситуации.

Таблица 2 – Соотношение виктимного поведения и копинг-поведения подростков (n = 86)

Показатели виктимного поведения	Эмоционально-ориентированный		Ориентированный на избегание		Проблемно-ориентированный	
	Ср. б.	Уровни	Ср. б.	Уровни	Ср. б.	Уровни
Агрессивное поведение	12,6	В	4,9	Н	2,6	Н
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	10,2	В	5,8	С	4,5	Н
Склонность к гиперсоциальному поведению	11,8	В	5,4	С	10,8	В
Склонность к зависимому и беспомощному поведению	6,3	С	4,7	Н	3	Н
Склонность к некритичному поведению	9,4	С	5,9	Н	4,6	Н
Реализованная виктимность	8,7	С	10,2	В	4,5	Н

Подростки с агрессивным поведением, а также склонные к самоповреждающему и гиперсоциальному поведению, демонстрируют высокие показатели эмоционально-ориентированного копинга (высокий уровень), т. е. ориентируются на эмоции, которые у них возникли в стрессовой ситуации. Подростки со склонностью к гиперсоциальному поведению также часто в трудной ситуации используют и проблемно-ориентированный копинг (высокий уровень). Подростки с реализованной виктимностью в большей степени используют копинг, ориентированный на избегание (высокий уровень), и в меньшей степени – копинг, ориентированный на решение проблемы (низкий уровень).

Таким образом, в данном исследовании выявлены особенности копинг-поведения виктимных подростков. Выявленные особенности позволяют объяснить механизм возникновения виктимного поведения подростков. У подростков с реализованной виктимностью в ситуации встречи с агрессором актуализируется реакция избегания и уход от решения проблемы. Подростки с агрессивным поведением и склонностью к саморазрушающему поведению становятся жертвой других людей вследствие чрезмерного эмоционального реагирования на трудную ситуацию и неспособности решить возникшую проблему. Подростки со склонностью к гиперсоциальному поведению отличаются стремлением разрешить возникшую проблему. Однако интенсивные эмоции не позволяют подростку справиться с трудной ситуацией, вследствие чего они становятся жертвой агрессора. Таким образом, в основе виктимного поведения подростков лежит механизм совладания с трудной ситуацией, проявляющийся в эмоциональном реагировании на ситуацию, стремлении к избеганию и неспособности решить возникшую проблему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андронникова, О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: дис. ... канд. псих. наук / О.О. Андронникова. – Новосибирск, 2005.
2. Куфтяк, Е.В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте / Е.В. Куфтяк // Психологические исследования. – 2012. – №2. – С. 14-23.
3. Крюкова, Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т.Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 2. – №2. – С. 88-95.
4. Суетина, О.А. Жизненные события как фактор развития психогений в подростковом возрасте / О.А. Суетина // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2002. – №3. – С. 23-27.
5. Франк, Л.В. Виктимология и виктимность / Л.В. Франк. – Душанбе: Изд-во Таджикского университета, 1972. – С. 402.

ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ ЦИКЛА ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ БЕСЕД, НАПРАВЛЕННЫХ НА СНИЖЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ

Галочкина Н.И.

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

Исследование психических состояний, в частности тревожности человека, является актуальной проблемой современной психологической науки. Решению проблем и вопросов, связанных с изучением уровней тревожности, посвящены работы как зарубежных, так и отечественных психологов.

Тревожность в современной психологии понимается как индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе и тех, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают.

С одной стороны, психические состояния тревожности выступают в качестве важнейшего субъективного фактора, определяющего успешность и продуктивность деятельности человека в сфере труда, общения и познания, оказывают существенное влияние на эффективность и качество различных видов трудовой деятельности.

С другой стороны, к настоящему времени имеются многочисленные подтверждения того, что на возникновение психосоматических расстройств большое влияние оказывают личностные особенности и эмоции человека. Распространенность эмоционально-личностных нарушений – существенный фактор увеличения количества психосоматических заболеваний (Э. Гельгорн, Дж. Луфборроу, Д.Н. Исаев, В.Д. Менделевич, Ю.С. Шевченко и др.).

Таким образом, мы можем говорить о том, что нарушения эмоциональной сферы личности, выражающиеся, в частности, в повышении тревожности, могут приводить к негативным последствиям, связанным со снижением успешности и продуктивности деятельности человека в сфере труда, общения и познания, вплоть до возникновения психосоматических заболеваний.

В связи с этим возникает необходимость пристального изучения способов психологической коррекции состояния тревожности различных категорий субъектов.

Мы считаем, что в наибольшей мере проблема психологической работы с тревожностью должна затрагивать взрослых людей, поскольку, с одной стороны, по сравнению с другими возрастными периодами, в данном случае человек испытывает наибольшее

количество стрессов, связанных как с профессиональной, так и с личной жизнью. И если в более раннем возрасте эти стрессы преодолеваются при помощи родителей и педагогов, то взрослый человек чаще всего остается один на один со своими проблемами.

Накапливаясь в личном опыте, многочисленные стрессы закономерно приводят к нарушениям в эмоциональной сфере, выливаясь в тревожность. Другая сторона проблемы связана с тем, что в работе со взрослыми психолог ограничен в выборе психокоррекционных методов: страх показаться смешным, нелепым заставляет многих отказываться от участия в тренингах, арт-терапевтических группах. Поэтому наиболее приемлемым способом работы с эмоциональными состояниями взрослых выступает метод беседы.

Эффективность данного метода в работе с тревожностью была проверена эмпирически. Мы сформировали выборку испытуемых из 30 человек – пациентов госпиталя ветеранов войн г. Йошкар-Ола. Измерив показатели тревожности и депрессии членов выборки, мы провели с ними цикл психокоррекционных бесед. Повторное тестирование испытуемых, проведенное после психокоррекции, позволяет нам оценить эффективность выбранного метода.

Для изучения эмоциональной сферы личности испытуемых мы включили в тестовую батарею три методики:

- шкалу самооценки (Спилберга – Ханина);
- ШСНС (тест В. Зунга);
- шкалу астенического состояния.

Шкала самооценки получила достаточно широкое распространение в психологии. Она позволяет измерить тревожность как свойство личности и как состояние в определенный момент в прошлом, настоящем и будущем.

Личностная тревожность (ЛТ) – это относительно устойчивая индивидуальная характеристика человека, дающая представление о его склонности: а) воспринимать достаточно широкий круг ситуаций как угрожающих его самооценке, самоуважению и престижу; б) реагировать на эти ситуации проявлением состояния тревожности.

Состояние тревоги (СТ) является ситуативным и характеризуется субъективно неприятными эмоциями напряжения, беспокойства, озабоченности, дурных предчувствий. Все эти эмоции, как правило, сопровождаются активацией вегетативной нервной системы. Как эмоциональная реакция на стрессовую или психотравмирующую ситуацию, состояние тревоги достаточно изменчиво, и интенсивность его может быть различной.

ШСНС – шкала сниженного настроения (субдепрессии) или депрессии разработана для дифференциальной диагностики

депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии, для скрининг-диагностики при массовых исследованиях. Сниженное, или субдепрессивное, настроение характеризуется снижением активности психической деятельности, психомоторики, нарушениями сна, вегетативно-соматических функций, склонностью к повышению артериального давления, снижением социальной активности и общения человека.

Шкала астенического состояния (ШАС) разработана Л.Д. Майковой и адаптирована Т.Г. Чертовой на базе данных клинико-психологических наблюдений и известного опросника ММРП (Миннесотский многомерный личностный перечень). Шкала состоит из 30 пунктов-утверждений, отражающих характеристики астенического состояния.

Как показало применение перечисленных методик на начальном этапе исследования, у испытуемых преобладают средние значения показателей личностной и ситуативной тревожности (по 50 и 64% соответственно), при этом присутствуют лица с повышенной личностной (16%) и ситуативной (19%) тревожностью. Кроме того, у части испытуемых (13%) было выявлено субдепрессивное настроение. Исследование астенического состояния показало, что в выборке преобладает умеренная и слабая астения (23 и 20% соответственно).

После проведения цикла психокоррекционных бесед, направленных на снижение тревожности, повышение эмоционального фона, в рамках которых испытуемые получили навыки ауторелаксации, мы провели повторное тестирование. Данные, полученные в двух сериях измерений, мы сравнили по t-критерию Стьюдента.

Несмотря на то, что полученные в повторном исследовании результаты показали снижение процента лиц с субдепрессией и астенией, статистически значимо понизился лишь показатель ситуативной тревожности.

Мы считаем, что данная ситуация связана с тем, что испытуемые находились на лечении в госпитале в течение не достаточно длительного периода (в среднем 10-15 дней), что ограничивало нас в проведении коррекционной работы. Именно поэтому наиболее заметные изменения произошли в максимально динамичном из всех изученных нами показателей – ситуативной тревожности.

Полученные результаты указывают нам на то, что у метода психокоррекционной беседы есть большой потенциал в оптимизации эмоциональной сферы взрослых, но для того, чтобы применение метода было эффективным, необходимо создание условий для длительной, непрерывной работы с клиентами.

К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВАХ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГА

Гальперина Л.Л.

Могилевский государственный университет

им. А.А. Кулешова

Республика Беларусь, г. Могилев

В обществе профессия практического психолога справедливо считается одной из сложных. Не каждому удастся постичь ее секреты и стать профессионалом в подлинном смысле этого слова. Психологи имеют в своих руках мощное оружие по манипулированию людьми. «На психологе лежит высочайшая ответственность, так как он, планируя и проводя коррекционную работу, вмешивается в ход развития отдельных детей или целых возрастных групп» [5, с. 207]. Обращаясь за помощью к психологу, клиент попадает в зависимость от его компетентности и нравственно-этических норм. Одной из главных обязанностей психолога является уважение личной неприкосновенности человека и защита права клиента на самоопределение. Эффективность психологических практик также различна: неясно, помогает ли психолог вообще или нет, каковы более отдаленные последствия его помощи? Сейчас перед психологом стоит задача не просто изучить психическую жизнь человека, а понимать его душевную, духовную жизнь. Ожидания же общества по отношению к психологу-профессионалу противоречивы и разнообразны. А.Г. Лидерс так пишет об ожиданиях клиента по отношению к психологу: «Во-первых, нас путают с врачом, во-вторых, с педагогом, в-третьих, с юристом (или чиновником), наконец, в-четвертых, со священником» [3, с. 13].

Главными линиями в исследованиях личности психолога-профессионала являются вопросы о компетентности практического психолога, о связи личностных качеств с эффективностью профессиональной деятельности. Любая профессиональная деятельность требует от специалиста определенного набора личностных качеств и способностей, в структуре которых под влиянием ее специфики проявляются профессионально значимые из них, и для практического психолога выделен свой набор личностных свойств. Среди общих личностно-профессиональных качеств практического психолога выделяют следующие качества:

1) на психофизиологическом уровне – эмоциональная устойчивость, выдержка, спокойствие, способность реально взвешивать обстановку, устойчивость к стрессу, сильный тип нервной системы;

2) на интеллектуальном уровне – особое мировоззрение, логичность мышления, сензитивность, всестороннее представление о сложности, противоречивости природы психики и поведения человека; творчество, пронизательность, аналитичность и прогностичность в оценивании;

3) на личностном уровне – фасилитивность, социальность, направленность на другого, мотивированность, активность, коммуникабельность и великодушие к людям, любознательность, тактичность и дипломатичность в общении, подчинение своих интересов интересам другого, нравственность, честь, долг, ответственность, смелость в решении практических вопросов.

Специфические для психолога качества выражают сформированность всех компонентов психики: психических процессов, свойств, состояний, образований, которые позволяют ему выполнять избранную деятельность, характер которых определяется как природными особенностями человека, так и спецификой его труда.

Многие исследователи в требованиях к личности психолога указывают на первостепенное значение качеств, выдержанных в «гуманистическом духе». Основополагающим личностным качеством успешности психологической деятельности среди них считается способность к эмпатии, которая обеспечивает понимание, проникновение в душевный мир другого человека [2, 4, 5]. Практический психолог должен уметь постичь причины и следствия самопроявлений другого, спрогнозировать поведение, адекватно воздействовать на другого. Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность другого человека – его состояния, проблемы поведения. Эмоциональный канал эмпатии – способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими: сопереживать, соучаствовать (энергетическая подстройка к эмпатируемому). Интуитивный канал эмпатии – способность видеть поведение партнера, действовать в условиях дефицита информации о нем, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о нем.

Интеллектуальное знание психологических теорий также является необходимым. Работа с клиентами, семинары, посвященные разбору клинических случаев, чтение литературы поставляют тот необработанный материал, из которого строится теоретическая структура. Эмпатия и знания дополняют друг друга. Иногда они могут взаимозаменяться. Самой хорошей ситуацией является та, когда в распоряжении имеется и то и другое, когда знание и эмпатия дополняют и подтверждают друг друга.

Идентификация – это еще одно неперенное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации – легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Несомненно, важным личностным качеством в профессиональной деятельности психолога является рефлексия, которая определяется как представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков, а также умение предсказать исход социальной ситуации. Рефлексия помогает психологу грамотно выстроить структуру общения, отобрать адекватные техники воздействия, прогнозировать эффективность их использования и выходить из затруднительных ситуаций. Вместе с тем, рефлексия позволяет реконструировать внутренний мир другого человека.

Еще одно необходимое качество – ответственность. Она служит средством внутреннего контроля и внутренней регуляции деятельности личности. Ответственность связана с необходимостью держать ответ за выполнение или невыполнение требований. В работе профессионального психолога ответственность выступает, прежде всего, как внутренняя ответственность за результаты своих действий, как готовность осознать, принять и исправить свои ошибки.

Тем не менее, указанные профессионально важные качества (ПВК) не создают целостный портрет личности психолога-профессионала, в котором они точно соотношены друг с другом. Своевременным может стать изучение не отдельных параметров личности психолога, а некоторых его интегральных качеств, в которых в отраженном виде представлены и черты индивидуальности, такие, например, как эмпатия, и особенности смысловой сферы (ментальность), и свойства самосознания (рефлексивность). В своей модели профессиональной деятельности психолога Т.В. Сенько определяет структурно такие центральные особенности самосознания практического психолога, как уровень субъективного контроля, субъективный образ «Я» и рефлексия. Именно эти качества психолога – необходимые условия профессионализма.

Для образования и профессионального самосовершенствования психолога кроме «списка черт» нужна еще примерная модель его успешной профессиональной деятельности, в которой были бы указаны необходимые знания, умения и профессионально важные качества. И мы находим в исследованиях такое описание основных качеств работы квалифицированного психолога, которое существенно отличает его профессиональную деятельность от работы неквалифицированного психолога. Исследователи указывают, что позиция квалифицированного психолога основана на профессиональной рефлексии, а позиция неквалифицированного

психолога основана на его Я-концепции. В числе препятствий к успеху в профессиональной деятельности называют проявления личностной незрелости психолога, препятствующие его профессиональной самоактуализации: эмоциональная поглощенность ролью психолога, поглощенность своим «Я» и психологическая непроработанность личности [1, 5]

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург, 1998.
2. Казанцева, В.А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / В.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – №6. – С. 51-59.
3. Лидерс, А.Г. Психологический тренинг с подростками: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2001.
4. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – Москва, 1993.
5. Сенько, Т.В. Психология взаимодействия. Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения: учеб. пособие / Т.В. Сенько. – Минск: Карандашев, 2002.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Горбенко Д.А.

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
Чувашская Республика, г. Чебоксары*

В настоящее время агрессивные проявления детей дошкольного возраста часто приводят к нарушению психологического комфорта в группе детского сада, создают дополнительные трудности в работе воспитателей и педагогов и являются причинами многочисленных запросов к психологу, воспитателям, родителям и администрации дошкольного учреждения.

В отечественной психологии детская агрессивность изучается в основном в связи с разрешением конфликтов, поскольку эта форма поведения считается проявлением у нормального ребенка какого-то неблагополучия в его социальной жизни (педагогическая запущенность, затрудненные контакты со сверстниками и взрослым и т. д.).

Агрессивные дети стремятся занять положение лидера в группе. Часто это происходит с применением силы, поэтому сверстники часто избегают общения с такими детьми в играх. Они одиноки или

объединяются в группы с детьми с подобным поведением. Естественно, такие группы характеризуются повышенной конфликтностью. Агрессивный ребенок имеет ряд трудностей в общении со сверстниками, выражающихся в конфликтности: ребенок часто бывает отвергнут другими детьми [2].

В ходе игры по мере приближения ее к концу большинство детей слабо контролируют свое поведение: возрастает число агрессивных реакций, направленных на других детей (они чаще толкаются, активнее борются за победу, при этом нарушая правила, причиняя ущерб окружающим сверстникам). Агрессивное поведение у дошкольников возникает как реакция психологической защиты в трудных ситуациях.

У некоторых детей агрессивное поведение имеет импульсивный характер, сопровождается вспышками возбуждения, что может быть обусловлено биологическими предпосылками. Однако практически у всех агрессивных детей имеет место неблагоприятная социальная ситуация развития: нарушение детско-родительских отношений (завышенная требовательность, жестокость в обращении с ребенком, противоречивое воспитание, обусловленное воспитательской неуверенностью родителей или противоречивыми отношениями между взрослыми членами семьи), взаимоотношений со сверстниками, психотравмы [4].

С возрастом происходит также смена форм агрессии: частота простого физического нападения уменьшается за счет роста более «социализированных» форм, таких как оскорбление или соперничество.

Большинство проявлений агрессивного поведения наблюдается в ситуациях защиты своих интересов и отстаивания своего превосходства, когда агрессивные действия используются как средства достижения определенной цели. В большинстве случаев агрессивные действия детей имеют инструментальный, или реактивный, характер. В то же время у отдельных детей наблюдаются агрессивные действия, не имеющие какой-либо цели и направленные исключительно на причинение вреда другому.

Об агрессивности нельзя судить лишь по ее внешним проявлениям, необходимо знать ее мотивы и сопутствующие ей переживания. Взаимодействие со взрослым, готовым понять и принять, дает агрессивному ребенку бесценный опыт (возможно, первый в его жизни), что взрослые бывают разные, а мир не только плох, что может положительно сказаться на базовом доверии ребенка к людям и миру в целом.

Многолетние исследования психологов и педагогов показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой и

сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. Гнев перерастает в нарушение при постоянном, агрессивном поведении родителей, которым подражает ребенок; проявлении нелюбви к малышу, из-за чего формируется враждебность к окружающему миру; длительных и частых негативных эмоциях.

Среди причин, провоцирующих агрессивность детей, выделяются следующие:

- привлечение к себе внимания сверстников;
- ущемление достоинств другого с целью подчеркнуть свое превосходство;
- защита и месть;
- стремление быть главным;
- необходимость овладения желанным предметом.

Проявления выраженной склонности к агрессивности:

- высокая частота агрессивных действий: в течение часа наблюдений такие дети демонстрируют не менее четырех актов, направленных на причинение вреда сверстникам;
- преобладание прямой физической агрессии;
- наличие враждебных агрессивных действий, направленных не на достижение какой-либо цели, а на физическую боль или страдание сверстников.

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют:

- недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков;
- сниженный уровень произвольности;
- неразвитость игровой деятельности;
- сниженную самооценку.

Главной отличительной чертой агрессивных детей является их отношение к сверстнику. Другой ребенок выступает для них как противник, как конкурент, как препятствие, которое надо устранить. Агрессивный ребенок имеет предвзятое мнение о том, что поступками окружающих руководит враждебность, он приписывает другим негативные намерения и пренебрежение к себе [4].

Всех агрессивных детей объединяет одно общее свойство – невнимание к другим детям, неспособность видеть и понимать их чувства.

Чем сильнее эмоциональное неблагополучие ребенка, тем вероятнее возможность возникновения ситуаций, вызывающих трудности взаимодействия с внешним миром. Ребенок становится малоkontakтен, тревожен, испытывает разнообразные стойкие страхи, либо, наоборот, становится агрессивен и вспыльчив.

Почти в каждой группе детского сада, в каждом классе встречается хотя бы один ребенок с признаками агрессивного поведения. Он нападает на остальных детей, обзывает и бьет их, отбирает и ломает игрушки, намеренно употребляет грубые выражения, одним словом, становится «грозой» всего детского коллектива, источником огорчений воспитателей и родителей [3].

Этого драчливого, грубого ребенка очень трудно принять таким, какой он есть, а еще труднее понять.

Агрессивный ребенок часто ощущает себя отверженным, никому не нужным. Жестокость и безучастность родителей приводит к нарушению детско-родительских отношений и вселяет в душу ребенка уверенность, что его не любят.

Вот как описывает Н.Л. Кряжева поведение этих детей: «Агрессивный ребенок, используя любую возможность, стремится разозлить маму, воспитателя, сверстников. Он “не успокаивается” до тех пор, пока взрослые не взорвутся, а дети не вступят в драку» [1].

Л.С. Славина связывает агрессивность детей дошкольного возраста с их притязаниями. Она отмечает, что, если ребенок повышено обидчив, агрессивен по отношению к окружающим, это может означать его неудовлетворенность в каких-то очень существенных для него потребностях общения или то, что он столкнулся с тем, что взрослые помешали ему в их удовлетворении [3].

Подходов к изучению детской агрессивности достаточно много, поэтому нельзя дать четкий и однозначный ответ на вопрос о том, каковы особенности проявления агрессии в дошкольном возрасте. Однако многие авторы сходятся на мнении о том, что агрессивность дошкольников является следствием слабой социализированности и недостаточной степени усвоения социальных норм, что вполне естественно для детей дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей: учебник / Н.Л. Кряжева. – Уфа: Китап, 2004.
2. Лютова, Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Монина. – СПб.: Питер, 2001.
3. Славина, Л.С. Дети с аффективным поведением / Л.С. Славина. – М.: Просвещение, 1968.
4. Чижова, С.Ю. Детская агрессивность / С.Ю. Чижова, О.В. Калинина. – М.: Педагогика, 2001.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АССЕСМЕНТА В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Гурская С.М.

Могилевский государственный университет

им. А.А. Кулешова

Республика Беларусь, г. Могилев

Проблемы профессионального обучения и профессиональной подготовки студентов становятся все более актуальными. Этому способствует ряд факторов: динамика мира профессий, динамика профессиональных знаний, изменение материальной базы профессий. Эти и ряд других факторов приводят к повышению роли профессиональной подготовки в обществе.

Современный подход к анализу профессионального обучения строится на понятии информации. Требование эффективной передачи информации сводится к выбору наиболее приемлемого метода обучения:

1. Вербальный метод обеспечивает передачу абстрактной информации. Он эффективен в тех случаях, когда используются для начальной ориентации по заданию, для постановки целей, для доведения текущих результатов.

2. Демонстрационный метод обучения реализуется в виде показа знаний и действий.

3. Имитационный метод позволяет попрактиковаться в выполнении задания в специально созданных условиях.

При осуществлении образовательной деятельности активизируется вся личность студента, поэтому организовать обучение необходимо с учетом поведения личности в целом. Для этого разработан ряд нетрадиционных технологий обучения. Одной из них является предложенная нами технология психологического ассесмента.

Эта форма работы чаще всего используется в профессиональном консультировании. Ее отличительной особенностью является то, что она позволяет решить такие задачи, как выявление оптимальных кандидатур на руководящие должности, помогает в разработке рекомендаций по совершенствованию стиля руководства. Главная идея заключается в организации «пробы» деятельности.

Использование технологии психологического ассесмента в рамках преподавания курса «Гендерная психология» было организовано следующим образом. К первому занятию студенты получают задание познакомиться с технологией организации психологического ассесмента в литературе. Непосредственно на занятии в ходе

дискуссии обсуждаются все плюсы и минусы ее использования. После этого проводится «мозговой штурм». В результате составляется перечень форм и приемов организации занятия, которые студенты смогут использовать в процессе подготовки. Группа делится по 2 человека, каждой двойке дается тема занятия и сроки его проведения. Занятие студенты готовят и проводят в роли преподавателя. При подготовке преподаватель консультирует их, дает рекомендации по организации занятия, проверяет все подготовленные материалы.

На занятии работа студентов, которые выступают в роли преподавателя, выглядит таким образом: каждый по очереди осуществляет непосредственно руководящую функцию в отведенный ему промежуток времени, другой член подгруппы помогает, осуществляет контроль и текущую оценку знаний. В конце занятия преподаватель проводит обсуждение приемов и форм работы, использованных на занятии, качество проведения в целом, для того чтобы в дальнейшем использовать понравившиеся и наиболее эффективные формы и методы.

Функцию оценивания работы группы на занятии осуществляют студенты, выступающие в роли преподавателя; при необходимости оценка корректируется преподавателем. Студентов, выполняющих руководящую функцию, оценивает сам преподаватель.

Технология психологического ассесмента способствует воспитанию исследовательского отношения к реальности, формированию профессиональных мотивов и интересов, воспитанию системного мышления специалиста, обучению коллективной мыслительной работе, «должностному» взаимодействию и общению, индивидуальному и совместному принятию решений, ответственному отношению к делу и другим людям, творческой инициативе.

Использование технологии ускоряет формирование навыков личностного поведения в самых различных профессиональных ситуациях. В результате происходит построение психологической системы деятельности.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ГРУППОВОЙ ОЦЕНКИ В ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Гусянова И.А.

Кравец Г.В.

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

Современные условия жизни диктуют высокие требования к подготовке специалистов-психологов. Одним из необходимых факторов становления психологов как профессионалов является формирование социально-коммуникативной компетентности (СКК).

Проблемой СКК занимались В.Г. Афанасьев, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.К. Селевко, А.В. Хуторский, М.А. Чошанова, Дж. Гилфорд, В.Н. Куницына, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, А.Л. Южанинова, Г. Смит, Е.А. Шумилова и др. [1, 2]. Большинство авторов социально-коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в ситуациях межличностного и межгруппового социального взаимодействия [3].

Так как понятие социально-коммуникативной компетентности интегральное и многоуровневое, возникают проблемы, связанные с подбором диагностических методик для ее исследования, с определением критериев сформированности и измерением уровней развития социально-коммуникативной компетентности.

Многие исследователи для диагностики СКК пользуются батареей тестов, что неудобно и требует колоссальных затрат времени. Поэтому мы использовали комплексную групповую оценку социально-коммуникативной компетентности (ГОСКК), модифицировав методику ГОКК М.И. Лукьяновой.

Выбор данной методики обусловлен тем, что групповая оценка уровня социально-коммуникативной компетентности может быть объективнее, нежели самооценка, так как оценка качеств, связанных с интерперсональной сферой и межличностным взаимодействием, требует взгляда со стороны участников этого взаимодействия. Преимущества использования метода групповой оценки мы видели в следующем:

- возможность получения индивидуальных оценок, интегрирующих собой результаты наблюдения испытуемых однопсихниками, выступавших некими экспертами в разных ситуациях;
- искомая оценка изучаемой характеристики носит усредненный

характер, т. е. учитывает несколько субъективных точек зрения на одну и ту же проблему.

Наряду с групповой оценкой данная методика позволяет исследовать и самооценку СКК. Это дает возможность каждому студенту сопоставить самооценку со среднегрупповой оценкой и оценками каждого члена группы (экспертов) для выявления различий и анализа ее адекватности, что может отражать уровень развития перцептивных и рефлексивных компонентов СКК будущих психологов.

Сопоставление своих представлений с мнением однокурсников мотивирует на глубокий анализ и осознание причин в случаях несовпадения самооценки и групповой оценки социально-коммуникативных качеств. Таким образом, сам факт использования варианта групповой оценки и самооценки способствует развитию социально-перцептивных и рефлексивных качеств как ключевых компонентов СКК, а следовательно, может быть одним из механизмов его формирования.

Эмпирическое исследование проводилось в 2012-2013 учебном году в ГБОУ ВПО «Марийский государственный университет» г. Йошкар-Олы. В нем принимали участие 37 студентов первого и второго курсов дневной формы обучения специальности «Педагогика и психология» института педагогики и психологии.

Студентам предлагался опросник, состоящий из 9 шкал:

- 1 – оценка эмпатийности;
- 2 – способность к рефлексии;
- 3 – общительность;
- 4 – гибкость личности в мышлении, поведении;
- 5 – способность к сотрудничеству;
- 6 – эмоциональная привлекательность;
- 7 – функции влияния;
- 8 – функции организации;
- 9 – функции передачи информации.

Необходимо было дать оценку сформированности данных компонентов СКК каждому члену группы, включая себя, по 5-балльной шкале.

Результаты исследования позволили установить, что среди студентов первого курса высокий уровень социально-коммуникативной компетентности (от 4 до 5 баллов) имеют только 5,3% респондентов; у 26,3% – уровень СКК выше среднего (от 3 до 3,9 баллов); у 68,4% испытуемых – уровень социально-коммуникативной компетентности средний (от 2 до 2,9 баллов). Поскольку социально-коммуникативная компетентность является ключевой для любого современного человека, а для психолога – важнейшей составляющей

профессиональной компетентности, средний уровень СКК явно недостаточен для эффективной профессиональной деятельности будущих психологов.

Анализ среднегрупповых показателей позволил выявить наиболее развитые социально-коммуникативные качества у первокурсников. В их перечень вошли эмпатийность – 3,7 балла, и эмоциональная привлекательность – 3,8 балла (что соответствует уровню «выше среднего»). По шкале «способность к рефлексии» среднегрупповой показатель составил 3,1 балл. В проблемную зону также попали такие качества, как способность к сотрудничеству – 2,9 балла, функция передачи информации – 2,5 балла.

Среди опрошенных второкурсников у 44% оценка уровня СКК высокая (от 4 до 5 баллов), а у 56% – выше среднего (от 3,5 до 4 баллов). Как видим, уже к концу второго курса обучения картина резко изменилась – 44% студентов показали достаточно высокую компетентность в социально-коммуникативной сфере.

У второкурсников высокие баллы получили такие качества личности, как общительность – 4,6 балла, эмпатийность – 4,3 балла, эмоциональная привлекательность – 4,3, способность к сотрудничеству – 3,9 балла, и способность к рефлексии – 4 балла. Несколько ниже оказались показатели навыков влияния – 3,4 балла, и передачи информации – 3,5 балла.

Сравнивая результаты первого и второго курса, мы можем сделать вывод, что у студентов второго курса уровень социально-коммуникативной компетентности выше, чем у первого курса. Если среди первокурсников всего 5% респондентов обладают высоким уровнем СКК, то среди второкурсников высокий уровень СКК наблюдается у 44%. Такая заметная положительная динамика показателей СКК, на наш взгляд, связана с эффективным воспитательно-образовательным процессом, включающим социально-психологические и коммуникативные тренинги, психолого-педагогические практикумы, многообразную общественную, творческую, волонтерскую деятельность студентов, качественно организованные учебные практики и многое другое.

Сравнительный анализ самооценки и групповой оценки СКК студентами первого курса показал, что у 57% респондентов самооценка СКК не совпадает с общегрупповым мнением: при этом 37% студентов оценивают свой уровень СКК выше, чем группа, а 20% оценивают свой уровень СКК ниже групповой оценки. Данный факт может объясняться, с одной стороны, проблемами адаптации первокурсников, с другой – недостаточно развитыми рефлексивными и социально-перцептивными способностями студентов.

В выборке второкурсников только у 28% опрошенных самооценка уровня социально-коммуникативной компетентности не совпадает с мнением группы. При этом 22% обнаружили завышенную самооценку уровня СКК, и 6% респондентов – заниженную самооценку СКК.

Значительный рост (с 43 до 72%) процента опрошенных, у которых самооценка совпадает с мнением группы, может быть связан с развитием рефлексивности студентов и их социально-перцептивными навыками. Это подтверждается положительной динамикой показателей рефлексивности (с 3,1 до 4 баллов) и эмпатии (с 3,7 до 4,3 баллов).

Таким образом, очевидно, что в процессе оценки СКК нельзя ограничиваться процедурой самооценки, необходимо использовать групповую или экспертную оценку.

Результаты проведенной работы позволяют сделать следующие выводы:

- исходя из того, что в современном обществе возрастает значимость социально-коммуникативной компетентности, развитие последней является актуальной проблемой психологии;

- выявлена ожидаемая положительная динамика в уровневых показателях СКК у студентов второго курса, прошедших цикл социально-психологических тренингов, направленных на формирование социально-коммуникативной компетентности студентов;

- поскольку СКК связана с межличностным взаимодействием (интерперсональной деятельностью), для повышения объективности оценки ее сформированности необходимо использовать экспертную или групповую оценку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богачева, Т.Г. К вопросу о коммуникативной социальной компетентности / Т.Г. Богачева // Вестник НГПУ. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. – №3. – С. 6-12.
2. Панфилова, А.П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
3. Шумилова, Е.А. Основы социально-коммуникативной компетентности / Е.А. Шумилова. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2008. – 125 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ НРАВСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Данилова С.М.

Шишкина О.В.

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

Актуальность проблемы межличностных отношений в юношеском возрасте состоит в том, что в этом возрасте определяются особенности взаимоотношений личности с окружающими, которые влияют на ее формирование и развитие, а также на развитие индивидуальности; в действиях личности формируется совокупность норм, правил и форм поведения, личность утверждает свое место в обществе. Межличностные отношения возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Эмоции и чувства выполняют регулирующую функцию во взаимодействии между людьми благодаря тому, что предстают как норма поведения, как готовность действовать определенным образом по отношению к тем или иным людям.

Развитие нравственной сферы личности занимает значимое место как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Существуют две основные нравственные категории – добро и зло. Соблюдение моральных требований, их поддержка личностью обычно ассоциируется с добром. Нарушение же моральных норм и правил, отступление от них характеризуется как нравственное зло [6].

В нашем исследовании объектом исследования является нравственная сфера личности, а предметом исследования – особенности межличностных отношений как показатель уровня нравственности студентов. Целью исследования было изучение межличностных отношений студентов как показатель уровня нравственности. Мы предположили, что в период формирования личности студента социально-психологические тренинги способствуют развитию нравственных качеств личности и улучшению межличностных отношений.

Исследование проведено в федеральном государственном образовательном учреждении среднего профессионального образования «Марийский радиомеханический техникум». Выборка состояла из 40 студентов (20 испытуемых – экспериментальная группа, студенты 1-го курса: 14 девушек и 6 юношей в возрасте 17-22 года; 20 испытуемых – контрольная группа, студенты 2-го курса: 14 девушек и 6 юношей в возрасте 18-20 лет).

В исследовании использованы следующие психодиагностические методики:

- методика для измерения мотивации аффилиации, которая является модификацией тест-опросника А. Мехрабиана [12];
- методика диагностики межличностных отношений Т. Лири [15];
- методика «Добро и Зло», разработанная Л.М. Поповым и А.П. Кашиным [10].

Основу нашего исследования составили положения этической психологии (Б.С. Алишев, Б.С. Братусь, В.В. Знаков, Л.М. Попов, В.Д. Шадриков и др.) [1, 3, 5, 9, 16].

Практическое значение исследования состоит в том, что полученные данные могут быть использованы в дальнейшем для проведения социально-психологических тренингов, направленных на развитие нравственной сферы личности студентов не только данного учреждения, но и других учебных заведений.

Рассматривая вопрос нравственного развития личности, мы отметили, что нравственность – моральное сознание индивида, которое реализуется в его поведении, подчиненность поведения человека социальным нормам, эталонам и ценностям [2]. Нравственность личности – основной показатель ее социализированности, социальной самоидентификации. Формирование нравственности связано с культурно-историческими традициями данного общества, развитием в нем нравственной идеологии, уровнем социального контроля и социальных ожиданий. Проявление нравственности зависит от индивидуальных свойств личности, от конкретной актуальной ситуации и насущного психофизиологического состояния [4].

В условиях обновляющихся в стране социальных отношений, демократизации и свободы общества исключительно важно, чтобы сама личность стремилась быть нравственной, чтобы она выполняла нравственные нормы и правила не благодаря внешним общественным стимулам или принуждению, а в силу внутреннего влечения к добру, справедливости, благородству и глубокого понимания их необходимости [11].

Межличностные отношения студентов являются одним из показателей нравственности. Поскольку соблюдение нравственных требований общества в конечном итоге зависит от самой личности, поскольку она выступает в качестве хранительницы и субъекта морального прогресса, вполне понятно, какое огромное значение приобретает нравственное воспитание, повышение его содержательности и педагогической действенности [7].

В исследованиях Н.В. Кузьминой, А.А. Реана, Е.И. Степановой и ряда других исследователей накоплен значительный эмпирический и теоретический материал, позволяющий говорить о том, что

межличностные отношения студентов обуславливаются, во-первых, возрастными особенностями данной социальной группы, во-вторых, особенностями присущей ей деятельности [8, 13, 14].

Знание психологических особенностей студенческого возраста на современном этапе становится очень важным и необходимым явлением в психологии высшей школы. Становление личности студента происходит в академической группе, которая находится на определенном этапе своего развития. Характер развития личности в значительной мере обусловлен уровнем развития группы, в которую личность включена и в которой она интегрирована. В академических группах, которые достигли в своем развитии уровня коллектива, существуют благоприятные условия для формирования у студентов положительных качеств личности, становления нравственности, обретения новой социальной позиции [1, 4, 7, 11].

Исследование проходило в три этапа. На первом этапе была проведена констатирующая диагностика с применением методик измерения мотива аффилиации по тесту А. Мехрабиана, диагностики межличностных отношений Т. Лири и методики «Добро и Зло» Л.М. Попова, А.П. Кашина. Второй этап проходил в виде социально-психологического тренинга. У студентов экспериментальной группы было проведено в течение месяца 4 занятия. На третьем этапе проводилась контрольная диагностика студентов в экспериментальной и контрольной группах с использованием тех же диагностических методик.

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. После проведения социально-психологического тренинга страх отвержения в экспериментальной группе 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 баллы по показателям: дружелюбность (8,5 баллов); альтруистичность (7,9 баллов), авторитарность (7,4 баллов). После проведения социально-психологического тренинга был проведен контрольный срез, 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), на контрольном этапе эксперимента высокий показатель по авторитарности (8,3 баллов) сохранился. В контрольной группе в ходе исследования произошли незначительные изменения по всем типам отношений.

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. Преобладающий тип отношений – дружелюбность, то есть лояльное отношение ко всем (студенты ориентированы на принятие и социальное одобрение); зависимый тип отношений – неуверенный, стеснительный – не выражен.

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.

По методике «Добро и Зло» Л.М. Попова и А.П. Кашина было установлено, что у студентов экспериментальной группы средний коэффициент по функции «Добро» составил 94,7 балла, а по функции «Зло» – 76,7 балла; интегральный показатель «Человечность» составил 18 баллов. При проведении социально-психологического тренинга произошло увеличение показателя «Добро» на 6,5 балла, показатель «Зло» уменьшился на 1,3 балла, а интегральный показатель «Человечность» увеличился на 7,8 балла. В контрольной группе произошли незначительные изменения: уровень «Добра» увеличился на 0,4 балла, показатель «Зло» уменьшился на 1,2 балла, а интегральный показатель «Человечность» вырос на 1,6 балла.

Количественная оценка степени выраженности нравственности позволяет на основе ранговой корреляции Спирмена проверить попарную связь между нравственностью и преобладающими типами отношений студентов в группе (авторитарное, эгоистическое,

агрессивное, подозрительное, подчиняемое, зависимое, дружелюбное и альтруистическое).

В зону значимости попадает корреляционная связь по такой особенности межличностных отношений, как агрессивный тип; $r_s = -0,463$, связь обратная сильная. Это говорит о том, что чем выше уровень нравственности, тем ниже агрессивность, и наоборот, чем выше агрессивность у студентов в группе, тем ниже уровень нравственности у них. Все остальные коэффициенты корреляции попадают в зону незначимости. У контрольной группы в зону значимости не попал ни один коэффициент.

В ходе проведенного исследования в экспериментальной группе в результате сравнительного анализа диагностических данных, полученных до и после проведения социально-психологического тренинга, было выявлено, что произошла положительная динамика развития нравственных качеств и позитивных межличностных отношений студентов в процессе проведения тренинговых занятий. В зону значимости попадает корреляционная связь по такой особенности межличностных отношений, как агрессивный тип; связь обратная сильная.

В контрольной группе студентов, не принимавших участия в формирующем эксперименте, но подвергавшихся диагностике в то же самое время, что и студенты экспериментальной группы, за это время также произошли некоторые изменения значений. Однако эти изменения незначительны.

По результатам нашей работы можно сделать следующий вывод: предположение о том, что в период формирования личности студента социально-психологические тренинги способствуют развитию нравственных качеств личности и улучшению межличностных отношений, было подтверждено.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алишев, Б.С. Добро и зло в представлениях российских студентов / Б.С. Алишев, О.А. Аникеев, О.Н. Галанина // Вопросы психологии. – 2013. – №2. – С. 41-51.
2. Батаршев, А.В. Диагностика способности к общению / А.В. Батаршев. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
3. Братусь, Б.С. Христианская и светская психотерапия / Б.С. Братусь. – М.: Флинта, 2000. – 88 с.
4. Данилова, Е.Л. Особенности межличностных отношений в студенческой группе / Е.Л. Данилова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Международной научной конференции (г. Челябинск, февраль 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 70-72.

5. Знаков, В.В. Духовность человека в зеркале психологических знаний и религиозной веры / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 104-114.
6. Коломинский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – М.: АСТ, 2010. – 448 с.
7. Кондратьев, Ю.М. Социальная психология студенчества / Ю.М. Кондратьев. – М.: МПСИ, 2006. – 160 с.
8. Кузьмина, Н.В. Акмесинергетические законы продуктивной деятельности специалистов управления качеством образования / Н.В. Кузьмина. // Оценка качества обучения в образовательных учреждениях. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета, 2012. – С. 67-72.
9. Попов, Л.М. Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2000. – 176 с.
10. Попов, Л.М. Добро и Зло в этической психологии личности / Л.М. Попов, О.Ю. Голубева, П.Н. Устин. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2008. – 240 с.
11. Попова, А.В. Профессионально значимые качества личности студента как критерии его развития в системе психологического сопровождения средней специальной и высшей школы / А.В. Попова // Психология в вузе. – 2008. – №4. – С. 128-132.
12. Райгородский, Д.Я. Практическая диагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара, 2001. – С. 641-648.
13. Реан, А.А. Психология личности / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 416 с.
14. Степанова, Е.И. Избранные психологические труды. Хрестоматия по психологии человека и психологии развития / Е.И. Степанова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 302 с.
15. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: 2002. – С. 95-98.
16. Шадриков, В.Д. Психологическая деятельность и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Двинянинова Е.Н.

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

Экономический кризис в обществе и его выражение в социально-нравственной и этической сферах жизнедеятельности членов современного российского общества порождает не только

относительно низкий уровень жизни людей, но и падение уровня нравственной культуры и личностных ценностей у значительной части населения и особенно у молодежи. Нравственные качества личности будущего специалиста должны выступать в качестве одного из ведущих индикаторов социально-экономического и социокультурного развития современного общества. К сожалению, материальная заинтересованность, вполне закономерно, продолжает доминировать над морально-нравственными и этическими основами в жизнедеятельности современного студенчества.

Нравственное развитие личности – это чрезвычайно тонкий, сложный и многоплановый процесс, и способы перевоплощения очень длительны, не представляют собой стандартного набора техник, одинаково эффективно применимых к любому человеку или любой группе. Изменения должны поддерживаться соответствующей трансформацией в культуре и социальных системах, включающих людей или группы людей, которые подвергаются изменениям.

В отечественной психологии явление нравственно-этического поведения представлено в концепциях:

- структурно-динамической теории личности (К.К. Платонов);
- субъектно-деятельностной теории личности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский);
- духовности личности (В.А. Пономаренко, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков);
- концепции человека как субъекта саморазвития, в структуру которого включен нравственно-этический слой (Л.М. Попов).

Нравственно-этическая сфера объединяет представления этики как практической философии, утвердившейся в западной культуре со времен Аристотеля, и нравственности – главного звена духовности соборной психологии российской культуры (П. Сорокин и др.), которые соединяют в себе потенциальное (нравственное) и реальное (этическое) в поведении субъекта.

Нравственное становление личности представляет собой сложный и многогранный процесс. Важную роль в этом процессе играет социальная среда. Формирование нравственных качеств происходит в конкретной социальной среде, в действиях и поступках, в специфике отражения окружающей действительности.

Нравственное совершенствование человека, достигшего в юношеский период эталонного уровня нравственности, может продолжаться всю жизнь. Но с годами в нравственной сфере этого человека уже не возникает каких-либо принципиально новых образований, а происходит лишь укрепление, развертывание и совершенствование появившихся ранее.

В концепции человека как субъекта развития и саморазвития, разработанной Л.М. Поповым [6, с. 56] на основе системного подхода Б.Ф. Ломова, понимания человека как субъекта А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова и др., нравственно-этический слой входит в состав мотивационно-личностной полисферы. Данная полисфера относится к внутренней детерминации поведения человека и определяет особенности внешних действий субъекта, а также создает условия для постоянного изменения самого себя. Внутренняя детерминация в совокупности с внешней образуют детерминантный, личностный комплекс в модели системно-структурной организации человека как субъекта развития и саморазвития.

В качестве механизма развития субъекта рассматривается идея «психологического маятника», характеризующая постоянные взаимопереходы внешних действий, представлений во внутренние и наоборот. Благодаря переходам происходит расширение амплитуды колебаний за счет проникновения в зоны ближайшего развития, что создает условия для постоянного развития и саморазвития субъекта. Развитие нравственной сферы также подчиняется данному механизму, происходит посредством усвоения человеком норм морали, принятых в обществе, и формирования индивидуальных нравственных представлений.

Нами проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие студенты Марийского государственного технического университета 2-го и 4-го курсов трех факультетов: экономического, строительного и лесохозяйственного; всего 271 человек.

Цель исследования: выявить характер развития нравственно-этической сферы личности студентов в период обучения от 2-го до 4-го курса.

Диагностический комплекс составили методика «Добро и Зло» (Л.М. Попов), многофакторная личностная методика Р. Кеттела, методика «Диагностика уровня профессиональной направленности» (Т.Д. Дубовицкая), «Диагностика самоактуализации личности» – САМОАЛ (Л.В. Лазукин), методика «Интервью с самим собой» (Л.М. Попов).

В результате исследования установлено, что студенты-экономисты по личностным особенностям характеризуются следующими изменениями: растет неуверенность в себе ($t = 2,61$ при $p \leq 0,05$), возрастает эмоциональная устойчивость ($t = -3,24$ при $p \leq 0,01$), что свидетельствует о развитии эмоциональной стабильности в процессе обучения, развивается практичность и склонности к конкретике ($t = 2,31$ при $p \leq 0,05$), повышается уверенность в себе ($t = 4,77$ при $p \leq 0,001$), происходят положительные изменения в

отношении ко всему новому ($t = -4,34$ при $p \leq 0,001$), возрастает самостоятельность, независимость от мнения других ($t = -3,22$ при $p \leq 0,01$), формируется самодисциплинированность, способность управлять своим поведением ($t = -5,24$ при $p \leq 0,001$), повышается мотивация к основной деятельности и общей активности ($t = -4,18$ при $p \leq 0,001$), проявляется выраженная ориентация на объективность времени существования и меньшая погруженность в анализ прошлого и фантазии о будущем ($t = -3,45$ при $p \leq 0,001$), растет креативность, преобразуется творческое отношение ко всему происходящему ($t = -3,69$ при $p \leq 0,001$); произошли позитивные изменения в представлениях о своем месте в жизни ($t = -2,17$ при $p \leq 0,05$), уменьшается объективность «Я-образа» ($t = 2,43$ при $p \leq 0,05$), отмечается позитивное изменение представлений о себе и окружающем мире ($t = -11,93$ при $p \leq 0,001$).

Выявлена динамика нравственно-этических компонентов: снижается деструктивное отношение к миру, а соответственно, и увеличивается позитивная величина соотношения «добро – зло» ($t = 4,04$ при $p \leq 0,001$), повышается величина соотношения добра и зла ($t = -3,51$ при $p \leq 0,001$), что указывает на позитивные тенденции в развитии этого соотношения в процессе профессионального обучения; в процессе обучения у экономистов формируется более гибкое отношение к социальным нормам и правилам ($t = 3,82$ при $p \leq 0,001$), происходит принятие общечеловеческих ценностей, возрастает самоактуализация личности ($t = -4,48$ при $p \leq 0,001$), изменения в профессиональном становлении охарактеризованы ростом уровня профессиональной направленности ($t = -4,54$ при $p \leq 0,001$), свидетельствующем о повышении ориентации именно на ту область профессиональной деятельности, по которой проводится обучение, «потребность в познании» ($t = -2,00$ при $p \leq 0,05$) – рост показателя указывает на интерес к новому знанию, не носящий потребительского характера, положительные изменения компетенции говорят о росте готовности к саморазвитию, в том числе и профессиональному ($t = -9,79$ при $p \leq 0,001$), возрастает конкурентоспособность ($t = 4,59$ при $p \leq 0,001$) – рост этого показателя указывает на положительное изменение в структуре жизненных целей и позиций, готовность к профессиональному саморазвитию также увеличивается ($t = -6,26$ при $p \leq 0,001$).

При рассмотрении динамики коммуникативных компонентов отмечается увеличение показателя «замкнутость – общительность» ($t = -4,34$ при $p \leq 0,001$), повышается общительность и готовность строить долговременные позитивные отношения ($t = -3,41$ при $p \leq 0,001$), оптимизируется способность к адекватному самовыражению в общении ($t = -11,28$ при $p \leq 0,001$), заметно

формируется система межличностного взаимодействия и более объективная оценка ее роли в собственном развитии ($t = -14,48$ при $p \leq 0,001$).

Студенты-строители по личностным особенностям характеризуются следующими изменениями: увеличилась эмоциональная нестабильность ($t = -2,47$ при $p \leq 0,05$), повышается экспрессивность и непосредственность поведения ($t = -4,19$ при $p \leq 0,001$), увеличивается самостоятельность и независимость в делах и поступках ($t = -2,73$ при $p \leq 0,01$), возрастает сензитивность к окружающим событиям и окружению ($t = -5,20$ при $p \leq 0,001$), положительное изменение происходит в отношении ко всему новому и необычному ($t = -5,12$ при $p \leq 0,001$), отмечается недоверие и подозрительность по отношению к окружающему ($t = -9,17$ при $p \leq 0,001$), заметное положительное изменение готовности к восприятию всего нового (опыта, знаний, людей и пр.) ($t = -8,00$ при $p \leq 0,001$), студенты проявляют себя более самостоятельными и независимыми от мнений и оценок других людей ($t = -13,84$ при $p \leq 0,001$), показывают большую общую и социальную активность ($t = -7,27$ при $p \leq 0,001$), снижение ориентации на прошлое и мечты о будущем, рост стремления жить настоящим ($t = -8,92$ при $p \leq 0,001$), автономность ($t = -9,09$ при $p \leq 0,001$) – существенное изменение показателя свидетельствует о положительном изменении самодостаточности и целостности личности; снизилась напряженность ($t = -3,11$ при $p \leq 0,01$), самопонимание, проявляющееся в формировании сензитивности в отношении своих стремлений и желаний, повысилась ($t = -6,19$ при $p \leq 0,001$).

Выявлена динамика нравственно-этических компонентов: снижение злонамеренности, указывающее на позитивное развитие в системе жизненных целей и ценностей ($t = 3,76$ при $p \leq 0,001$), заметное увеличение конструктивных тенденций над деструктивными ($t = -6,38$ при $p \leq 0,001$), произошло развитие в процессе обучения социальным нормам поведения ($t = -8,44$ при $p \leq 0,001$), студенты показывают себя более дисциплинированными, принимают социальные нормы поведения ($t = -6,61$ при $p \leq 0,001$), увеличивается значимость общечеловеческих ценностей в процессе профессионального обучения ($t = -9,19$ при $p \leq 0,001$).

Изменения отмечаются и в профессиональном развитии, растет уровень профессиональной направленности ($t = -6,92$ при $p \leq 0,001$), произошло позитивное изменение в характере практического мышления ($t = -13,24$ при $p < 0,001$), увеличилась компетентность ($t = -6,40$ при $p \leq 0,001$), конкурентоспособность ($t = -18,19$ при $p \leq 0,001$), готовность к профессиональному саморазвитию ($t = -9,20$ при $p \leq 0,001$).

Выявлены изменения в коммуникативной сфере: рост общительности в процессе обучения ($t = -13,34$ при $p \leq 0,001$), растет склонность к доминированию и руководству другими людьми ($t = -6,84$ при $p \leq 0,001$), повышается жизненный опыт и умения в понимании поступков других людей ($t = -5,50$ при $p \leq 0,001$), увеличилась потребность в познании ($t = -6,57$ при $p \leq 0,001$), креативность также изменилась в положительную сторону ($t = -3,70$ при $p \leq 0,001$), возрастает доверие к другим людям ($t = -4,43$ при $p \leq 0,001$), произошло возрастание общительности и стремления строить долговременные позитивные отношения ($t = -4,93$ при $p \leq 0,001$), способность к самовыражению в общении с другими выросла ($t = -13,59$ при $p \leq 0,001$), произошло позитивное формирование системы межличностного взаимодействия и более объективная оценка ее роли в собственном развитии ($t = -10,66$ при $p \leq 0,001$), существенное развитие получило развитие представления о себе и своем месте в окружающем мире ($t = -7,98$ при $p \leq 0,001$).

Общая тенденция для студентов-экономистов и студентов-строителей при изучении динамики личностных, коммуникативных и нравственно-этических компонентов студентов 2-го и 4-го курсов технического вуза проявилась в том, что у них положительно изменились личностные, нравственно-этические и коммуникативные компоненты. В то же время заметных изменений у студентов-лесотехников не произошло.

Таким образом, общим для всех испытуемых является присутствие развитых значимых взаимосвязей с нравственно-этическим компонентом, а также уровня профессиональной подготовки. У всех групп прослеживается выраженная значимая взаимосвязь между этими показателями, следовательно, существует прямая зависимость между профессиональным развитием и развитием нравственно-этической сферы личности в процессе обучения студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аболин, Л.М. Источники духовно-нравственного развития личности / Л.М. Аболин // Психология в Казанском университете: сборник научных трудов / отв. ред. Л.М. Попов – Казань: КГУ, 2004. – С. 159-172.
2. Болдырев, Н.И. Нравственное воспитание школьников: вопросы теории / Н.И. Болдырев. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
3. Бондырева, С.К. Нравственность / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: МОДЭК, 2008. – 336 с.
4. Горбачев, А.Л. Механизмы и условия формирования духовно-нравственной культуры личности / А.Л. Горбачев // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 5. – Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – С. 59-65.

5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

6. Попов, Л.М. Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2000. – 176 с.

ЛИЧНОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

Двоеглазова М.Ю.

Мурманский государственный

гуманитарный университет

Мурманская область, г. Мурманск

Одним из приоритетных направлений в развитии высшего педагогического образования является внедрение идей компетентностного подхода, направленного на формирование у выпускников профессиональных умений, обеспечивающих эффективное решение педагогом различных задач образования подрастающего поколения. Личностная рефлексия является одной из приоритетных компетенций, востребованных в педагогической деятельности, поскольку выступает в качестве механизма становления и совершенствования профессионализма [3].

В процессе реализации личностной рефлексии обеспечивается осуществление таких функций сознания, как, во-первых, дифференциация человеком себя от окружающей действительности; во-вторых, обобщенное и целенаправленное отражение внутреннего мира личности; в-третьих, интеграция новых сведений о собственных индивидуальных особенностях с имеющимися сведениями и представлениями; в-четвертых, предварительное мыслительное построение действий с прогнозом их последствий; в-пятых, самоконтроль и саморегуляция поведения личности.

Педагогическая деятельность, будучи сложной, иерархически организованной деятельностью, предъявляет к педагогу особые требования [1]. С одной стороны педагог, выступая в качестве организатора и руководителя педагогического процесса, создает образовательное пространство, определяющее усвоение учащимися накопленного обществом социокультурного опыта, присвоение которого обуславливает интеллектуальное и личностное совершенствование обучающихся. С другой стороны, посредством личностной рефлексии сознание педагога направляется на познание и понимание инициированной им образовательной ситуации и себя

в ней с последующим выстраиванием своего поведения в соответствии с характером педагогической деятельности. Личностная рефлексия обеспечивает выход субъекта в надситуативную позицию, определяющую объективный анализ человеком своего поведения и его последствий, а также последующее построение наиболее адекватных моделей действий, учитывающих как собственные ценности и цели деятельности, так и цели иных участников педагогического процесса.

Зачастую в педагогической деятельности возникают непредвиденные ситуации, к своевременному нестандартному разрешению которых должна быть готова личность. Психологическая готовность к устранению нетривиальных обстоятельств обуславливается в том числе и хорошей информированностью личности об имеющихся в ее арсенале ресурсах, являющейся результатом эффективного функционирования личностной рефлексии. Личностная рефлексия позволяет, представив мысленно произошедшее и осознав все нюансы, трансформировать отношение в себе и к своей профессиональной деятельности.

Таким образом, личностная рефлексия направлена на самопознание и самопонимание педагогом себя как субъекта педагогической деятельности и педагогической ситуации, ценностей, которыми он руководствуется в жизни и профессиональной деятельности, оценку степени адекватности своих действий в профессионально значимых ситуациях.

Механизм осуществления рефлексивного акта, являясь общим для всех видов деятельности, в условиях педагогического процесса также представляет собой остановку предметной деятельности, мысленный возврат к совершенной деятельности, осознание ситуации, и через ее анализ нахождение личностной проблемы, выработку стратегии ее преодоления и (или) последующего поведения, оценку ее реализации [2].

Рассматривая остановку сознания как начальный момент рефлексивного действия, следует охарактеризовать факторы, запускающие рефлексивные процессы в педагогической деятельности. Одним из факторов является готовность и умение педагога видеть малейшие изменения в окружающей действительности, делать их предметом рефлексии. Инициация личностной рефлексии также может осуществляться под влиянием неудачи, проблемы, противоречия между желаемым и необходимым, желаемым и возможным, ожидаемым и реальным, возможным и отношением окружающих, создающими внутренний дискомфорт, неудовлетворенность собой, размышления о взаимоотношениях с окружающими и их изменение.

Таким образом, личностная рефлексия – это не только знание или понимание педагогом самого себя, но и объективное представление

о том, насколько другие знают и как понимают его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

Признаками развитой личностной рефлексии выступают:

- осознание особенностей своей личности;
- осознание смыслов, ценностей, установок, определяющих процесс и результат собственной педагогической деятельности;
- позитивное принятие прошлого и ориентация в настоящем и будущем;
- способность самостоятельно изменять неблагоприятный ход событий;
- умение находить оптимальные выходы из затруднительных ситуаций;
- умение активно и позитивно воздействовать на окружающих.

Педагогическими (внешними) условиями, определяющими развитие рефлексии, в том числе и личностной являются: во-первых, специально организованная рефлексивная деятельность педагога; во-вторых, наличие рефлексивной среды, способствующей возникновению у личности потребности в рефлексии; в-третьих, активизация межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности; в-четвертых, разработка программ развития рефлексии личности, процесса и результатов профессиональной деятельности [4].

В нашем исследовании было установлено, что к внутренним условиям, определяющим активизацию и совершенствование личностной рефлексии, относятся:

- стремление личности к самопознанию, самопониманию и познанию, пониманию окружающего мира;
- стремление к анализу собственного поведения, проявляющегося в различных ситуациях;
- самостоятельность и независимость от внешних обстоятельств;
- умение прогнозировать последствия своих поступков [3].

Соответственно, создание основ для осуществления условий становления личностной рефлексии как у студентов педагогических вузов, так и у работающих специалистов, будет определять развитие их профессионализма деятельности и личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкина, В.Н. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция / В.Н. Белкина, И.И. Ревякина // Ярославский педагогический вестник. Т. II: Психолого-педагогические науки. – 2010. – №3. – С. 203-206.
2. Двоглазова, М.Ю. Подходы к интерпретации понятия «рефлексия» в трудах отечественных исследователей / М.Ю. Двоглазова // Психология обучения. – 2012. – №6. – С. 17-29.

3. Двоглазова, М.Ю. Развитие личностной рефлексии в студенческом возрасте: монография / М.Ю. Двоглазова, И.Н. Семенов. – Мурманск: МГПУ, 2007. – 186 с.

4. Рефлексия. Педагогическая рефлексия: лекции и практикум по психологии. – URL: <http://vashpsixolog.ru>.

МЕХАНИЗМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Дудаль Н.Н.

Гомельский государственный университет

им. Ф. Скорины

Республика Беларусь, г. Гомель

Значение профессии практического психолога в современном мире возрастает с каждым годом, т.к. она призвана способствовать обеспечению интеллектуального, эмоционально-потребностного, коммуникативного и личностного развития и психофизиологического здоровья членов общества.

Формирование готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности представляет собой многогранную, логически выверенную структуру, одним из основных компонентов которой являются психологические механизмы формирования профессиональной направленности личности на определенный вид деятельности.

Возникновение избирательно-положительного отношения к профессии означает образование системы «человек – профессия», внутри которой начинается взаимодействие объекта и субъекта отношения. Исследование профессиональной направленности, условий и движущих сил ее развития не может быть осуществлено в отрыве от системы воздействий, идущих от другой стороны отношения, то есть от профессии. Идеальная модель соответствия между личностью и трудом должна содержать полное совпадение объективного содержания деятельности и ее личностного смысла. Однако полного совпадения реально достигнуто быть не может по ряду причин. Во-первых, не всегда в структуре мотивов выбора профессии доминирует мотив, внутренне связанный с данной деятельностью. Во-вторых, в случае когда преобладающим является интерес к специфическому содержанию деятельности, сохраняется возможность углубления этого интереса [7]. Таким образом, несоответствия между объективным содержанием профессионального труда и тем личностным смыслом, который имеет для человека его выбор или участие в нем, неизбежно. Поскольку основное содержание

развития профессиональной направленности состоит в повышении ее уровня, этот процесс невозможен без преодоления указанного несоответствия. При определенных условиях оно приобретает характер противоречия и становится движущей силой развития профессиональной направленности.

Можно выделить три уровня несоответствия. В первом существует органическая связь между преобладающим мотивом выбора профессии и какими-то существенными сторонами ее объективного содержания. Остальные мотивы выбора профессии при этом обычно в большей или меньшей мере дополняют, подкрепляют ведущий мотив. Несоответствие же заключается в наличии потенциальной возможности все более полного отражения требований в мотивационной сфере личности, то есть в углублении личностного смысла выбора.

Другая качественно своеобразная форма несоответствия возникает в тех случаях, когда доминирующую роль играет мотив, побочный по отношению к объективному содержанию деятельности, причем в структуре мотивов содержатся и прямые мотивы. Так, исследования А.К. Марковой мотивов выбора педагогической профессии показало, что в ряде случаев резервное профессиональное намерение имело в своей основе преобладание мотива «уверенность в своей пригодности» [2]. В то же время такие прямые мотивы, как «интерес к процессу развития ребенка», «стремление обучать детей любимому предмету», были более слабыми и не имели поэтому определяющего значения [3]. Подобные случаи определяют как частичную профессиональную направленность. Несоответствие между объективным содержанием профессии и мотивационной основой выбора имеет здесь иной характер. Требования профессии в значительно большей мере остаются внешними по отношению к личности, не входят в ее мотивационную сферу так органично, как в случае преобладания прямых мотивов.

Третья форма несоответствия возникает при полном отсутствии прямых мотивов выбора профессии. Обычно это бывает тогда, когда выбор вуза имеет для личности смысл средства, необходимого для достижения значимой цели. В этих случаях несоответствие между мотивами выбора и содержанием выбранной профессии является настолько полным, а требования профессии настолько чуждыми личности, что выражение «профессиональная направленность» просто теряет смысл.

Процесс формирования профессиональной направленности можно представить в виде модели, разработанной А.А. Ростуновым, на примере студентов вузов, где мотивообразующим компонентом выступают перспективы. В данной модели потребности, увлечения

и интересы студента возникают на основе осознания перспектив и адекватной оценки степени рассогласования требований перспектив с наличными склонностями, знаниями и умениями. На основе общезначимых перспектив формируются мировоззрения, взгляды, убеждения и идеалы, система целей и установок, намерения. Перспективы выступают в данном случае в качестве отдельной цели студента [4].

Формирование и поддержание устойчивой направленности личности студента представляет собою непрерывный процесс согласования требований перспективы посредством деятельности, посредством обратной связи. Формирование мотивов, равно как и системы целей и намерений, идет вместе с формированием потребностей. Потребность и другие компоненты (интересы, влечения, цели, намерения) становятся устойчивее за счет более глубокого познания перспективы и трансформации возникшей потребности человека в конкретные мотивы.

В процессе развития профессиональной направленности обучающийся проходит ряд ступеней.

Начальная ступень – учащийся внешне принимает решение освоить конкретную профессию, имея эмоциональный настрой, эпизодический, ситуативный интерес, предметную установку, некоторые трудовые привычки, однако у него нет самостоятельности и не проявляется инициатива.

Вторая ступень – учащийся имеет фиксированную установку на профессию и более устойчивые интересы; у него проявляются склонности, однако больше его интересуют практические стороны учебного материала; сформировавшаяся цель дает общее направление учебно-производственной деятельности, у него появляется чувство уверенности в себе, самостоятельность; формируется чувство ответственности.

Третья ступень – учащийся имеет твердую установку на профессию, устойчивый интерес и склонность к ней; проявляет особую увлеченность как к практической, так и к теоретической стороне учебного материала; идет самоутверждение личности через профессиональный труд.

Четвертая ступень – страстное увлечение своей профессией; человек и дело сливаются в единое целое; направленность формируется при наличии больших способностей к избранной профессии, ярко выраженных склонностей и призвании; отмечается высокое профессиональное мастерство и наличие профессионального идеала; при твердых убеждениях в личной и общественной значимости своей профессии [5].

Развитие профессиональной направленности нельзя понять, ограничив его источник лишь внутренним миром личности, активности ее сознания. Это подтверждается тем, что осознание рассматриваемого противоречия еще не достаточно для его решения. Возможность обострения данного противоречия во многом будет зависеть от характера соподчинения таких более общих мотивационных факторов, как идейные мотивы, стремление к самовыражению, стремление к удовлетворению материальных потребностей. В случае возникновения борьбы мотивов возможна лишь переориентация либо сохранение начального намерения. Однако внутренняя борьба сама по себе не может изменять тот личностный смысл, который имеет для человека содержание его профессии. Познавательная деятельность, обеспечивающая приток новой информации о профессии, ее требования к человеку, более эффективна при полной профессиональной направленности (преобладании прямых мотивов выбора). Открывающиеся перед человеком новые горизонты могут стимулировать в этих случаях ценностно-ориентационную деятельность, расширяющую и углубляющую уже сложившуюся систему оценок и представлений.

При преобладании побочных мотивов новая информация о требованиях, идущих от специфического содержания деятельности, не всегда достаточна для изменения первоначального личностного смысла выбора данной профессии, поэтому может не привести к сдвигу мотивов и, следовательно, не обеспечить перехода противоречия первого уровня к внутреннему.

Организация активной пробы сил в сфере деятельности, на которую мы ориентируем студента, – важнейшее условие повышения уровня его профессиональной направленности. Реализация данного условия предполагает такую организацию деятельности, при которой перед молодыми людьми ставятся задачи, раскрывающие специфику деятельности, ее творческие стороны. Следует учесть, что в основе изменения мотивационного отношения к деятельности лежит изменение соответствующих потребностей, интересов, склонностей.

При правильной организации преобразовательной деятельности студентов на каждом последовательном ее этапе требования деятельности предполагают более многогранную, активную, в чем-то измененную потребность личности. В этом несоответствии кроется источник внутреннего противоречия. Вместе с тем в процессе успешной реализации целей деятельности это противоречие и разрешается [6]. Несомненно, существуют и другие механизмы развития потребностей. Происходящее в процессе деятельности зарождение новых потребностей также свидетельствует о развитии профессиональной направленности. Однако этот процесс прежде всего

заключается в развитии ведущей потребности от элементарных ее форм ко все более сложным: от одностороннего или слабо выраженного интереса к профессиональной деятельности до более глубокой, устойчивой, сложной потребности. Такое развитие потребности в основном содержании деятельности и обуславливает изменение ее личностного смысла и в конечном счете повышение уровня профессиональной направленности.

Таким образом, психологическими механизмами профессиональной направленности личности могут выступать сложная многоуровневая структура мотивов, ценностей, личностных смыслов, а также способностей, определяющих профессионально важные качества. В связи с изложенным выше пониманием движущих сил профессиональной направленности для развития последней необходима такая организация деятельности студентов, которая актуализировала бы противоречие между требованиями предпочитаемой деятельности и ее личностным смыслом для человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Московского университета, 1977. – 304 с.
2. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
3. Нолицу, З.А. Установление психологического контакта педагогов с учащимися / З.А. Нолицу // Психология учителя: тезисы докладов к 7-му съезду психологов СССР. – М., 1989.
4. Ростунов, А.Т. Формирование профессиональной пригодности / А.Т. Ростунов. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
5. Халяпина, Л.Н. Социализация учителя / Л.Н. Халяпина. – К.: Кузбассвузиздат, 1995. – 128 с.
6. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М.: Просвещение, 1994. – 320 с.
7. Шишкина, Л.И. Социально-правовые вопросы профориентации молодежи / Л.И. Шишкина. – Л.: Изд-во Ленинградского государственного университета им. А.А. Жданова, 1976. – 62 с.

РАННИЙ ДЕТСКИЙ АУТИЗМ: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Евстафьева О.Ю.

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

Конвенция ООН по правам ребенка в качестве исходной точки рассматривает права каждого отдельного ребенка. В Конвенции отмечается, что все дети обладают фундаментальными правами,

однако многие из них по различным причинам нуждаются в дополнительной поддержке и помощи на разных стадиях развития для реализации своих прав. Такая дополнительная помощь необходима, например, детям с аутизмом [3, с. 122].

Аутизм – это медицинский диагноз, и, конечно же, ставить его имеет право только специалист. Поскольку зачастую аутичный ребенок обладает целым комплексом характерных поведенческих особенностей, то первоочередная задача – определить, какое же нарушение является ведущим в каждом конкретном случае. Ведь проводить коррекцию всех нарушений одновременно невозможно. Однако диагностика нарушений часто вызывает затруднение даже у специалистов.

Однако перечисленные трудности не освобождают нас от выполнения сложной работы по выявлению аутичного ребенка в группе детского сада. Безусловно, диагноз должен ставить только врач. Задача же педагога – выявить такого ребенка, помочь ему адаптироваться в детском коллективе и направить к специалистам. В нашей практике был случай, когда сравнительно «благополучный» аутичный ребенок попал к врачу только в старшей группе. Если бы родители заметили проблемы этого ребенка раньше, прислушались к педагогам и обратились к специалистам, наверное, адаптация ребенка к школьному обучению проходила бы более гладко.

Поскольку в арсенале педагога, к сожалению, почти нет специальных разработок по выявлению аутичных детей, то лучшим помощником в такой работе стал личный опыт общения с детьми, терпение и умение наблюдать.

Аутизм у детей проявляется в нарушении контактов, в уходе от реальности в мир собственных переживаний. В настоящее время аутизм рассматривается как первазивное (беспроникающее, общее) нарушение, искажение психического развития, обусловленное биологической дефицитарностью центральной нервной системы ребенка. У детей с аутистическими проявлениями наблюдается нарушение социального взаимодействия и способности к общению. Для них характерны явное стремление к одиночеству, ритуальные, стереотипно повторяющиеся формы поведения, специфическое развитие или полное отсутствие речи, манерность, угловатость движений, неадекватные реакции на сенсорные стимулы, страхи.

По данным Института коррекционной педагогики Российской Академии образования (1999) при своевременной и правильно организованной коррекционной работе 60% детей с аутизмом получают возможность обучаться по программе массовой школы, 30% – по программе специальной школы того или иного типа, и 10% адаптируются в условиях семьи. В тех случаях, когда коррекция

не проводится, 75% вообще социально не адаптируются, 20-30% адаптируются относительно – они нуждаются в постоянной опеке, и лишь 2-3% достигают удовлетворительного уровня социальной адаптации [2, с. 183].

Ранний детский аутизм (классический аутизм, или синдром Каннера) – отклонение в психическом развитии ребенка, включающее не одну дисфункцию. Понятие аутизма представляет собой комплексное нарушение, в большей мере, чем эпилепсия и умственная отсталость. Главным проявлением аутизма является нарушение общения ребенка с окружающим миром. Причины возникновения аутизма разнообразны. Чаще всего это патология так называемого «шизофренического спектра», реже – особая органическая недостаточность центральной нервной системы (хромосомная, наследственно-обменная, возможно и внутриутробная). Не исключено, что РДА может возникнуть и как самостоятельная аномалия психической конструкции, обусловленная наследственностью [1, с. 3].

Особенности развития ребенка с РДА.

Главные проявления аутизма: патологическое развитие или отставание в развитии ребенка, невозможность ребенка контактировать с окружающим миром и людьми, патологические виды поведения, не характерные для других детей.

Кажется, что ребенок не видит и не слышит, другие люди существуют в другом мире. Ребенку трудно установить какие-либо взаимоотношения со сверстниками.

При развитии ребенка его взаимодействие с обществом становится все более странным. Аутист испытывает потребность в стабильности и неизменности его привычного окружения. Он плохо переносит изменения в своей жизни, новые питание, режим, одежда и др. Перестановка мебели, переезд на новое место жительства приводят ребенка в состояние тревоги и гнева. Дети с аутизмом не терпят изменений. Все должно быть только так. Каждое утро в детском саду начинается с одного ритуала. Сначала рисует, затем собирает пазлы (из наблюдений за ребенком в нашем ДОУ). У детей с аутизмом имеются и другие особенности, например страхи. Характерны страхи громких звуков, шума электроприборов и др.

Нередко долго сохраняется избирательность в еде. Ничего не ест, кроме мяса в любом приготовленном виде, отказываясь от другой пищи (на протяжении всего посещения в ДОУ – 4 года; из наблюдений за ребенком в нашем ДОУ).

Если говорить про речь, то стоит отметить, что у такого ребенка она вообще не развивается или ребенок вырабатывает свой собственный, понятный только ему язык. Если у ребенка появляется речь, то она монотонная, лишенная эмоций. Часто может создаться

впечатление, что ребенок хорошо владеет речью, поскольку благодаря отличной памяти может запомнить длинные предложения, стихотворения, выучить целые песни, но чаще всего не понимая ее содержания.

Также ребенок не выражает заинтересованности в играх или каких-либо видах деятельности по сравнению со сверстниками. Он может постоянно играть в одну и ту же игру или носить с собой одну и ту же игрушку. Попытки оторвать ребенка от этого процесса, переключить на продуктивную деятельность чаще всего вызывают бурный протест, плач, крики. Дети проявляют повышенный интерес к знакам и символам, быстро выучивают буквы и цифры. Нередко отмечается любовь к музыке, которую ребенок внимательно слушает, при этом некоторую может бояться, поворачиваться спиной, пятиться из комнаты, отворачивая голову.

Физическое развитие у таких детей не страдает. У аутистов хорошо развиты так называемые «запрограммированные» движения.

Для такого ребенка особое значение имеют родители. С возрастом появляются в окружении другие взрослые – воспитатели, педагоги. И здесь важно понимать, что от того, насколько правильными, гармоничными будут созданы условия, тем быстрее и лучше будет развиваться ребенок.

Ранний детский аутизм – одно из сложнейших нарушений психического развития, при котором наблюдаются, прежде всего, расстройство процессов коммуникации, неадекватное поведение, трудности формирования эмоциональных контактов с внешним миром, окружающими людьми и как результат нарушение социальной адаптации.

Несмотря на то, что причины детского аутизма еще не достаточно изучены, необходимо отметить, что в случае ранней диагностики ребенка может быть поставлен или исключен диагноз раннего детского аутизма. С прогрессом медицины возможно проведение дифференциальной диагностики, что немаловажно в проблеме раннего детского аутизма. После проведения педагогической диагностики аутичных детей можно приступать к построению индивидуальной тактики комплексной коррекционной работы с детьми с РДА. При этом следует учитывать клинико-психологическую классификацию РДА.

Для педагогического персонала и родителей важно понимание природы аутизма. Ребенок-аутист нуждается в постоянном, квалифицированном медико-психолого-педагогическом сопровождении.

Без своевременной и адекватной коррекционно-развивающей помощи значительная часть детей с синдромом РДА становится необучаемой и неприспособленной к жизни в обществе.

И наоборот, при ранней коррекционной работе большинство аутичных детей можно подготовить к обучению, а нередко и развить их потенциальную одаренность в различных областях знаний.

Отдельное внимание заслуживает работа по развитию речи. Она должна начинаться в как можно более раннем возрасте. Успех работы по развитию речи во многом зависит от действий родителей аутичного ребенка в их взаимодействии со специалистами.

Наиболее эффективна коррекционная работа, имеющая индивидуальную направленность. Сочетание четкой пространственной организации, расписаний и игровых моментов может заметно облегчить обучение ребенка с РДА навыкам бытового поведения.

Приобретение самостоятельных специальных умений способствует формированию у него положительных черт поведения, уменьшению аутичных проявлений и других недостатков развития.

В коррекционной работе рекомендуется использовать много полезных, интересных и развивающих занятий, игр, упражнений, а также применять леб-системы, жесты.

Необходимо обратить внимание на интегрированное обучение и воспитание детей с РДА. Интеграция и коррекционная работа позволяет более успешно решать задачи социальной адаптации детей с аутистическими проявлениями.

Не каждого дошкольника с проявлениями аутизма можно вывести на уровень нормального развития. Но в любом случае коррекционно-абилитационная работа поможет:

- организовать его поведение;
- развить способности к коммуникативному взаимодействию;
- обучить навыкам самообслуживания;
- сгладить негативные проявления аутизма;
- усилить психическую активность ребенка;
- научить проводить свободное время;
- подготовить к обучению.

Все это поможет ребенку социализироваться и адаптироваться в обществе. В итоге достигается улучшение качества жизни аутичных детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Детский аутизм. Хрестоматия / сост. Л.М. Шипицына. – СПб., 1997. – 254 с.

2. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская. – Мн.: НИО, 2003. – 232 с.

3. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями / под ред. Т.Л. Лещинской. – Мн.: НИО, 2005. – 260 с.

ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

Желонкина Н.В.

МБДОУ №51 «Подсолнушек»

Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Великий Эйнштейн как-то сказал, что творческое воображение ребенка гораздо важнее накопленных знаний. А что же такое творчество, творческие способности и как их развивать? Очевидно, что рассматриваемое нами понятие тесным образом связано с понятием «творческая деятельность». Под творческой деятельностью мы понимаем такую деятельность человека, в результате которой создается нечто новое – будь это предмет внешнего мира или построение мышления, приводящее к новым знаниям о мире, или чувство, отражающее новое отношение к действительности. Творческие способности – это индивидуальные особенности качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода. Ученые и педагоги, занимающиеся разработкой программ и методик творческого воспитания детей, считают, что компонентами творческого потенциала человека являются:

1. Способность рисковать.
2. Гибкость в мышлении и действиях.
3. Скорость мышления.
4. Способность высказывать оригинальные идеи и изобретать новые.
5. Богатое воображение.
6. Восприятие неоднозначности вещей и явлений.
7. Развитая интуиция.

Анализируя данные составляющие, можно сделать вывод – творческое воображение и мышление являются обязательными компонентами творческих способностей. С психологической точки зрения дошкольное детство является благоприятным периодом для развития творческих способностей потому, что в этом возрасте дети

чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. Такого благоприятного сензитивного периода для развития творческого воображения у человека больше не будет, «поезд жизни» проедет эту станцию. Вот почему и родители, и воспитатели, поощряя любознательность, сообщая детям знания, должны вовлекать их в различные виды деятельности, создавать условия для расширения детского опыта. А накопление опыта и знаний – это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Кроме того, мышление дошкольников более свободно, чем мышление более взрослых детей. Оно еще не задавлено догмами и стереотипами, оно более независимо. А это качество необходимо всячески развивать. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что дошкольный возраст дает прекрасные возможности для развития способностей к творчеству. И от того, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека.

Работая воспитателем в детском саду с детьми, точно могу сказать, что неталантливых детей не бывает. Особенно их таланты проявляются в различных занятиях по изобразительной деятельности. Каждый ребенок по своей природе творец. Но, как правило, его творческие возможности находятся в скрытом состоянии и не всегда полностью реализуются. Создавая условия, побуждающие ребенка к образовательной деятельности по изобразительному искусству, можно раскрыть эти дремлющие до поры до времени творческие наклонности. В процессе творчества развивается инициатива, самостоятельность и активность, которые побуждают осваивать знания, умения и навыки. Яркие зрительные образы эмоционально воспринимаются детьми и дают содержание для развития речи, навыков общения. Именно поэтому мы уделяем особое внимание развитию творческих способностей у детей дошкольного возраста, нестандартно подходя к организации образовательной деятельности. Рисование является едва ли не самым интересным и любимым видом деятельности дошкольников. Обучая детей рисованию, используем нетрадиционные изобразительные приемы. Необычное начало работы, применение игровых приемов – все это помогает не допустить однообразия и скуки, обеспечивает живость и непосредственность детского восприятия, вызывая у детей яркий, эмоциональный отклик. Работаем по подгруппам, так как это позволяет уделить больше внимания каждому ребенку, соблюдаем основные принципы изодетельности:

1. Доступность используемого материала. Дети могут потрогать, обследовать, поработать с ним в любое время;

2. Игровые приемы и яркая наглядность пособий поднимает

мотивацию ребенка в творческом процессе;

3. Работа идет от простого к сложному (постепенное усложнение материала);

4. Интеграция содержания изучаемого материала в различные формы деятельности – совместную, индивидуальную, самостоятельную.

Дети проявляют большой интерес к нетрадиционным техникам рисования, каждый раз ждут какого-то чуда, превращения, сами становятся участниками путешествий, сказок, придумывают различные ситуации для главных героев, сами становятся ими. Наши дети знакомы уже с такими техниками рисования, как:

- рисование ладошкой;
- пальчиковая живопись;
- оттиск картофелем, пробкой;
- монотипия;
- графический оттиск;
- рисование ниткой.

После каждого занятия мы организовываем для родителей художественные выставки, что позволяет детям испытывать чувство гордости и удовольствия за свои шедевры, а родители имеют возможность полюбоваться результатами творчества своих детей. Какие необычные у нас были подарки для мам и пап! Имея опыт работы по нетрадиционным техникам рисования, стараемся делиться им со своими коллегами. Например, на открытом занятии по речевому развитию малышей применили прием интеграции с художественным творчеством, использовали пальчиковую живопись для изображения «снежинок-пушинок». Дети охотно общались с пришедшей к ним в гости «Зимушкой-Зимой», отгадывали загадки, читали стихи, с огромным желанием рисовали снежинок. А в заключение получили бурю положительных эмоций.

Такое творчество завораживает не только детей, но и нас, воспитателей. Хочется придумывать что-то новое, необычное. В рамках дополнительного образования ведется кружковая работа. Кружок называется «Маленькие волшебники». Дети закрепляют знания, полученные на занятиях, узнают много нового и интересного. Работая по данному направлению, нам удалось достичь хороших результатов. У ребят заметно возрос интерес к изобразительному искусству, они стали более уверенными и самостоятельными, более активными в образовательной деятельности. Первыми, кто оценил результат – это были, конечно, родители! Дети стали чуткими, внимательными, отмечается положительное отношение к собственной деятельности, ее результатам, к сотрудничеству со взрослыми и детьми. Считаем, что творческие способности следует

целенаправленно и последовательно развивать, иначе они просто угаснут. У нас впереди еще много новых задумок, никогда не закончится желание радовать и удивлять своих малышей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казакова, Т.Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Т.Г. Казакова, Т.И. Сайганова. – М., 2005. – 126 с.
2. Казакова, Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество / Т.Г. Казакова. – М., 2004. – 64 с.
3. Лыкова, И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей (2-7 лет) / И.А. Лыкова. – М., 2006. – 236 с.

ЭПИКУРЕЙСТВО И СТОИЦИЗМ КАК КОНЦЕПЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРЕЖИВАНИЯМИ В ДИАЛОГЕ С СОВРЕМЕННЫМ ДИСКУРСОМ

Жеребцов С.Н.

Гомельский государственный университет

им. Ф. Скорины

Республика Беларусь, г. Гомель

Человек в пространстве культуры и истории – вот необходимый контекст размышлений, который сегодня и всегда обладает сверхактуальностью.

В эллинистическую эпоху самыми влиятельными философскими концепциями человека становятся эпикурейство и стоицизм. Усложнение социальной жизни, дифференциация деятельности приводили к усложнению и дифференциации душевного мира человека. Именно поэтому, как отмечает М.Г. Ярошевский, «потребность в рациональном обосновании программы поведения, дающей возможность справиться с тревогами, отрицательными эмоциями, страхом и различными, как бы мы сейчас сказали, «стрессовыми состояниями», была очень острой» [7, с. 75].

В переживаниях, в устранении негативных эмоций и эпикурейцы, и стоики центральную роль отводили рациональному началу: настоящий мудрец тот, кто может отрешиться от всех беспокойств внешнего мира, достигнуть «атараксии» (безмятежности), т. е. полного, ничем не возмущаемого душевного покоя и равновесия. Эпикурейцы признают только положительные эмоциональные состояния (их поэтому относят к умеренным гедонистам), стоики же считают необходимым избавляться от любых эмоций, поскольку они препятствуют правильной деятельности мышления. Человек может сделать что-либо значительное, только если освободится от

эмоциональных проявлений, как положительных, так и отрицательных. Стрдание и удовольствие – ложные суждения о настоящем; надежда, желание и страх – столь же ложные суждения о будущем. Однако было бы ошибочным полагать, что в рамках стоической концепции вопрос о личных, глубинных переживаниях теряет какие бы то ни было основания. Конечно, переживания в эту историческую эпоху еще не могут быть настолько личностными, как, предположим, в период Ренессанса или в более поздние времена. Но если бы переживаний не было или вопрос о них не имел бы оснований, то и проблемы управления переживаниями для стоиков не стояло бы. А это уже явное искажение исторической правды. Для стоиков управление переживаниями – важная (если не самая главная) философско-практическая, моральная задача.

Но проблема, видимо, в том, что эллинистическая эпоха во многом унаследовала от эпохи классической Греции подход к разделению жизни частной и жизни общественной (полисной, политической). Эллины полагали жизнь в кругу семьи, в кругу друзей частной, приватной, личной – одним словом «идиотичной» (слово «идиот», как известно, первоначально и обозначало человека, устранившегося от общественных дел, который живет сам по себе, а слово «приватный» буквально означало «лишенный», т. е. человек полагался лишенным высших способностей и возможностей). И если гражданин в поисках спокойствия покидал полис, уходил в село, в свою виллу, то подразумевалось, что он ведет частную жизнь, в этом полагалась его личная жизнь, а не сфера тайности и интимности, не собственно переживания, как у современного нам человека. Но в особом, зарождающемся виде частная жизнь уже на рубеже новой эры мыслилась как обращенность на себя самого, погружение в мир своих интимных переживаний (по Эпикуру, наслаждение возможно, если жить в потаенности и не заботиться о мире). В особой своей полноте человечество узнает про внутреннюю жизнь личности, про ее уникальный мир переживаний только в Новое время, когда произойдет громадное обогащение частной сферы жизни. Приватность должна будет расширяться и одновременно интериоризироваться, должна будет перенести свой центр из интерперсональной сферы в интраперсональную, из общественной – в психологическую.

Ориентация на себя Эпикура и ориентация на мир стоиков – две линии, по-разному акцентирующие тенденции единого субъект-объектного процесса переживания.

Стоики определяли аффекты как чрезмерные противоразумные и противоестественные движения души, связанные с неправильными представлениями о вещах. Они различали 26 видов аффектов, а также три стадии нарастания аффективного состояния:

1) под влиянием внешних воздействий наступают физиологические изменения в организме;

2) непроизвольно наступает мнение о том, что произошло и как нужно реагировать (это психический, но непроизвольный компонент);

3) разумное суждение о ситуации (если человек решает это сделать).

На третьей стадии возможны два случая:

1) разум не дает влечению сделаться аффектом, составляя суждение о ценности происходящего с точки зрения блага или зла (благо, зло и безразличное – основные понятия этической части философии стоиков);

2) если же разум слаб или отягчен обычными предрассудками, он увлекается к неправильному суждению, и тогда возникает аффект.

Для ситуаций, когда аффект все же овладел человеком, стоики предлагают способы их устранения:

– не преувеличивать аффект воображением и внешним выражением;

– задержать, притормозить нарастание аффекта, например, досчитав до 10;

– отвлечься на размышления другого рода: представлять примеры мужества, выдержки, спокойствия;

– разоблачить действия, на которые толкает аффект, и др. [2, с. 33].

Примечательно, что данные идеи стоиков имеют современное звучание в когнитивной терапии эмоциональных расстройств А. Бека [1], в теории личностных конструктов Дж. Келли [3], а также в рационально-эмотивной терапии А. Эллиса [6]. При этом не только смысл теории, но и терминология, и логика рассуждений, и даже отдельные способы устранения сильных негативных эмоций (аффектов) в большой степени даже через две с лишним тысячи лет сохранены. Общая направленность исторически отдаленных теорий отражает идею о том, что личностные значения (взгляды человека на себя и на окружение) образуют базис «внутренней реальности» человека, т. е. то, каким образом структурируется опыт, определяет то, как человек переживает.

Анализ исканий стоиков и близких философских школ позволил М. Фуко предположить, что «моральные размышления в греческой или в греко-римской античности в гораздо большей степени были ориентированы на практики себя <...>, чем на кодификацию поведения и на строгое соблюдение дозволенного и запрещенного. <...> Акцент стоит на отношении к себе, которое не позволяет увлечь себя желаниям и удовольствиям, сохранять перед ними самообладание и превосходство, удерживать чувства в состоянии покоя, пребывать

спокойным от всякого внутреннего рабства по отношению к страстям и достигать такого способа бытия, которое может быть определено как полное владение самим собой, или совершенный суверенитет себя над собой» [4, с. 304]. Универсальность или специфичность переживаний также вызывается различной «практикой себя», своеобразной настройкой масштаба собственной идентичности. Данный масштаб может относиться к выполняемой социальной роли или к себе как к человеку. «У стоиков можно видеть, например, – поясняет М. Фуко, – как они медленно переходят от эстетики существования к идее, что должно делать ту или иную вещь, поскольку мы суть рациональные существа, и мы должны делать это, поскольку мы суть члены человеческого сообщества. У Исократы же можно найти очень интересную речь, которую произносит, вообще-то говоря, Никокл, правитель Кипра: «Поскольку я – царь и тот, кто управляет другими, я должен показать, что я способен управлять самим собой». Ясно, что этот закон верности не имеет здесь ничего общего с универсальной формулой стоиков: я должен быть верным своей жене, поскольку я – человеческое и рациональное существо» [4, с. 384].

Эпикур не соглашался с тем, что нравственным является только поведение, основанное на разуме. Он полагал, что не разум, а чувства управляют поведением человека. За чувствами стоят желания, которые приводят к удовольствию. Чувства позволяют избегать те объекты, которые вызывают неудовольствие, которые препятствуют удовлетворению потребностей. Сила собственных переживаний, удивление этой силой вызывает у человека стремление к самопознанию. Именно переживания выступают подлинными познавательными реалиями, а не идеи Платона или формы Аристотеля. То есть Эпикур указывает на важную функцию переживаний – поисково-регулятивную, а также признает, что переживания сами по себе обладают значимостью. Регуляция поведения со стороны эмоций по-разному реализуется в зависимости от характера этих эмоций. Если эмоции связаны с телесными нуждами, то человек несвободен, он зависим от ситуации. Но для Эпикура особое значение имеют эмоции, связанные с духовными нуждами. Именно эти эмоции (которые обладают внутренней сложностью и выступают, по сути, переживаниями личности) выводят человека из-под зависимости от внешнего мира, делают его свободным. То есть, чтобы обрести счастье, человек должен иметь способность не просто телесно ощущать, чувственно наслаждаться (на этом часто и останавливаются, когда описывают взгляды Эпикура), но и уметь замечать, понимать и максимально глубоко переживать каждую представившуюся возможность. Для этого важно обладать способностью эту возможность «прочитать» в новой ситуации, проиграть ее в различных

логики-смысловых сюжетах, создать ее доступными средствами. Переживания содержат в себе игровое начало (А.С. Шаров), как и в игровом поведении, переживание во многом – это свободная деятельность или оно свободно настолько, насколько свободен человек в жизни (Й. Хейзинга). Отсюда – один шаг до трактовки жизни и переживаний как приключения. Игра, творчество, свобода – проявления родовой принадлежности человека. Истоки данных феноменов обнаруживаются в игровом использовании людьми знаков, предметов в диапазоне от непосредственного и натурального к искусственному и застывшему. Силы поля в рамках этого диапазона всегда вовлекали человека в свободное творчество, в поиск наилучшей формы переживания, в приключение. Но акцентирование такого тона переживаний станет характерным преимущественно для представителей возрожденческой культуры, а в XX веке – для эпохи постмодерна.

Эпикур прекрасно понимал единство разумного и чувственного начал, само это единство признавал ценностью и даже необходимостью. В текстах Г.Г. Шпета обнаруживаются слова, которые можно привести в качестве резюме и одновременно развивающего пояснения к рассуждениям Эпикура: «Чувственность и рассудок, как равным образом, случайность и необходимость, – не противоречие, а корреляты. Не то же ли в искусстве, в частности, в поэзии: воображение и разум, индивидуальное и общее, “образ” и смысл, – не противоречие, а корреляты. Внешняя и внутренняя формы не противоречат и взаимно не требуют преодоления и устранения. Они разделены лишь в абстракции и не заключительный синтез нужен, нужно изначальное признание единства структуры» [5, с. 369-370]. Таким образом, рациональный и аффективный аспекты в данном контексте выступают как единство внешней и внутренней формы переживания.

Возвращаясь к стоикам, отметим, что они выделяют два вида свободы: внешнюю и внутреннюю. Внешняя свобода ограничена данностями человеческого бытия (место и время рождения, родители, внешность, болезни, смерть и т.п.), поэтому ее фактически не существует. И уже в наше время Р. Мэй называет такие обстоятельства жизни судьбой. Эти данности жизни вызывают у человека определенные эмоции, аффекты, с которыми человек должен бороться, чтобы, по мнению стоиков, обрести свободу внутреннюю. Внутренняя свобода достижима, если во внутренней борьбе участвует разум. Опять же, эту сложную внутреннюю борьбу с позиции сегодняшней терминологии уместнее характеризовать не отдельными эмоциями, не работой разума, а именно переживаниями человека.

Нужно отметить, что стоицизм, основанный на философии Сократа и Гераклита, во многом определил идеалы душевной жизни, схематизмы переживаний и формирование этических принципов христианства. А учение Эпикура, черпавшее свою уверенность в атомизме Демокрита, на протяжении веков являлось катализатором атеистической мысли, заставляя человека размышлять над путями достижения земного счастья. Не напрасно по мере распространения христианства слово «эпикуреизм» приобретало негативный характер, его использовали для оценки образа жизни людей, предающихся «низким» чувственным удовольствиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бек, А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
2. Ждан, А.Н. История психологии / А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
3. Келли, Дж. Теория личности. Психология личных конструктов / Дж. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
4. Фуко, М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности / М. Фуко. – М.: Магистериум, Касталь, 1996. – 448 с.
5. Шпет, Г.Г. Введение в этническую психологию / Г.Г. Шпет. – СПб.: Алтейя, 1996. – 156 с.
6. Эллис, А. Гуманистическая психотерапия: рационально-эмоциональный подход / А. Эллис. – СПб.: Сова; М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
7. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – 2-е изд., перераб. – М.: Мысль, 1976. – 463 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ СОЦИАЛЬНО- ДЕМОГРАФИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ

Журавлева Л.А.

*Российский экономический университет
им. Г.В. Плеханова
Российская Федерация, г. Москва*

Анализ феномена доверия представлен в контексте разработки ряда социально-психологических проблем: социально-психологического внушения; социально-психологических аспектов авторитета; восприятия и общения; межличностных отношений, в том числе доверительных отношений. Среди авторов работ, в которых проблематика доверия выступает в качестве предмета специального исследования, прежде всего, можно назвать В.П. Зинченко, Б.Ф. Поршнева, В.С. Сафонова, Т. П. Скрипкину, П.Н. Шихирева.

Следует отметить междисциплинарный характер изучения проблемы доверия личности, что значительно углубляет знания о предмете. Большой интерес вызывают работы, рассматривающие доверие как социальную и общественную проблему и, особенно, изучающие роль фактора доверия в социально-экономических преобразованиях в обществе [3, 4, 11]. В частности, изучается доверие предпринимателей к государственным и предпринимательским организациям, дается определение доверия в организации [5]. Фактор доверия или недоверия приобретает все большее значение в структуре деловых отношений и выступает неизменным условием успеха организации в целом.

Психологи широко рассматривают проблему общения, в том числе и доверие в контексте общения [1, 2, 6-10, 12, 14]. Чувство доверия и недоверия является фундаментальным чувством, которое определяет дальнейшее развитие всех других видов отношений личности к миру, себе и другим людям.

Одной из наиболее поздних методических разработок является опросник межличностного доверия P.Y. Lewicki, M.A. Stevenson, B.V. Bunker (1997), который и был использован нами для исследования доверия [13]. Объектом исследования выступили студенты экономических факультетов московских вузов, находящиеся на разных курсах профессионального обучения.

Результаты исследования выявили положительную корреляционную связь между психологическими типами доверия личности по расчету и доверия по тождеству ($p \leq 0,001$). Также обнаружена положительная корреляция и между психологическими типами доверия по знанию и доверия по тождеству ($p \leq 0,001$). Выявлена положительная связь между психологическими типами доверия по расчету и доверия по знанию ($p \leq 0,001$).

Результаты исследования показали, что психологические типы недоверия по тождеству и по расчету положительно связаны между собой ($p \leq 0,001$). Было обнаружено, что существует корреляционная связь между психологическими типами недоверия по знанию и по расчету. Была выявлена положительная связь между психологическим типом доверия по расчету и типом недоверия по расчету ($p \leq 0,001$). Другими словами, студентам, доверяющим по расчету, чаще свойственно недоверие по расчету.

Обнаружено, что психологический тип недоверия по расчету положительно коррелирует с общим высоким уровнем доверия ($p \leq 0,001$). Студенты, высоко доверяющие окружающим в редких случаях, когда кому-то не доверяют, то не доверяют по расчету. Студенты, стремящиеся со всеми иметь доверительные отношения, иногда проявляют недоверие к людям именно по расчету.

Выявлена положительная связь между общим высоким уровнем недоверия личности и типом доверия по расчету. Студентам с высоким уровнем недоверия к окружающим свойственен тип доверия по расчету. Доминирование недоверительных отношений личности к окружающим в большей степени характерно для студентов со склонностью проявлять доверие к тем людям, по отношению к которым оно приносит пользу личного характера.

Исследование выявило корреляцию между психологическим типом недоверия личности по расчету и психологическим типом доверия по знанию ($p \leq 0,01$). Студентам, не доверяющим другим людям по расчету, чаще характерен тип доверия по знанию. Для респондентов, проявляющих недоверие к окружающим преимущественно по расчету, то есть основываясь на предположении о том, что в данной ситуации другой человек не оправдает доверие, так как это не принесет ему выгоды, характерно проявление доверительных отношений к людям исходя из прошлого позитивного опыта взаимодействия с ними.

Исследование показало, что психологический тип недоверия по расчету положительно связан с психологическим типом доверия по тождеству ($p \leq 0,05$). Студентам, не доверяющим по расчету, чаще свойственно доверие по тождеству. Студенты, проявляющие недоверительные отношения к людям, предполагая, что доверие не будет оправдано, характеризуются проявлением доверия чаще к тем окружающим, которые имеют похожие установки и взгляды.

Исследование показало, что студенты как единая социальная группа обнаруживают тенденцию к проявлению всех трех изучавшихся нами психологических типов доверия в процессе взаимодействия. Средние арифметические показатели таковы: $M = 3,56$ (доверие по расчету), $M = 4,07$ (доверие по знанию), $M = 3,84$ (доверие по тождеству). Как в мужской, так и в женской выборке доминирует недоверие, основанное на знании, то есть респонденты проявляют недоверие к человеку на основании прошлого опыта общения с ним. Средние арифметические показатели таковы: $M = 2,83$ (недоверие по расчету), $M = 2,99$ (недоверие по знанию), $M = 2,28$ (недоверие по тождеству).

Результаты исследования показали, что наиболее распространенным как в мужской, так и в женской выборке является тип доверия людям, основанного на знании. Он выступает ведущим для 52,14% респондентов. Вторым по частоте встречаемости является тип доверия, основанного на тождестве, который выступает приоритетным для 24,79% опрошенных. Наименее распространенным является тип доверия, основанного на расчете, который преобладает среди 4,70% респондентов. Для 18,37% опрошенных характерным является приоритет двух различных типов доверия.

Сравнительный анализ выраженности типов доверия в мужской и женской выборке, выполненный с помощью t-критерия Стьюдента, показал, что в женской выборке значительно более выраженным является тип доверия, основанный на знании ($p \leq 0,08$).

Проявление доверия, основанного на тождестве, также является более выраженным в женской выборке, чем в мужской, хотя данные различия выявлены на более низком уровне значимости ($p \leq 0,13$). Следовательно, женщины в большей степени, чем мужчины, склонны доверять людям, когда по убеждениям, установкам, мировоззрению они являются похожими на тех, кому доверяют. По выраженности типа доверия, основанного на расчете, достоверных различий между мужчинами и женщинами не было обнаружено.

Наиболее распространенным среди опрошенных является тип недоверия, основанного на знании (52,26%). Вторым по частоте встречаемости является тип недоверия, основанного на расчете (28,25%), и последним – тип недоверия, основанного на тождестве (5,93%). Для 13,56% респондентов ведущими являются два различных типа недоверия.

Результаты сравнительного анализа показали, что женщины по сравнению с мужчинами характеризуются более высоким общим уровнем недоверия людям ($p \leq 0,05$). Другими словами, недоверие женщин людям, которые когда-либо серьезно подвели, не оправдав доверия, в отличие от мужчин, чаще носит ярко выраженный характер, что можно охарактеризовать высказыванием: «Если не доверяют, то во всем». Выявлено, что в женской выборке более выраженным является тип недоверия, основанного на расчете ($p \leq 0,01$). Из этого следует, что женщины в отличие от мужчин в большей степени не доверяют людям, когда ожидают, что недоверие к ним может принести пользу личного характера.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о значительной роли фактора пола в выраженности того или иного психологического типа доверия и недоверия личности другим людям.

В результате дисперсионного анализа были выявлены отрицательные связи выраженности доверия, основанного на тождестве, и этапов профессионализации (курсов обучения). Следовательно, по мере прохождения этапов профессионализации респонденты реже проявляют доверие человеку лишь потому, что он по убеждениям, установкам, мировоззрению является похожим на них самих ($p \leq 0,06$). Это можно объяснить возрастанием роли рациональных, прагматичных критериев оценки в межличностных отношениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б.Г. Проблема формирования характера / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды. – Т. 2. – М., 1980.
2. Антоненко, И.В. Социально-психологическая концепция доверия / И.В. Антоненко. – М.: Флинта; Наука, 2006.
3. Журавлев, А.Л. Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – №4.
4. Журавлев, А.Л. Экономическая психология: теоретические проблемы и направления эмпирических исследований / А.Л. Журавлев, В.П. Позняков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – №3. – С. 46-64.
5. Журавлев, А.Л. Региональные и половые различия доверия предпринимателей к разным видам организаций / А.Л. Журавлев, В.А. Сумарокова // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – №4. – С. 36-45.
6. Журавлева, Л.А. Связь общительности личности и доверия к людям: дис. ... канд. психол. наук / Л.А. Журавлева. – М., 2004.
2. Ломов, Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – №5.
3. Поршнев, Б.Ф. Понятие «пара» и «чужие» в социальной психологии / Б.Ф. Поршнев. – Тбилиси, 1970.
4. Сафонов, В.С. Особенности доверительного общения: дис. ... канд. психол. наук / В.С. Сафонов. – М., 1978.
5. Скрипкина, Т. П. Доверие как социально-психологическое явление: дис. ... д-ра психол. наук / Т.П. Скрипкина. – Ростов н/Д., 1998.
6. Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1999.
7. Gabarro, J.J. The development of working relationships // Intellectual teamwork: Social and technological foundations of cooperative work / Eds. J. Gallagher, R.E. Kraut, C. Egidio. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. – P. 79-110.
8. Lewicki, R.J., Bunker, B.B. Trust in relationships: a model of trust development and decline // Conflict, Cooperation, and Justice: Essay inspired by the work of Morton Deutsch / Eds. B.B. Bunker, J.Z. Rubin & associates. – San Francisco: Jossey-Bas, 1995. – P. 133-174.
9. Parks, C.D., Hulbert, L.G. High and low trusters responses to fear in a payoff matrix // Journal of conflict resolution. – 1995. – Vol. 39. – P. 718-730.

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

Журавлева Н.А.

*Институт психологии РАН
Российская Федерация, г. Москва*

Политические, социально-экономические изменения в стране, появление и развитие новой для российского общества сферы социально-экономических отношений – сферы бизнеса, привели к возникновению новой социальной группы предпринимателей. Выделяют следующие присущие предпринимательской деятельности социокультурные признаки:

- высокая степень экономической свободы, заключающаяся в свободном выборе ее направленности и содержания;
- целевая установка на получение прибыли;
- деньги, финансовый успех как критерий успеха;
- риск и высокая степень ответственности предпринимателя за результаты хозяйствования;
- целерациональность предпринимательских действий на основе рационального сопоставления целей, средств достижения целей и результатов деятельности.

При этом показано, что само предпринимательство как явление рыночной экономики в целом не оказывает влияния на культуру трансформирующегося общества [10].

Предприниматели являются носителями новых социально-экономических отношений, которые непосредственно влияют на эффективность социально-экономических преобразований в стране. Поэтому особенно актуальным является изучение динамики ценностных ориентаций представителей данной социальной группы в изменяющихся социально-экономических условиях российского общества в 1990-е годы и начале XXI века [1-9, 11-12]. Была поставлена цель проанализировать изменения в ценностном сознании предпринимателей в период 1994-2006 гг. Для изучения ценностных ориентаций личности применялся адаптированный вариант методики М. Рокича «Ценностные ориентации».

Исследовательские срезы осуществлялись каждые 2-3 года в течение 12 лет: в 1994, 1997, 1999, 2001, 2003 и 2006 гг. В исследовании принимали участие московские предприниматели различных отраслей малого бизнеса – за шесть исследовательских срезов было опрошено 574 человека. Изменения в ценностном сознании предпринимателей в период 1994-2006 гг. характеризовались следующим.

Вслед за экономическим кризисом 1998 г. в иерархии ценностных ориентаций бизнесменов было зафиксировано сохранившееся до настоящего времени повышение рангового веса таких деловых качеств, как предприимчивость и ответственность. Значимость предприимчивости передвинулась с 3-го рангового места на 1-е, достоверно превышая средневыборочные значения по другим социальным группам, а ценность ответственности переместилась с 8-го на 5-й ранг.

За прошедшее десятилетие более приоритетной для предпринимателей стала ориентация на профессиональный и духовный рост. Так, в период 1994-2003 гг. постепенно возрос ранговый вес ценностей образованности (с 4-го на 2-е место) и терпимости (с 15-го на 9-е место, но характеризуюсь при этом меньшей значимостью для бизнесменов, чем в среднем по общей выборке, включающей другие социальные группы). В 1994-2006 гг. в ценностном сознании опрошенных аналогичная тенденция коснулась значимости воспитанности (с 19-го на 10-е место, что стало соответствовать средневыборочным показателям) и широты взглядов (с 16-го на 11-е место). В целом современных предпринимателей в большей степени отличает ориентация на принципы взаимного уважения (ответственность, терпимость и воспитанность).

Если в 1994-2001 гг. структура жизненных ценностей предпринимателей отличалась от ценностного сознания других социальных групп завышенной значимостью ценностей свободы и собственности, то для современных предпринимателей достоверно снизился приоритет личной свободы и высокого материального благосостояния. Так, ценность свободы с высокого 2-го места опустилась на 9-е, ценность независимости с 5-го переместилась на 13-е место, инструментальная ценность собственности с 10-го места передвинулась на 17-е, а инструментальная ценность богатства – с 8-го на 13-й ранг. Менее значимой в иерархии ценностных ориентаций современных предпринимателей стала также работа, снизившись с 5-го на 7-е место.

В 1994-2001 гг. в ценностном сознании предпринимателей рос приоритет эффективности в делах. Ценность деловой эффективности сначала поднялась с 9-го на 6-е, а к 2001 г. – на 3-е место. Но в 2003 г. была выявлена тенденция снижения ее значимости на более низкую 5-ю ранговую позицию, а в 2006 г. она стала 7-й в иерархии ценностных приоритетов, при этом, продолжая, как и в 1990-е годы, сохранять сравнительно высокую значимость, превышающую средневыборочный показатель по другим социальным группам.

В условиях радикальных социально-экономических трансформаций в обществе (1994-1999 гг.) все менее значимой для бизнесменов

становилась ценность самоконтроля, перемещаясь с 1-й на 7-ю, а затем на 10-ю ранговую позицию, а в 2001 г. было зафиксировано возрастание ее значимости до 6-го места в структуре инструментальных ценностных ориентаций.

В 1997 г. по сравнению с 1994 г. в иерархии жизненных ценностей предпринимателей было обнаружено снижение рангового веса ориентаций на такие гуманистические ценности, как мудрость (с 8-го на 19-е место), чуткость (с 11-го на 18-е место) и счастье других (с 9-го на 17-е место). Эти ценности сохраняли свою низкую значимость для предпринимателей до 2003 г. В это время было выявлено возвращение ценности мудрости сначала на 10-ю, а затем и на 8-ю ранговую позицию. Ценность чуткости стала 15-й по значимости, а счастье других – 14-й. К 2003 г. значимость альтруистических ценностей (чуткости и счастья других) вернулась к средневыборочным значениям, тогда как на протяжении 5 лет отличалась сравнительно низкими показателями для предпринимателей по сравнению с другими социальными группами.

Обобщая выявленные тенденции в ценностных приоритетах предпринимателей, можно сделать вывод о том, что в последнее время они все больше приближаются к средневыборочным показателям, в большей степени опираются на принципы социальной ответственности и этические ценности (ответственность, воспитанность, самоконтроль, счастье других, чуткость), отличаются ориентацией на духовный и профессиональный рост (образованность, мудрость и широту взглядов). Все менее структура жизненных ценностей предпринимателей характеризуется значимостью индивидуалистических ценностей (свободы, независимости), не столь выраженным стало стремление к достижению высокого материального благосостояния (богатства и собственности). Современные предприниматели в меньшей степени погружены в работу: снижается приоритет ценностей работы и эффективности в делах.

Полученные результаты можно объяснить наступлением в российском обществе более благоприятных социально-экономических условий для развития бизнеса в целом и осуществления предпринимательской деятельности в частности, а также возрастанием, по оценкам самих бизнесменов, их материального благосостояния и, соответственно, уверенности в завтрашнем дне. По-видимому, свою роль сыграл и накопленный опыт работы в сфере бизнеса, возросший профессионализм, которые обеспечили снижение предпринимательских рисков, что сделало ведение бизнеса более схожим с другими видами напряженной профессиональной деятельности и, соответственно, сблизило характеристики ценностных структур их субъектов.

Таким образом, заметно изменился ценностный портрет современного предпринимателя. По сравнению с серединой 90-х годов XX века более выраженными стали ориентации бизнесменов на нравственные принципы и этические ценности, духовный и профессиональный рост, а менее значимыми стали ценности личной свободы и высокого материального благосостояния.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова, К.А. Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений / К.А. Абульханова, М.И. Воловикова // Психологический журнал. – 2007. – №5. – С. 5-14.
2. Журавлев, А.Л. Деловая активность предпринимателей: методы оценки и воздействия / А.Л. Журавлев, В.П. Позняков. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1995. – 58 с.
3. Журавлев, А.Л. Российские предприниматели в современной социальной структуре / А.Л. Журавлев, В.П. Позняков // Социологические исследования. – 1994. – Т. 21. – №5. – С. 61-68.
4. Журавлева, Н.А. Современные тенденции в ценностных ориентациях российской молодежи / Н.А. Журавлева // Вестник РГНФ. – 2011. – №3. – С. 139-146.
5. Журавлева, Н.А. Ценностные ориентации личности в изменяющемся российском обществе / Н.А. Журавлева // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – №1. – С. 30-39.
6. Журавлева, Н.А. Ценностные ориентации личности в современном российском обществе / Н.А. Журавлева // Современная личность: Психологические исследования. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2012. – С. 200-229.
7. Захарова, А.Н. Социально-психологические факторы в структуре экономического поведения предпринимателей: дис. ... канд. психол. наук / А.Н. Захарова. – Чебоксары, 2001. – 186 с.
8. Кузеванова, А.Л. Динамика ценностных принципов российской бизнес-деятельности: социологический анализ: дис. ... д-ра социол. наук / А.Л. Кузеванова. – Волгоград, 2011. – 436 с.
9. Макропсихология современного российского общества / под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009. – 352 с.
10. Манова, М.В. Влияние ценностей предпринимательства на культуру трансформирующегося общества: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук / М.В. Манова. – М., 2010. – 180 с.
11. Петрова, Н.И. Ценностно-смысловая сфера личности руководителей государственной службы и предпринимателей / Н.И. Петрова // Психологический журнал. – 2011. – №1. – С. 34-44.
12. Сурина, И.А. Ценностные ориентации современных российских предпринимателей: дис. ... канд. социол. наук / И.А. Сурина. – М., 1994. – 171 с.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОМОЩЬ ТРАДИЦИОННОМУ КОРРЕКЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Заболотских О.П.

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

За последнее десятилетие в нашей стране произошли значительные перемены в отношении к детям с отклонениями в развитии. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» обучение каждого ребенка должно быть организовано в соответствии с его возможностями. В настоящее время даже дети с тяжелыми нарушениями развития могут получить доступное их психофизическому состоянию образование.

Тенденция снижения жизненного уровня семей, ухудшения экологической ситуации в России порождают условия, при которых на фоне повышения выживаемости уровень развития здоровья детей значительно снижается. Детская популяция в настоящее время включает в себя три большие группы детей: нормально развивающиеся дети, одаренные дети и дети-инвалиды. По данным Министерства образования и науки РФ примерно 85% детей дошкольного и школьного возраста нуждаются в помощи медицинского, психологического или коррекционно-педагогического характера. Около 25% детей нуждаются в специализированной помощи. Особую тревогу вызывает значительный рост числа детей с нарушением психического и интеллектуального развития. Для них нужны специальные программы и условия обучения.

Тревожит то, что социологи, по существу, устраняются из сферы дошкольного образования. Об этом свидетельствует крайняя ограниченность публикаций социологов по дошкольному образованию, тогда как педагоги и психологи часто обращаются к методам и подходам социологии. В социологии образования не рассматривается вопрос о конструировании специализированных дошкольных образовательных программ.

Как показало исследование С.Г. Шевченко, Н.Н. Малофеева, А.О. Дробинской и других, дети с задержкой психического развития испытывают трудности при необходимости сосредоточиться для поиска решения проблемы, что связано со слабым развитием у них эмоционально-волевой сферы. В связи с этим у детей наблюдаются частые колебания уровня работоспособности и активности, смена «рабочих» и «нерабочих» состояний.

В настоящее время в связи с учащением природных и социальных катаклизмов и, соответственно, ростом количества детей с поражениями головного мозга различной этиологии остро ощущается потребность в дальнейшем развитии теории и практики коррекционного обучения (КРО) и нейропсихологической реабилитации (НР) и разработке новых технологий и техник, обладающих высоким восстановительным потенциалом. Одним из наиболее перспективных шагов на этом пути нам представляется использование компьютерных технологий.

Теоретический анализ исследований (Е.Л. Виноградова, Е.П. Вренева, Н.И. Гуткина, В.Н. Кеспигов, Т.С. Комарова, О.И. Кукушкина и др.) показывает, что за рубежом и в нашей стране уже давно используют компьютер в качестве средства коррекционного обучения детей с ЗПР.

В частности, как показало исследование Л.Е. Селявко, Л.С. Цветковой, в нашей стране широко используют компьютерную программу «Нейрореабилитатор-2004» (НР-2004). Программа НР-2004 может включаться в общий процесс как одно из его звеньев при проведении индивидуальных и групповых занятий, но может использоваться и изолированно после стандартного курса коррекционного обучения для получения дальнейшего эффекта при самостоятельных занятиях.

Технические преимущества компьютерных методик состоят в следующем:

1. Увеличение объема рабочего материала (картиночного и вербального). Один CD-диск способен вместить несколько тысяч фотографий, рисунков, сотни томов текстов и т. д.

2. Подбор для каждого ребенка индивидуального материала с учетом его личности, интересов, увлечений, механизма и нейропсихологического синдрома нарушения высших психических функций, степени выраженности нарушения.

3. Влияние на динамику смены рабочего материала (его количества, разнообразия, скорости подачи), благодаря чему возникает возможность подбора для каждого ребенка индивидуального материала с учетом его текущего состояния, настроения и т. д.

4. Осуществление контроля над качественной стороной вербального и невербального материала, учет таких параметров материала, как частотность, знакомость, семантика (значение, смысл) и предметная отнесенность слов, картинок и т. д.).

5. Использование иллюстративного материала не только в статике (картинки, фотографии), но и в динамике видеоряда.

Рассмотрим техники воздействия на психофизиологический уровень ребенка с ЗПР:

1. *Полиmodalная обратная связь.* Принцип обратной связи широко используется в техниках и технологиях коррекционного обучения, так как лишь постоянный поток информации обеспечивает слияние выполняемого действия с исходным намерением и своевременную коррекцию допускаемых ошибок. Ребенок получает обратную связь в виде полиmodalной (зрительной и слуховой) информации, облегчающей ему понимание правильности выполнения собственных действий. Эта обратная связь может иметь как положительный знак, так и отрицательный. Второй случай предполагает сообщение об ошибке, определенные звуки, невозможность перехода к следующей части задания и т. д.

2. *Подключение дополнительных афферентаций.* Данная техника позволяет ребенку с помощью компьютера подключать в качестве опоры сохраненные психические функции: слуховой и зрительный:

а) при необходимости получения опоры на акустический образ слова (например, при возникновении затруднений с его чтением) ребенок может прослушать данное слово;

б) при необходимости получения опоры на оральный образ ребенок имеет возможность просмотреть клип с изображением артикулирования требуемого звука или слова.

Таким образом, возникает возможность ввести разнообразные варианты «взаимодействия – сотрудничества» различных анализаторов и афферентаций.

3. *Повышение активации ребенка.* При проведении занятия необходим достаточно высокий уровень бодрствования и активации ребенка. Его повышению способствуют бодрый голос нейропсихолога-реабилитатора, темп работы, интерес, положительные эмоции и т. д. Однако благодаря компьютерной технике можно в определенной степени воздействовать непосредственно на уровень активации. Ребенок включается в некую деятельность, требующую от него более высокого уровня активности. Например, он должен как можно чаще нажимать на клавиши компьютера, чтобы поразить различные мишени, появляющиеся на мониторе с определенной скоростью. Причем все это сопровождается дополнительным воздействием специально подобранной ритмичной музыки и вербальных инструкций: «давай», «быстрее» и т. д. Таким образом, с одной стороны, ребенок включается в определенную деятельность, задающую его нервной системе высокий темп действий, и, соответственно, создаются условия для повышения активации его мозга. С другой стороны, осуществляется воздействие на активацию мозга через эмоции, интерес, азарт, вызываемые у ребенка данной деятельностью. Повышению активации будет также способствовать

возникающая необходимость планирования и управления данной деятельностью.

Традиционно компьютерные программы состоят из ряда последовательных операций, выполнение которых (сначала совместно с психологом, а затем самостоятельно) приводит к восстановлению нарушенного психического процесса. Существуют техники воздействия на психологический и психолингвистический уровень, которые, согласно исследованию М.Р. Хайдарпашич, состоят в следующем:

1. Программированное компьютерное обучение. Данная техника предназначена для самостоятельной работы ребенка в перерывах между занятиями КРО. Нейропсихолог-реабилитатор составляет для каждого ребенка индивидуальную программу, которая далее, на основании заложенных в нее алгоритмов, организует и корректирует его самостоятельную работу, оказывает различного вида помощь. При этом по мере восстановления нарушенных функций помощь сокращается, но при необходимости ребенок может снова ею воспользоваться.

2. Синхронизация разных уровней восприятия. В основу данной технологии положен метод озвученного чтения, который представляет собой одновременное включение процессов зрительного и акустического восприятия текста при внутреннем его проговаривании (чтении). Имеется три варианта. На мониторе предъявляются крупным шрифтом:

а) озвучиваемые фразы текста, которые ребенок видит, слышит и читает;

б) весь текст, при этом с помощью цвета выделяется озвучиваемое в данный момент слово;

в) весь текст, при этом ребенок с помощью курсора самостоятельно управляет его озвучиванием, т. е., подводя курсор к слову, получает возможность прослушать его требуемое количество раз.

3. Восстановление семантических полей. Благодаря значительной базе иллюстративного материала возникает возможность более эффективно вести работу над такими составляющими семантики, как значение, смысл, предметная отнесенность. Исследование показало, что каждое слово обозначает не единственный предмет, а целую категорию предметов. Однако при некоторых типах регуляторных нарушений при задержке психического развития система связей, стоящая за словом, сужается и принимает конкретно-ситуативный характер, что приводит к дефектам понимания значения и смысла слова. Работая с материалом, позволяющим иллюстрировать категориальность слова, все многообразие его связей, мы получаем

возможность более эффективно восстанавливать слово как узел целой системы связей, восстанавливать семантические поля.

В одних техниках ребенку последовательно предъявляются изображения одного и того же предмета в разных видах и функциях (категориальных и ситуативных), другие техники позволяют работать над восстановлением разных связей слова. Например, часы – настольные, настенные, уличные, наручные, карманные, солнечные и т. д. Одновременно с показом изображения ребенку в текстовой или озвученной форме предъявляются существенные и несущественные качества и свойства данного предмета, из которых он должен выделить те или другие.

4. *Компьютерные классификации* (слов, предметов, объектов, явлений). Компьютерная программа не может полноценно заменить традиционную (на карточках) форму классификации в силу ряда ее удобств, однако может значительно разнообразить материал для классификации и таким образом повысить эффективность коррекционного обучения. Компьютерная техника классификации реализована в следующем виде: на мониторе предъявляется два или четыре однотипных изображения, из которых ребенок должен выбрать одно в соответствии с заданной инструкцией. При правильном выборе изображение увеличивается до размера всего экрана, стимулируя ребенка, после чего предъявляется следующее изображение. При необходимости ребенок может просмотреть одновременно все отобранные им ранее изображения в уменьшенном виде. Кроме различных предметных классификаций данная методика позволяет реализовывать классификации действий (когда необходимо классифицировать предъявляемые видеоизображения), а также классификации со слуха.

5. *«Исключение четвертого»*. Разработанная методика отличается от традиционной («Четвертый лишний») тем, что она направлена не на исследование, а на работу по восстановлению процесса мышления, а также тем, что представляет собой не стандартный набор черно-белых изображений, а цветные фотографические изображения. На мониторе предъявляются четыре фотографии различных предметов или видеоклипов, иллюстрирующих различные действия, из которых ребенок должен исключить один, объединив три других в одну группу.

6. *«Полимодалная азбука»*. Основа – традиционная азбука, где каждой букве алфавита соответствует картинка. Компьютерная азбука отличается от печатной тем, что каждая буква алфавита представлена следующим образом:

- а) фотографии предметов, чьи названия начинаются с этой буквы и в которых она находится в середине и конце;
- б) озвучивание этой буквы;

- в) видеоролик с артикуляцией буквы;
- г) звучание названий представленных предметов, в которых данная буква имеет разное звучание в зависимости от позиции внутри слова;
- д) видеоролик с артикуляцией слов, обозначающих предметы.

Данная азбука может использоваться и в отдельных упражнениях, и как справочное средство, помогающее дошкольнику вспомнить при необходимости звучание слова, положение органов артикуляции и т. д.

7. Восстановление дифференцированного восприятия звуков. Техника направлена на восстановление дифференцированного и константного восприятия звуков речи. В основе – замена непосредственного анализа звуков речи заново выработанным сознательным анализом звукового состава слова. Это достигается включением в работу, ранее выполнявшуюся лишь слуховым анализатором, кинестетической и оптической анализаторных систем, с одной стороны, и опоры на смыслоразличительную функцию звуков речи – с другой. Опора на кинестетическую анализаторную систему заключается в том, что ребенок может прослушать слово, над которым он работает, попытаться произнести его и таким образом получить дополнительную опору на ощущения от артикуляторного аппарата. Опора на смыслоразличительную функцию речи заключается в том, что для осознания смысла звука дошкольнику дается опора на предметную картинку. Данный метод сопровождается рядом упражнений. Ребенку предлагается:

- а) выбрать предмет (из двух имеющихся на мониторе), соответствующий предъявляемому на слух слову (слова, соответствующие изображенным предметам, отличаются друг от друга только одним звуком или ударным слогом: кот – год; замок – замок и т. д.);
- б) определить количество букв в предъявляемом на слух слове при опоре на предметную картинку (фото);
- в) определить пропущенную букву (буквы) в предъявляемом слове при опоре на предметную картинку (фото) и звуковой образ данного слова;
- г) определить предъявляемый на слух звук при опоре на видеоклип с артикуляцией этого звука.

Упражнения варьируются по количеству опор на различные анализаторные системы, которые облегчают процесс звуко различения и способствуют его восстановлению. Этот комплекс упражнений может использоваться и при восстановлении процесса звуко различения, нарушенного вследствие дефекта кинестетических ощущений, а также при обучении анализу структуры слова, осознанию и удержанию последовательности букв внутри него.

8. *Расширение объема акустического восприятия.* Техника отличается от методики, применяемой за рабочим столом, тем, что позволяет ребенку самостоятельно работать над восстановлением объема акустического восприятия. Ребенку предъявляют на слух несколько слов, обозначающих различные предметы (цифры, буквы, фигуры, цвета), он должен найти эти предметы, находящиеся в одной из трех групп аналогичных предметов на мониторе. После определения группы цикл повторяется. Эта техника может способствовать и восстановлению буквенного, цифрового и других видов гнозиса.

Рассмотренные компьютерные технологии учитывают главные характеристики психической деятельности ребенка с задержкой психического развития: необходимость живого общения и взаимодействия с окружающими людьми и предметно-пространственным миром, в котором он живет и действует. Компьютерные технологии применяются в помощь к традиционному коррекционному обучению как методы, повышающие мотивацию к познанию окружающего мира у старших дошкольников с нарушениями психического развития.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПРАВЛЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ ЛИЦ ЖЕНСКОГО ПОЛА, НАХОДЯЩИХСЯ В КОЛОНИИ-ПОСЕЛЕНИИ

Закирова Т.И.

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

Колонии-поселения представляют собой исправительные учреждения с относительно свободным режимом отбывания наказания и предназначены для лиц, совершивших преступление по неосторожности, а также для лиц, впервые совершивших преступления небольшой и средней тяжести.

Согласно ст. 129 УИК РФ осужденные в колониях-поселениях содержатся без охраны, но под надзором администрации колонии. В часы от подъема до отбоя они пользуются правом свободного передвижения на территории колонии-поселения, с разрешения администрации могут передвигаться вне территории колонии без надзора. Осужденным может быть разрешено проживание со своими семьями не только на территории колонии-поселения, но и вне ее. Они могут иметь при себе деньги, пользоваться обычной одеждой и т. д. [5].

Именно режим отбывания наказания в колонии-поселении позволяет использовать возможности социальной адаптации и ресоциализации освобождающихся из мест лишения свободы осужденных в большей степени, чем закрытые исправительные учреждения. По мнению авторов А.И. Мокрецова, В.В. Новикова, сложности и проблемы в исполнении наказания в учреждениях открытого типа связаны с необходимостью индивидуализации работы как с осужденными, так и с членами их семьи, кадровый дефицит в первую очередь квалифицированных психологов, педагогов, воспитателей, медицинских работников [4].

Проблема осужденных женщин в местах лишения свободы актуальна не только для самих осужденных, их родственников, детей, но и для практических работников ФСИН России, которые находятся в постоянном контакте при работе с ними. Вопросы, которые решают сотрудники, связаны с исполнением наказаний в виде лишения свободы в отношении женщин, психическим состоянием осужденных женщин при отбывании наказаний, работой общественных организаций по социальной реабилитации осужденных женщин, созданием центров реабилитации временного пребывания для лиц женского пола и отсутствием высококвалифицированных кадров при работе с осужденными женщинами и др. [1].

Анализ трудов пенитенциаристов, представленных в работах В.М. Литвишкова, А.В. Митькиной, показывает, что осужденные лица женского пола, как правило, совершают менее опасные преступления по сравнению с мужчинами. Асоциальная среда (бытовое пьянство, наркомания, проституция), в которой находятся женщины, способствуют совершению преступлений. Женщины значительно реже совершают насильственные преступления. Кроме того, суды при прочих равных условиях, исходя из принципа гуманизма, назначают им менее строгие наказания, стараясь не лишать свободы. На них чаще распространяются амнистии, часть из них освобождается ввиду применения отсрочки наказания.

За последние годы изменились ценностные и жизненные ориентации осужденных: участие в спекулятивно-коммерческой деятельности, мафиозных структурах, желание иметь больше денег без затрат трудовых усилий составляют сущность их поведения. У них наблюдается сужение круга социальных и эстетических интересов, неправильное понимание важнейших нравственных категорий, примитивизм чувств, искаженные представления о вопросах любви, брака, семьи, рождения и воспитания детей, отсутствие веры в чистые человеческие чувства. Женщины значительно сильнее переживают отрыв от семьи и ее распад. Семья обычно и чаще всего играет роль сдерживающего фактора, препятствующего противоправному

поведению. Осужденные, у которых сохранились родственные связи или в процессе отбывания наказаний восстанавливаются, испытывают меньше затруднений, связанных с устройством своей жизни на свободе и реже совершают правонарушения [3].

В направленности личности осужденных женского пола проявляются специфические потребности, мотивы, цели, перспективы, ценностные ориентации, отражающие их узкий, ограниченный духовный мир. Ограниченность интересов приводит к неумению критически оценить свои возможности, что обуславливает завышенную или заниженную оценку.

Пребывание в местах лишения свободы вызывает у женщин комплекс психических состояний в виде тоски, фрустрации, отчаяния, безнадежности. Такие психические состояния влияют на физическое состояние организма, что, в свою очередь, еще больше подавляет психику [2].

Вопрос сохранения, восстановления или создания новых родственных связей является мощным фактором, препятствующим дальнейшей криминализации. Меры, направленные на сохранение прежних семейных отношений, могут служить благоприятной предпосылкой успешной реадaptации после отбытия наказания. Часто ослабление прежних связей у осужденных, отбывающих наказания в колониях-поселениях, объясняется отдаленностью их расположения. В то же время законодательство предусматривает достаточно широкие возможности колоний-поселений для восстановления и сохранения семейных отношений (неограниченное количество свиданий, возможность совместного проживания на арендованной или собственной жилой площади, возможность выхода за пределы жилой зоны колонии-поселения).

Важным социально-психологическим фактором, способствующим позитивному поведению осужденных в колонии-поселении, является наличие детей. Как правило, у лиц, имеющих детей, в большей степени мотивация направлена на условно-досрочное освобождение, которую необходимо повышать путем поощрения и поддержки. Также необходимо проводить работу с членами их семей, активизировать чувство ответственности у самих осужденных.

В соответствии с Концепцией развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года, утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 года №1772-р основными направлениями реформирования в области социальной, психологической, воспитательной и образовательной работы с осужденными является:

– развитие социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными в направлении обеспечения ресоциализации

осужденных, освоения ими основных социальных функций как необходимого условия исправления и успешной адаптации в обществе после освобождения;

- оптимизация социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными на основе функционального взаимодействия сотрудников всех служб исправительных учреждений с привлечением к исправительному процессу представителей органов исполнительной власти, а также институтов гражданского общества;

- поиск и внедрение новых индивидуальных форм работы, обеспечивающих оказание адресной социальной, психологической и педагогической помощи каждому осужденному с учетом его социально-демографической, уголовно-правовой и индивидуально-психологической характеристики;

- внедрение диагностических программ и инновационных технологий психологической работы с осужденными, адаптации передового отечественного и зарубежного опыта работы.

Нами разработана модель пенитенциарного и постпенитенциарного психолого-педагогического сопровождения осужденных женщин, находящихся в местах лишения свободы, и их детей.

Реализация данной модели осуществляется в виде социального проекта «Крыло ласточки» – осознай свое материнство», направленного на координацию совместных действий образовательных учреждений, пенитенциарных учреждений и центров социальной помощи семьи и детям, ориентированных на профилактику социального сиротства, поддержку материнства и детства, ресоциализацию осужденных женщин, находящихся в местах лишения свободы, снижение женской преступности.

Проект осуществляется АНО ВПО МОСИ на участке колонии-поселения Федерального казенного учреждения ИК-4 Управления Федеральной службы исполнения наказаний по Республике Марий Эл при взаимодействии с учреждениями Министерства социальной помощи населению и труда.

Из 44 осужденных женщин, изъявивших желание участвовать в социальном проекте, 5 человек (11,4%) не имеют детей, 39 женщин (88,6%) имеют совершеннолетних и несовершеннолетних детей в возрасте от 4 до 16 лет. 79% женщин, имеющих детей лишены родительских прав. Дети воспитываются в приемных семьях (6 человек), родственниками-опекунами (18 детей) и в детских домах и интернатах Республики Марий Эл (23 ребенка): Савинский детский дом, Савинская коррекционная школа-интернат, Моркинский дом-интернат, Нартацкий детский дом, Люльпанский детский дом, школа-интернат п. Мари-Турек, в социальном психологическом центре «Детство» г. Йошкар-Ола.

Для проведения диагностики нами использовалась комплексная авторская программа диагностики родительства Р.В. Овчаровой. Блок психологических тестов «Диагностика родительства» – позволяет исследовать родительство как интегральное и динамическое образование личности родителей и представлена рядом опросников и методик. Опросник «Сознательное родительство» изучает родительские позиции, чувства, ответственность, родительские установки и ожидания, семейные ценности, стиль родительских отношений. Методика «Представления об идеальном (реальном) родителе» позволяет изучить представления об идеальном родителе и соотнесения с реальным родителем. Методика «Принятие и исполнение родительской роли» выявляет степень и уровни принятия родительской роли и характера родительской идентичности. Методика «Позитивные родительские чувства» определяет уровни развития позитивных родительских чувств, их компонентов). Опросник «Родительская любовь и симпатия» изучает психологические составляющие родительских чувств. Опросник «Родительские победы и поражения» выявляет ключевые проблемы в отношениях между родителями и их детьми.

Для проведения психокоррекционных мероприятий с осужденными женщинами, нами разработана психокоррекционная программа, направленная на осознание ценностных ориентаций, связанных с материнством и детством и направленная на переосмысление жизненных ценностей и построение созидательной жизненной программы. Основными темами являются: «Семья в нашей жизни», «Жизненный сценарий. Родительские послания в сценарии жизни», «Мои родители. Мое место в семье», «Родительская роль, родительские чувства, родительская любовь, родительские победы», «Идеальный родитель – реальный родитель. Сознательное родительство», «Психологический анализ жизненного пути, осознание социальных факторов риска», «Планирование жизненного пути после освобождения». Основными видами занятий являются: беседы, практические занятия, социально-психологический тренинг с применением элементов арт-терапии, сказкотерапии, релаксации.

Реализация социального проекта осуществляется психологами, педагогами, социальными работниками и направлена на осознание материнства осужденными женщинами, находящихся в местах лишения свободы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Женщина в тюрьме: материалы российско-финского научно-практического семинара. – СПб.: ИПКР ФСИН России, 2007. – 108 с.

2. Литвишков, В.М. Социально-педагогические основы исправления несовершеннолетних осужденных: учебное пособие / В.М. Литвишков. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 464 с.

3. Литвишков, В.М. Пенитенциарная педагогика. Курс лекций / В.М. Литвишков, А.В. Митькина. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. – 400 с.

4. Мокрецов, А.И. Личность осужденного: социальная и психологическая работа с различными категориями лиц, отбывающих наказание (часть 2): учебно-методическое пособие / А.И. Мокрецов, В.В. Новиков. – М.: НИИ ФСИН России, 2008. – 150 с.

5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 года №1772-р «Об утверждении Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года».

6. Руководство пользователя «Программа компьютерной обработки блока психологических тестов «Диагностика родительства Р.В. Овчаровой». ООО «НПФ «Амалтея», 2008. – 40 с.

7. Уголовно-исполнительный кодекс от 08.01.1997 №1-ФЗ (ред. от 05.05.2014) / Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ДОВЕРИЯ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТУРИЗМОМ

***Закирова Т.И.
Садыганова Г.Ф.***

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

Доверие в психологии – это открытые, положительные взаимоотношения между людьми, содержащие уверенность в порядочности и доброжелательности другого человека, с которыми доверяющий находится в тех или иных отношениях [5]. Нами рассмотрены исследования в сфере доверия – недоверия следующими авторами: И.В. Антоненко, А.Б. Купрейченко, И.И. Сидоренко, Т.П. Скрипкина, С.П. Табхарова, С. Кови.

И.В. Антоненко в своей работе рассматривает доверие как один из необходимых «организаторов» общества. Предложенная социально-психологическая концепция доверия вносит свой вклад в развитие теории доверия. Доверие является метаотношением, т. е. таким отношением, которое является обобщением совокупности отношений субъекта к объекту и является самостоятельным отношением более высокого уровня [1].

С.П. Табхарова в своих исследованиях рассматривает взаимосвязь доверия и недоверия личности в отношении к соблюдению нравственных норм делового поведения. По мнению автора, доверие

есть психологическое отношение, включающее интерес к партнеру, ожидание взаимной пользы, позитивные эмоциональные оценки этого человека, готовность совершать добрые поступки по отношению к нему, открытость и расслабленность. В свою очередь, недоверие понимается как психологическое отношение, включающее осознание рисков, возникающих при открытости субъекта и партнера по взаимодействию, чувство опасности и негативные оценки партнера, настороженность и напряженность (готовность прекратить контакт, ответить на агрессию или проявить опережающую враждебность) [6].

И.И. Сидоренкова рассматривает особенности проявления доверия в малой группе. В зависимости от субъектов доверия – индивид, подгруппа, группа, различают три уровня проявления доверия: межличностное доверие, доверие к подгруппе, доверие к группе. В группе в целом и внутри неформальных подгрупп наиболее сильно выражено доверие к подгруппам, а менее выражено – межличностное доверие (по группе в целом и в подгруппах) и доверие к группе (в подгруппах) по всем видам доверия. Внутри неформальных подгрупп сильнее выражена взаимосвязь межличностного доверия и доверия к подгруппам, менее выражена взаимосвязь между доверием к подгруппам и доверием к группе и отсутствует связь между межличностным доверием и доверием к группе. По группе в целом межличностное доверие и доверие к группе определяют доверительными отношениями между подгруппами, между представителями подгрупп и не включенными в них членами [4].

А.Б. Купрейченко рассматривает доверие и недоверие как относительно автономные психологические феномены, имеющие сходные и различные характеристики: признаки, условия возникновения, критерии и функции в регуляции жизнедеятельности субъекта. Основные функции доверия – социальное познание и обмен. Основные функции недоверия – самосохранение и обособление. Существует асимметрия критериев и факторов доверия и недоверия [3].

Стивен Кови-младший, автор книги «Скорость доверия: то, что меняет все», выделяет доверие для себя – веру в себя. Автор утверждает, когда человек выполняет данные себе обещания (утренняя пробежка, чтение книг и другие), он достигает значимые цели. И чем больше он выполняет данных себе обещаний, тем больше верит, что он может это делать, и он будет это делать. Веря в себя, человек всегда будет успешным. Но если часто нарушать принятые договоренности с партнерами по бизнесу, с членами семьи или другими людьми, то постепенно утрачивается доверие к себе, что приводит к наступлению кризиса доверия и со стороны окружающих [2].

Автор выявил четыре развивающие основы доверия, которые делают людей достойными доверия – для себя и для других:

1) Цельность. Первая основа доверия, которая включает в себя соответствие слова и дела, выполнение обязательств;

2) Намерения. Вторая основа доверия – мотивы, планы, поведение;

3) Способности человека. Третья основа доверия – таланты, знания, практические навыки и умения, отношение с миром, поведение и др.;

4) Результаты. Четвертая основа доверия – эффективность работы, послушной список, умение доводить до конца решения какой-либо задачи, то есть заканчивать «правильные» дела и т. д.

По мнению автора, если человек не обладает одной из указанных основ, возникает ситуация недоверия. Выявляя зависимость между ними, Стивен Кови-младший подчеркивает, что способность вызывать доверие имеет четыре измерения, которые представляют собой единое целое (метафора «Дерево»):

1) цельность – это корневая система, из которой растет все остальное;

2) намерения (мотивы) – ствол, начинающийся под землей и появляющийся над поверхностью;

3) способности – ветви, позволяющие нам производить;

4) результаты – плоды, которые видимы и осязаемы, которые могут оценить другие [2].

Исследование доверия к себе и к товарищам по коллективу с отношением к доверию успешной деятельности команды было проведено на учащихся 6-8-х классов основной общеобразовательной школы №19 г. Йошкар-Олы (ТКО «Вездеходы») и обучающихся ГБОУДОД РМЭ «ДЮЦ “Роза ветров”» (далее – ДЮЦ «Роза ветров»), занимающихся туристской деятельностью. Выборка составила 50 человек.

Для исследования нами были выбраны следующие психологические методики:

– модификация теста-опросника А. Мехрабиана, предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым;

– опросник МУН А. Реана для измерения мотивов стремления к успеху и мотива избегания неудачи;

– методика Ю.М. Орловой для измерения потребности в достижении цели;

– диагностика эффективности деятельности ассоциации образовательных и социально-культурных учреждений для оценки отношений подростка с классом.

Для достоверности данных нами использовалась методика математического статистического анализа.

В туристской деятельности без взаимодействия партнеров по команде трудно представить успешную работу, будь это туристский поход, соревнование, спартакиада и т. д. Личные успехи отдельного члена коллектива напрямую влияют на положительный результат работы всей команды и на ее успех. Подростки, которые сегодня обучаются в ДЮОЦ «Роза ветров», участвуют во многих направлениях туристской деятельности: спортивный туризм на пешеходных дистанциях, лыжный, пешеходный и водный туризм, спортивное ориентирование, радиопеленгация и другие.

Проведя первичную диагностику психологического исследования на подростках основной образовательной школы, занимающихся туристской деятельностью в ДЮОЦ «Роза ветров», мы выявили особенности отношения к соблюдению основ доверия в зависимости от направленности доверия и недоверия (собственное и воспринимаемое).

На основе этого анализа нами предположено разработать коррекционно-развивающую спортивно-игровую программу «Стратеги» для улучшения психологических показателей в работе с подростками, занимающимися туристской деятельностью, направленных на повышение доверия. Программа представлена двумя блоками:

1) спортивно-игровые занятия, направленные на взаимодействие, доверие и сплоченность;

2) веревочный курс, представленный серией специально подготовленных занятий и психофизических упражнений для малых групп, а также для индивидуальных занятий.

Основными целями программы является:

– повышение мотивации успеха в достижении высоких результатов, улучшение организации учебного процесса на взаимодействие группы, совместное решение проблем и выработка стратегии;

– развитие компетентности в туристской деятельности, доверие к себе и доверие людей, склонных доверять вам со стороны;

– развитие особенностей отношения к соблюдению основ доверия в зависимости от направленности доверия и недоверия – собственное и воспринимаемое.

В процессе выполнения программы «Стратеги» создается атмосфера доброжелательного отношения друг к другу, повышается взаимопомощь и поддержка в коллективе, происходит естественное и быстрое сплочение группы. Выполняя сложные упражнения, группа подростков учится решать общую задачу, вырабатывая тактику и стратегию ее решения. В результате совместной работы повышается мотивация успеха, уверенность и преодоление себя.

Полученные результаты повторной диагностики выявили психологические условия формирования представленности в сознании учащихся признаков доверия – недоверия в процессе взаимодействия в системе «ученик – товарищ – учитель» и развитие личностных характеристик, составляющих четыре основы доверия (метафора «Дерево») и зависимость соотношений между критериями представлений «доверие и недоверие», оказывающими влияние на достижение спортивных результатов у учащихся основных общеобразовательных школ, занимающихся туристской деятельностью в ДЮЦ «Роза ветров».

ЛИТЕРАТУРА

1. Антоненко, И.В. Доверие: социально-психологический феномен / И.В. Антоненко. – М.: Социум-ГУУ, 2004. – 248 с.
2. Кови-мл., С. Скорость доверия: то, что меняет все / С. Кови-мл., Р. Меррилл. – 2-е изд. – М.: Альпина Паблишерз, 2001. – 425 с.
3. Купрейченко, А.Б. Психология доверия и недоверия / А.Б. Купрейченко. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2008. – 571 с.
4. Сидоренкова, И.И. Особенности проявления доверия в малой группе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / И.И. Сидоренкова. – Ростов на/Д., 2007. – 183 с.
5. Словари. – URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 17.03.2014).
6. Табхарова, С.П. Взаимосвязь доверия и недоверия личности другим людям с отношением к соблюдению нравственных норм делового поведения: автореф. дис. ... канд. псих. Наук / С.П. Табхарова. – Москва, 2008.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ СНЯТИЯ УМСТВЕННОЙ ПЕРЕГРУЗКИ НА УРОКАХ

Иванова Г.И.

*Петъяльская средняя общеобразовательная школа
Республики Марий Эл, Волжский район*

Проблемой школьных перегрузок у нас в стране озабочены сейчас очень многие: и медики, и педагоги, и родители, и психологи. Современный урок характеризуется большой интенсивностью и требует концентрации внимания, напряжения сил. Очень трудно порою настроить учащихся на овладение знаниями в середине и в конце учебного дня, когда многие из них не могут еще «отойти» от предыдущего урока, когда не все их проблемы решены, а некоторым из них, бывает, необходима психологическая поддержка. Не секрет, что работа учителя тоже требует от него стойкой психологической уравновешенности, выдержки и терпения.

Психологические перегрузки, которые испытывает учитель ежедневно в своей работе, разрушает его личность, истощает психоэнергетику.

Как психолог я всегда стараюсь находиться в полном взаимодействии с учителями, воспитателями и классными руководителями, что дает возможность увидеть психологические проблемы своих подопечных, скорректировать воспитательный план, учесть возрастные и индивидуальные возможности. Очень часто учителя, чтобы уложить обширный материал в отведенное время, не делают никаких перерывов. А насколько нам известно, такая форма обучения резко снижает эффективность усвоения материала, приводит к потере внимания. Основным направлением работы, т. е. выбранная мною тема самообразования, является «Использование нетрадиционных методов для снятия умственной перегрузки на уроках и занятиях», цель которой повысить устойчивость высшей нервной деятельности, повысить эмоциональный настрой, снять эмоциональное напряжение, активировать работоспособность учащихся до конца рабочего дня. Перед собой поставила задачу: познакомить учителей с такими нетрадиционными методами, как аутотренинги, релаксация, релаксационные упражнения, дыхательные упражнения, психогимнастика, аурикуломассаж, гимнастика для глаз, точечный массаж лица, тренинговые упражнения. Значение использования таких методов очень велико. Согласитесь, ведь зная, что существуют различные комплексы упражнений, которые эффективно влияют на наш организм, учителя школы не всегда их используют. А видя, что готовый материал лежит у каждого на столе, они просто не могут отказаться. Кратковременные упражнения, вызывая возбуждение других участков мозга, усиливают кровообращение и создают возможность для отдыха участков, находившихся в раздраженном состоянии во время учебных занятий. После такого краткого отдыха восприятие учебного материала улучшается, в целом активируя организм детей.

Опыт показывает, что использование учителями нетрадиционных методов вместо физкультминутки оказывает положительное влияние на нервную систему, стабилизирует психоэмоциональное состояние в целом, развивает такие психофизические качества, как уверенность в себе, спокойствие, положительная самооценка, концентрация внимания и др. Следовательно, снижая утомление, поддерживая и восстанавливая работоспособность учащихся, контролируя изменения в ходе процесса обучения, мы будем способствовать здоровозбережению. Приведу несколько коротких, но эффективных упражнений, которые я рекомендую проводить на уроках. Все упражнения должны отнимать 10-15 минут. Одной из форм эффективной помощи выступают психокоррекционные методы,

способствующие саморазвитию и самовосстановлению – коррекционные упражнения Е. Джекобсона для лица, живота, рук, плеч, шеи, челюсти. «Представьте, что в вашей руке находится целый лимон. Как можно сильнее сожмите его. Постарайтесь выдавить из него весь сок. Чувствуйте, как напряглись ваши пальцы и ладонь, когда вы его сжимаете. А теперь выроните его. Обратите внимание на свои ощущения, когда рука расслаблена. Теперь возьмите другой лимон и сожмите его. Постарайтесь сжать его еще сильнее, чем первый. Теперь выроните этот лимон и расслабьтесь, пусть лимон сам выпадет из вашей руки».

Если ученикам приходится много писать, то рекомендуют следующие упражнения:

1) с максимальным усилием в течение 3 сек. пытаться раздвинуть в стороны выпрямленные пальцы рук;

2) сцепить мизинцы между собой «крючком». С максимальным усилием в течение 3 сек. тянуть пальцы в разные стороны, пытаясь их разорвать.

Также очень эффективно использовать аурикуломассаж, который активизирует работу всего организма. Учеными доказано, что если ребенку проводить 2-3 раза в день массаж ушных раковин, он меньше будет болеть, лучше развивается, нормализуется работа многих систем организма.

Пример:

1. «Согревание ушек». Большой палец руки заводим сзади ушной раковины и с помощью указательного и средних пальцев растираем уши от мочек к верхнему краю ушной раковины, затем в противоположном направлении (10-12 сек.)

2. «С Днем рождения!» Потягиваем верхнюю часть ушной раковины вверх (7-10 раз).

Также можно использовать коррекционные игры-упражнения на эмоции. Таким образом, устранить утомление можно, если оптимизировать физическую, умственную и эмоциональную активность. Для этого следует активно отдохнуть, переключиться на другие виды деятельности, использовать всевозможные средства восстановления работоспособности, что поможет повысить и качество знаний у учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Картушина, Е.П. Психологический комфорт в школе: как его достичь: акции, тренинги, семинары / Е.П. Картушина, Т.В. Романенко. – Волгоград: Учитель, 2009. – 286 с.

2. Коба, И.Л. Как получить «пятерку» за здоровье? / И.Л. Коба. – М., 2003. – 134 с.

3. Свальнова, В. Готов ли ребенок учиться / В. Свальнова // Медицинская газета. – №71.

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Калачева И.В.

Могилевский государственный университет

им. А.А. Кулешова

Республика Беларусь, г. Могилев

Среди компонентов управления качеством высшего образования особое место занимает контроль качества знаний студентов, поскольку он позволяет получать информацию об эффективности организации системы обучения и дает возможность вырабатывать стратегии совершенствования учебной деятельности. Стремление обеспечить высокое качество образования актуализирует проблему применения современных методов контроля и оценки знаний студентов. Одним из таких методов является тестовый контроль качества знаний, который в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин, в том числе психологических, имеет свою специфику.

В учебном процессе под тестами понимают «стандартизированное задание (вопрос или задачу), по результатам выполнения которого выносятся суждение о степени усвоения материала обучаемым и выставляется индивидуальный балл» [2, с. 94]. Такие тесты называют тестами успешности, или тестами учебных достижений. Тесты успешности позволяют выявить и оценить уровень знаний как каждого студента, так и группы в целом, определить объем и качество усвоения учебного материала, отметить достижения и пробелы в знаниях. Все это позволяет проанализировать учебную ситуацию и усовершенствовать методы, средства и формы организации учебного процесса в дальнейшем.

В образовательном процессе тестирование выполняет три взаимосвязанные функции [3]:

1) диагностическую, направленную на выявление уровня знаний, умений и навыков студентов;

2) обучающую, позволяющую мотивировать студентов к активизации работы по усвоению учебного материала;

3) воспитательную, проявляющуюся в периодичности и неизбежности тестового контроля, что дисциплинирует и организует деятельность студентов, помогает им выявить и устранить пробелы в знаниях.

В сравнении с традиционными методами оценки знаний и умений, такими как устные и письменные опросы, контрольные и самостоятельные работы, зачеты и экзамены, тесты учебных достижений обладают рядом преимуществ [1, 2, 3]:

- предъявляют единые, четко разработанные требования к процессу, проверочному материалу, методам обработки и интерпретации результатов тестирования;
- позволяют повысить объективность выставяемой оценки, особенно при устном ответе;
- дают возможность широкого охвата проверяемых знаний и умений;
- сокращают временные затраты на проведение контроля;
- позволяют реализовать фронтальный контроль и получить сильную обратную связь.

В практике вузовского обучения тестовые задания могут быть использованы для проведения следующих видов контроля [1]:

- вводный (предварительный), который позволяет оценить уровень знаний и умений студентов в начале изучения дисциплины;
- текущий, направленный на оценивание степени усвоения обучающимися конкретной темы;
- промежуточный, заключающийся в выявлении степени усвоения студентами учебного материала большого объема;
- итоговый, позволяющий проверить уровень знаний студентов по учебной дисциплине в целом.

При разработке тестовых заданий необходимо учитывать уровни усвоения учебного материала и соответствующие способы деятельности обучающихся по его использованию. З.П. Трофимова выделяет пять таких уровней: уровень узнавания ранее изученного, воспроизведение материала на уровне памяти, воспроизведение его на уровне понимания, применение знаний в незнакомой ситуации, добывание объективно новых знаний [6]. Для измерения учебных достижений на различных уровнях усвоения учебного материала необходимо использовать адекватные типы тестов с соответствующими видами тестовых заданий, которые в процессе преподавания психологических дисциплин могут выглядеть следующим образом [4]:

Первый уровень – деятельность по узнаванию ранее изученного при повторном восприятии (сличение, соотнесение, распознавание). В этом случае уместно использование альтернативных тестов или тестов на опознание («Выберите один правильный ответ из предложенных ниже...»), тестов на различение («Выберите все правильные ответы среди предложенных...»), тестов на установление соответствия («Установите соответствие понятий с их основными

признаками...»), тестов на установление правильной последовательности («Установите правильную последовательность действий...»). Все перечисленные виды тестов используют задания закрытой формы.

Второй уровень – деятельность по воспроизведению на уровне памяти. На этом уровне усвоения деятельности используются тесты на дополнение с ограничением ответа (подстановка), например: «Используя представленные ниже понятия, вставьте пропущенное слово и получите правильное определение...».

Третий уровень – деятельность по воспроизведению на уровне понимания, применение знаний в знакомой ситуации (алгоритмическая деятельность). Этот уровень предполагает тестовые задания на свободно конструируемый ответ («Дайте классификацию ощущений»), на соответствие («Соотнесите представленные ниже понятия источников власти в организации по двум группам: личностная основа власти и организационная основа власти...»), тест-типовая задача («Перечислите способы разрешения конфликтной ситуации между руководителем и подчиненным»).

При конструировании тестовых заданий, используемых на втором и третьем уровнях усвоения знаний, задания могут быть сформулированы как в закрытой, так и в открытой форме.

Четвертый уровень – эвристическая деятельность, при которой добывается субъективно новая информация (применение знаний в незнакомой ситуации). На этом уровне используют нетиповые задачи и проблемные задания, представленные в открытой форме («Разработать модель психологического сопровождения работников на этапе выхода на пенсию»).

Пятый уровень – творческая деятельность, направленная на добывание объективно новых знаний. Этот уровень предполагает решение обучающимся научно-исследовательских задач (выполнение курсовых, дипломных исследований и др.).

Тестовые задания первых трех уровней обеспечивают проверку освоения деятельности и диагностику знаний, умений и способов деятельности лишь на репродуктивном уровне (узнавание и воспроизведение). Эти виды тестовых заданий могут легко быть реализованы в компьютерном варианте. Освоение и диагностика способов эвристической деятельности (продуктивный уровень) и исследовательской деятельности (творческий уровень) в процессе обучения психологии обеспечивается через анализ конкретных профессиональных ситуаций, ролевые и деловые игры, написание эссе и сочинений, создание проектов. В этом случае тестовые задания в общепринятом их понимании (как задания стандартной формы, имеющие правильный вариант ответа) оказываются малоприменимыми.

Необходимо отметить, что создание и реализация тестовых заданий по социально-гуманитарным дисциплинам, в том числе психологическим, имеет следующие особенности [5]:

- сложность отбора содержания, поскольку не весь учебный материал по дисциплинам социально-гуманитарного цикла может быть преобразован в вопросы теста без потери качества тестовых заданий, особенно при использовании вопросов закрытой формы, которые преобладают при компьютерном тестировании;

- неоднозначность научной терминологии, поскольку в определенных ситуациях различные термины выражают близкое по смыслу понятие, что затрудняет однозначную формулировку ответа (например, термины «активные формы обучения психологии» и «активные методы обучения психологии»);

- плюральность истины, которая проявляется в том, что по одному и тому же вопросу имеется множество точек зрения (например, соотношение категорий «обучение» и «развитие» в психологии). Поэтому при формулировке тестового задания необходимо четко указывать, о какой точке зрения идет речь;

- целесообразность применения тестирования в качестве формы контроля, поскольку при изучении многих вопросов социально-гуманитарных дисциплин на первый план выходят не фактические академические знания, а различные умения:

- а) коммуникативные;

- б) общеучебные (умения анализировать информацию, аргументировать, вести дискуссию);

- в) универсальные (умения формулировать проблему, выдвигать гипотезы для ее решения, разрабатывать и реализовывать проект деятельности, осуществлять рефлексию полученных результатов, осуществлять коррекцию способа решения проблемы).

Проверить уровень овладения этими умениями с помощью тестов трудно.

Необходимо отметить, что тесты не позволяют выявить глубину, системность, прочность знаний студентов, а также их умение самостоятельно и творчески мыслить, что особенно важно для психологических дисциплин. Поэтому для выявления этих характеристик и раскрытия собственной позиции студента по изучаемым вопросам применение тестов должно сочетаться с иными методами контроля знаний.

Анализ психолого-педагогической литературы и педагогического опыта позволяет сделать вывод, что применение тестов в процессе преподавания психологических дисциплин имеет ряд особенностей как при разработке тестовых заданий, так и при самой процедуре тестирования. Поэтому тестовый контроль знаний необходимо

сочетать с традиционными формами контроля, что позволит не только разнообразить методы диагностики и оценки знаний и умений студентов, но и системно охарактеризовать достигнутые ими учебные результаты, а также даст возможность усилить дифференциацию оценки качества учебных достижений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буйницкая, И.А. Тестирование как метод контроля знаний на занятиях по информатике в педагогическом вузе / И.А. Буйницкая, Г.А. Скомьянова // Педагогическая психология. – 2012. – №9. – С. 20-24.
2. Герасимова, В.С. Методика преподавания психологии: курс лекций / В.С. Герасимова – М.: Ось-89, 2007. – 144 с.
3. Миронова, Н. Тест как форма проверки знаний студента / Н. Миронова // Дошкольное воспитание. – 2009. – №7. – С. 105-109.
4. Основы психологии и педагогики: учебная программа для вузов / сост. А.И. Жук [и др.]. – Минск: РИВШ, 2007. – 56 с.
5. Сиренко, С.Н. Тестирование в системе методов контроля и оценки знаний в современном вузе / С.Н. Сиренко // Инновационные образовательные технологии. – 2010. – №10. – С. 44-51.
6. Трофимова, З.П. Основы методологии и методики построения педагогических тестов: учеб.-метод. пособие / З.П. Трофимова; под ред. А.В. Макарова. – Минск: РИВШ, 2005. – 60 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Кардакова С.В.

*Средняя общеобразовательная школа №20 г. Йошкар-Олы
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола*

Происходящие социально-экономические перемены в российском обществе, развитие новых представлений об общей культуре общества и культуре отдельной личности, о взаимоотношениях личности и общества, об образцах социального поведения и способах действий определяют необходимость изменения общественного представления о роли и содержании образования. Реалии современного мира требуют ориентации образования на изменяющиеся потребности личности и общества, открытости к будущему, мобильности и изменчивости опыта в пределах жизни одного поколения. На данный момент определены требования к современному человеку и тем самым – задачи, стоящие перед системой образования: «Развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения

в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [5].

Таким образом, в условиях современной парадигмы образования главным стало не только наличие у выпускника определенной суммы знаний, умений и навыков, но и его личностные «приращения»: способность адекватно реагировать на происходящие изменения, опыт работы в коллективе, в команде, умение анализировать разные точки зрения на решаемые проблемы. Это, в свою очередь, определяет значимость социальной компетентности личности и выдвигает ее развитие в образовательном процессе на первый план.

Социальная компетентность в современном обществе означает индивидуальный комплекс качеств характера, знаний, умений, навыков и социально-психологических характеристик, определяющий уровень взаимоотношений индивида и социума и позволяющий ему принять единственно верное решение в разных жизненных ситуациях. Она, по мнению Н.В. Веселкова, Е.В. Прямикова, предполагает в равной степени и освоение вариантов взаимодействия с окружающими, способов достижения целей, и понимание сути происходящего, предвидение последствий собственных действий [1, с. 32]. Этим и определяется существенная роль школьного образования в формировании социальной компетентности обучающихся.

Изучение социально-психологической литературы показало, что начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится общественным субъектом и имеет социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с общественными требованиями. Приобщение к общественной жизни осуществляется в процессе учебы, поэтому по большей части овладение учебной деятельностью и создает условия для развития у первоклассника социальной компетентности.

Анализ теоретических источников, касающихся психологических особенностей, возможностей и задач социализации первоклассников позволяет определить основные признаки социальной компетентности на данном возрастном этапе. К ним относятся:

- сформированность мотивации достижений в учебной деятельности;
- сформированность навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;

- руководство в поведении сознательными и социально нормативными целями и правилами, усвоение социальных норм поведения;
- удовлетворенность собой, адекватная достаточно высокая самооценка;
- обладание критичностью по отношению к себе и окружающим;
- усвоение навыков конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, усвоение прочных дружеских контактов;
- сформированность навыков конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях [6, с. 162].

В связи с этим Н.В. Калинина дает следующее определение понятию «социальная компетентность первоклассника» – «интегративное качество личности, характеризующееся ценностным отношением к продуктивному взаимодействию с различными группами и индивидами в процессе активного творческого освоения ребенком нравственно-этических норм общения и регулирования на основе рефлексии межличностных и внутриличностных социальных позиций» [4, с. 32]. Кроме того, автор выделяет структурные компоненты социальной компетентности первоклассника:

- коммуникативный компонент (умение устанавливать и поддерживать отношения с разными социальными группами и отдельными людьми; способность принимать разные социальные роли; слышать и понимать точку зрения другого и высказывать собственную; согласовывать совместные действия или невмешательство в эти действия и др.);
- мотивационно-ценностный (признание как ценности себя и процесса общения с другими людьми; согласование мотивов собственных действий и действий других людей; наличие внешней и внутренней мотивации к общению и совместной групповой деятельности);
- деятельностный компонент включает в себя следующие умения: определять для себя цели совместной деятельности; самоорганизовываться в индивидуальной самостоятельной работе и в сотрудничестве с группой, управлять бесконфликтным поведением и способами общения;
- рефлексивный компонент (способность к осознанию результатов индивидуальных и кооперативных действий; умение объяснить свое состояние, потребности, желания) [4, с. 65].

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований [4, 6, 7] позволил выделить ряд задач развития социальной компетентности первоклассников в образовательном процессе:

- 1) организацию групповой работы для создания ситуации партнерства и взаимного уважения в учебном процессе;

2) предоставление возможности проживания разнообразных ролей для овладения нормами общения со сверстниками и взрослыми;

3) систематическое предложение заданий на выбор для накопления опыта осознанного выбора;

4) обязательное проведение различных видов рефлексии для овладения этим умением как механизмом развития самосознания.

На наш взгляд, эти задачи можно решить с помощью различных методов: групповая работа, работа в парах на уроках, игры, средства экспрессивной терапии (изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия), что во многом повышает эффективность овладения детьми разными формами и средствами общения, открытого отношения к окружающему миру, выражению активной познавательной позиции, инициативности и независимости в суждениях, развитию эмоционального интеллекта. Ребята должны быть вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, спортивные мероприятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности.

В практике работы педагогов начальных классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа №20 г. Йошкар-Олы» предусмотрено проведение различных мероприятий по формированию социальной компетентности первоклассников. Деятельность педагогов 1-х классов в первую очередь направлена на формирование:

1) Знания первоклассников об обществе, правилах и способах поведения. Педагогами проводятся обсуждения литературных произведений, беседы (например, «Дружба крепкая...», «Слово не воробей...», «Поступай, как велит тебе твоя совесть», «Спешите делать добрые дела», «Как учиться, чтобы учиться хорошо»).

2) Сотрудничество, работу в команде. Во время учебной деятельности педагоги вовлекают обучающихся в групповую деятельность, что позволяет установить позитивную взаимосвязь между членами группы, приводит к необходимости индивидуального вклада в результат учения и необходимости рефлексии группового процесса, определяет наличие достаточно развитых социальных умений и навыков.

3) Коммуникативность. Педагогами часто используется диалоговое обучение: дискуссии, уроки-экскурсии, коллективные способы обучения – организация презентаций собственных исследований, участие в олимпиадах (например, урок-дискуссия по окружающему миру «Все профессии нужны, все профессии важны», путеводитель по профессиям).

4) Способность принимать собственные решения. В школе

организуется проектная деятельность обучающихся (школьная научно-практическая конференция).

5) Способность делать осознанный выбор. Данная способность организуется в ходе систематического предложения обучающимся заданий по предметам на выбор для накопления опыта осознанного выбора.

6) Стремление к осознанию собственных потребностей и целей. Создание ситуации успеха, обстановки, вызывающей положительные эмоции (например, внеклассное мероприятие «Посвящение в первоклассники», изготовление открыток, рисунков к праздникам).

7) Наличие опыта выполнения разнообразных социальных ролей. Обучающимся предоставляется возможность проживания разнообразных ролей для овладения нормами общения со сверстниками и взрослыми (ролевые игры).

8) Развитие личностных качеств, саморегулирование. Проведение различных видов рефлексии для овладения механизмом развития самосознания (рефлексия в конце каждого урока).

В заключение отметим, что очень важно каждому педагогу осознать необходимость работы по формированию социальной компетентности с начальной ступени обучения школьников, что позволяет первокласснику пережить опыт успешной учебной деятельности и быть социально адаптированным дальнейшей жизни. А результат работы учителя будет оцениваться по степени сформированности гражданской, культурной позиции современной личности, т. е. по наличию умений оценивать жизненные ситуации с точки зрения общепринятых норм и ценностей, объяснять самому себе собственную позицию, самоопределяться в системе ценностей, действовать в соответствии с этой системой ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веселкова, Н.В. Социальная компетентность взросления / Н.В. Веселкова, Е.В. Прямыкова. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2005. – 143 с.

2. Зимняя, И.А. Социальные компетентности в контексте государственных образовательных стандартов и проекта TUNING / И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева, Н.А. Морозова // Высшее образование сегодня. – 2007. – №11. – С. 22-27.

3. Калинина, Н.В. Психологические аспекты развития социальной компетентности школьников / Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова. – Ульяновск, 2003. – 207 с.

4. Калинина, Н.В. Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде: психолого-педагогическое сопровождение / Н.В. Калинина. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. – 228 с.

5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (от 11 февраля 2002 г. №393).

6. Крузе-Брукс, О.А. Формирование социальной компетентности младших школьников / О.А. Крузе-Брукс // Диалог культур – 2008: новый имидж России: сборник научных статей международной научно-практической конференции – СПб.: Санкт-Петербургская академия управления и экономики «Астерон», 2008. – С. 162-166.

7. Учурова, С.А. Развитие социальной компетентности в учебной групповой работе / С.А. Учурова // Известия Уральского государственного университета. – 2007. – №50. – С. 47-51.

«ХОЧУ БЫТЬ ЗДОРОВЫМ И СЧАСТЛИВЫМ». ПОДГОТОВКА ВОЛОНТЕРОВ К РАБОТЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Князева Е.С.

Перинатальный центр

*Поликлиника репродуктивного здоровья молодежи
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола*

Сохранение репродуктивного здоровья молодежи является одной из важнейших задач практического здравоохранения. Эта проблема получает особый вес в настоящее время в условиях демографического кризиса в России, когда под вопросом оказалось сохранение нации как таковой. По прогнозам ученых, население страны к 2050 году может сократиться до 100 млн человек, а численность лиц, выходящих за пределы трудоспособного возраста, почти в 2 раза превысит численность лиц, достигших 16 лет.

Учитывая это, важно сохранение репродуктивного, физического, психического здоровья подрастающего поколения как будущего. Лечение таких заболеваний и состояний, как алкоголизм, наркомания, СПИД, бесплодие, психогенные нарушения, – малоэффективно, поэтому на первый план выступает их профилактика и психокоррекция. Молодежь не стремится заключать официальный брак. Гражданский брак – это никаких материальных затрат и легче расстаться в случае неудовлетворенности партнером. Рождаемость в нашей стране низка не только потому, что большинство пар не хотят иметь второго, третьего ребенка в семье, но и потому, что многие не могут их иметь после «бурной молодости»: раннее начало половой жизни со случайными партнерами, «букет» заболеваний, передаваемых половым путем, увлечение вредными привычками. Бесплодных пар в России 15-20%! А причиной бесплодия часто является аборт и половые инфекции.

Научная значимость. Волонтеры информируют сверстников о целомудрии, значимости семейных ценностей, ответственном отношении к браку и будущему родительству; в своей студенческой среде рассказывают о методах контрацепции, профилактике

заболеваний, передаваемых половым путем, сексуального насилия,. Студенты вузов педагогического профиля могут использовать свои знания среди школьников на производственной практике.

Практическая значимость. Проект вносит определенный вклад в повышение грамотности и ответственности подростков за свое репродуктивное, соматическое, психологическое здоровье.

При работе с волонтерами проводим лекции с презентациями, беседы и круглые столы по данным темам с демонстрацией тематических видеofilьмов с обсуждением. Аудитория – учащиеся техникумов, студенты вузов. Занятия проводятся на базе нашей поликлиники. Тесно взаимодействуя с органами среднего и профессионального образования, социальной службой, «Ассоциацией народонаселения и развития», с отделом молодежи администрации города, центрами здоровья и попечительским советом «Защита материнства и детства» при Епархии, получаем литературу и материалы, что используем при подготовке волонтеров и выдаем их на руки. Функционирующий в поликлинике телефон доверия является важным подспорьем при работе с молодежью, так как анонимно можно задать вопрос и получить ответ квалифицированных специалистов.

Проект может быть использован психологами на психокоррекционных занятиях.

Цели программы:

1. Профилактика подростковых психогенных нарушений и психосоматических расстройств. Повышение уровня информированности подростков и молодежи по вопросам гигиены и здорового образа жизни.

2. Оказание психологической и медицинской помощи.

3. Предупреждение распространения инфекций передаваемых половым путем, включая ВИЧ, СПИД.

4. Сохранение репродуктивного здоровья молодежи.

5. Профилактика распространения вредных привычек: наркомании, токсикомании, табакокурения и алкоголизма.

6. Профилактика нежелательных беременностей, снижение числа абортот.

Основная задача программы – укрепление репродуктивного, психологического здоровья молодежи, формирование навыков здорового образа жизни, повышение личной ответственности за свою жизнь, отказ от вредных привычек.

Основное содержание работы:

Участники проекта – студенты средних и высших учебных заведений.

Программа семинара-тренинга рассчитана на 36 академических часов.

Форма организации и проведения:

– лекции, включающие в себя теоретические вопросы о репродуктивном здоровье, психологии отношений, семье и семейных ценностях;

– практические занятия в форме дискуссий, «мозгового штурма», ролевых игр, заданий с использованием арт-терапии и сказкотерапии, тестов, круглых столов, аутотренинга.

Занятия сопровождаются материалами в форме мультимедийных презентаций, видеоматериалов.

Структура психокоррекционного занятия:

1. Ориентация. Обмен участниками тренинга, что они хотят получить от занятий, как они могут использовать опыт, приобретенный на тренинге.

2. Ритуал входа в занятие. Упражнение для снятия нервного психического напряжения.

3. Расширение. Рассказывается тема занятия.

4. Интеграция. Обсуждение проблемной ситуации.

5. Обобщение. Подведение итогов.

6. Ритуал выхода из занятия. Медитативная сказка.

№	Тема занятий	Кол-во часов
1.	Ранние добрачные отношения и их негативные последствия. Дружба, влюбленность, любовь. Современные формы брака. Духовно-нравственные ценности семьи. Психология общения. Психокоррекционные занятия: 1. Работа с архетипом дороги. Методика «Карта сказочной страны». 2. «Мои жизненные ценности». «Оживление» сказок в песочнице. Техника сочинения спонтанной сказки. 3. «Мои эмоции и как я с ними справляюсь». Медитативные сказки. 4. Игры в песке. 5. Внутренний мир человека. Сказкотерапевтическое упражнение «Сотворение мира». 6. «Мои собственные ресурсы». Работа с архетипом помощника. Практикум создания куклы-марионетки и свободного спектакля. 7. «Особенности моего поведения». Практикум создания игр. От сказки к игре.	20

	8. «Умею ли я дружить?». Практикум создания игр. От игры к сказке. 9. «Мудрость в повседневных отношениях». Техника моделирования конфликта. 10. «Кто правит вашими эмоциями, чувствами, мыслями». Техника «Сказочная страна чувств». 11. «Любовь... Как много в этом слове!». Игра «Тебе, моя дорогая девочка».	
2.	Лекции-беседы: 1. Репродуктивное здоровье молодежи, вредные факторы, влияющие на здоровье. 2. Профилактика нежелательной беременности. 3. Современные методы контрацепции. 4. Осложнения аборта. 5. Прегравидарная подготовка (психология планирования и гигиена зачатия). Материалы и методы: – презентации, видеоролики: «Все о контрацепции», «Право на выбор», «Когда приходит любовь», «Представьте себе, что...» «Дочки-матери» и др.; – памятки.	15

Результаты и выводы:

1. Формирование у студентов представления о репродуктивном, соматическом и психологическом здоровье
 2. Повышение самооценки у подростков
 3. Получение знаний о целомудрии, семье и семейных ценностях
 4. Профилактика психогенных нарушений
 5. Снижение количества нежелательных беременностей.
- Таким образом, после работы по проекту волонтеры:
- приобрели знания о репродуктивном здоровье;
 - овладели способами снятия психоэмоционального напряжения;
 - повысили свою компетенцию в умении общаться.

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. – СПб.: Питер, 2010. – 240 с.
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: учебное пособие / 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: методич. рекомендации, разработки занятий, тесты, анкеты, психологические практикумы / Л.Н. Урбанович. – М.: Глобус, 2009. – 256 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЕЙШИХ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИИ

Кодочигова Е.В.

Кочергина Н.А.

Шишкина С.В.

*Гимназия №4 им. А.С. Пушкина
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола*

Психологическое консультирование – это, прежде всего, работа с эмоциями и чувствами человека. Психологическое консультирование – это психологическая работа с переживаниями человека, с тем, что психически составляет его внутренний мир.

Внутренний мир подростка – сложный, противоречивый, насыщенный эмоциями (как положительными, так и отрицательными) мир. И, конечно же, взаимодействие с подростком не всегда удастся реализовать в полной мере не только взрослым (родителям, педагогам), но и самим сверстникам. Отсюда и целый клубок личностных противоречий, с которыми приходится работать школьным педагогам-психологам и социальным педагогам.

Задача школьной психологической службы – установить максимально доверительный контакт с консультируемым для того, чтобы проведенная работа носила ярко выраженный положительный эффект. Реализация поставленной задачи осложнялась тем, что подростки (да и сами родители) неохотно идут на личностный контакт, не решаясь придать огласке имеющиеся у них проблемы. Поэтому социально-психологическая служба гимназии столкнулась с необходимостью выбора таких форм работы, которые не требовали бы проведения консультации «глаза в глаза», являлись бы анонимными, менее болезненными для участников психолого-педагогического взаимодействия.


Такой формой работы для нас стало проведение онлайн-консультаций, создание сайта и группы психологической поддержки в одной из социальных сетей. Выбор данной формы консультирования

обусловлен тем, что отчуждение человека от человека становится практически нормой сегодняшней жизни в связи с развитием новых дистанционных форм электронных средств связи, которые все чаще переводят реальное общение между людьми в виртуальное. Как следствие, социально-психологическая проблема одиночества человека в современном мире выходит на первый план. В связи с этим задача оказания психологической помощи для преодоления человеком беспокоящего его состояния одиночества становится все более актуальной.

Доступность и популярность интернет-технологий, которые недостаточно используются в практике школьного психологического консультирования, увеличивают возможности доступа населения к психологической помощи.

Пример онлайн-консультирования приведен в таблице 1.

Таблица 1

<p>Здравствуйте! Мой ребенок учится во 2-м классе. Носит очки, и дети обзывают его. Как нам успокоить ребенка и объяснить, как вести себя в такой ситуации?</p>	
 <p>Кодочигова Елена Владимировна, педагог-психолог МБОУ «Гимназия №4 им. А.С. Пушкина»</p>	<p>Здравствуйте!</p> <p>Сейчас, когда в условиях развития компьютерной индустрии и телекоммуникаций растет количество детей с ослабленным зрением, вынужденных носить очки, проблема обзывательств в кругу сверстников не является очень острой. Однако такие случаи все же встречаются в школьной практике.</p> <p>Мне, как специалисту и родителю, понятны ваши чувства и ваша обеспокоенность по данному поводу.</p> <p>У вашей проблемы есть несколько вариантов решения.</p> <p>Во-первых, очки сейчас носят не только из-за проблем со зрением, но и отдавая дань моде. Попробуйте внушить ребенку, что он (или она) очень модно и стильно выглядит с этим аксессуаром. Покажите фотографии известных людей, «звезд» в очках. Возможно приведение в пример героев фильмов, которые нравятся детям младшего школьного возраста. Например, Гарри Поттер тоже носит очки, но у него много друзей и никто не замечает этого «недостатка». Наоборот, ношение очков – это признак ума, интеллекта.</p> <p>Закажите своему ребенку красивые стильные очки, которые будут подчеркивать его</p>

	<p>индивидуальность. Он будет чувствовать себя уверенней, что поможет ему преодолеть барьеры в общении со сверстниками, обрести друзей, сторонников, даже подражателей.</p> <p>Помогите своему ребенку развиваться творчески, раскройте в нем таланты, достоинства, которые привлекут в будущем внимание сверстников, вызовут уважение и восхищение.</p> <p>А еще вам обязательно надо обратиться к вашему учителю. Она находится с детьми в течение всего учебного дня, видит их общение в перемены между уроками и, несомненно, сможет провести беседу с обучающимися по поводу обзывательства вашего ребенка. Кроме того, у нее есть доступ и к другим механизмам воздействия на детский коллектив: она может пригласить для беседы с детьми психолога, социального педагога. В любом случае, без внимания данная проблема не останется.</p> <p>И еще один вариант воздействия на других детей класса, которые обзывают вашего ребенка: на ближайшем родительском собрании обратитесь к остальным родителям с просьбой помочь вам в решении этого вопроса. Каждый из них в состоянии объяснить собственному ребенку, что слабое зрение – это серьезное заболевание, а очки – это средство для лечения; обзывать ребенка, который пытается вылечиться, очень некрасиво. Если ребенок не может сам себя защитить, это можете сделать вы сами.</p> <p>Удачи вам!</p>
--	--

Еще одной формой оптимального психолого-педагогического консультирования является использование так называемых «воспитательных текстов для родителей». Особое значение данная форма приобретает в связи с тем, что очень трудно и неохотно приходят на консультации отцы детей и подростков. Пример использования воспитательных текстов в онлайн-консультировании приведен в таблице 2.

Здравствуйте! Мой ребенок, которому 11 лет, нецензурно выразился в адрес учителя, когда тот сделал ему замечание по поводу поведения. Как мне объяснить ребенку, что этого делать нельзя?



**Кочергина Надежда
Александровна,**
педагог-психолог МБОУ
«Гимназия №4
им. А.С. Пушкина»

Здравствуйте, уважаемые родители!

Конечно же вам необходимо побеседовать с ребенком по данному вопросу. Вы можете использовать в беседе воспитательный текст, составленный мною и приведенный ниже.

«Твое поведение в данной ситуации является недопустимым. Она учитель и взрослый человек и, сделав замечание, хотела, чтобы ты стал лучше и воспитаннее. Своим поведением и высказыванием ты оскорбил не только учителя, но и проявил неуважение к нам – твоим родителям. В нашей семье не принято так выражаться. Мы воспитываем в тебе настоящие мужские качества, а ты совершил поступок, недостойный настоящего мужчины. Каждый из нас способен совершить проступок. И ты сегодня сделал это. Но мы знаем, что ты – хороший сын и в твоих силах исправить его, совершив настоящий поступок: подойти к учительнице и извиниться. Мы надеемся, что больше нам не придется возвращаться к этому вопросу».

Уважаемые родители! Помните, что при использовании воспитательного текста необходимо следить за интонацией. Она должна носить вразумляющий характер, тон должен быть ровным и спокойным.

Эти же воспитательные тексты мы широко используем в онлайн-практике, размещая их в своих социальных группах и веб-сайтах.

В феврале социально-психологическая служба гимназии прошла обучение по использованию в профессиональной деятельности основ медиации. Медиация – одна из технологий альтернативного урегулирования споров, с участием третьей, нейтральной, беспристрастной, незаинтересованной в данном конфликте стороны – медиатора, который помогает сторонам выработать определенное соглашение по спору. При этом стороны полностью контролируют процесс принятия решения по урегулированию спора и условия его разрешения.

Функция медиаторов заключается в том, чтобы помочь участникам конфликта рассмотреть и изучить все возможные варианты решения и,

если это достижимо, найти то решение, которое удовлетворяет интересы всех сторон, имеющих отношение к конфликту.

Пример конфликтной ситуации, разрешенной при помощи системы медиации, приведен в таблице 3.

Таблица 3

Мальчик в порыве гнева, чтобы отомстить своему однокласснику, сломал его сотовый телефон. Между родителями и детьми произошла конфликтная ситуация.



**Шишкина Светлана
Валерьевна,**
социальный педагог
МБОУ «Гимназия №4
им. А.С. Пушкина»

Уважаемые родители! Наша задача – разрешить конфликтную ситуацию таким образом, чтобы обе стороны конфликта были удовлетворены принятым решением.

- Что желает первая сторона?

- ...

- Правильно ли я поняла вас, вы желаете, чтобы стоимость ремонта сотового телефона была возмещена и ребенку были принесены извинения?

- ...

- Что желает вторая сторона?

- ...

- Правильно ли я вас поняла, вы желаете, чтобы ваши извинения были приняты, а дело не получило дальнейшего более серьезного оборота?

- ...

В результате доверительных бесед медиатора с двумя сторонами родителей и детей было принято обоюдное решение. Со стороны обидчика (родителя) – возместить стоимость ремонта сотового телефона, со стороны ребенка извиниться перед одноклассником. Со стороны потерпевшего ребенка – простить обидевшего его мальчика.

Таким образом, медиатор (в роли которого выступил социальный педагог) помог сторонам выбрать правильное решение и разрешить конфликтную ситуацию.

Таким образом, использование новейших инновационных форм социально-психологического взаимодействия с участниками образовательного процесса позволяет оптимизировать процесс воспитательной работы в гимназии, повышает эффективность социально-психологической работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Г.С. Практикум по психологическому консультированию / Г.С. Абрамова. – М.: Просвещение, 1997.
2. Алешина, Ю.Е. Семейное и индивидуальное психологическое консультирование / Ю.Е. Алешина. – М., Просвещение, 1993.
3. Бондаренко, А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособие / А.Ф. Бондаренко. – М.: Класс, 2001.

ОТНОШЕНИЕ К УПОТРЕБЛЕНИЮ ТОКСИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Козека М.И.

*Брестский государственный университет
имени А.С. Пушкина
Республика Беларусь, г. Брест*

В настоящее время проблема наркомании и токсикомании и в целом употребления психоактивных веществ (ПАВ) является одной из ведущих проблем мирового сообщества. Увеличение количества людей, употребляющих психоактивные вещества, приводит к целому ряду трудноразрешимых социальных проблем: ухудшению криминогенной обстановки в обществе, резкому росту показателей смертности как среди подростков, так и среди молодых людей, низким показателям трудовой занятости, ухудшению качества жизни потомства лиц, злоупотребляющих психоактивными веществами [3].

В социологических исследованиях, проведенных А.А. Габiani, Б.М. Левиным, Г.Г. Силласте, отмечено, что в последние годы увеличился рост токсикомании, наблюдается также ее «омоложение» [7]. По данным Всемирной организации здравоохранения, проблема токсикомании перестала быть сегодня медицинской или моральной проблемами только отдельных лиц – она затрагивает здоровье, благополучие и безопасность всего населения, более того, влияет на национальное развитие и решать ее необходимо совместными усилиями [3]. Токсикомания (от др.-греч. τοξικός (toxikos) – ядовитый, др.-греч. μανία – страсть, безумие, влечение) – совокупность болезненных состояний, характеризующихся влечением и привыканием к приему лекарственных средств и других веществ, не относимых к наркотическим согласно «Единой конвенции ООН о наркотических средствах 1961 года» [2]. Данные состояния характеризуются хронической интоксикацией, наличием синдромов психической и/или физической зависимости [8]. Токсикомания отличается от наркомании в юридическом аспекте: она вызывается употреблением веществ, не отнесенных Минздравом Республики

Беларусь к группе наркотиков, и на нее не распространяются правовые и уголовные акты, действующие в отношении наркоманов [5]. При этом токсикомания, как и наркомания, вызывает психологическую зависимость от употребляемых психоактивных веществ, нарушение организма и восприятия окружающей действительности, отмечает М.И. Рожков [6].

Подростки и молодежь наиболее подвержены рискованному поведению, а значит и употреблению психоактивных веществ. В связи с этим возрастает актуальность исследования отношения молодых людей к употреблению токсических веществ в целях организации профилактической работы по предупреждению их употребления.

Мы провели исследование на базе профессионально-технического колледжа электротехники с учащимися в возрасте 16-17 лет (юноши). В качестве диагностического инструмента изучения отношения учащихся профессионального колледжа к употреблению токсических веществ была использована авторская анкета, которая включала вопросы по трем блокам: знания учащихся по проблеме токсикомании, отношение к данной проблеме и предложения по профилактике токсикомании среди учащихся профессиональных колледжей и лицеев.

Предоставим некоторые результаты нашего исследования.

Респонденты практически не различают понятия психоактивных веществ и токсических веществ, часто понимая под ними наркотики, химические одурманивающие вещества, вещества, оказывающие негативное влияние на психику человека. Среди токсических – но не психоактивных веществ – учащимися упоминаются клей, бензин (10%), отравляющие вещества (10%). При этом большинство респондентов данной выборки вообще затрудняются дать определение данных понятий: 61% учащихся не знают, что такое психоактивные вещества, 67% не могут определить токсические вещества. Понятие токсикомании, в свою очередь, часто подменяется понятием «наркомания». Так, 16% респондентов ответили, что токсикомания – это употребление наркотиков. Имеют некоторое представление о том, что называется токсикоманией, 20% респондентов, однако дают определение данного понятия через токсические вещества, вдыхаемые человеком.

Каждый второй учащийся сталкивался с проблемой предложения психоактивных веществ. При этом, как правило, предлагают употребление ПАВ в половине случаев – знакомые (43%), в трети случаев – друзья (30%), реже старшие люди и незнакомые. Данные результаты являются свидетельством того, что лица юношеского возраста подвержены достаточному риску начала употребления ПАВ. Проблема употребления данных веществ для учащихся приобретает

особую актуальность в связи с тем, что предложения попробовать психоактивные вещества они получают не только от знакомых, но и от незнакомых лиц, причем среди тех и других есть как сверстники, так и взрослые люди. Группу риска для респондентов представляет каждый третий сверстник из числа тех, кого учащийся считает другом. Потенциально 53% опрошенных могли попробовать/попробовали ПАВ.

Только 6 человек пробовали употреблять психоактивные вещества, что составило 9% от выборки. Учитывая ответы респондентов на другие вопросы анкеты, можно предположить, что реальное количество учащихся профессионально-технического колледжа, пробовавших, употреблявших или употребляющих психоактивные вещества, выше, что представляет собой угрозу их здоровью. Важно отметить и тот факт, что, как правило, юноши начинают употребление психоактивных веществ с марихуаны. Марихуана (или каннабис) является самым распространенным в мире опьяняющим средством после алкоголя [4]. Каннабис оказывает воздействие на разум и психику, его часто включают в группу галлюциногенов. Воздействие каннабиса является непредсказуемым, отражаясь в первую очередь на состоянии интегративных процессов: концентрации внимания, кратковременной и долговременной памяти [1]. Негативные последствия употребления проявляются не сразу.

У трети респондентов друзья или знакомые употребляют или злоупотребляют психоактивными веществами, четверть респондентов не знает о случаях употребления знакомыми ПАВ и около половины респондентов уверены в том, что в их окружении нет людей, употребляющих или злоупотребляющих психоактивными веществами.

Ведущими мотивами употребления психоактивных веществ лицами юношеского возраста, по мнению респондентов, выступает любопытство (56%), желание доказать собственную взрослость и независимость (40%), желание расслабиться (39%) и поднять настроение (39%). Два последних мотива могут быть связаны – они предполагают улучшение общефизического состояния. Отметим, что нередко предпочтение токсическим веществам люди отдают именно потому, что эти вещества оказывают эйфоризирующее воздействие на организм, что подтверждается ответами 26% участников исследования, которые в качестве мотива употребления ПАВ называют «желание испытать эйфорию». Среди ответов респондентов имеются и такие, которые связывают мотивы употребления психоактивных веществ с нежеланием выделяться из группы (19%) и уходом от решения своих проблем (16%). По мнению респондентов, мотивом употребления психоактивных веществ не является желание облегчить общение. И лишь незначительное количество респондентов

(7%) считает, что употребление психоактивных веществ является способом придать смелости и уверенности.

Большинство респондентов предполагает, что ПАВ представляют собой серьезную угрозу здоровью (63%), даже если принимаются в умеренных количествах; 30% респондентов с данным утверждением не согласились. По мнению 36% учащихся, после употребления ПАВ принявший их человек нуждается в еще большем их количестве для получения так называемого удовлетворения. Более половины опрошенных согласились с тем, что каждый раз, когда человек находится под влиянием психоактивных веществ, происходит разрушение клеток мозга (57%). Согласились с утверждением, что ПАВ вызывают у человека потерю интереса к той деятельности, которая раньше была интересна, 26% учащихся. Каждый третий респондент не согласился с утверждением, что прием ПАВ повышает уверенность в себе, и только каждый десятый полагает, что такое воздействие имеет место. Только 43% учащихся согласились с тем, что люди, употребляющие ПАВ, в том числе токсические, склонны совершать непродуманные, агрессивные и/или антиобщественные действия, о которых впоследствии не помнят; 50% респондентов затруднились с ответом на данный вопрос, а несколько человек с данным утверждением не согласились. Таким образом, в конкретных вопросах о вреде употребления ПАВ учащиеся ориентируются плохо, демонстрируют низкий уровень знаний последствий употребления токсических веществ.

Половина респондентов, принявших участие в исследовании, отметили, что людям, страдающим токсикоманией, можно помочь (53%), сомневаются в возможности оказания им помощи 16% опрошенных. Не знают о существовании эффективных методов лечения токсикомании и наркомании 57% опрошенных, 27% отметили, что такие методы существуют, 16% утверждают, что в настоящее время эффективных методов лечения токсикомании и наркомании не существует. Около половины респондентов считают, что токсикоманам могут помочь врачи (47%), родители (33%), психологи (27%), друзья (26%), 27% опрошенных отметили, что не знают и не предполагают, кто может помочь людям, страдающим токсикоманией.

Таким образом, проблема употребления и распространения употребления психоактивных веществ в юношеской среде является актуальной и острой, а также скрываемой от третьих лиц. Учащиеся профессионально-технического колледжа имеют недостаточные знания о проблеме употребления психоактивных веществ, последствиях их употребления, а также о методах и средствах организации профилактической работы по данному направлению. Между тем с проблемой распространения употребления психоактивных веществ

сталкиваются практически все учащиеся, а часть пробовала психоактивные, в том числе токсические, вещества, а значит, данная группа учащихся находится в зоне риска, что подчеркивает важность и необходимость организации профилактической работы по предупреждению употребления психоактивных веществ людьми юношеского возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргументы: марихуана: информационные материалы. – Брест: Альтернатива, 2008. – 20 с.
2. Единая конвенция о наркотических средствах 1961. – URL: http://www.unodc.org/pdf/convention_1961_ru.pdf (дата обращения: 28.09.2013).
3. Крупенькова, В. Прививка от токсикомании / В. Крупенькова // Знамя юности. – URL: <http://zn.by/privivka-ot-toksikomanii.html> (дата обращения: 29.09.2013).
4. Марихуана: информационные материалы. – Брест: Альтернатива, 2008. – 32 с.
5. Постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 10.07.2002 №53 «О некоторых вопросах признания лица большим хроническим алкоголизмом, наркоманией или токсикоманией, порядке и условиях оказания медицинской помощи пациентам, страдающим хроническим алкоголизмом, наркоманией или токсикоманией». – URL: <http://pravo.levonevsky.org/bazaby11/republic39/text716.htm> (дата обращения: 01.10.2013).
6. Рожков, М.И. Профилактика наркомании у подростков / М.И. Рожков, М.А. Ковальчук. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 144 с.
7. Стасюк, Е. Токсикомания в Беларуси молодеет [Электронный ресурс] / Е. Стасюк // Белорусские новости. – URL: <http://www.open.by/health/28683> (дата обращения: 28.09.2013).
8. Толковый словарь психиатрических терминов. – URL: <http://www.edudic.ru/psh/4046/> (дата обращения: 28.08.2013).

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Козлова С.Ю.

*Детский сад №25 г. Йошкар-Олы «Жемчужинка»
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола*

Дошкольное детство – большой и ответственный период психического развития ребенка, это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, через игровые и реальные отношения со сверстниками. Стремление к овладению психологическими функциями и социальными способами взаимодействия с другими людьми приносит

ребенку чувство радости жизни, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами. Нарушение любого из этих механизмов может сказаться на всем дальнейшем ходе развития ребенка-дошкольника.

Возрастные особенности дошкольников могут играть как позитивную, так и негативную роль в развитии ребенка, в зависимости от условий его жизни и воспитания. По мере развития у ребенка повышаются способности к произвольной психической саморегуляции и самоконтролю, появляется возможность управлять своими эмоциями и действиями, умение моделировать и приводить в соответствие свои чувства, мысли и желания. Желая как можно быстрее воспитать в ребенке эти особенности, взрослые дают ему инструкции, советы и ограждают массой запретов. Они ограничивают активность и самостоятельность ребенка, что может вызвать у него агрессию или чувство неполноценности. Гармоничное развитие ребенка в период дошкольного детства невозможно без родительской любви, заботы, взаимопонимания, доверия друг к другу. Близкий эмоциональный контакт, основанный на безусловной любви, т. е. принятие ребенка таким, какой он есть, учет его индивидуальности и неповторимости дарит ему чувство защищенности, формирует доверие к миру, делает его уверенным в себе, общительным. У ребенка формируется внутренняя позиция: «Я нужен, я любим, и я люблю вас тоже» [2].

«Годы чудес» – так называют ученые первые пять лет жизни ребенка. Закладываемое в это время эмоциональное отношение к жизни, людям и наличие или отсутствие стимулов к интеллектуальному развитию оставляют неизгладимый отпечаток на всем дальнейшем поведении и образе мыслей человека.

Современные психолого-педагогические исследования показывают, что родители испытывают серьезные трудности в обучении и воспитании детей. Их беспокоят непослушание, конфликтность, неуравновешенность, агрессивность детей-дошкольников, вызывает отчаяние слабое развитие, нелюбознательность, пассивность; родители не знают, как вести себя в трудных ситуациях. Установлено, что родители при воспитании своих детей используют и проявляют чрезмерную строгость. При этом большинство родителей не придают значения переживаниям детей, не стремятся установить их причину, считая их беспредметными и немотивированными. Подобная ситуация очень опасна как для здоровья ребенка, так и для развития его личности. Педагогическая и психологическая культура большинства родителей находится на низком уровне. И для того чтобы чувствовать себя уверенно в роли родителей, семье необходима информация. Желательно, чтобы она была не разрозненная, а собранная в одном месте и хорошо структурированная.

Многие психологические проблемы детского возраста со временем полностью проходят, но при отсутствии должного содействия могут длиться несколько лет, причиняя ребенку значительные страдания и вызывая отклонения в развитии. В таких случаях целью консультирования обычно является создание условий для возможно более быстрого выздоровления, а в некоторых случаях – устранения проблемы, которая сама по себе не может исчезнуть [3].

Часто по различным причинам (тяжелая работа, конфликты или неурядицы в семье или на работе, дефицит времени, стрессы, собственные невротические состояния) родителям не хватает сил, времени, терпения на выстраивание теплых и доверительных отношений. У ребенка появляется все больше и больше обязанностей и совсем не остается прав. А общение матери с ребенком сводится к раздаче приказаний, а зачастую и наказаний (криком, шлепком и т. д.), мнение ребенка не учитывается, его чувствами мама не интересуется. Но ведь родители самые первые и самые важные учителя своего ребенка. Первая школа малыша – дом, семья, которые окажут огромное влияние на то, что он будет считать важным в жизни, на формирование его системы ценностей [5].

Сколько бы мы не прожили, мы все равно постоянно обращаемся к опыту детства, к жизни в семье. Малыш всему учится в общении со взрослым, ранний опыт ребенка создает тот фон, который ведет к развитию речи, умению слушать и думать, вычленению смысла слов.

Внимательная оценка природы психологических трудностей ребенка является важнейшим моментом. Чтобы усилия родителей стали более эффективными, можно воспользоваться следующими советами:

1. Не допускайте, чтобы ребенок скучал во время занятий. Интерес – лучшая из мотиваций, он делает детей по-настоящему творческими личностями и дает им возможность испытывать удовлетворение от интеллектуальных занятий.

2. В занятиях с ребенком нужна мера. Постарайтесь определить пределы выносливости ребенка и увеличивайте длительность занятий каждый раз на очень небольшое время. Предоставьте ребенку возможность иногда заниматься тем делом, которое ему нравится.

3. Повторяйте упражнения. Развитие умственных способностей ребенка определяется временем и практикой. Если какое-то упражнение не получается, сделайте перерыв, вернитесь к нему позднее или предложите ребенку более легкий вариант.

4. Не проявляйте излишней тревоги по поводу недостаточных успехов и недостаточного продвижения вперед или даже некоторого регресса.

5. Будьте терпеливы, не спешите, не давайте ребенку задания,

превышающие его интеллектуальные возможности.

6. Дети дошкольного возраста плохо воспринимают строго регламентированные, повторяющиеся, монотонные занятия. Поэтому при проведении занятий лучше выбирать игровую форму.

7. Развивайте в ребенке навыки общения, дух сотрудничества и коллективизма; научите ребенка дружить с другими детьми, делиться с ними успехи и неудачи.

8. Избегайте неодобрительной оценки, находите слова поддержки, чаще хвалите ребенка за его терпение, настойчивость и т. д. Никогда не подчеркивайте его слабости в сравнении с другими детьми. Формируйте у него уверенность в своих силах [4].

Психологическое просвещение – это формирование у детей и их родителей потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.

Таким образом, психологическое просвещение направлено на своевременное выявление и преодоление психологических трудностей детей, на ознакомление родителей с их возрастными особенностями и условиями, обеспечивающими полноценное развитие и воспитание; при этом задача взрослых – не помощь в преодолении трудных ситуаций, а помощь в поиске их смысла и обучающего воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология: учебник / Г.С. Абрамова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург: Деловая книга, 2009. – 512 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.
3. Данилина, Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ / Т.А. Данилина, В.Я. Зеденидзе, Н.М. Степина. – М.: Айрис пресс, 2004. – 148 с.
4. Люблинская, А.А. Детская психология: учебное пособие / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 2008. – С. 326-327.
5. Практическая психология образования: учебное пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2007. – 592 с.

ПЯТЬ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Коновалова Е.А.

Детский сад №9 «Росинка»

Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

В жизни каждого человека есть события, запоминающиеся навсегда. Одним из них, безусловно, является первый день в школе, с которого начинается новый этап в жизни ребенка. От того, как он будет подготовлен к этому моменту, во многом зависит формирование и развитие его личности, успешность обучения.

Поступление в первый класс – переломный момент в жизни ребенка. Внимание к этому периоду в последние годы особенно увеличилось. Как сложится новая жизнь будущих первоклассников во многом зависит от того, насколько они подготовились к этому новому этапу в их жизни.

Каковы же компоненты готовности ребенка к школе?

Первый компонент – *мотивационная готовность* – включает в себя стремление ребенка идти в школу, его интерес к школе, желание познавать новое. Чтобы определить, насколько развита она у дошкольника, можно задать ребенку несколько вопросов: «Хочешь ли ты идти в школу? Что в школе самое важное? Что самое интересное? Если бы ты не ходил в детский сад, чем бы ты занимался дома?» Ответы на эти вопросы помогут понять характер его представлений о школе, наличие интереса к ней, интереса к познанию нового. Кроме того, можно предложить тест-игру для выявления его основных стремлений, предпочитаемых видов деятельности. Взрослый бросает ребенку мяч, проговаривая начало предложения, ребенок должен бросить мяч обратно, завершив предложение по своему усмотрению. Начала предложений могут быть следующие:

1. Я стараюсь...
2. Я думаю о том, чтобы...
3. Я был(а) бы рад(а)...
4. Я надеюсь, что...
5. Я уверен(а), что...
6. Я мечтаю...
7. Я хочу...

Если в результате анализа теста обнаружилось, что перед поступлением в школу ребенок имеет о ней весьма приблизительные представления, что у него нет интереса к ней, стоит серьезно подумать о формировании у него мотивационной готовности.

Второй компонент – *волевая готовность*. У ребенка должен быть сформирован комплекс волевых качеств, без наличия которых он

не сможет длительное время выполнять задания учителя, не отвлекаться на уроке, доводить дело до конца. Обратите внимание, может ли ребенок сосредоточенно заниматься каким-либо делом (рисовать, лепить, мастерить).

Предлагаемые задания и упражнения будут способствовать развитию и совершенствованию у ребенка всех звеньев системы произвольной саморегуляции. Наиболее эффективно в этом смысле конструирование. Начать лучше с обучения работе по образцу. Например, это будет реальный образец уже построенного дома, который ребенок должен воспроизвести из деталей. Их должно быть больше, чем нужно для конструирования, чтобы ребенок научился воспроизводить правильный выбор блоков, соотнося их по форме, размеру и цвету. Предложите ребенку внимательно рассмотреть, изучить тот дом, который ему надлежит собрать самостоятельно. Наблюдайте за характером и последовательностью, при этом обратите внимание на следующие моменты:

1. Ребенок должен строить дом в строгом соответствии с предложенным образцом – это означает, что он должен удерживать заданную вами цель.

2. Для этого ему необходимо соблюдать определенную последовательность сборки, то есть иметь четкую программу исполнительских действий (алгоритм).

3. Осуществление программы возможно лишь в том случае, если маленький строитель сумел правильно выделить условия деятельности: размер, форму и цвет блоков конструкции.

4. Но и это еще не залог правильной сборки. В процессе работы он должен корректировать свои действия, то есть постоянно сверять полученные результаты с эталоном.

5. По окончании сборки попросите ребенка проверить, насколько точно его конструкция соответствует образцу. Если вы заметили, что ребенок допускал ошибки на каком-либо этапе сборки, проанализируйте вместе с ним их причины. Попросите ребенка внести необходимые исправления.

Одним из распространенных упражнений по развитию произвольности, максимально приближенных к условиям учебной деятельности, является «графический диктант»:

- ребенку дается образец геометрического узора, выполненный на бумаге в клетку или на расчерченной доске: он должен воспроизвести предложенный образец и самостоятельно продолжить точно такой же рисунок;

- аналогичная работа предлагается для выполнения на слух, когда взрослый диктует последовательность действий с указанием числа клеточек и их направления (вправо – влево, вверх – вниз).

Ребенок, поступая в первый класс, как правило, приходит в новый коллектив. Ему придется наряду с освоением новой для него роли ученика определиться в системе взаимоотношений детей класса, найти свое место в нем. Здесь зачастую скрываются подводные камни, мешающие первокласснику быстро адаптироваться к школе.

Качества, от которых зависит умение семилетнего человека вступать во взаимоотношения со сверстниками, относятся к следующему компоненту – *социально-психологической готовности* к школе. На развитие этого компонента направлены следующие упражнения: «Невидимая скульптура», «Найди свое место».

1. «Невидимая скульптура»

Класс делится на группы из трех человек. В каждой группе один игрок – художник, другой – модель, третий – глина. Художник и глина закрывают глаза. Так как им предстоит держать глаза закрытыми не менее трех минут, то удобнее использовать повязку. Модель принимает определенную позу и сообщает о своей готовности. За работу принимается художник. Он вежливо ошупывает модель, чтобы определить ее позу, а затем превращает глину в произведение искусства, воспроизведя при этом модель. Труд окончен, дети открывают глаза и предстают перед судом зрителей, оценивающих степень сходства скульптуры и образца.

2. «Найди свое место»

Поиск своего места в группе сверстников – едва ли не самое важное для школьника занятие. Предлагаем игровой, шуточный тренинг такого поиска, из которого учитель может (при желании) вывести патетическую мораль: всем есть место в этом классе, каждый может его найти, но никто не в состоянии это сделать без помощи других детей. В начале игры надо как следует «перемешаться». Дети свободно передвигаются по небольшому пространству, очерченному ведущим. Каждый старается поприветствовать как можно большее количество ребят. Знак приветствия можно выбрать любой – легкое похлопывание, поглаживание по голове, прикосновение друг к другу ладонями правой руки и т. д. Для дальнейшей игры важно, чтобы знак приветствия был тактильным. По сигналу ведущего все останавливаются и закрывают глаза. Задача первая и самая простая: с закрытыми глазами, не произнося ни единого звука, выстроиться в шеренгу по росту. Ведущий может с помощью секундомера измерить время первого построения, а через несколько недель, повторив эту игру, показать детям, что их сплоченность и доверие друг к другу возросли: сейчас они смогли быстрее найти место в общем ряду. Задача более сложная, но тоже решаемая с закрытыми глазами: выстроиться в алфавитном порядке (по первой букве имени или фамилии). Ясно, что в эту игру могут играть лишь дети, уже

изучившие алфавит. И наконец, задача, требующая «высшего пилотажа»: выстроиться по порядку дней рождений, начиная с января и заканчивая декабрем.

Очень важна для успешного обучения в школе *умственная готовность*. Она включает развитие восприятия, наблюдательности, памяти, мышления, сформированности представления о пространстве и времени, о животном и растительном мире, об общественных влияниях. Необходимо побеседовать с ребенком, чтобы выявить, знает ли он, что такое «слева», «справа», «вверху», «внизу», «между», разбирается ли в отличии «вчера» от «сегодня» и «завтра». Также с помощью беседы выяснить, что знает дошкольник о явлениях природы, о жизни нашего общества. Дать ему предмет, имеющий сложное строение; понаблюдать, может ли он внимательно его рассматривать, выделять отдельные детали и словесно описывать его. Этим можно определить особенности восприятия ребенка. Для выяснения, насколько развита память, нужно прочитать ему 10 слов (например, мышь, снег, мяч, шум, слон, сын, весна, кот, стол, рак). Затем попросить его повторить прочитанное. Прочитать слова всего 4 раза и каждый раз требовать повторения. Если в результате оказались выученными 8-9 слов, а количество повторяемых слов постоянно увеличивалось, то можно считать, что память ребенка не внушает опасений. Проследить, умеет ли он делать выводы, умозаключения. Нарисовать план комнаты, спрятать игрушку и попросить ребенка найти ее, указав место на плане. Если он справляется с такими заданиями, значит, его мышление соответствует норме.

Умение учиться – пятый компонент психологической готовности к школьному обучению. Он включает умение слушать и слышать взрослого, подчиняться его указаниям, планировать свою деятельность, контролировать и оценивать ее. Ребенок умеет планировать, оценивать свою деятельность, если в любой ситуации может ответить на вопросы: «Что ты будешь делать?», «Как ты будешь это делать?», «Какие предметы тебе понадобятся?», «Как ты сделал – хорошо или плохо?»

Итак, психологическая готовность к школьному обучению не может оцениваться лишь по тому, умеет ли ребенок читать и писать. Существуют простые и доступные способы определения психологической готовности к школе, которыми могут воспользоваться взрослые, чтобы своевременно и правильно подготовить ребенка к обучению. Именно это и является одной из важнейших задач воспитателей ДОУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л.И. Этапы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Воронеж, 2005.
2. Венгер, А.Л. Как дошкольник становится школьником? / А.Л. Венгер // Дошкольное воспитание. – 2005. – №8. – С. 66-74.
3. Копылева, И.Н. Дошкольное детство: подготовка к школе или этап в жизни? / И.Н. Копылева // Начальная школа. – 2002. – №1. – С. 96-100.
4. Психология дошкольника: хрестоматия: для студ. сред. пед. учеб. заведений / сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2000.
5. Психическое развитие младших школьников. – М.: Педагогика, 1990.
6. Самоукина, В.Н. Игры в школе и дома / В.Н. Самоукина. – М.: Педагогика, 1993.
7. Симановский, А.Э. Развитие творческого мышления детей / А.Э. Симановский. – Ярославль, 1996.
8. Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2003.
9. Субботина, Л.Ю. Развитие воображения у детей / Л.Ю. Субботина. – Ярославль, 1996.
10. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 2003.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ДЕПРЕССИИ У БОЛЬНЫХ СО СПИНАЛЬНОЙ ТРАВМОЙ

Константинова Е.В.

Гутова Т.С.

Таврический национальный университет

им. В.И. Вернадского

Автономная Республика Крым, г. Симферополь

С каждым годом увеличивается число людей, страдающих спинальной травмой, вследствие чего люди теряют возможность ходить. Под позвоночно-спинномозговой травмой понимают механическое повреждение позвоночника и/или содержимого позвоночного канала (спинного мозга, его оболочек и сосудов, спинномозговых нервов) [1]. Позвоночно-спинномозговая травма составляет до 15% всех видов травм [2] и характеризуется тяжелыми медицинскими и социально-психологическими последствиями. Эта потеря влечет за собой не только физические проблемы, неудобства, но и большое количество психических расстройств. Одним из этих психических расстройств может быть депрессия. Депрессия может проявляться как реакция на утрату иллюзии собственной неуязвимости, на собственную беспомощность и, порой, на полную и неустранимую зависимость от других людей. Депрессия с характерным для нее снижением активности и ангедонией приводит

больных с последствиями спинномозговой травмы к уменьшению физической работоспособности, а также к уменьшению мотивации к восстановительному лечению [3].

Однако в литературе на сегодняшний день вопрос диагностики депрессии у пациентов со спинальной травмой остается открытым. Во-первых, авторы указывают на разную частоту депрессии у данного контингента больных. Во-вторых, в литературе депрессия нередко рассматривается вне клинических границ этого понятия, как стадия процесса нормальной адаптации к травме спинного мозга [3, 4]. Однако, на наш взгляд, не стоит рассматривать депрессию как стадию процесса нормальной адаптации к травме, поскольку она влечет за собой длительную госпитализацию, повышенный риск суицида, ухудшающееся здоровье, ограниченную активность и участие в жизни общества. Депрессию с этой точки зрения можно рассматривать, скорее, как осложнение или следствие, нежели как адаптивный процесс эмоционального приспособления. Кроме того, ее можно рассматривать и как функцию трудностей, возникающих в процессе приспособления к спинальной травме, к ее множественным средовым и социальным проблемам, а также проблемам, связанным со здоровьем [3].

В последнее время активно используется понятие качества жизни [8]. В самом широком значении понятие качества жизни относится к характеристикам самовосприятия личности с точки зрения оценки ею своего жизненного пространства. В настоящее время в психологических и медицинских исследованиях изучение вопросов качества жизни занимает значительное место [6, 8]. С понятием «качество жизни» очень тесно связано само понятие «здоровье». В клинической психологии качество жизни приобретает особое значение, поскольку параметры, включаемые в измерения качества жизни, тесно связаны с психическим здоровьем [9].

В то же время проблема проявления признаков депрессии у больных со спинальной травмой и их оценка собственного качества жизни остается на сегодняшний день малоизученной. Во многих исследованиях показано, что большая часть легких депрессий на фоне соматической патологии, наблюдающихся в общемедицинской сети, обычно не распознается и не лечится [5, 7]. Однако людям со спинальной травмой необходимо больше уделять внимания своему психическому здоровью, так как депрессия может разрушить личность человека. Боль может привести к депрессии, а депрессия – к развитию боли. Предполагается, что изучение влияния депрессии на качество жизни больных со спинальной травмой через их субъективную оценку удовлетворенности различными сферами жизнедеятельности является актуальной и важной проблемой для клинической практики. Данное

исследование внесет вклад в дальнейшую разработку общенаучных и прикладных проблем психологии в соматической клинике. А также результаты данного исследования помогут развить, дополнить и внести новые элементы в знания и представления о взаимосвязи депрессии и качества жизни у больных со спинальной травмой.

В основу нашего исследования было положено предположение о том, что наличие депрессивного состояния у больных со спинальной травмой обусловлено личностной оценкой качества жизни.

В психологическом исследовании, посвященном изучению депрессии, обусловленной личностной оценкой качества жизни у больных со спинальной травмой, приняли участие 50 человек со спинальной травмой, которые представляли собой экспериментальную группу, и 50 здоровых человек – контрольная группа. Ограничений в возрасте не было. Исследование проводилось на базе Сакского спинального санатория им. Н.Н. Бурденко. Отбор испытуемых производился по принципу добровольности.

Мы в нашем исследовании в первую очередь решили проверить, страдают ли больные со спинальной травмой от проявлений депрессии, а затем проверить, обусловлено ли наличие тяжелой депрессии личностной оценкой качества жизни.

В исследовании использовались следующие диагностические методики:

- шкала депрессии Бека (BDI);
- методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунга;
- методика оценки качества жизни (SF-36).

По окончании проведения диагностики были получены следующие результаты.

По шкале депрессии Бека в экспериментальной группе у 3 человек депрессия отсутствует, у 10 человек легкая депрессия и у 37 человек тяжелая депрессия. В контрольной группе тяжелая депрессия не выявлена ни у одного человека.

По методике дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунга в экспериментальной группе у 3 человек депрессия отсутствует, у 15 человек легкая депрессия и у 32 человек тяжелая депрессия. В контрольной группе тяжелая депрессия не выявлена ни у одного человека.

По методике оценки качества жизни (SF-36) в экспериментальной группе показатели удовлетворенности физическим здоровьем занижены (ниже 50% у 43 человек), показатели удовлетворенности психическим здоровьем колеблются от 35 до 67%. В контрольной группе показатели значительно выше: удовлетворенность физическим

здоровьем от 60 до 90% и удовлетворенность психологическим здоровьем от 72 до 95%.

Исходя из полученных результатов по трем методикам, мы можем сделать вывод о том, что наша гипотеза подтвердилась: у больных со спинальной травмой наличие депрессивного состояния обусловлено личностной оценкой качества жизни. Аффективные расстройства, и особенно депрессия, ухудшают качество жизни, однако вместе с тем своевременное проведение адекватной терапии депрессивных расстройств приводит не только к обратному развитию аффективных нарушений, но и способствует редукции проявлений основного заболевания.

Таким образом, благодаря полученным результатам использование в клинической практике стандартизированной оценки качества жизни, наряду с применением клинических шкал по оценке степени выраженности депрессии, дает более полное комплексное представление о выраженности депрессии, позволяет провести своевременную и динамическую оценку эффективности проводимой терапии. Также выявленные особенности снижения субъективной оценки качества жизни больных со спинальной травмой, в зависимости от наличия депрессии, дают возможность разрабатывать дифференцированные программы по реабилитации больных со спинальной травмой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амелина, О.А. Травма спинного мозга / О.А. Амелина // Клиническая неврология с основами медико-социальной экспертизы. – СПб.: ООО «Золотой век», 1998. – С. 232-248.
2. Сытин, Л.В. Реабилитация: понятие и некоторые методологические аспекты / Л.В. Сытин // Реабилитация инвалидов с нарушением двигательных функций: тезисы докладов республиканской конференции. – Новокузнецк, 1991. – Ч. 1. – С. 44-46.
3. Булюбаш, И.Д. Психологическая реабилитация пациентов с последствиями спинальной травмы / И.Д. Булюбаш, И.Н. Морозов, М.С. Приходько. – Самара, 2011.
4. Булюбаш, И.Д. Психологические нарушения в восстановительном и позднем периодах позвоночно-спинномозговой травмы / И.Д. Булюбаш, И.Н. Морозов, М.С. Приходько // Тезисы докладов научн.-практ. конференции «Актуальные проблемы нейрохирургии». – Йошкар-Ола, 2007. – С. 98-100.
5. Гурович, И.Я. Амизол: социальное функционирование и качество жизни в процессе лечения / И.Я. Гурович, А.Б. Шмуклер // Социальная и клиническая психиатрия. – 1996. – №22. – С. 92-98.
6. Гурович, И.Я. Золофт: внебольничная терапия депрессивных больных и влияние на их качество жизни / И.Я. Гурович, А.Б. Шмуклер // Социальная и клиническая психиатрия. – 1997. – №7. – С. 62-68.

7. Давыдов, А.А. Измерение качества жизни / А.А. Давыдов, Е.В. Давыдова. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 1993. – 51 с.

8. Куприянова, И.Е. Критерии качества жизни в структуре психического здоровья / И.Е. Куприянова, И.Я. Стоянова, Н.М. Ошаева // Качество: стратегия XXI века. – Томск, 2000. – С. 115-116.

9. Куприянова, И.Е. Качество жизни как показатель уровня психического здоровья / И.Е. Куприянова // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – Томск. – 2001. – №2. – С. 55-60.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О СЧАСТЬЕ

Конюхова Г.Ф.

Шишкина О.В.

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

Интерес к изучению счастья не ослабевает на протяжении всего существования человечества. Счастье – это важная часть нашей жизни, волнующая людей различных взглядов и культур. 28 июня 2012 года Генеральной Ассамблеей ООН по предложению королевства Бутан был учрежден Международный день счастья. В резолюции Генассамблеи отмечено, что правительствам странам – членам ООН рекомендуется отмечать праздник 20 марта каждого года «соответствующим образом, в том числе с помощью образовательных и просветительских программ» [4]. Растет интерес к данной теме у молодежи и у нас в стране. В начале июня этого года Министерство культуры РФ утвердило проект «10 000 авторов о счастье». Студенты из Российского университета нефти и газа имени И.М. Губкина создали уникальный проект – они решили подарить миру книгу о счастье, которую напишут 10 тысяч человек [1].

Исходя из этих фактов, можно утверждать, что тема счастья является достаточно актуальной сейчас. Актуальность исследования данной темы также обусловлена некоторыми социальными и экономическими факторами, имеющими место в современном обществе. В частности, это связано с ростом числа стрессовых ситуаций, усложнением конструирования человеком собственной жизни, выбора жизненных ориентиров, трудностями социализации. В настоящее время в условиях материальной и духовной нестабильности общества происходит обесценивание нравственных человеческих отношений, основанных на бескорыстной взаимопомощи, чувстве сострадания. Жестокость, насилие, культ силы становятся чуть ли не главными темами средств массовой информации. Поэтому имеет смысл говорить о счастье [2, с. 165].

Данная тема достаточно мало изучена в науке, в том числе в психологии.

В исследовании объектом исследования является счастье как психологический феномен, а предметом исследования выбраны представления о счастье у старших школьников 9-х и 11-х классов. Мы поставили цель исследования – определить и рассмотреть различия в представлениях о счастье у старших школьников 9-х и 11-х классов в связи с возрастными особенностями. Мы предположили, что существуют возрастные особенности представлений о счастье у представителей раннего и позднего юношества.

В исследовании принимали участие 70 учащихся 9-х и 11-х классов МОУ «СОШ №4 г. Волжска». Среди учащихся 9-х классов 16 мальчиков, 19 девочек. Общая численность – 35 человек, испытуемые из разных классов. Среди учащихся 11-х классов 11 мальчиков, 24 девочки. Общая численность тоже 35 человек. Участники исследований были из разных классов. Возрастной критерий: 15-18 лет. Они находятся на возрастном этапе юности. Психологи расходятся в определении возрастных границ юности. По мнению отечественных психологов, этап юности начинается с 15 лет и длится до 21 года. Данный этап состоит из двух стадий: ранняя юность и поздняя юность.

В нашем исследовании использованы следующие методики:

- Оксфордский опросник счастья (Argyle, Martin and Lu) [6].
- Шкала субъективного благополучия (адаптирован М.В. Соколовой) [5].
- Методика определения направленности личности на достижение успеха/избегания неудачи (А.А. Реан) [3].
- Анкета «Ваши представления о счастье» [1].

В результате теоретического анализа литературы по теме «Счастье», можно утверждать, что данная тема является одной из основополагающих тем позитивной психологии. Научные исследования и практические разработки сделаны в большей степени за рубежом. Интерес к этой теме растет и в нашей стране, не только среди философов, социологов, но и среди психологов.

Результаты исследования подтвердили предположение, что существуют возрастные особенности представлений о счастье среди старшеклассников. Представители 9-х и 11-х классов по Оксфордскому опроснику счастья имеют разные представления о счастье. Уровень счастья учеников 11-х классов выше на 11%, чем у учеников 9-х классов. Мы можем предположить, что учащиеся 9-х классов в среднем счастливы на 52% от гипотетического максимума, а учащиеся 11-х классов в среднем счастливы на 63% от гипотетического максимума, если учесть, что гипотетический

максимум составляет 100%. В общем, уровни счастья испытуемых выше среднего.

Гипотетическое понимание счастья отличается от понимания субъективного благополучия. Субъективное благополучие определяется более объективными и конкретными критериями, чем счастье. Уровень субъективного благополучия у испытуемых 11-х классов несколько выше. Также испытуемые 9-х и 11-х классов имеют разные уровни субъективного благополучия. Однако наше предположение о том, что субъективное благополучие коррелирует с направленностью на успех, не нашло подтверждения в результате исследования. Состояние счастья, ощущение субъективного благополучия не всегда предполагают мотивацию на успех.

Более подробную информацию о том, как представляют счастье участники исследования, дает анкета «Ваши представления о счастье». Из 70 участников на вопрос «Понимаете ли вы, что для вас счастье?» утвердительно ответили 62 ученика, 8 участников не понимают, что для них является счастьем. Из 35 человек 32 ученика 11-х классов конкретно понимают, что является для них счастьем: успехи в обучении – 66%. Из 35 участников 30 учеников 9-х классов понимают, что для них является счастьем: общение с друзьями – 50% , успехи в обучении – 40%. На вопрос «Часто ли вы испытываете состояние счастья?» среди учащихся 11-х классов 82% часто испытывают состояние счастья, 65% учащихся 9-х классов часто испытывают состояние счастья. Повод для состояния счастья нужен 54% опрошенных девятиклассников и 28% одиннадцатиклассников. Большинство учеников и 11-х и 9-х классов считают себя счастливыми, однако по-разному представляют себя счастливыми во времени: 53% учеников 11-х классов видят себя счастливыми в будущем и 46% считают себя счастливыми в настоящее время. Ученики 9-х классов – 73% считают себя счастливыми в настоящем времени. На момент обучения в школе для учащихся 11-х классов успехи в учебе и влюбленность представляются большим счастьем, чем все остальное. Для учащихся 9-х классов общение с друзьями, а также успехи в обучении представляются счастьем.

Таким образом, большинство старшеклассников считают себя счастливыми, но для каждой возрастной стадии юношества характерно свое понимание и представление о счастье. Представления школьников 9-х и 11-х классов о счастье различаются. Статистический анализ с помощью t-критерия Стьюдента подтвердил достоверность различий представлений о счастье у представителей раннего и позднего юношества. Можно утверждать, что состояние счастья и субъективного благополучия сформированы на основе представлений о счастье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анкета о счастье. URL: http://www.6yket.ru/psixologiya/chto_takoe_schaste.html (дата обращения: 12.09.2013).
2. Перепелкина, Т.Е. Особенности представления о счастье у студентов педагогического института / Т.Е. Перепелкина // Альманах современной науки и образования. – 2007. – №5. – С. 165-167. – URL: <http://www.gramota.net/materials/1/2008/4-1/17.html> (дата обращения: 05.05.2013).
3. Реан, А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2004. – 416 с.
4. Резолюция ООН. – URL: <http://jpsy.ru/public/27282.html> (дата обращения: 25.08.2013).
5. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануилов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 470 с.
6. Эксакусто, Т.В. Тренинг позитивного мышления. Коррекция счастья и благополучия / Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 427 с.

КРАТКИЙ АНАЛИЗ РАЗЛИЧНЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ»

Костякова А.И.

*Мурманский государственный гуманитарный университет
Северо-западный регион, г. Мурманск*

Каждый человек уникален, мы все по-своему думаем, по-разному относимся к каким-либо ситуациям, общаемся, у каждого свои ценности, нормы, идеалы. В повседневном общении нам постоянно приходится сталкиваться с людьми, которые терпимо и спокойно относятся к чуждым для себя поступкам и проявлениям и, наоборот, которые не могут не замечать или терпеть непонятное для них поведение, – это и есть одно из проявлений коммуникативной толерантности. Так в чем же сущность этого феномена? Каковы особенности? Чтобы ответить на эти вопросы, в нашей статье мы постараемся всесторонне рассмотреть эту категорию, а для этого сначала необходимо охарактеризовать такие понятия, как толерантность/интолерантность, общение и коммуникация.

Представления о толерантности имеют богатую историю. Так, уже в античных религиозно-мифических воззрениях можно встретить упоминания о приемлемости разнообразных религиозных направлений. Данная категория рассматривается во многих науках. Так, с точки зрения этики, толерантность означает моральное качество, для которого свойственно терпимое отношение к убеждениям, мнениям и поведению других людей, выражающееся в готовности к взаимопониманию. Проявляется в признании другого человека и

уважении его собственной точки зрения [10]. В «Философском энциклопедическом словаре» под редакцией Е.Ф. Губского толерантность характеризуется как «терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам. <...> Она является <...> признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции», т. е. является показателем уверенности в себе и в своих убеждениях [13]. «Толерантность связывается в представлении с терпимостью, снисходительностью к кому-либо или чему-либо <...> способствует достижению взаимного понимания и согласованию самых разных мотивов, установок и ориентаций без насилия и подавления достоинства людей» – такое определение дается в «Социологическом словаре» под редакцией Г.В. Осипова, Л.Н. Москвичева [12]. С точки зрения психологии ее можно обозначить как приобретенную устойчивость к ситуациям неопределенности, способность противостоять стрессам, конфликтам, отсутствие поведенческих отклонений [1].

Г. Олпорт выделял два пути развития личности: толерантный и интолерантный, и считал, что толерантный человек свободен, великодушен, имеет положительную «Я-концепцию», а для интолерантного характерны представления о собственном превосходстве, нежелание брать на себя ответственность, стремление к власти и подчинению [9]. В.А. Лабунская описывает такие проявления интолерантного поведения (на примере социально-психологических характеристик постсоветского человека), как деиндивидуализация, деперсонализация, деперсонализация системы отношений человека с миром, приводящие к тому, что индивид перестает переживать чувство личной ответственности и стремиться к постижению ценностей, культуры и т. д. Он нацелен лишь на приписывание или отклонение их внешних черт (одежда, элементы образа жизни и т. д.). Она отмечает, что «интериоризация отношений “игнорирования” другого приводит к недоверию самому себе, к боязни собственных личностных проявлений, что, в свою очередь, является основой для формирования деструктивных, интолерантных форм поведения» [7]. Анализируя работы зарубежных ученых, автор приходит к выводу, что к факторам, обуславливающим интолерантное общение, можно также отнести заниженную самооценку, чувство беспомощности, стереотипность мышления. Таким образом, мы видим, что большинство ученых приравнивают значение термина толерантность к терпимости. К тому же необходимо отметить, что все они сходны в том, что толерантность есть не только стремление к взаимопониманию и принятию окружающей действительности,

она также подразумевает межличностное взаимодействие без насилия, угнетения другого.

Н.В. Недорезова, рассмотрев множество подходов к определению толерантности, предложила их классифицировать таким образом:

1. Толерантность как психофизическая переносимость неблагоприятных воздействий, т.е. терпимость к негативным воздействиям;

2. Толерантность в социальных отношениях (коммуникативная толерантность) как терпимое отношение к человеку или группе людей, чье поведение кажется неприемлемым;

3. Толерантность как система ценностей, в которую входит принятие уникальности собеседника, иной системы мировоззрения;

4. Толерантность как личностная характеристика (множество установок индивидуальных качеств, система личностных ценностей) [8].

Итак, второе направление изучает толерантность в контексте отношений с окружающими людьми, общения с другими индивидами. И для того чтобы рассмотреть данную категорию, необходимо подробнее остановиться на понятии общения. В «Кратком психологическом словаре» под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского этот термин трактуется как многосторонний процесс установления и развития межличностных контактов, возникающий благодаря совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией (коммуникативная сторона общения), выработку единой стратегии взаимодействия (интерактивная), восприятие и понимание другого (перцептивная) [6]. В свою очередь, коммуникативная сторона характеризуется умением устанавливать контакт с собеседником в зависимости от особенностей коммуникативного воздействия, адекватностью, логичностью аргументации, способностью эффективно использовать вербальные/невербальные средства общения [3].

Е.П. Ильин в работе «Психология общения и межличностных отношений» рассматривает толерантность в качестве одного из значимых факторов, влияющих на эффективность общения [4]. Таким образом, являясь значимой дефиницией коммуникации в многообразных сферах человеческого взаимодействия, она представляет собой шанс для достижения взаимопонимания и установления связи между индивидами, учитывая их психо-социальные и другие качества. Поэтому в нашей работе особое внимание мы уделяем изучению толерантности в общении, или коммуникативной толерантности. Данное понятие было введено в психологию В.В. Бойко, которая трактует его как «характеристику отношений личности к людям», демонстрирующую

переносимость/непереносимость индивидом поведения личностных особенностей другого человека в процессе коммуникации [2]. По мнению Г.С. Кожухарь, толерантность в общении есть, с одной стороны, значимая черта профессионализма и сформировавшейся личности, взаимодействующей в системе «человек – человек», а с другой – образ, который создается при обучении, выполняющий системообразующую функцию [5]. Автор также утверждает, что толерантность проявляется в стремлении к взаимопониманию, согласованию мотивов и установок, исключает насилие и направлена на сотрудничество, диалог. Поэтому особое значение имеет критический диалог, являющийся одним из главных способов реализации толерантной позиции в общении, выступающий доминирующим механизмом становления истинной толерантности.

При изучении коммуникативной толерантности В.В. Бойко особое значение придавала совместимости/несовместимости одноименных качеств партнеров, т. к. во время общения человек соотносит и анализирует характеристики другого на уровне отдельных подструктур личности, к которым относятся: интеллектуальная, ценностно-ориентационная, этическая, эстетическая, эмоциональная, сенсорная (чувственная), энергодинамическая, алгоритмическая, характерологическая, функциональная. По ее мнению, у каждого человека можно выделить несколько уровней коммуникативной толерантности:

- ситуативная – проявляется в отношениях человека к конкретному индивиду;
- типологическая – фиксируется в отношении к обобщенным типам личностей, группам людей;
- профессиональная – выявляется в отношении к обобщенным типам людей ввиду определенной деятельности;
- общая – в ней просматриваются тенденции отношения к людям в целом на основании своего характера, нравственных ценностей, здоровья и жизненного опыта [2].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что коммуникативная толерантность является важной и собирательной характеристикой индивида, потому что основывается на таких индивидуальных особенностях партнеров, как ценностные ориентации, привычки, потребности, этические нормы, эмоциональный фон и др. Ее проявления в общении обусловлены тем, что индивид не испытывает отрицательных эмоций из-за наличия каких-либо различий между собой и другими людьми, возможно, и не замечает их. Являясь одной из важнейших особенностей личности, она во многом предопределяет траекторию жизнедеятельности, поскольку играет огромную роль для установления взаимопонимания,

взаимопринятия друг друга, а это немаловажно как в личных, так и в деловых, профессиональных отношениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А.Г. О смыслах понятия «толерантность» / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности: науч.-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2001. – С. 8-18.

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

3. Володина, Л.В. Деловое общение и основы теории коммуникации: учебно-метод. пособие / Л.В. Володина, О.К. Карпухина. – СПб.: СПбГУТ, 2002. – 56 с.

4. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.

5. Кожухарь, Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении / Г.С. Кожухарь // Вопросы психологии. – 2006. – №2. – С. 3-12.

6. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

7. Лабунская, Е.А. Социально-психологические причины интолерантного общения [Электронный ресурс] / Е.А. Лабунская. – URL: <http://www.tolerance.ru/VT-3-4-socialno.php?PrPage=VT> (дата обращения: 07.02.14).

8. Недорезова, Н.В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников: дис. ... канд. псих. наук / Н.В. Недорезова. – М., 2005. – 189 с.

9. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт; пер. с англ. Л.В. Трубицыной, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.

10. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1989. – 200 с.

11. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 976 с.

12. Социологический словарь / под ред. Г.В. Осипова, Л.Н. Москвичева. – М.: Норма, 2008. – 608 с.

13. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е.Ф. Губского [и др.]. – М.: Инфра, 2003. – 576 с.

ОСОБЕННОСТИ И ПРИЧИНЫ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ

Кочеткова Н.А.

*Чувацкий государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
Чувацкая Республика, г. Чебоксары*

В категорию тревожных детей входят дети, которые чувствуют дискомфорт при необходимости вступать в контакт со сверстниками

и взрослыми, за исключение узкого круга близких людей, не уверены в своих силах, не способны ориентироваться в человеческих отношениях, испытывают разнообразные страхи и опасения, частью реальные, а частью вымышленные. Это дети, которые в отечественной педагогике традиционно называются застенчивыми, а в психологической медицинской практике относятся к тревожно-мнительной группе. Такие дети постоянно находятся в ожидании неудачи, пребывают в состоянии непрерывного напряжения, граничащего со стрессом [1].

Прежде чем понять сущность влияния родительских отношений на ребенка, рассмотрим их значение в его жизни. Семья как определенная социальная общность волновала умы философов, историков, социологов, педагогов, психологов во все времена. В психологическом словаре для родителей находим следующее определение семьи: «Семья – основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью. В браке и семье отношения обусловлены различием полов и половой потребностью, проявляются в форме нравственно-психологических отношений» [4].

По мнению А.М. Прихожан, «семья – это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении) каждого ее члена» [5].

Главной причиной возникновения тревожности у дошкольников считают неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. Тревога у детей может продолжаться отсрочкой подкрепления. Когда обещают что-либо для него приятное, например какой-нибудь подарок, и откладывают исполнение обещания, то ребенок обычно томится в ожидании, беспокоясь, получит ли он обещанное. Тревога возникает чаще при отсрочке чего-либо приятного, значительного [5].

Возникновение и закрепление тревожности связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер [3].

В своей книге А.И. Захаров выделяет следующие источники тревожности:

- чрезмерная опека ребенка со стороны матери и других взрослых, заменяющих ему сверстников и всегда ограничивающих в чем-то его активность и самостоятельность;
- страх смерти, подчеркнутый различного рода угрозами для жизни: несчастными случаями, операциями и болезнями;
- произвольная передача волнений со стороны родителей и особенно бабушек и дедушек, крайне беспокойных и

предусмотрительных, стремящихся во всем опекать ребенка, контролировать активность и выражение чувства и предохранять от воображаемых опасностей. Тогда тревожность – следствие того, что ребенок не может быть самим собой [3].

Склонность к беспокойству и волнениями обусловлена следующим: повышенной эмоциональной чувствительностью, потрясениями и испугами, заостряющими эмоциональность, или передачей тревоги и беспокойства со стороны родителей [4].

В.М. Астапов выдвигает 3 условия, которые могут привести к возникновению у ребенка неправильной позиции и стиля жизни. Эти условия следующие:

1. Органическая, физическая неполноценность организма. Дети с этими недостатками бывают целиком заняты собой, если их никто не отвлечет, не заинтересует другими людьми. Сравнение себя с другими приводит таких детей к чувству неполноценности, приниженности, страданию; это чувство может усиливаться благодаря насмешкам товарищей. Особенно это чувство увеличивается в трудных ситуациях, где такой ребенок будет себя чувствовать хуже, чем обычный ребенок.

2. К таким же результатам может привести и избалованность. Возникновение привычки все получать, ничего не давая в обмен. Легкодоступное превосходство, несвязанное с преодолением трудностей, становится стилем жизни. В этом случае все интересы и заботы также направлены на себя, нет опыта общения и помощи людям, забота о них. Единственный способ реакции на трудность – требования к другим людям. Общество рассматривается такими детьми как враждебное.

3. Отверженность ребенка. Отверженный ребенок не знает, что такое любовь и дружеское сотрудничество. Он не видит друзей и участия. Встречаясь с трудностями, он переоценивает их, так как не верит в возможность преодолеть их с помощью других и поэтому не верит в свои силы. Он не верит, что может заслужить любовь и высокую оценку путем действий, полезных людям. Поэтому он подозрителен и никому не доверяет. У него нет опыта любви к другим, потому что его не любят, и он платит враждебностью. Отсюда – необщительность, замкнутость, неспособность к сотрудничеству [1].

В основе конфликта личности, в основе неврозов и тревожности лежит противоречие между «хотеть» и «мочь», вытекающее из стремления к превосходству. В зависимости от того, как разрешается это противоречие, идет все дальнейшее развитие личности [1].

Большая часть психологов видят причины тревожности у дошкольников в семье, то есть семья может являться фактором эмоционального неблагополучия ребенка. Прежде чем понять

сущность влияния семьи и родительских отношений на ребенка, рассмотрим ее значение в его жизни [3].

Реализация этих принципов будет зависеть и от типа воспитания:

– автократический – когда все решения, касающиеся детей, принимают исключительно родители;

– авторитетный, но демократический – в этом случае решения принимаются родителями совместно с детьми;

– либеральный – когда при принятии решения последнее слово остается за ребенком;

– хаотический – управление осуществляется непоследовательно: иногда авторитарно, иногда демократически, иногда либерально.

По мнению А.Я. Варга и В.В. Столина, родительские отношения – это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребенка, его поступков [2].

Проблемой влияния родительского отношения к ребенку занимались такие исследователи, как А.В. Петровский, А.И. Захаров, И.М. Балинский, В.Н. Мясищев, Р.А. Зачепиский и другие. Известно, что семья как малая социальная группа является наилучшей воспитательной средой. Однако некоторые факторы, связанные с составом семьи, состоянием ее внутренних взаимоотношений родителей, могут вызывать снижение воспитательной способности семьи [3].

Анализ литературы показывает, что, несмотря на разнообразие понятий, описывающих родительские отношения, практически во всех подходах можно заметить, что родительское отношение по своей природе противоречиво.

Таким образом, у нас есть все основания сделать вывод о том, что взаимоотношения в семье могут носить разноплановый характер. На детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Под влиянием типа родительских отношений формируется его личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астапов, В.М. Тревога и тревожность / В.М. Астапов. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
2. Варга, А.Я. Психологическая коррекция взаимоотношений детей и родителей / А.Я. Варга, В.А. Смехов // Вестник МГУ. Серия 14. – 2006. – №4. – С. 22-32.
3. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Речь, 2005. – 320 с.

4. Кочубей, Б. Семья и школа / Б. Кочубей // Психологический журнал. – 2000. – №9. – С. 34.

5. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С. 11-15.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Кузовкова Ю.С.

Детский сад №74 «Родничок»

Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Процессы профессионального и личностного самоопределения остаются предметом научного интереса многих исследователей. И начинаются они, как правило, не с выбора специальности, а с обобщенных устремлений, ожиданий и представлений о жизненном пути, так или иначе отражающийся в самосознании. На наш взгляд, работу в этом направлении необходимо начинать в дошкольном возрасте, когда ребенок осваивает в игровой форме содержание основных видов профессиональной деятельности.

О необходимости изучения и формирования психологической готовности к профессиональному и личностному самоопределению в детских возрастах свидетельствуют работы Е.А. Климова, Н.С. Пряжниковой, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеера, Н.Н. Захарова, В.И. Тютюнника.

Дошкольный возраст, по мнению Э.Ф. Зеера, 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 и т. д.). 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 развития 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. Гютюнник 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 участника 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 и 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, мы констатируем, 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 заключалась в специально организованном информировании дошкольников о мире профессий посредством 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 на явления общественной жизни, существенным звеном которых оказываются 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 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.: Академия, 2004.
3. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2007.

ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ УЧАЩИХСЯ СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Купцова С.А.

Новгородский государственный университет

им. Ярослава Мудрого

Новгородская область, г. Великий Новгород

Ухудшение состояния здоровья человека, социальная и экономическая нестабильность, локальные и глобальные экологические катастрофы – эти проблемы стали общепризнанной объективной реальностью. Они отражают этап развития человека XXI столетия и определяют необходимость поиска их решения на новом уровне.

В последние десятилетия в нашей стране на правительственном уровне, а также на международном уровне разработаны законы, определяющие перспективы развития системы образования: национальный проект «Образование», приказ Министерства здравоохранения и Министерства образования Российской Федерации от 30.06.1992 №186/272 о физических и физиологических критериях здоровья, Устав Всемирной организации здравоохранения и др.

Важнейшие положения этих документов включают необходимость применения новых информационных, образовательных технологий, использование активных методов обучения, а также учебно-методических материалов, соответствующих требованиям современного рынка труда и мирового уровня.

В настоящее время также известно, что для детей, молодежи и взрослых людей характерно снижение защитных сил нервной системы. Увеличивается число людей с устойчивыми патологическими состояниями нервной системы и мозга. Все это неизбежно ведет к глобальной неустойчивости в обществе (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, Б.С. Братусь; Д.И. Фельдштейн, Б.И. Ткаченко, А.В. Завьялов, Ю.М. Щербатых, В.А. Садовничий; В.А. Ананьев, А.Г. Асмолов и др.).

В этих условия современная система образования обязана приблизить образовательные программы к современным потребностям, с помощью его модернизации готовить выпускников в соответствии с современной экономической, социокультурной, демографической, экологической ситуацией развития. Система образования может и должна быть более мобильной, больше ориентироваться на потребности населения (Н.А. Лобанов, Н. Мажейкене, В.Н. Скворцова, Т.В. Прок).

В секторе образования происходят и далее будут происходить наиболее существенные изменения. Преимущество будут отдавать тем образовательным учреждениям, которые сумеют предоставить специализированные услуги, ориентированные на конкретное производство, на конкретного потребителя, и при этом будут способствовать сохранению здоровья населения. Необходимо отметить, что системообразующим параметром позитивного здоровья, психологического благополучия в целом является субъективное отношение к здоровью.

Наше исследование проводилось на базе НовГУ им. Ярослава Мудрого, Межрегионального центра дополнительного профессионального образования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, «Новгородского методического центра развития социального обслуживания населения и предоставления социальных выплат» Новгородской областной администрации.

В исследовании приняли участие студенты ВО и ПДО первого года обучения в период экзаменационной сессии.

Таблица 1 – Количественный состав участников эксперимента (%)

Категории участников эксперимента	Средний возраст	Кол-во человек	%
Студенты, обучающиеся в вузе (очное отделение)	17±1,7	40	50
Студенты, обучающиеся в системе постдипломного образования	35±2,1	40	50
Итого		100	100

На протяжении исследования мы проводили включенное наблюдение, становясь активными участниками дел учащихся, посещали занятия других преподавателей и наблюдали за поведением студентов в строго регламентированных условиях учебной деятельности в сессионный период. Выводы делались на основе повторяющихся фактов, а не единичных случаев. Во время беседы осуществлялся прямой контакт со студентами, поэтому можно было учитывать не только содержание ответов, но и реакцию учащихся на предложенные вопросы. В отличие от анкет, тему беседы можно было углубить, уточнить некоторые детали.

Для получения практических данных мы использовали следующие методики:

- «Самооценка психических состояний» Айзенка;
- цветовой тест Люшера;

- тест психофизиологической дезадаптации О.Н. Родиной;
- анкета «Культура здоровья» А.М. Митяевой;

При проведении исследования учитывался возраст учащихся, социальные условия получения образования (анализ анкетных данных; анализ успеваемости по оценкам в зачетках).

Результаты анкетирования, тестирования, контент-анализа, бесед использовались для описания отношения к здоровью. Математико-статистическая обработка, графический анализ полученных данных проведены с помощью приложения Microsoft Office Excel 2010 с использованием общепринятых методов вычисления показателей вариационной статистики.

С помощью выбранных методик исследования мы проанализировали отношение к здоровью у учащихся.

Как показывают данные распределения студентов по типам отношения к здоровью, общее число учащихся обнаружили эмоциональный и практический типы отношения. Достоверность различий в двух выборках проверили с помощью критерия Манна-Уитни. Подтвердилась гипотеза H_0 . Разница между показателями статистически недостоверна: $U_{\text{эмп}} \geq U_{\text{кр}}$ ($p \leq 0,05$).

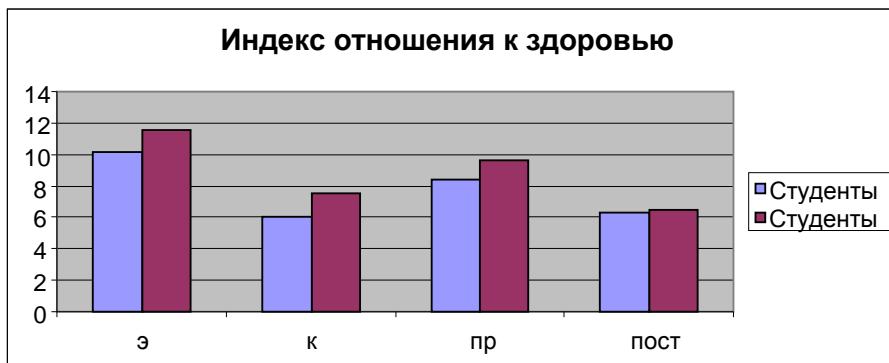


Рисунок 1 – Распределение студентов ВО и ПДО по типам отношения к здоровью (в ср. зн.)

По итогам исследования было выявлено, что для большей части учащихся характерно признание необходимости ценностного отношения к здоровью человека и окружающих, признание значимости проблем, связанных с ЗОЖ, признание необходимости повышения компетентности в сфере культуры здоровья (51%). Также характерны амбивалентное отношение к здоровью, проявление ситуативной потребности в ЗОЖ, повышенная эмоциональная восприимчивость информации, связанной со здоровьем.

Для части учащихся характерно невнимательное и негативное отношение к состоянию своего здоровья и здоровью близких людей, низкий уровень потребностей и ценностного отношения к здоровью, отрицание проблем, связанных с ЗОЖ, отсутствие желания повышать компетентность в сфере культуры здоровья (31%). Данная группа проявила негативное отношение к проблемам здоровья, снимая ответственность с себя и перенося ее на общество, государство, и не испытывала потребности в освоении культуры здоровья. Ответы на вопросы, темы, связанные со здоровьем, ЗОЖ вызывали у учащихся негативную эмоциональную реакцию.

Меньшей части обследуемых (18%) свойственно осознанное внимательное ценностное отношение к своему здоровью и здоровью близких людей; признание значимости проблем, касающихся ЗОЖ, эмоционально-чувственная связь с проблемами, связанными с ЗОЖ, наличие целенаправленной самостоятельной активности с целью повышения компетентности в сфере культуры здоровья. Умение находить, совершенствовать технологии решения проблем со здоровьем, активное использование приемов решения творческих задач в практике, поисково-исследовательской деятельности, ценностный тип отношения, наличие диалога. Целенаправленная самостоятельная активность, распространяющаяся на учебную деятельность, готовность к совместной работе, способность к интеграции своих действий, способность к сопереживанию и сопричастности, ценностная направленность, способность к творческой самореализации, устойчивое стремление повышать компетентность в учебно-профессиональной сфере. Стремление к самоутверждению в среде сверстников через положительные виды деятельности. Прослеживается потребность в реализации личного потенциала.

Следует также отметить, что для студентов очной формы обучения характерно наличие эмоциональной связи со здоровьем, ЗОЖ («здоровье – это эмоциональная стабильность», «здоровье – это радость», «здоровье – это хорошее настроение», «здоровье – это желание улыбаться»). При этом чаще всего здоровье ассоциируется с общим физическим состоянием (отсутствием физических недугов, вредных привычек, регулярным питанием). В меньшей степени здоровье ассоциируется с высокой самооценкой, работоспособностью, низкой конфликтностью.

Также студенты очной формы обучения отмечали наличие у себя привычек, не способствующих оздоровлению организма (употребление нездоровой пищи, несоблюдение режима дня, проведение длительного времени за компьютером). Поддержание

здоровья, ведение здорового образа жизни студенты связывают в основном с занятиями фитнесом.

Для студентов ПДО характерно наличие знаний о здоровье, полученных в предыдущем образовании и благодаря житейскому опыту. Здоровье ассоциируется с общим физическим состоянием (отсутствием физических недугов, вредных привычек), здоровьем близких людей. Также здоровье связано с эмоциональным благополучием, внутренним миром, активным образом жизни. Это то, что является заботой общества, за чем нужно ухаживать, поддерживать. Данной группой студентов отмечалось, что собственному здоровью они уделяют чрезвычайно мало времени.

В целом, необходимо отметить, что для современного человека характерно снижение защитных сил психики и нервной системы. Увеличивается число людей с дисфункциями и устойчивыми патологическими состояниями. На наш взгляд, необходима организация психологического сопровождения участников образовательного процесса, которая будет учитывать возрастные, индивидуально-типические, психологические особенности студентов и социальные условия их обучения, а также будет ориентирована на поддержание позитивного здоровья и укрепление психологического благополучия.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ АДДИКТИВНЫХ УСТАНОВОК У ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН

Лаврентьева Е.В.

Слесарева И.А.

Игумнова Г.В.

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

Статистика показывает, что за последние годы увеличилось количество осужденных женщин, имеющих патологические зависимости (алкогольную и наркотическую). Именно женщинам, совершающим преступления в связи с заболеванием наркоманией, свойственно аддиктивное поведение. Пристрастившись к наркотикам или алкоголю, такие женщины вынуждены совершать запрещенные действия, связанные с незаконным приобретением, хранением, перемещением наркотических средств и психотропных веществ. Важным условием для разработки стратегии профилактики наркомании женщин в местах лишения свободы является изучение особенностей аддиктивного поведения у осужденных женщин. Цель

исследования – изучение уровня аддиктивных установок у осужденных женщин.

Задачи исследования:

- дать определение понятиям аддиктивного поведения и сущности аддиктивных установок;
- исследовать особенности проявления аддиктивного поведения у осужденных женщин;
- провести эмпирическое исследование уровня аддиктивных установок у осужденных женщин и дать практические рекомендации по коррекции их поведения.

Объект исследования – личность осужденных женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, склонных к наркотической и иной зависимости.

Предмет исследования – аддиктивные установки и особенности их проявления у осужденных женщин.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что уровень аддиктивных установок у осужденных женщин с рецидивом, склонных к употреблению ПАВ, значительно выше, чем у женщин, осужденных впервые.

Практическая значимость исследования: на основе проведенного исследования осужденных женщин, употребляющих ПАВ и проявляющих признаки аддиктивного поведения, предложено направление психокоррекционной работы, направленное на снижение уровня аддиктивных установок.

Теоретико-методологической основой исследования послужили общепсихологические и специальные принципы отечественной психологии, отраженные в трудах таких авторов, как Ц.П. Короленко, Н.В. Кастерина, Б. Сегал, Т.И. Савельева, Ю.М. Антонян, Н.В. Дмитриева, А.И. Ушатиков, В.Д. Менделевич, Т.А. Донских, И.П. Анохина, А.Е. Личко, Е.Б. Усова и др.

Для диагностики аддиктивных установок у осужденных женщин использовалась методика А.Н. Орла «Склонность к отклоняющемуся поведению» (женский вариант), предназначенная для измерения склонности женщин к различным формам отклоняющегося поведения. Среди испытуемых были впервые осужденные и с рецидивом.

Среди испытуемых женщин 1-й группы склонностью к преодолению норм и правил (2-я шкала) на высоком уровне обладают 3 женщины (20%), на среднем уровне – 5 человек (33,3%), на низком уровне – 7 человек (46,7%).

Склонностью к аддиктивному поведению (3-я шкала) в 1-й группе на высоком уровне обладают 6 человек (40%), на среднем уровне – 5 человек (33,3%), на низком уровне – 4 женщины (26,7%).

Склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (4-я шкала) в 1-й группе на высоком уровне обладают 3 человека (20%), на среднем уровне – 3 человека (20%), на низком уровне – 6 женщин (40%).

Склонность к агрессии и насилию (5-я шкала): высокий уровень – 6 человек (40%), средний уровень – 5 человек (33,3%), низкий уровень – 4 женщины (26,7%).

Волевой контроль эмоциональных реакций (6-я шкала): высокий уровень – 6 человек (40%), средний уровень – 3 человека (20%), низкий уровень – 6 человек (40%).

Склонность к делинквентному поведению (7-я шкала): высокий уровень – 8 человек (53,3%), средний уровень – 4 человека (26,7%), низкий уровень – 3 человека (20%).

Принятие женской социальной роли (8-я шкала): высокий уровень – 1 человек (6,7%), средний уровень – 6 человек (40%), низкий уровень – 8 человек (53,3%).

Среди испытуемых женщин 2-й группы склонностью к преодолению норм и правил (2-я шкала) на высоком уровне обладают 6 женщин (40%), на среднем уровне – 7 человек (46,7%), на низком уровне – 2 человека (13,3%).

Склонностью к аддиктивному поведению (3-я шкала) в 1-й группе на высоком уровне обладают 8 человек (53,3%), на среднем уровне – 7 человек (46,7%), на низком уровне – 0.

Склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (4-я шкала) в 1-й группе на высоком уровне обладают 4 человека (26,7%), на среднем уровне – 5 человек (33,3%), на низком уровне – 6 женщин (40%).

Склонность к агрессии и насилию (5-я шкала): высокий уровень – 8 человек (53,3%), средний уровень – 5 человек (33,3%), низкий уровень – 2 женщины (13,4%).

Волевой контроль эмоциональных реакций (6-я шкала): высокий уровень – 2 женщины (13,3%), средний уровень – 6 человек (40%), низкий уровень – 7 человек (46,7%).

Склонность к делинквентному поведению (7-я шкала): высокий уровень – 9 человек (60%), средний уровень – 6 человек (40%), низкий уровень – 0.

Принятие женской социальной роли (8-я шкала): высокий уровень – 0, средний уровень – 7 человек (46,7%), низкий уровень – 8 человек (53,3%).

В ходе исследования осужденных двух групп по методике А.Н. Орла было выявлено, что у осужденных 1-й группы менее выражены аддиктивные установки, тогда как осужденные 2-й группы проявляют повышенную тягу к отклоняющемуся поведению.

На изменение личности осужденных женщин, проявляющих признаки аддиктивной зависимости и имевших опыт употребления ПАВ, отбывающих наказание в местах лишения свободы, влияют два фактора: аддиктивность (наркотическая и алкогольная зависимость) и экстремальность условий жизнедеятельности (места лишения свободы). Одним из основных направлений деятельности психолога является психокоррекционная работа с осужденными, имевшими опыт употребления ПАВ и проявляющими признаки аддиктивного поведения.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ, ИДЕНТИФИКАЦИИ И ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЧЕЛОВЕКА ПО МИМИКЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Лебедева А.В.

*Московский институт открытого образования
Российская Федерация, г. Москва*

Инновационные процессы, происходящие в области образования в Российской Федерации [10], значительно расширяют как образовательные возможности всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, так и их социальные контакты. В связи с этим особую значимость приобретают вопросы создания оптимальных условий для успешной социальной адаптации названных категорий детей. Решение этих вопросов будет зависеть от дальнейшего изучения специфических особенностей личностных характеристик детей с особыми образовательными потребностями, среди которых значительную группу составляют дети с ментальными нарушениями.

Формирование и развитие личности детей с нарушениями интеллекта, процесс их социализации совершается в результате постоянного общения, взаимодействий, взаимоотношений с взрослыми людьми и сверстниками. Включаясь в процесс общения, дети с интеллектуальными нарушениями должны понимать поведение другого человека, ориентируясь не только на вербальную составляющую, но и на эмоционально-выразительные движения (мимика, жесты, пантомимика). Известно, что адекватность восприятия, понимания и выражения эмоциональных состояний связана с уровнем развития познавательной сферы. Психологическая характеристика высших психических функций школьников с интеллектуальным недоразвитием позволяет сделать вывод о том, что регуляционные механизмы эмоциональных состояний и их

понимание у других людей формируются у названной категории детей на патологической основе, на базе грубого недоразвития эмоциональной и когнитивной сфер [1, 3, 6, 9, 11].

Несмотря на ряд исследований, имеющих в специальной психологии, потребность в тщательном психологическом изучении восприятия эмоциональных состояний других людей у детей с нарушениями интеллекта продолжает оставаться актуальной [1, 5, 6]. В этой связи совместно с обучающимися 2-го курса кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики МИОО было предпринято экспериментальное изучение особенностей восприятия, идентификации и вербализации эмоциональных состояний человека по мимике младшими школьниками с нарушениями интеллекта (11-12 лет). По свидетельству отечественных ученых, мимика является основным информативным внешним признаком в опознании эмоциональных состояний человека детьми [2, 7].

Из всего арсенала методик были выбраны следующие:

1. «Эмоциональная идентификация» (предложена Е.И. Изотовой) [4].

2. «Сопоставление сложного (художественного или фотографического) и схематического изображения эмоций».

3. Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей по вербальному описанию (предложена В.М. Минаевой)[8].

Полученные экспериментальные данные позволили сделать следующие выводы:

1. В результате исследования выявлена зависимость восприятия, понимания и возможностью соответствующего вербального обозначения эмоциональных состояний детьми с интеллектуальным недоразвитием от сформированного у них перцептивного образа, имеющегося запаса знаний, жизненного опыта. Правильно были опознаны и обозначены с использованием существительных полярные эмоции («радость – грусть»). Все остальные эмоции при идентификации были обозначены прилагательными и глаголами.

2. Эмоциональные состояния воспринимаются испытуемыми поверхностно, нечетко. Учащиеся путают эмоции, подменяя одни другими, испытывают трудности в обобщении знаков экспрессии. Субъективность и ситуативность суждений являются следствием недостатка опыта общения, в том числе и эмоционального опыта, а также его непродуктивностью с первых лет жизни детей с нарушениями интеллекта.

3. Способ восприятия экспрессии является несовершенным и неустойчивым. В процессе восприятия выразительные характеристики человеческого лица долго не замечаются детьми с нарушениями

интеллекта; они включаются в его общий облик, воспринимаемый глобально, диффузно, порой фрагментарно.

4. Изменение способа восприятия происходит от довербального до диффузно-локального с элементами дифференцирования отдельных, единичных признаков экспрессии (при опознании эмоций «страх» и «отвращение»). Тогда как эмоция «радость» опознается детьми по аналитическому и синтетическому типу [12]. Тип восприятия эмоций оказывает влияние и на уровень их понимания школьниками. Чем более совершенным, дифференцированным и вместе с тем целостным становится восприятие детьми экспрессии, тем выше становится и степень осмысления ими человека, т. е. уровень его понимания.

5. В процессе восприятия любого содержания значительную роль играют не только особенности и степень зрелости перцепции, но и накопленный человеком опыт (апперцепция). Оказалось, что в восприятии учащихся обнаружилась ограниченность их эмоционального опыта. Те эмоции, которые были знакомы детям из собственной практики (полярные эмоции «радость – грусть», а также «гнев», «страх»), воспринимались ими достаточно легко. А восприятие таких эмоций, как «удивление» и «отвращение», вызывало значительные трудности, так как дети или совсем не имели их в своем личном опыте, или встречались с данными проявлениями редко.

6. В целом испытуемые продемонстрировали высокий уровень понимания эмоциональных состояний. У большинства из опрошенных отмечался ситуативно-конкретный уровень, т. е. учащиеся обнаружили понимание эмоционального состояния в конкретной ситуации, связанной с их личным опытом, могли словесно его обозначить, но не всегда осмыслить обобщенно.

7. У детей с интеллектуальной недостаточностью исследуемой возрастной группы выявлена зависимость уровня идентификации и дифференциации эмоционального состояния от типа предлагаемого стимульного материала. Большинство испытуемых легче воспринимало и идентифицировало эмоциональное состояние по пиктограмме, чем по фотографии, что подтверждает данные о том, что эмоции лучше опознаются при ориентации на внешние признаки [2, 7]. При идентификации испытуемыми эмоций «радость» и «грусть» наиболее информативной оказалась нижняя часть лица; эмоций «страх» и «удивление» – верхняя часть лица; эмоций «гнев» и «отвращение» – в равной степени информативны обе части лица. Возникают трудности с соотношением фотографии и картинки-схемы, что также свидетельствует о затрудненном понимании эмоционального содержания выражения лица.

8. Самостоятельное сопоставление выражения лица и мимических изменений черт лица на пиктограмме, а также общее словесное описание мимической картины эмоций вызывает у испытуемых затруднения (за исключением улыбки – при эмоции «радость»; расширенные глаза, широко открытый рот и высоко поднятые брови – при эмоции «удивление»; сведенные брови – при эмоции «гнев»).

9. Успешность распознавания как положительных, так и отрицательных эмоций у детей с нарушениями интеллекта тесно связана с развитием навыков невербальной коммуникации и ориентацией на партнеров по общению.

10. При вербальном обозначении эмоциональных состояний был выявлен ограниченный запас слов. Описание переживаний и состояний человека скудно и однообразно. Это обусловлено, с одной стороны, особенностями речи детей с нарушениями интеллекта: ограниченностью, бедностью словарного запаса, преобладанием пассивного словаря над активным, а с другой – связано с недостатками работы по вербальному обозначению конкретных эмоциональных состояний.

11. Правильное восприятие и словесное определение эмоционального состояния человека по фотографии и пиктограмме осуществлялось не всегда с учетом важных информативных признаков. В то же время дети обращали внимание на несущественные детали изображения, не имеющие отношения к эмоциональному состоянию, что говорит о недостаточной сформированности перцептивной деятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

12. Лицевая экспрессия у названной группы учащихся характеризуется бедностью и маловыразительностью, следовательно, возможности переживания того или иного эмоционального состояния ограничены, а это, в свою очередь, влияет на уровень восприятия и понимания эмоциональных состояний других людей.

Таким образом, результаты нашего исследования доказывают необходимость проведения коррекционных мероприятий, направленных на развитие коммуникативной компетентности детей с интеллектуальными нарушениями в области невербального общения, создание ситуации успеха при опознании невербального поведения человека, закрепление интереса в сфере общения с другими людьми, обогащение собственных выразительных возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агавелян, М.Г. Опознание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Г. Агавелян. – Екатеринбург, 1998.

2. Бодалев, А.А. Восприятие человека человеком / А.А. Бодалев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1965.
3. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Б.М. Теплова. – М.: Изд-во АПН, 1960. – С. 13-224.
4. Изотова, Е.И., Никифорова, Е.В. Методика «Эмоциональная идентификация». 2004.
5. Кинстлер, Н.И. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в процессе восприятия состояний другого человека у детей с нарушениями интеллектуального развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Кинстлер. – Екатеринбург, 2000.
6. Кистенева, Е.П. Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.П. Кистенева. – М., 2000.
7. Лабунская, В.А. Факторы успешности опознания эмоциональных состояний по выражению лица / В.А. Лабунская. – М.: Педагогика, 1981. – С. 54-66. – (Психология межличностного познания / В.А. Лабунская).
8. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры: пособие для практич. работников дошк. учреждений. – М.: АРКТИ, 2001.
9. Морозова, Н.Н. Особенности эмоционального отношения умственно отсталых подростков к окружающим людям: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Н. Морозова. – М., 1995.
10. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
11. Шаповалова, О.Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников: монография / О.Е. Шаповалова. – М.: МПГУ, 2005.
12. Щетинина, А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.М. Щетинина. – Ленинград, 1984.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Леонюк Н.А.

*Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина
Республика Беларусь, г. Брест*

В современном мире, где возрастает потребность в высококвалифицированных специалистах, занятых в наукоемких отраслях промышленности, залогом успешного трудоустройства становится высшее образование. Для людей с ОПФР профессиональное образование является еще и действенным

механизмом повышения социального статуса, обеспечения экономической независимости и интеграции в общество.

В качестве основной причины немногочисленности студентов с ОПФР Е.Р. Ярская-Смирнова называет отсутствие специальных условий обучения для этой категории студентов в вузе. Специфика, вызванная наличием у человека ограничений жизнедеятельности, задает специальные образовательные потребности и требует технических средств, особого содержания и методов обучения, а также медицинских, социальных, психологических и иных услуг. Для учета этих потребностей необходимо, с одной стороны, сделать доступной среду вуза для людей с ОПФР, а с другой стороны, адаптировать к ней человека с ограниченными возможностями здоровья.

По мнению Ю.А. Сафоновой, процесс адаптации к вузовской среде у студентов с ОПФР затруднен в связи с преобладанием в их жизни роли «инвалид». В поведении это может проявляться тенденциями к самоизоляции, манипулированием окружающими за счет дефекта. Среда вуза, неадаптированная к потребностям людей с ОПФР, усиливает их фиксацию на дефекте и способствует закреплению неконструктивного поведения. Для многих молодых людей, имеющих ограниченные возможности здоровья, поступление в вуз – первый опыт взрослой интеграции, и модель взаимодействия с другими людьми, сформировавшаяся у них в вузе, будет транслироваться в профессиональном сообществе. Профессионал, идентифицирующий себя преимущественно как инвалид, не может в полной мере реализовать свой творческий потенциал [2, с. 24].

Актуальность осуществления социально-психологического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР определяется следующими противоречиями:

- между общественной потребностью в создании условий социальной адаптации лиц с ОПФР и несовершенной системой их сопровождения в условиях образовательного пространства университета;

- имеющимся потенциалом психолого-педагогических и социально-психологических средств социально-психологического сопровождения лиц с ОПФР в условиях классического университета и недостаточной научно-теоретической и практической его разработанностью, наличием минимального количества методических материалов для всех участников социально-психологического сопровождения.

Одним из условий эффективного социально-психологического сопровождения студентов с ОПФР является преодоление стереотипа в сознании преподавателей и студентов, общества в целом, что лица с особенностями психофизического развития должны обучаться в

специализированных учебных заведениях. Такой взгляд, как правило, формируется на изживших себя представлениях о том, что «нужно спрятать, забыть о существовании некоторых незначительных групп людей».

Интеграция студентов с ОПФР, по мнению В.З. Кантора, значительно более распространена только на уровне учебной деятельности, при которой интенсивные связи между студентами с ОПФР и остальными студентами устанавливаются и реализуются лишь в рамках собственно учебного процесса. Применительно к остальным областям студенческой активности (досуговой, общественной) лица с ограниченными возможностями здоровья оказываются словно бы «вынесенными за скобки». Достаточно часто встречается и своего рода «нулевой» вариант: студенты-инвалиды не имеют сущностных взаимосвязей с другими студентами и в условиях учебного процесса «стоят особняком» даже как субъекты учебно-образовательной деятельности.

Студенты с ОПФР больше, чем здоровые студенты, подвержены эмоциональному переживанию, которое мешает адаптироваться, разрушают привычные жизненные стереотипы, порождает состояние эмоционального дискомфорта и выраженный хронический стресс. В.А. Мамот указывает на значимость развития социального интеллекта у людей с ограниченными возможностями здоровья, овладение ими способами эффективного взаимодействия с другими людьми. Главными проблемами включения в социум являются эмоциональные (тревога, депрессия) трудности выражения своих эмоциональных состояний, импульсивность, трудности при необходимости быстрого и гибкого реагирования в нестандартных ситуациях [1, с. 95-104].

В ходе эмпирического исследования нами были выявлены у студентов с ОПФР трудности в налаживании взаимоотношений с одноклассниками и преподавателями, отсутствие коммуникативных умений работы в коллективе, наличие психологического дискомфорта в группе. Большая часть студентов с ОПФР отметили неудовлетворенность выбранной профессией и отсутствие желания работать в дальнейшем по выбранной специальности. Со стороны студентов-коллег было указано на отсутствие компетенции по взаимодействию со студентами с ОПФР как одну из причин нарушения эффективного взаимодействия между ними и, как следствие, сложностей в адаптации и интеграции студента с ОПФР в студенческую среду.

Анализ полученных результатов позволил выявить противоречие между особыми потребностями студентов с ОПФР в создании оптимальных условий обучения и наличием этих условий в вузах. Вместе с тем адаптированность отдельного индивида в современных

условиях является фактором, обеспечивающим оптимальное функционирование общества в целом. Создание доброжелательной атмосферы в учебных группах, организация учебного процесса с учетом особенностей студента с ОПФР, формирование позитивного социального портрета студентов с ОПФР у студентов нормального развития являются предпосылками к формированию у студентов с ОПФР желания успешно осваивать учебный материал и в дальнейшем эффективно работать по выбранной специальности.

Для эффективного сопровождения требуется формирование необходимых знаний, умений и навыков по организации и осуществлению взаимодействия со студентами с ОПФР. Также есть необходимость организации работы со студентами с ОПФР по формированию у них устойчивого представления о себе как о равноценном человеке, который на равных условиях может участвовать в жизни университета и общества.

Создание и поддержание благоприятного психологического микроклимата в учебных группах и образовательном учреждении, развитие социальной толерантности являются весомым фактором для организации социально-психологического сопровождения студентов с ОПФР. Благоприятный психологический климат создается в образовательной практике, в частности, посредством доброжелательного тона межличностного общения, мотивированной оценки преподавателем образовательной деятельности студентов с ОПФР. При наличии дискриминации, нетерпимости процесс обучения студентов с ОПФР фактически невозможен. Основой толерантного отношения к студентам с ОПФР выступает знание об особенностях их личности, имеющихся у них потенциале, способностях и задатках. Это позволит не только понять поведенческие мотивы таких студентов, предугадать появление возможных психоэмоциональных реакций на внешние действия, но и развить индивидуальность студента, найти правильное решение сложной жизненной ситуации [3, с. 176].

Основой социально-психологического сопровождения является создание единой образовательной среды учреждения высшего образования, что предполагает создание такого взаимодействия участников сопровождения, где каждый будет иметь возможность обсуждать свои мысли, проблемы, возможности, личностные особенности в атмосфере уважительности, открытости и поддержки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мамот, В.А. Выбор методик исследования психологического статуса инвалидов с нарушениями зрения в условиях реабилитационного центра / В.А. Мамот // Психологическая наука и образование. – 2004. – №4. – С. 95-104.

2. Сафонова, Ю.А. Проективная модель формирования социальной идентичности студентов-инвалидов в вузовской среде: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. фил. наук: 09.00.11 / Ю.А. Сафонова; МГТУ им. Н.Э. Баумана. – М., 2011. – 24 с.

3. Шуйских, М.А. Особенности организации инклюзивного образования в ССУЗе / М.А.Шуйских // Инклюзивное образование: методология, практика, технологий: материалы междунар. научн.-практ. конф. (г. Москва, 20-22 июня 2011 г.). – М.: МГППУ, 2011. – С. 176.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ФЕНОМЕНОВ – ПРОБЛЕМА АНАЛИЗА РЕФЛЕКСИВНО ФИКСИРУЕМЫХ СУБЪЕКТОМ ОБРАЗОВ, ПРЕДСТАВЛЕНИЙ, ПЕРЕЖИВАНИЙ

Маланов С.В.

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

Множество ключевых разногласий между разными подходами к анализу и объяснению психических явлений порождается различными теоретическими основаниями, на которые опираются при попытках разрешения проблемы субъективной актуализации феноменов – рефлексивно фиксируемых субъектом образов, переживаний, представлений. Так, феноменология может полагаться в качестве исходных форм проявления человеческого сознания (что порождает скрытый дуализм), а также рассматриваться в качестве особых функциональных образований, порождаемых мозгом и в мозге.

В контексте системно-деятельностной культурно-исторической психологии «внутренний» субъективный мир психических образов и представлений (мир феноменов) рассматривается как система функций, производных от внешних ориентировочно-исследовательских операций. Индивидуальный образ мира складывается как система интериоризированных, предметно-отнесенных, при необходимости выполняемых в отсутствие соответствующих объектов способов организации и воспроизведения ориентировочно-исследовательских операций и действий, которые актуализируются с помощью знаково-символических средств.

Возможности конкретного субъекта выделять и фиксировать феномены в онтогенезе (у человечества – в процессах антропогенеза и исторического развития) появляются с того момента, когда функционально организуется сознание – обобщенные совместные способы ориентировки в мире при организации совместной деятельности на основе совместного использования знаково-символических средств. В онтогенезе сознательные рефлексивные

формы психической ориентировки у ребенка формируются только в процессах включения во взаимодействия с другими людьми.

Попутно хотелось бы заметить, что анализ и объяснение сознания как особых форм организации психических функций человека часто опираются на феноменологические основания при игнорировании генетических оснований формирования и развития сознания субъекта. При таком анализе сознанию часто приписывается самостоятельная активность («активность сознания внутри субъекта»), которой подменяется анализ осознаваемой активности субъекта в объективном мире.

Индивидуально фиксируемые психические образы и представления, а также рефлексивные самоотчеты в форме феноменов начинают появляться у ребенка по мере того, как внешние ориентировочно-исследовательские и исполнительные формы активности приобретают характер опосредованных знаками целенаправленных действий и автоматизированных операций. В психологических исследованиях регистрируемые на основе самоотчетов феномены (образы, представления, переживания и т. д.) получают объяснение через механизм преобразования ориентировочных компонентов предметно-практических действий в индивидуальные, опосредованные знаково-символическими средствами, рефлексивные умственные действия, которые в качестве накапливаемых результативных компонентов порождают образ мира субъекта.

В зависимости от предметной отнесенности и направленности способов использования языка и других знаково-символических средств могут быть выделены *центральные направления формирования рефлексивных действий и развития рефлексивных способностей*, которые проявляются в разных типах феноменов.

Каковы основные направления формирования рефлексивных действий и развития рефлексивных способностей у человека, результаты которых могут фиксироваться и выражаться в форме феноменологических данных?

В зависимости от способов использования языковых средств от их исходной предметной отнесенности может быть выделено несколько типов рефлексии, которые проявляются в различных типах актуализируемых феноменов, которые регистрируются субъектом в окружающем мире или локализируются в образе мира.

1. Рефлексия, возникающая на основе использования языка, знаков и символов в качестве средств фиксирования и организации взаимодействий и общения между людьми. В этом случае *знаки и символы функционально фиксируют и организуют отношения между субъектом и другими людьми*. Предметной отнесенностью (предметно-семантическим содержанием) знаково-символических средств

выступают различные характеристики людей, а также характеристики межличностных и социальных отношений. Языковые и знаково-символические средства при этом используются для обозначения, осознания и рефлексии того:

- а) как люди включаются и реализуют различные взаимодействия;
- б) чем могут характеризоваться люди в различных взаимодействиях, отношениях, связях.

Это те типы рефлексивности, которые исследуются в психологии общения, социальной психологии, психологии личности.

2. Рефлексия, возникающая на основе использования субъектом языка, знаков и символов в качестве средств выделения и фиксирования признаков, свойств, связей, отношений, которые характеризуют предметы и явления окружающего мира. *Знаки и символы функционально фиксируют и организуют отношения между субъектом и явлениями окружающего мира.* Их предметной отнесенностью (предметно-семантическим содержанием) выступают различные характеристики предметов и явлений: свойства, связи, отношения. Знаково-символические средства используются в функции фиксирования операций, обеспечивающих ориентировку, планирование, исполнение, контроль и коррекцию способа достижения определенного результата (цели).

3. Рефлексия, возникающая на основе использования субъектом языка, знаков и символов в качестве средств выделения и фиксирования признаков, свойств, связей, отношений, которые характеризуют самого субъекта. В этом случае *знаки и символы функционально фиксируют и организуют отношения между субъектом и его собственными свойствами, качествами, характеристиками.* Предметной отнесенностью языковых и других знаково-символических средств будут свойства и характеристики самого субъекта. Такие способы функционального использования знаков и символов обеспечивают осознание и рефлексию субъектом того, как он сам:

- а) включается в разнообразные межличностные взаимодействия и социальные отношения;
- б) организует и выполняет различные действия, а также овладевает различными действиями;
- в) приобретает на этой основе разнообразные человеческие характеристики, свойства, способности.

4. Рефлексия, возникающая на основе использования субъектом языка, знаков и символов в качестве средств выделения и фиксирования признаков, свойств, связей, отношений, которые характеризуют используемые субъектом языковые средства, знаки и символы. *Знаки и символы функционально фиксируют и организуют*

отношения между субъектом и другими знаками и символами. Предметной отнесенностью языковых и других знаково-символических средств в этом случае будут выступать другие знаки и символы: их материальная форма, предметная отнесенность, значения, способы их использования и т. д.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ХУДОЖНИКАМИ ИСПОЛНЕННОСТИ СОБСТВЕННОЙ ЭКЗИСТЕНЦИИ

Мартынюк И.В.

Ничипорук Е.А.

Брестский государственный университет

имени А.С. Пушкина

Республика Беларусь, г. Брест

Тайна творчества захватила человечество со времен Античности и продолжает волновать до сих пор. Какая сила толкает художника на создание своих произведений, как ощущается художником жизнь в контексте творческой реализации и что представляет собой сам феномен творчества – эти проблемы актуальны и для современной психологии. Тему творчества в своих работах поднимали многие философы и психологи (А. Адлер, А. Маслоу, Р. Мэй, О. Ранк, К. Роджерс, В. Франкл, З. Фрейд, К. Юнг). В отечественной психологии проблематика творчества также разрабатывалась многими исследователями (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев). В современной психологии творчество считается критерием здоровой личности. Оно позволяет человеку не только удовлетворить эстетические потребности, но и дает возможность самореализации.

Существуют различные точки зрения на понятие «творчество». Творчество определяется как «духовная деятельность, результатом которой является создание оригинальных ценностей, установление новых, ранее неизвестных фактов, свойств и закономерностей материального мира и духовной культуры» [3, с. 10]. В отечественной психологии большинство авторов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн) понятие «творчество» связывают с «созданием нового» [9, с. 43]. Согласно Л.С. Выготскому, «творчество есть создание нового, все равно, будет ли это создание творческой деятельностью какой-нибудь вещи внешнего мира или известным построением ума и чувства, живущим и обнаруживающимся в самом человеке» [2, с. 14]. Феномен творчества тесно связан с понятиями «художественная одаренность» и «творческие способности». Понятие художественной одаренности

предполагает готовность человека к разным видам художественной деятельности. Именно первичная нерасчлененность художественной одаренности является предпосылкой к формированию специальных художественных способностей [1].

Подходы к определению способностей различны. Одни авторы (Д.Б. Богоявленская) отрицают отдельное существование способностей к творчеству, причисляя их к общей интеллектуальной одаренности и мотивации личности, другие (Я.А. Пономарев) выделяют творческие способности как самостоятельный фактор, независимый от интеллекта [10]. В таком понимании творчества большая роль уделяется биологическим предпосылкам художественной деятельности, тогда как личности, ее переживаниям и интенциям достается незначительная.

Наиболее интересный, на наш взгляд, подход к определению творчества, предложил Р. Мэй [7]. Понимая творчество как «открытие чего-то нового», суть творчества он видит в созидании, вызывании к существованию [7, с. 40]. При этом творческий акт представляет собой встречу человека с миром, без которой творчество истинным быть не может. Попытки создания произведения искусства без встречи Р. Мэй называет эскапистским творчеством [7]. Он не только дифференцирует творчество на истинное и мнимое, но и разграничивает понятия «творчество» и «талант» [7, с. 45]. По мнению исследователя, талант может быть отнесен к психофизическим явлениям, в то время как творчество проявляется только в деятельности, оно имеет место там, где происходит встреча, которую Р. Мэй рассматривает как источник и центр творческого акта [7].

Значимо, что раскрытие творчества через феномен встречи, включает ключевые категории экзистенциальной психологии, такие как открытость, свобода, трансценденция. Экзистенция представляет собой «наполненную смыслом, воплощаемую свободно и ответственно жизнь в создаваемом человеком мире» [6, с. 233]. Понятие «экзистенциальная исполненность» введено В. Франклом для описания субъективного переживания человеком качества жизни [3]. Исполненность – это переживание глубокого внутреннего согласия с тем, что имеет место быть, или с тем, что сделано; переживание соответствия этого своей сущности и обстоятельствам. Степень исполненности и осмысленности жизни – субъективные показатели, как и особенности переживания своей экзистенции [3].

Особый интерес при рассмотрении феномена творчества и субъективного переживания жизни вызывает экзистенциально-аналитическая теория А. Лэнгле, включающая понятия экзистенции и экзистенциальной исполненности. Понимание экзистенции основывается на четырех фундаментальных условиях, которые и

делают экзистенцию возможной в полном и целостном смысле. Эти фундаментальные условия исполненной экзистенции связаны отношением и взаимодействием:

- с миром (онтологический уровень),
- с жизнью (аксиологический уровень),
- с собственным бытием (этический уровень),
- с необходимым активным вкладом в будущее и в собственное становление (праксеологический уровень) [2].

Поскольку центральное стремление каждого человека – осуществить свою жизнь, то каждый человек занят реализацией содержания четырех фундаментальных составляющих экзистенции. Поэтому фундаментальные условия экзистенции в конечном итоге являются мотивациями, лежащими в основе всех других мотиваций человека. А. Лэнгле назвал их «фундаментальными мотивациями» (ФМ) [2]. Каждая из ФМ направлена на реализацию соответствующего условия экзистенции.

Основной вопрос уровня первой ФМ – о самой возможности существования человека в определенной экзистенциальной ситуации (онтологический уровень экзистенции). Вопрос второй ФМ связан с ценностным компонентом бытия человека. Решая эту задачу, человек спрашивает себя: «Нравится ли мне жить? Хороша ли моя жизнь?» Здесь речь идет о способности быть эмоционально открытым, о зарождении чувств, о функции эмоций, об искусстве наслаждаться жизнью. Третья ФМ направлена на утверждение и принятие своего «Я». Человек, ответив на вопрос «Имею ли я право быть», задает его несколько иначе: «Имею ли я право быть таким?» Эта мотивация подталкивает человека обратиться к себе, к своему «Собственному Я», в результате человек обретает аутентичность. Основной вопрос четвертой ФМ обращен к будущему: «Что я должен делать?» Суть мотивации – внести себя в жизнь, воплотить «Собственное Я». Обращение к общечеловеческой смысловой сфере, включение своей жизни в систему широких взаимосвязей (исторических, культурных, религиозных) – это есть основной процесс четвертой ФМ [2]. Субъективное переживание человеком чувства исполненности своей экзистенции возможно лишь тогда, когда соблюдаются все условия, необходимые для осуществления и реализации своего потенциала.

В современном мире профессиональные художники востребованы в различных сферах жизни: от маркетинга и дизайна до архитектурного дела и книжной иллюстрации. Эта профессия становится все более престижной и распространенной. Существует множество школ и высших учебных заведений, готовящих специалистов данного направления, создаются новые программы обучения, а в специализированной литературе главенствующая роль

отводится технической стороне развития и процесса творческой деятельности. К сожалению, в литературе недостаточно внимания уделяется личности художника, его переживаниям в процессе созидания, его ощущениям, непосредственно связанным с творчеством. Поэтому целью данного исследования является изучение переживания исполненности собственной экзистенции художниками.

Для реализации поставленной цели для нашего исследования были отобраны методика «Шкала экзистенции» разработанная в рамках экзистенциально-аналитической теории А. Лэнгле [3] и модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности (САМОАЛ) А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калиной [11]. Шкала экзистенции измеряет субъективно переживаемую исполненность испытуемым собственной экзистенции, его оценку своей жизни. Итоговый показатель – «Общая исполненность» – сумма промежуточных показателей по четырем субшкалам: «Самодистанцирование», «Самотрансценденция», «Свобода» и «Ответственность». В опроснике «САМОАЛ» особый интерес представляют шкалы «Автономность» и «Аутосимпатия», которые коррелируют со шкалами «Свобода» и «Экзистенция» [8].

В результате проведенного нами пилотажного исследования, в котором принимали участие художники, фотографы и музыканты, нами были получены следующие данные. Средний показатель представителей творческих профессий по шкале исполненности экзистенции – $G = 178$, что говорит о субъективном переживании стесненности в осуществлении собственной жизни и переживании открытости к миру, сильной эмоциональности с одновременным ощущением неполной реализации своей жизни. Показатель заметно ниже, чем средний результат по этой же шкале у лиц, не связанных с профессиональной творческой деятельностью ($G = 186,4$). Также показатели по субшкалам «Самодистанцирование» (SD) и «Свобода» (F) у художников ($SD = 28,4$; $F = 43$) и нехудожников ($SD = 34,1$; $F = 37$) имеют выраженные отличия, что указывает на глубокую сосредоточенность на своих чувствах, желаниях, аффектах, невысокую дистанцию по отношению к самому себе и в то же время – достаточно высокую способность находить реальные возможности действия, иерархично их выстраивать в соответствии со своими ценностями и действовать согласно им. Полученные результаты, указывающие на переживание художниками своей экзистенции как недостаточно исполненной, предположительно, могут быть связаны с неудовлетворенностью существующими условиями для самореализации (проблематичность организации выставок субъективно оцениваемая как низкий интерес населения к

современному изобразительному искусству), на что неоднократно указывали респонденты в ходе клинической беседы.

Таким образом, данные исследования позволяют сделать вывод о том, что переживание художниками собственной экзистенции имеет следующие особенности:

- глубокая сосредоточенность на собственных чувствах и аффектах, что проявляется в высокой эмоциональности;
- быстрая реакция на случайные раздражители;
- трудности взглянуть на ситуацию со стороны, абстрагировавшись от собственных переживаний.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что собственная жизнь художниками данной выборки переживается как недостаточно реализованная, «исполненная не полностью».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б.Г. Задачи психологии искусства / Б.Г. Ананьев // Художественное творчество: сборник. – 1982. – С. 236-242.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
4. Лэнгле, А. Фундаментальные мотивации человеческой экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии / А. Лэнгле // *Psichoterapija*. – 2004. – №4. – С. 41-48.
5. Лэнгле, А. Шкала экзистенции / А. Лэнгле, К. Орглер // *Экзистенциальный анализ*. – 2009. – №1. – С. 141-170.
6. Лэнгле, А. Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью / А. Лэнгле // *Московский психотерапевтический журнал*. – 2001. – №1. – С. 5-23.
7. Мэй, Р. Мужество творить / Р. Мэй. – М.: Изд-во Института общегуманитарных исследований, 2012. – 160 с.
8. Пергаменщик, Л.А. «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер для подростков: процесс и результаты адаптации / А.Л. Пергаменщик, Н.Л. Пузыревич // *Психологическая диагностика*. – 2011. – №1. – С. 95-119.
9. Пономарев, Я.А. Психология творческого мышления / Я.А. Пономарев. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 352 с.
10. Психология / под ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
11. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗЕ

Москалевич Г.Н.

*Белорусский государственный экономический университет
Республика Беларусь, г. Минск*

Цели и содержание обучения в высшем учебном заведении в значительной степени определяются национальной системой образования, историческими традициями, уровнем развития науки в данной стране, экономическими и политическими факторами.

Психолого-педагогические исследования выявили проявления у обучаемого в процессе познавательной деятельности разных уровней его активности. Это:

1. Репродуктивно-подражательная активность. Она предполагает, что учащийся в процессе познавательной деятельности накапливает знания и опыт через опыт другого человека. Он учится на основе усвоения образцов, кому-то подражает, принимает его поведение как должное, как эталон, которому нужно следовать. При этом уровне активности человека недостаточной является уровень его собственной активности.

2. Поисково-исполнительская активность, при которой уровень собственной активности обучаемого находится на более высоком месте, отмечается также и большая степень самостоятельности.

3. Творческая активность. Это высший уровень активности, на котором обучаемый не только творчески подходит к решению поставленной задачи, но и сам может ставить перед собой учебную задачу, выявить проблему, решение которой может носить новый, оригинальный характер. Новизна, оригинальность, отход от шаблона, ломка традиций, неожиданность, целесообразность, ценность – это именно те показатели, которые выделены психологией при характеристике творчества.

На современном этапе в системе высшего профессионального образования, в том числе и юридического, наиболее востребованы активные и интерактивные методы и формы обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, компьютеризации и технологизации, сущность которых заключается в создании дидактических и психологических условий, способствующих проявлению интеллектуальной, личностной и социальной активности обучаемых.

Ключевое слово в понимании интерактивного обучения (от англ. interaction) – «взаимодействие», поскольку оно основано на

психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. В процессе интерактивной деятельности на семинарских занятиях при изучении правовых дисциплин студенты, обсуждая вопросы, которые возникли у них после полученной на лекции информации, спорят между собой, доказывая свою точку зрения и приводя обоснованные аргументы, стимулируют и активизируют друг друга.

Особенно много противоречивых проблем появляется у студентов, когда они пытаются применить теоретические знания из сферы юриспруденции при решении практических задач и ситуаций, в том числе и методом работы в малых группах. Дух соревнования, состязательности, который при этом проявляется, поскольку студенты коллективно ищут истину, сильнее всего действует на их интеллектуальную активность. Здесь мы наблюдаем и такой психологический феномен, как заражение, когда высказанная кем-то в студенческой группе мысль непроизвольно становится источником зарождения собственной идеи, аналогичной или близкой к высказанной либо противоположной ей. В этом и состоит одна из психологических особенностей применения интерактивных методов.

Во время интерактивных занятий роль преподавателя в познавательном процессе существенно меняется. Активность и творчество, которые ожидают от студентов, не чужды здесь и преподавателю. Преподаватель, использующий интерактивные методы обучения, не пересказывает студентам прочитанные им в учебной и научной литературе истины, комментируя научные концепции, сообщая необходимую информацию. Он принимает участие в дискуссии, никому, однако, не навязывая при этом свое мнение, но управляя ходом дискуссии через постановку проблемных вопросов, требующих продуктивного мышления, творческого поиска истины, учета личностных особенностей каждого студента.

Главный принцип интерактивного обучения – принцип сотрудничества субъектов образовательного процесса, предполагающего осуществление их психолого-педагогической поддержки в процессе обучения, что приводит к обогащению опыта, актуализации и развитию, самообразованию.

Организация обучения в сотрудничестве требует учета психологических особенностей взаимодействия студентов в малых группах. В связи с этим большое значение приобретает осознание студентами специфики учения по новой технологии, выявление мотивов сотрудничества, качеств партнера. Немаловажное значение имеет и создание для обучаемых атмосферы психологического комфорта. Студент активен, если на занятии отсутствует критика

его личности со стороны педагога или товарищей по группе, если замечания носят конструктивный характер и касаются только результатов познавательной учебной деятельности, если любой его вклад в образовательный процесс приветствуется.

По сравнению с традиционным обучением, в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и студента: студент становится полноправным участником познавательного учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания, а его активность выступает на первый план. Задача педагога – создать психологические условия для инициативы студентов, предоставить каждому из них оптимальные возможности для личностного становления, расширить возможности самоопределения и самореализации в будущей профессиональной сфере.

В основе содержательных процессов взаимодействия преподавателя и студентов лежат: формирование высокой психологической культуры преподавателя, развитие его способности к ведению диалога со студентами, создание открытого образовательного пространства, способного обеспечить творческий рост каждого студента. Способность преподавателя раскрыть внутренние резервы студента, используя в обучении интерактивные формы, может обеспечить конструктивные изменения в образовательном процессе, помочь молодому человеку оценить свои способности и возможности, правильно определить свое место в жизни и открыть ему пути для осуществления полноценной профессиональной карьеры [1].

Таким образом, в психологическом плане интерактивное обучение можно рассматривать как способ управления процессом усвоения знаний посредством организации человеческих взаимодействий и отношений. Методы интерактивного обучения делают акцент не только на систематизации и усвоении знаний, но и на ситуации, в которой оказывается личность обучаемого. В этом состоит следующая психологическая особенность интерактивного обучения, когда процесс познавательной деятельности предполагает создание системы учебных задач и профессионально направленных ситуаций, связанных с применением правовых норм и участием в правовой деятельности, требующих для своего решения исследовательского подхода, управляя решением которых преподаватель применяет как дидактические, так и психологические приемы. Преподавание в вузе должно быть, прежде всего, развивающим обучением и принципиально отличаться от школьного обучения как внешне, организационно, так и внутренне, психологически. Учебная деятельность студента вуза построена так, что не преподаватель, а он сам делает себя специалистом высшей квалификации.

В психологическом аспекте преподаватель не просто учит студента науке, а объясняет ему, как учиться самостоятельно, дает тот материал, ориентируясь по которому, студент безошибочно найдет в литературе нужные для усвоения научные положения. Преподаватель помогает анализировать и мысленно проецировать научные положения на реальную жизнь, видеть практическое применение полученных на лекции знаний и оценивать знания именно с этих позиций.

Вместе с тем у педагога как субъекта повышения собственной компетентности в области организации интерактивного обучения студентов могут возникать психологические барьеры, затрудняющие процесс овладения новыми способами профессиональной деятельности. Под психологическими барьерами в обучении понимается сложное субъективное психологическое явление, проявляющееся негативными эмоциональными переживаниями, выражающимися в ограничении познавательных возможностей субъекта учебной деятельности и препятствующими построению эффективного учебного процесса (Т.Н. Щербакова) [2]. В связи с этим при использовании интерактивных форм обучения преподавателю необходимо учитывать свои индивидуально-психологические особенности, личностные и профессиональные потребности.

Как основной результат учебной деятельности в вузе в собственном смысле слова выступает формирование у студента теоретического сознания и мышления, приходящего на смену эмпирическому мышлению, от уровня сформированности которого зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего вузовского обучения знаний. Формирование такого мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности.

С точки зрения психологии недостаточная сформированность разных видов мышления (предметно-ситуативного, наглядно-образного, понятийного) тормозит дальнейшее развитие человека и как личности, и как профессионала. Интерактивное (коммуникативное) обучение (коллективные дискуссии, имитационные и деловые игры, ролевые упражнения и тренинги, анализ ситуаций и игровое проектирование в процессе коллективного решения проблем) может стать наиболее эффективным для управления формированием указанных видов мышления.

Интерактивное обучение является специальной формой организации познавательной деятельности студентов вуза, которая подразумевает конкретные и прогнозируемые цели. Это:

- развитие интеллектуальных способностей обучаемых, самостоятельности мышления, критичности ума;
- развитие творческого потенциала, способности к самостоятельной поисковой деятельности;

– развитие эффективности применения профессиональных знаний, умений и навыков в реальной производственной практике.

Именно при интерактивном обучении происходит формирование творческого сотрудничества между преподавателем и студентом, отношений взаимопонимания и уважения, при которых реализуются потенциальные возможности студентов, развивается мотивация и направленность не только на учебную, но и на будущую профессиональную деятельность, развиваются их коммуникативные, гностические, конструктивные и организаторские способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добрынина, Т.Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Н. Добрынина. – Новосибирск, 2003. – 196 с.

2. Щербакова, Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития / Т.Н. Щербакова. – Ростов на/Д.: Изд-во Ростовского университета, 2005. – 320 с.

ОТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К НАСИЛИЮ В СЕМЬЕ

Москалюк В.Ю.

*Брестский государственный университет
имени А.С. Пушкина
Республика Беларусь, г. Брест*

Сегодня, наверное, не найдется ни одного человека, который не осознавал бы, насколько в нашем обществе распространено насилие. Нам хочется думать, что в своей семье мы всегда, как в надежном убежище, сможем укрыться от стрессов и перегрузок нашего беспокойного мира. Что бы ни угрожало нам вне дома, мы надеемся найти защиту и поддержку в любви тех, с кем мы поддерживаем самые близкие отношения. Однако для многих людей желание обрести семейный покой оказывается невыполнимым, так как их близкие являются скорее источником угрозы, чем надежности и безопасности.

Представления о том, что насилие имеет место только в социально неблагополучных семьях, современные исследователи считают несостоятельным мифом общественного сознания [4]. Насилие в семье происходит в любых слоях и категориях населения независимо от классовых, расовых, культурных, религиозных, социально-экономических особенностей. Наиболее страшной и опасной для общества формой семейного насилия является насилие в отношении несовершеннолетних. Многочисленные факты того, что дети стали жертвами насилия или оказались перед угрозой смерти от рук родителей, становятся в последнее время обычными. Согласно опросу

школьников, проведенному в Барнауле, более 40% опрошенных учащихся 8-11-х классов признались, что они являются жертвами насилия в семье [5].

Насилие в семье – это умышленное нанесение физического и/или психологического ущерба и страдания членам семьи, включая угрозы совершения таких актов, как принуждение, лишение личной свободы [3]. Насилие над детьми – сложная проблема, которая часто укореняется в предыдущих поколениях. Она охватывает проблемы самоуважения, близости, отчуждения, реальности в ожиданиях, в успехе, напряженности и др. Дети, пережившие насилие в семье, испытывают трудности социализации: у них нарушены связи со взрослыми, нет соответствующих навыков общения со сверстниками, они не обладают достаточным уровнем знаний и эрудицией, чтобы завоевать авторитет в школе и др. Решение своих проблем дети – жертвы насилия часто находят в криминальной, асоциальной среде.

Материалы, представленные ниже, отражают некоторые результаты исследования осведомленности подростков о теме насилия за период с 2012 по 2013 год с использованием авторского опросника. Исследование проводилось на базе трех общеобразовательных школ Республики Беларусь. Выборка исследования составила 86 человек – учащихся в возрасте 13-15 лет. Гендерный состав респондентов: 34 девочки и 52 мальчика.

Определяя понятие насилия, подростки чаще указывали, что это унижение одного человека другим (51% от выборки в целом), что отражает содержание данного понятия и совпадает с трактовкой насилия у некоторых авторов. В 16% случаев подростки рассматривают насилие как причинение физического вреда человеку, таким образом, иные формы насилия не указываются в качестве таковых. Некоторые подростки связывают насилие с проявлением власти одного человека над другим (14% учащихся), с «желанием самоутвердиться» – так ответили 5 подростков. Подчеркивая несправедливость и неоправданность насилия, 13% опрошенных указали, что насилие – это «когда родители обижают ребенка просто так». Все указанные трактовки понятия «насилие» сужают его содержание, позволяют предположить, что подростки слабо представляют себе содержание данного термина.

Распределение ответов на вопрос «Как ты относишься к проблеме насилия?» показало, что осуждают насилие 56% подростков (варианты ответов «насилие недопустимо», «нельзя использовать насилие», «я осуждаю насилие» и др.). Считают, что нужно отстаивать права тех, кого унижают (женщин, детей, стариков), 16% учащихся. Некоторые подростки оправдывают насилие (8 человек). Они полагают, что «если на вас нападают, вы отвечаете, а это насилие», что «есть случаи, когда

насилие спасает вам жизнь», указали, что «я допускаю насилие, потому что отвечаю обидчику». Отметим, что среди таких ответов только в одном случае ответ принадлежит девочке-подростку. Фактически каждый пятый учащийся указал, что хотел бы научиться противостоять насилию (варианты ответов «хочу понять, как правильно ответить на насилие», «хочу выучить, как сопротивляться насилию», «насилие существует, значит, я должен знать, как ответить насильнику» и другие). Ответы респондентов относятся к разным категориям, но косвенно показывают, что подростки не только являются свидетелями насилия в обществе, но и становятся его жертвами.

Определяя понятие «семейное насилие», подростки в 65% случаев указывают на «жестокое обращение с детьми», 24% считают, что семейное насилие – это «плохое отношение к членам семьи», «насилие над детьми и взрослыми». Некоторые учащиеся связывают семейное насилие с супружескими отношениями. Так, 7 респондентов дали ответы следующего содержания: «жестокое обращение мужа с женой», «избиение мужем жены»; 3 указали на «оскорбление мужа женой», «обвинение мужа женой». Восемь подростков полагают, что семейное насилие – это «издевательство над пожилыми и стариками в семье», «плохое отношение к родителям-пенсионерам», «жестокое обращение с пожилыми взрослыми детей». Таким образом, понятие семейного насилия не имеет однозначного определения, но чаще рассматривается как насилие по отношению к детям. Такое распределение ответов может быть маркером представления подростков о том, кто является менее защищенным в семейной системе.

По мнению подростков, в семье больше всего распространено физическое насилие – так считает 91% подростков. Другие виды насилия указываются подростками реже: психологическое насилие – в 36% случаев, экономическое насилие – в 12% случаев, сексуальное насилие – в 3% случаев. Мы полагаем, что такие виды насилия, как психологическое и экономическое, в целом слабо дифференцируются подростками, не рассматриваются ими как виды насилия.

При этом только 7 подростков (8% от выборки) рассматривают физическое наказание как акт насилия, 87% учащихся не рассматривают физическое наказание как насилие. Противоречия в ответах подростков подтверждают ответы на вопрос «Какие виды наказания ты считаешь проявлением насилия?». Физическое наказание считают проявлением насилия 85% подростков, 35% считают насилием запрет смотреть телевизор, играть на компьютере, 24% учащихся указали в качестве такового оскорбление, 16% – «домашний

арест» (родители не разрешают общаться с друзьями), 12% – лишение карманных денег.

В числе причин насилия в семье на первом месте – алкоголизм родителей (84% респондентов), на втором месте – жизненные проблемы (51%), что согласуется с данными, представленными в работах ряда авторов [3], на третьем – демонстрация насилия в печатных и телевизионных СМИ (40% респондентов). Причины насилия в семье подростки видят и в личностных характеристиках родителей: 24% учащихся отметили неуравновешенность эмоциональной сферы (эмоциональные срывы), 16% – склонность личности к насилию. Упоминаются респондентами и традиции воспитания в семье – 13% учащихся, а также неурядицы на работе – 9%.

По мнению подростков, ребенок или подросток, ставший жертвой насилия, может обратиться за помощью по телефону доверия (85% опрошенных), в милицию (40%), в социальные службы (28%), к психологу (24%), в «скорую помощь», а затем в милицию (16%). В числе редко упоминавшихся ответов – центр помощи семье, классный руководитель, администрация школы и вариант ответа «никому не говорить».

Среди вариантов решения проблемы жестокого обращения с детьми в семье, предложенных подростками, первое место принадлежит варианту «умение находить компромисс» его указал 61% респондентов. На втором месте вариант «все проблемы с детьми можно решить без насилия». Часто учащиеся считают, что «нужно ребенку объяснять, как правильно поступить» (23%). В выборке некоторые подростки категоричны в решении данной проблемы: они предлагают «лишать родительских прав тех, кто жестоко обращается с ребенком» (16%).

Согласно данным опроса многие учащиеся знакомы с темой семейного насилия, но отношение подростков к нему не является однозначным как в части понимания содержания понятия «насилие» и того, что можно считать фактами насилия в семье, так и в части понимания причин насилия и возможностей решения проблемы насилия в семье.

Многочисленные теории пытались объяснить жестокое обращение родителей с детьми, определить психологические и психосоциальные факторы риска насилия над детьми. Последние всегда связаны с взаимодействием в семье, с агрессией, направленной на ребенка; появляются в стрессовых ситуациях и обстоятельствах. Насилие, как правило, – результат комплекса различных причин, в которых задействованы различные психологические и часто встречающиеся факторы, но степень их влияния при тех или иных формах насилия

различна [2]. Специальные исследования отношения взрослых к применению различных видов насилия над детьми, проведенные учеными и практиками, позволили установить, что 60% опрошенных родителей были убеждены в оправданности использованных мер физического воздействия и считают, что физическое наказание является необходимым и эффективным средством контролирования детского поведения [6]. Многие родители прибегают к нему хотя бы однажды в жизни в тех ситуациях, когда, по их убеждению, ребенок нарушил правила, установленные взрослыми. Среди основных причины, провоцирующих взрослых применять меры физического воздействия по отношению к детям, следующие: плохое поведение, школьная неуспеваемость, невыполнение домашних обязанностей и т. п. [6].

Дети являются наиболее ранимыми к проявлениям любого вида насилия. Особенно критическими являются дошкольный и подростковый возрастные периоды, которые большинством исследователей рассматриваются «возрастами риска» в отношении насилия [1]. До недавнего времени проблема насилия над детьми оставалась практически закрытой для обсуждения, что не давало полного представления о ее масштабах и серьезности, в то время как дети могут подвергаться насилию не только в семье, но и в школе, со стороны других социальных институтов. Защита детей и подростков от насилия и жестокости и предупреждение преступлений против них являются социально важной и актуальной задачей, решение которой носит междисциплинарный, комплексный характер, включает работу правоохранительных органов, органов опеки и попечительства, учреждений образования, медицинской и психологической служб.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бауэр, В.В. Насилие в семье как социально-педагогическая проблема / Е.Ю. Коновалова [и др.]. – Новосибирск, 2007. – 244 с.
2. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 510 с.
3. Гулина, М.А. Словарь-справочник по социальной работе / М.А. Гулина. – СПб.: Питер, 2012. – 398 с.
4. Елисеев, Д. Жестокое обращение с детьми как проблема современного общества / Д. Елисеев. – М.: Свобода, 1999. – 386 с.
5. Середа, Н. Настолько широко, что даже не видно / Н. Середа // Насилие и социальные изменения. – 2000. – №2. – С. 29-34.
6. Платонова, Н.М. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации / Н.М. Платонова, Ю.П. Платонов. – СПб.: Речь, 2004. – 592 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТИПЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ИХ УСПЕШНОСТЬ

Муконина М.В.

*Московский гуманитарный университет
Российская Федерация, г. Москва*

Эффективная деятельность персонала организации во многом зависит от профессионализма ее руководства. В отечественной и зарубежной психологии накоплен значительный опыт в изучении этой проблемы, но, несмотря на данный факт, она не утратила своей актуальности.

Результаты современных психологических исследований [3, с. 45] указывают на то, что в существующих условиях руководители должны все больше приобретать роль деловых лидеров. Развитие их профессионально важных качеств является одной из существенных предпосылок эффективного управления в контексте возрастающих требований к личности. Современный руководитель-профессионал должен обладать аналитическим мышлением, знать, как организовывать, подготовить, рассчитать варианты и выбрать наиболее подходящий подход к решению проблемы, приводя в жизнь принятые решения, уметь преодолевать сопротивление среды. Кроме того, руководителю необходимо понимать, что его ошибки имеют высокую цену.

В психологической литературе представлены различные модели руководства, призванные провести «водораздел» между эффективными и неэффективными руководителями.

С позиций *личностной модели руководства* [2, с. 118], основу которой составляет «теория черт», выделены личностные факторы, способствующие эффективности руководства. Так, Б. Басс и Р. Стогдилл объединяют личностные характеристики, определяющие эффективность руководства, в пять блоков (или факторов):

– *Компетенция*: характеризует способность индивида решать проблемы, принимать решения и, как правило, упорнее работать; в этот блок входят такие специфические характеристики, как общий интеллект, гибкость ума, легкость речи, оригинальность мышления, рассудительность;

– *Достижение*: имеются в виду успехи индивида в деятельности, наличие знаний и достижений;

– *Ответственность*: включает такие характеристики, как надежность, инициативность, настойчивость, агрессивность, уверенность в себе и желание отличиться;

– *Участие и включенность*: социабельность, способность

адаптироваться к различным ситуациям, стремление к кооперации с другими людьми;

– *Статус*: социально-экономический и психологический статус индивида;

– *Ситуационные факторы*: к ним относятся цели, которые должны быть достигнуты под руководством конкретного индивида, а также ряд характеристик его подчиненных (в частности, интеллект, потребности и статус), способных влиять на эффективность руководства.

Также одной из популярных моделей руководства является «вероятностная модель эффективности руководства» Ф. Фидлера [2, с. 155], включающая ряд переменных, имеющих как психологический, так и непсихологический характер. К числу психологических составляющих вероятностной модели относятся: личностная (или личностно-стилевая) характеристика руководителя и особенности ситуации, в которой он функционирует. Непсихологическая часть модели представлена показателями эффективности (продуктивности) деятельности руководителя.

Один из авторитетных современных исследователей стилей руководства А.Л. Журавлев [1, с. 67] выделяет следующие блоки психологических качеств руководителей:

I. Организаторские качества:

- способность разбираться в людях и адекватно оценивать их;
- умение распределять работу в коллективе;
- умение взаимодействовать с другими коллективами и организациями;
- способность отстаивать интересы своего коллектива (противостоять внешнему давлению);
- умение организовать контроль и стимулирование исполнителей.

II. Профессиональные качества:

- профессиональные знания и опыт работы;
- экономическая компетентность;
- способность видеть «ключевую» задачу («схватывать» основное звено);
- рациональность и реалистичность принимаемых решений;
- стремление к внедрению нового, передового.

III. Педагогические качества:

- способность оказывать воспитательное воздействие на исполнителей (служить примером);
- умение находить индивидуальный подход к людям;
- умение убеждать других людей;
- способность доверять людям;
- проявление заботы о своих подчиненных (заботливость).

IV. Коммуникативные качества:

- общительность, легкость вступления в контакты с людьми;
- доброжелательность и приветливость в обращении с исполнителями;
- сдержанность, уравновешенность в общении;
- психологический акт и культура общения;
- развитое чувство юмора.

V. Нравственные качества:

- принципиальность в решении производственных и социальных вопросов;
- обязательность (умение держать слово);
- справедливость в решении деловых и личных вопросов исполнителей;
- честность и порядочность;
- скромность.

Таким образом, в отечественной и зарубежной психологии имеется значительный ряд исследований, посвященных проблеме руководства. Однако проблема детерминации успешности руководства психологическими особенностями личности руководителя не утрачивает своей актуальности, во-первых, на фоне меняющихся социально-экономических условий, во-вторых, в виду дальнейшего развития методов социально-психологического исследования.

Исходя из этого, целью проведенного исследования явилось выявление психологических типов руководителей государственной организации и оценка их профессиональной успешности. В работе принимали участие 106 руководителей мужского пола в возрасте от 34 до 53 лет.

Для изучения психологических качеств руководителей использовался Калифорнийский психологический опросник (CPI), позволяющий дать многостороннюю оценку личности. Оценка успешности профессиональной деятельности осуществлялась методом экспертной оценки, при помощи специально разработанной анкеты. В качестве экспертов выступили руководители вышестоящего уровня (относительно обследуемых), имеющие необходимый опыт совместной деятельности и общения (более трех лет). Математико-статистический анализ полученных данных проводился с помощью компьютерной программы Statistika 6.0. Применялись методы дескриптивной статистики, а также кластерный анализ.

В ходе исследования были определены типы руководителей и их психологические характеристики. Для их выявления данные психологического тестирования были подвергнуты кластерному анализу (с применением техники k-means). В результате были выделены три кластера (группы) обследованных лиц, достоверно

различающихся по усредненным конфигурациям профиля CPI. К первому типу отнесено 48 человек, ко второму и третьему – 25 и 33 человека соответственно: 45,2%, 23,5% и 31,3% участников исследования.

Анализ средних значений по шкалам CPI для каждого из выделенных типов руководителей показал, что представители первого характеризуются более высокими, по сравнению с остальными, показателями практически по всем шкалам опросника. Указанные особенности позволяют назвать представителей этого типа «ответственными руководителями», так как им присуще оптимальное сочетание развитых коммуникативной компетентности и социальной нормативности. Данные руководители характеризуются выраженной межличностной влиятельностью, доминантностью, стремлением к деловому лидерству и карьерному продвижению, уверенной манерой поведения, ориентацией на сотрудничество, высокой самооценкой, эмоциональной уравновешенностью, способностью сохранять самоконтроль, действовать в соответствии с общепринятыми нормами. Они стремятся к реализации своего потенциала, способны успешно адаптироваться к имеющимся условиям.

Руководители, отнесенные ко второму типу, выделяются несколько меньшими, чем у «ответственных руководителей», но все же достаточно развитыми коммуникативными навыками, в сочетании со сниженной социальной нормативностью. Представители данного типа получили название «недостаточно ответственных руководителей». В их психологическом портрете объединены: умение оказывать психологическое влияние на окружающих, проницательность, коммуникабельность и предприимчивость с недостаточно развитым самоконтролем, импульсивностью, нонконформизмом, готовностью в личных интересах отступить от установленных правил и норм.

У представителей третьего типа руководителей обнаружено сочетание развитой нормативности поведения с невысокой коммуникативной компетентностью. Особенности полученного профиля позволяют назвать этих руководителей «добросовестными исполнителями». Они последовательны, не амбициозны, предпочитают поддерживать межличностные отношения в нешироком, сложившемся кругу знакомых, которым доверяют. Их отличает некоторая скованность при установлении новых контактов, тревога, возрастающая в обстановке публичности. Вместе с тем окружающие ценят в них деловые качества, скромность и надежность, благодаря которым такие лица обретают авторитет в организации. Однако как руководителям им все же недостает необходимых коммуникативных навыков, помогающих успешно

реализовать себя в различных социальных средах.

На следующем этапе исследования была проведена оценка успешности деятельности руководителей различных типов. Установлено, что из общего числа руководителей, получивших оценки успешности деятельности выше среднего, – всего 13 человек: 8 человек (61% от указанного числа) принадлежат к типу «ответственных руководителей», 2 человека (15,4%) – к «недостаточно ответственным руководителям», 3 человека (23%) – к «добросовестным исполнителям». Из 54 руководителей, получивших по экспертным заключениям средние оценки успешности, 28 человек (51,9%) являются «ответственными руководителями», 15 человек (27,8%) – «недостаточно ответственными руководителями», 11 человек (20,3%) – «добросовестными исполнителями». Из 39 человек, получивших оценки ниже среднего, 12 человек (30,8%) отнесены к «ответственным руководителям», 8 человек (20,5%) – к «недостаточно ответственным руководителям», 19 человек (48,7%) – к «добросовестным исполнителям».

Таким образом, среди обследованных руководителей, имеющих высокие оценки профессиональной успешности, преобладают «ответственные руководители». В группе руководителей, успешность которых оценена как средняя, на первом месте представлены «ответственные руководители», на втором – «недостаточно ответственные» руководители. Выборку руководителей, получивших низкие оценки успешности деятельности, в основном составили «добросовестные исполнители».

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлев, А.Л. Об изучении личности руководителя производственного коллектива / А.Л. Журавлев // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982.
2. Кабаченко, Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами / Т.С. Кабаченко. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
3. Муконина, М.В. Типы руководителей государственных структур и эффективность их деятельности / М.В. Муконина. – М.: Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии, 2003. – 194 с.

ВИРТУАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ: НЕОБХОДИМОСТЬ СОВРЕМЕННОСТИ ИЛИ ПУТЬ К ДЕГРАДАЦИИ?

Мухранов Р.Н.

Маркова Н.И.

*Уральский государственный экономический университет
Свердловская область, г. Екатеринбург*

XX век: секс, наркотики, рок-н-ролл.

XXI век: «ВКонтакте», «Твиттер», «Фейсбук» и ЖЖ.

В последнее время довольно часто мы упоминаем о всевозможных социальных сетях, сайтах знакомств и, конечно же, о зависимости людей от них. Что нас может ждать, если «социальная болезнь» виртуального общения будет распространяться на каждого, «заражая» одного за другим? Является ли это общение тем звеном общества, без которого нельзя представить современное бытие, или же это ярчайший пример того, что современная молодежь встала на путь деградации?

Виртуальное общение – неотъемлемая составляющая нашего времяпрепровождения. Стоит подчеркнуть, что большинство людей, проводящих время в социальных сетях, – в возрасте до 25 лет. Это подтверждается экспресс-опросом 15 жителей Верх-Исетского района города Екатеринбург, которым было предложено ответить на вопрос «Сколько времени вы тратите на социальные сети?». И именно молодежь отвечала, что они там «живут». *«Мне некогда в них сидеть. После работы я забираю маленькую дочку из детского сада. Когда прихожу домой, надо накормить и ее, и мужа...»*, – Светлана, 28 лет. Это является единичным ответом. Для многих всевозможные гаджеты – не просто разновидность техники, а, скорее, собеседники. Стоит согласиться с тем, что сам по себе такой тип общения имеет ряд положительных аспектов: возможность обмениваться информацией с людьми, которые находятся за сотни, а может, даже и тысячи километров от нас, поиск единомышленников, возможность общаться сразу с несколькими пользователями, а также каждый может покинуть беседу, когда пожелает.

Виртуальное общение в большинстве случаев может стать причиной появления различного рода проблем. Как с ними справиться и возможно ли избавиться от них навсегда? Этот вопрос, к сожалению, волнует немногих. Мало кто задумывается над тем, что бы он мог сделать за то время, которое он/она провел, общаясь с виртуальными друзьями. Социологический опрос 30 студентов второго курса Уральского государственного экономического университета группы

«Государственное и муниципальное управление» показал, что подавляющее большинство (28 человек) зависимы от Интернет-друзей. Где бы они не находились, будь то университет или же кинотеатр, они всегда в онлайн. Респондентам было предложено ответить на вопрос «Можете ли вы день прожить без социальных сетей?». Были получены идентичные ответы, и они содержали следующее высказывание: *«Я хочу знать, какие события произошли у моих друзей, сверстников. Также в новостях я делюсь своими событиями, произошедших со мной в течение дня»*. Как автор статьи считаю, что такие высказывания могут себе позволить школьники среднего звена, но никак не студенты престижного вуза. И лишь двое не проводят в социальных сетях много времени. *«В течение дня я постоянно обеспечиваю себя работой. Она связана как с учебной нагрузкой, так и с тем, что я набираюсь опыта, проходя практику в органах власти. Считаю, что о будущем нужно заботиться уже сейчас и к тому же самостоятельно»*, – Кристина, 19 лет. *«Моя нагрузка связана с получением одновременно двух высших образований. Тем самым, я становлюсь более конкурентоспособным на рынке труда. Считаю, что владение информацией, знаниями и навыками в разных областях делает человека мобильным и независимым. И, к тому же, лишних знаний не бывает. А социальные сети отнимают огромное количество времени. Это пустая трата времени и разговоры ни о чем»*, – Руслан, 20 лет.

Первый аспект проблем, показавшийся для меня значимым, связан с зависимостью от виртуального общения. Успешный человек вряд ли станет искать виртуальных собеседников, когда у него и в реальной жизни достаточно людей, с которыми можно поговорить. Полагаю, что это очень серьезная проблема. Ведь современная молодежь большую часть своего времени проводит в социальных сетях. Они постоянно нуждаются в общении, зависимы от виртуальных собеседников. Стоит оглянуться вокруг, и мы не увидим ни одного человека, который бы добился больших высот в жизни, стал значимыми для общества, «сядя» в «Одноклассниках» или «Твиттере». Несомненно, все те гаджеты, которые помещаются в ладонь, с возможностями выхода в Интернет у них есть, но пользуются они совершенно в других целях: отслеживание новых нормативно-правовых актов, если этот человек юрист или же его профессиональная деятельность требует знания свежей информации в области права; или же отслеживанием котировок акций, если человек связан с фондовой биржей. В психологии под зависимостью понимают особое поведение человека, выражающееся в том, что та объективная реальность, которая есть в наличии, перестает удовлетворять в полной мере духовные потребности личности (потребность в общении,

самоуважении, реализации своего «Я»), что, в свою очередь, заставляет его искать некую альтернативную реальность, где бы эти потребности могли получить удовлетворение. Общение в Интернете усложняется тем, что там скрыть свое настоящее «Я» намного проще, чем при общении в реальной жизни.

Следующий аспект проблем связан с самоидентификацией и идентификацией, которые заключаются в том, что в реальной жизни каждый из нас играет определенную роль, накладывающую отпечаток на внешний вид, поведение. При виртуальном общении фактор внешнего вида не имеет значения, ведь можно написать о себе любую информацию. В онлайн-мире возраст, пол, социальный статус выбираем мы сами. Например, 35-летняя девушка может написать, что она 18-летняя брюнетка с красивыми голубыми глазами, которая будет стараться общаться таким образом, чтобы никто не заподозрил несоответствия. Иногда ты не знаешь, с кем общаешься, и тем самым затрудняется построение адекватных взаимоотношений. В реальном же мире существует модель общения между руководителем и подчиненным, преподавателем и студентом, родителями и детьми, мужчиной и женщиной. В виртуальном мире эта грань стирается, терется самоуважение и уважение.

Третий аспект, показавшийся для меня не менее значимым, связан с проблемой привыкания ко лжи. Многие люди, общаясь виртуально, «разукрашивают» свою биографию, чтобы казаться более значимыми. Постепенно ложь входит в привычку, распространяясь даже на реальную жизнь. Люди преподносят себя в таком образе, в котором хотят, чтобы их видели окружающие. Это является некой актерской игрой.

Проблема безответственности является следствием предыдущей: когда виртуальный собеседник не видит тебя, находится за тысячи километров, ответственность перед ним исчезает. Можно пообещать что угодно, взять на выполнение любую работу и не выполнить, ведь обещание давалось клавиатуре и монитору, а не живому человеку.

И наконец, самой важной, на мой взгляд, проблемой является искажение информации. При помощи слов человек передает 7% информации, при помощи звука и интонации – 38%, за передачу оставшихся 55% информации отвечают мимика, позы, жесты, то есть невербальные коммуникативные средства. При виртуальном общении, чтобы восполнить недостающие 93% передаваемой информации, люди используют в текстовых сообщениях всевозможные смайлики, знаки препинания. Способны ли они передать весь спектр эмоций? Порой одна лишь улыбка полностью меняет смысл того, что мы говорим. Как же тогда воспринимать то, что высвечивается на экране монитора? Как холодный текст или так, как того хочется нам?

Считаю, что нужно воздействовать на сознание современной молодежи посредством тех же самых социальных сетей или же посредством наружной рекламы, что реальная жизнь важнее виртуальной. Что стоит больше времени общаться с живыми людьми, которые способны поделиться своими знаниями и опытом, приобретенным за свою жизнь. А виртуальное общение может быть лишь некой эмоциональной, психологической разгрузкой. И чем раньше запустится процесс пропаганды живого общения, тем быстрее можно будет вернуть молодежь к здоровому образу жизни.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В ПРОФИЛАКТИКЕ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ

Недобитюк Т.И.

*Российский государственный социальный университет
Российская Федерация, г. Москва*

Семья как организм – образование чрезвычайно интересное. Ее составляющие не похожи на органеллы, как у амёбы, или человеческие органы, а сами состоят из индивидов. Эти индивиды (или компоненты системы) не соединены между собой тканями или сосудами, не имеют осязаемой внешней оболочки. Тем не менее, как вы сможете убедиться в дальнейшем, эти компоненты связаны достаточно прочно, причем каждому из них известно о существовании внешней границы семьи. Кроме того, облик семьи со временем претерпевает изменения: семья может перестроиться, разделиться, дать начало другой, связанной с ней семье [1, с. 10].

Структура семьи, как известно, характеризуется числом, составом, а также совокупностью ролей и межличностных взаимоотношений между ее членами. Семейные отношения регулируются нормами морали и права. Ядром семьи как малой группы является супружеская пара, исполняющая определенные роли: мужа-отца и жены-матери, кроме того, в структурный состав семьи входят дети, бабушки, дедушки, сестры, братья, дяди, тети и др.

Результаты многочисленных исследований показывают, что семья – это одна из важнейших жизненных ценностей, но с другой стороны мы видим, что она в то же время является одной из наиболее неблагоприятных, кризисных сфер жизни человека.

В психологии существует понятие «нарушение жизнедеятельности семьи». На протяжении своего жизненного цикла семья сталкивается с различными трудностями, кризисными ситуациями, что может отрицательно сказаться на ее жизни. В настоящее время современная

семья и ее проблемы служат объектом исследования ряда наук. Специалисты изучают характеристики психологического здоровья семьи, динамику эмоциональных отношений в браке, причины распада семьи, особенности детско-родительских отношений и семейного воспитания.

В наше время включенность в семью перестала быть необходимым фактором духовного и физического выживания. Личность получила относительную независимость от семьи, изменился характер восприятия семейных отношений. Наиболее значимыми стали не родственные, объективно заданные отношения, а супружеские, основанные на свободном выборе – именно они являются центральными в семье [6].

Способность создать стабильные семейные отношения, прочную, счастливую семью не относится к врожденным качествам человека, их надо не только развивать и воспитывать, но и постоянно совершенствовать. Среди нарушений в жизнедеятельности семьи психологи часто отмечают:

- нарушения коммуникации;
- нарушения в правилах семейной жизни и особенно так называемые «семейные мифы»;
- психологическую несовместимость супругов;
- ограничение свободы, активности и действий;
- девиантное поведение одного или нескольких членов семьи;
- наличие противоположных интересов;
- сексуальную дисгармонию;
- материальные проблемы;
- уровень психолого-педагогической культуры членов семьи.

Эти нарушения становятся причиной внутрисемейных конфликтов.

Семейные конфликты отличаются повышенной эмоциональностью, скоростью протекания каждого из этапов, формами противоборства (упреки, оскорбления, ссора, семейный скандал, нарушение общения и т. п.), а также способами их разрешения (примирение, достижение согласия, притирка отношений на основе взаимных уступок, развод и др.).

Понять психологические трудности семьи значит установить и разработать методы психологической помощи, необходимые семье в том или ином случае. При несомненном прогрессе в работе психологической службы семьи, при наличии у нее богатого арсенала как традиционных, так и нетривиальных методов, приемов и рекомендаций для профилактики и разрешения внутрисемейных конфликтов, предотвращение развода все же часто остается труднейшей задачей.

Перед тем как начинать работу с семьей, необходимо сформировать представление о том, какова же ее цель, то есть установить семейный диагноз: выявить психологические особенности семьи и индивидуально-психологические особенности ее членов, в жизнедеятельности семьи выявить те нарушения, которые приводят к возникновению конфликтов. Необходимо изучить и проанализировать ранние симптомы скрытого конфликта. После завершения обследования выбираются формы коррекционной работы с семьей.

В работе с семьей можно использовать психодинамический подход, прежде всего, транзакционный анализ и психодраму [7], а также телесно-ориентированную психотерапию.

В процессе ролевого тренинга происходит активизация невербальных языков общения, развивается эмпатический потенциал, умение концентрироваться на партнере, гибко ориентироваться в типичных ситуациях житейского и бытового плана, правильно вести себя в ситуации конфликта.

Также при проведении семейного тренинга психологи используют и поведенческий подход. Целью такого тренинга будет являться обучение членов семьи совершенствованию коммуникативных умений для более эффективного взаимодействия с партнерами в конкретных ситуациях, разрешение конфликтных ситуаций и укрепление групповой сплоченности и др.

Большое влияние на работу по оказанию психологической помощи семье оказал клиент-центрированный подход Карла Роджерса. В семейной терапии выразителем его идей была Вирджиния Сатир. Ее больше всего интересовали те изменения, которые она могла осуществить здесь и теперь в своем кабинете. Все техники, которые она развивала и которые до сих пор очень эффективны, – это техники изменения семейной ситуации здесь и теперь, быстро, прямо сейчас. Важно было создать для людей новый опыт взаимодействия, новый опыт ощущений, совместно пережитый в кабинете психотерапевта [2, с. 9].

Но несмотря на различия в подходах, во всех основных направлениях в психологическом тренинге специалисты используют одинаковую логику построения группового процесса.

На первом этапе тренинга происходит выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения.

На втором этапе – построение модели идеального поведения во внешнем плане.

На заключительном этапе – модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане. В поведенческой психологии это достигается через дифференциацию подкрепления: положительное

подкрепление успешного поведения и разрушение старых штампов. Психоаналитические группы на завершающей стадии «освобождаются» от давления неэффективных сценариев или иных конструктов бессознательного. В гуманистической психологии специально обсуждаются и закрепляются основные принципы самоактуализированного поведения [3].

Эффективная работа семейного тренинга предполагает личностную проработку, готовность членов семьи включаться в тренинговые ситуации, овладевать навыками коммуникации, кооперироваться с другими людьми.

Существующая специфика тренинговой работы с семьей заключается в том, что нередко участники группы предпочитают вербальные действия – дискуссию, беседу и т. д., активным, то есть игровым формам, что подталкивает работу тренера на подбор разнообразных текстов-ключей. Такие тексты помогают специалисту активизировать обсуждение выбранной темы, как бы ввести группу в тему.

Кроме текстов-ключей для подготовки группы к интеллектуальному разогреву можно использовать и задания-ключи, которые способствуют активному сбору материалов, отзывов, пожеланий участников группы. Интерактивный характер таких упражнений помогает тренингу соответствовать ожиданиям и запросам участников [4, с. 48].

Мы рассмотрим структуру тренинга общения, построенного на гуманистическом подходе к взаимоотношениям: выработка у членов семей умений и навыков решения индивидуальных и внутрисемейных задач по предназначению; выработка у членов семей умений и навыков общаться друг с другом; обучение членов семей путям и способам предотвращения и преодоления конфликтных ситуаций и т. д.

Занятие можно построить следующим образом:

1. Приветствие.
2. Опрос самочувствия с целью погружения участников в атмосферу «здесь и сейчас», рефлексии эмоционального и физического состояния, сообщения о своих мыслях, чувствах.
3. Предложение специалистом темы занятия.
4. Разминка. После разминки в ходе выполнения нескольких упражнений или небольшой игры осуществляется диагностика проблемы с последующим обсуждением.
5. Основная часть. Проводится отработка навыков вербального и невербального общения. После проведения данного упражнения необходимо детально обсудить чувства, которые испытывали участники при проживании определенной роли.

6. Подведение итогов занятия с высказываниями членов группы об их эмоциональном состоянии и пожелания ведущему, осмысление проделанной работы. После данного упражнения можно провести обобщающую игру, например, «Война и мир» [4, с. 51-53].

7. Резюмирование (ведущий при необходимости подводит итоги работы).

8. Прощание.

В завершение можно сказать, что психологический тренинг – это упражнения, атмосфера, особое состояние души каждого участника. Но прежде всего, тренинг – это определенная концепция человеческих отношений. Концепция, лично воспринятая и технологически воплощенная ведущим.

Известный психотерапевт Р. Кочюнас отмечает, что личность консультанта (психотерапевта) выделяется почти во всех теоретических системах как важнейшее целительное средство в процессе тренинга. Основная техника психологического тренинга – это «я-как-инструмент», то есть основным средством, стимулирующим совершенствование личности клиента, является личность ведущего [5, с. 290-339].

Очевидно, что в процессе семейного тренинга легче разрешаются внутрисемейные проблемы, супружеские пары становятся более консолидированными, их отношения с другими родственниками с обеих сторон менее напряженными и более продуктивными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браун, Дж. Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен. – СПб.: Питер, 2001. – С. 10.
2. Варга, А.Я. Семейная системная психотерапия. Краткий лекционный курс / А.Я. Варга. – СПб.: Речь, 2001. – С. 9.
2. Зайцева, Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т.В. Зайцева. – СПб.: Речь; М.: Смысл, 2002. – 240 с.
3. Кипнис, М. Тренинг семейных отношений. Ч. 2 / М. Кипнис. – М.: Ось-89, 2005. – С. 48-51.
4. Кочюнас, Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия / Р. Кочюнас. – 2-е изд. – М.: Академический проект; ОППЛ, 2003. – С. 290-339.
5. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Артамонова [и др.]; под ред. Е.Г. Силаевой. – М.: Академия, 2002. – 648 с.
6. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – Т. 2. – М.: ВЕЧЕ-АСТ, 2003. – С. 144.

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Никифорова Н.А.

Детский сад №61 «Теремок»

Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

В русле специальной педагогики и психологии задержкой психического развития определяют наиболее распространенное отклонение в психофизическом развитии. Задержка психического развития представляет собой полиморфное нарушение, при котором может страдать как работоспособность, так и мотивация к познавательной деятельности.

Систематизация исследований отечественных психологов и дефектологов, касающихся закономерностей развития психики детей раннего и дошкольного возраста, позволила выделить основные группы причин, обуславливающих ее нарушения:

1. Органические нарушения, которые задерживают нормальное функционирование мозга и препятствуют его своевременному развитию.

2. Дефицит общения, стимулирующий задержку усвоения общественного опыта.

3. Отсутствие соответствующей возрасту деятельности, лишаящей ребенка возможности полноценного освоения общественного опыта и, как следствие, затрудняющей реализацию возрастных возможностей психического развития.

4. Бедность ближайшей среды развития.

5. Психотравмирующая среда.

6. Некомпетентность окружающих ребенка взрослых.

Необходимо учитывать, что неполноценное развитие психики ребенка может обуславливаться как действием одной группы причин, так и их сочетанием [4].

Очень важно отметить, что у детей с ЗПР наблюдается замедленный темп формирования трех базовых компонентов психического развития личности: интеллектуальной сферы, эмоционально-личностной сферы и регуляторных механизмов деятельности.

Развитие речи является одним из основных показателей психического развития ребенка, поэтому очень важно вовремя заметить проблему и начать ее решать. Речь детей с ЗПР имеет свои особенности: общий запас знаний узок и ограничен, активный и

пассивный словарь беден; страдает звукопроизношение. У этих детей характерна незаконченность процесса формирования фонематического восприятия. Недостаточность касается не только произношения, но и дифференциации звуков на слух. Несформированность фонетических представлений приводит к тому, что готовность детей рассматриваемой группы к звуковому анализу речи оказывается значительно слабее, чем у нормально развивающихся сверстников. Наблюдается отставание в лексико-грамматическом развитии.

Таким образом, у детей с диагнозом ЗПР являются несформированными все компоненты языковой системы – фонетика, лексика и грамматика.

Ведущее место в комплексном подходе к коррекции общего недоразвития речи многие исследователи (Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, Г.А. Никашина, Г.А. Каше и др.) отводят формированию фонематического восприятия, т.е. способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы) [1]. Опыт работы с такими детьми подтверждает, что развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи, в том числе слоговой структуры слов. С помощью выработки артикуляционных навыков можно добиться лишь минимального эффекта и притом временного. Стойкое исправление произношения может быть гарантировано только при опережающем формировании фонематического восприятия. Впоследствии это оказывает положительное влияние и на освоение письма.

Несомненна связь фонематических и лексико-грамматических представлений. При планомерной работе по развитию фонематического слуха дети намного лучше воспринимают и различают: окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги при стечении согласных звуков и т. п.

Кроме того, без достаточной сформированности основ фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени – звукового анализа, операции мысленного расчленения на составные элементы (фонемы) различных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов. В свою очередь, без длительных специальных упражнений по формированию навыков звукового анализа и синтеза (сочетания звуковых элементов в единое целое) детям с задержкой психического развития будет трудно овладеть грамотным чтением и письмом.

Нельзя не согласиться с мнением доктора наук, профессора Р.Е. Левиной, стоявшей у истоков отечественной логопедии, которая писала: «При выборе путей и средств преодоления и предупреждения речевых нарушений у детей необходимо ориентироваться на *узловые образования*, от которых зависит нормальное протекание не одного,

а целого ряда речевых процессов» [2, с. 27]. Таким ключевым моментом в системе коррекции речевых нарушений у детей с ЗПР являются фонематическое восприятие и звуковой анализ.

В дошкольном образовательном учреждении комбинированного вида работа в данном направлении проводится в условиях коррекционной группы для детей с ЗПР и делится на пять этапов.

На первом этапе проводятся упражнения на узнавание неречевых знаков. Данные упражнения ориентированы на формирование и развитие фонематического восприятия у детей с самыми тяжелыми нарушениями речи: алалия, дизартрия, ринолалия, 1-й и 2-й уровни речевого развития. Работу с такими детьми приходится начинать практически с нуля.

Второй этап предусматривает формирование способности различать одинаковые звукокомплексы по высоте, силе и тембру. Следующий этап – различение слов, близких по звуковому составу. На четвертом этапе дети обучаются дифференциации слогов, и на последнем, завершающем этапе происходит дифференциация фонем [3].

Таким образом, системный подход и соблюдение поэтапного воздействия позволяют специалисту обучать ребенка с любым уровнем речевого развития: от лепетной речи и практически нулевого порога фонематического восприятия до речи с элементами фонетико-фонематического недоразвития.

Важным моментом в данном направлении коррекционного воздействия является обследование речи. На основании полученных данных, с учетом общего плана обучения составляются планы индивидуальной работы с каждым ребенком, при этом учитывается общее развитие и работоспособность. Дефектолог устанавливает точку отсчета, двигаясь «сверху вниз», то есть от трудных упражнений к более легким. Когда начальный уровень фонематического восприятия установлен, работа осуществляется «снизу вверх», т. е. от простых упражнений к более сложным.

Однако надо учитывать индивидуальные особенности каждого дошкольника. С этой целью специалист ведет журнал взаимосвязи с педагогами группы и семьями воспитанников. Здесь дефектолог использует условные обозначения об уровне усвоения изучаемого материала и дату его освоения. Это позволяет планировать дальнейшую работу и держать обратную связь с педагогами и родителями. Педагоги и родители также получают возможность выразить свое мнение об уровне сформированности фонематического навыка. Такая документальная фиксация результатов работы родителей и воспитателей приносит значительную пользу и служит дополнительным стимулом в случаях, когда это необходимо.

Учитывая сниженную мотивацию к познавательной деятельности и недостаточный уровень сформированности произвольной регуляции, коррекционный процесс требует длительных упражнений с многократным повторением. Поэтому необходимо стараться разнообразить занятия, вносить в них элементы игры. Это облегчает детям работу, делает занятия менее утомительными и более привлекательными. Наиболее интересные игры и упражнения предложены в пособиях Т.А. Ткаченко, В.В. Коноваленко, Л.И. Ефименкова, М.Ф. Фомичева, Т.Б. Филичева [3].

Важным условием преодоления речевых нарушений у детей с ЗПР является организация тесного сотрудничества с семьями воспитанников.

Формирование новых знаний и социальных установок определяется сложившейся в семье системой отношений ребенка с близкими взрослыми, системой ценностей, норм и правил. Поэтому родители должны стать необходимым звеном в системе коррекционно-развивающей работы с ребенком.

Основными задачами работы дефектолога с родителями можно считать:

- помощь в осознании и принятии особенностей развития ребенка;
- обучение способам и приемам эффективного взаимодействия и коррекции речи в соответствии с культурным уровнем родителей;
- ознакомление с направлениями и содержанием программы работы специалистов дошкольного образовательного учреждения.

Работа с родителями начинается с изучения родительских установок, их отношения к особенностям своего ребенка. Важно «стабилизировать» стиль воспитания, помочь родителям адекватно относиться к проблемам своего ребенка. Такая необходимость обусловлена частыми нарушениями стиля воспитания по линии гипопили гиперопеки в семьях, в которых есть ребенок с ЗПР. С одной стороны, родители, считая своего ребенка серьезно больным, начинают опекать его, ограничивать и так неразвитую самостоятельность, чем еще более усугубляют ситуацию. С другой, родители не замечают или не знают своеобразия своего ребенка, думают, что с возрастом ситуация улучшится сама по себе. Такие семьи обычно характеризуются низким культурным уровнем. От особенностей родителей будет зависеть стратегия работы с ними и с ребенком.

Также необходимо помнить, что полноценный коррекционный эффект достигается при переносе положительных сдвигов со специальных занятий в реальную повседневную жизнь ребенка. А это

возможно лишь тогда, когда родители знают о позитивной динамике и знают способы и методы закрепления выработанных навыков.

В заключение отметим, что, несмотря на важность работы по формированию фонематического восприятия и навыков звукового анализа в общей системе коррекционного воздействия, с учетом структуры дефекта и индивидуальных особенностей каждого ребенка, важна в равной степени и консультативная работа с педагогами и семьями воспитанников. Опыт работы показывает, что даже самые серьезные нарушения речи устранимы, если грамотно, с терпением и любовью заниматься с детьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каше, Г.Ф. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда / Г.Ф. Каше. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
2. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1968. – С. 27.
3. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Детство-Пресс, 1997. – 224 с.
4. Широкова, Г.А. Практикум для детского психолога / Г.А. Широкова, Е.Г. Жадько. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 320 с.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В НОРМАТИВНОЙ СИТУАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЗРОСЛОГО С РЕБЕНКОМ-ДОШКОЛЬНИКОМ

Ничипорук Е.А.

*Брестский государственный университет
имени А.С. Пушкина
Республика Беларусь, г. Брест*

Одна из наиболее актуальных проблем современной педагогической психологии – эффективное взаимодействие значимых взрослых с ребенком, обеспечивающее его гармоничное развитие [1, 2, 6]. Одним из важнейших компонентов процесса взаимодействия в диаде является целевой компонент. Общеизвестно, что любая деятельность начинается с определения цели и мотива. Способность ребенка сознательно управлять своими действиями и контролировать их первоначально складывается в совместно-разделенной деятельности со взрослым. Ключевое значение взрослого обусловлено тем, что самостоятельность в постановке целей и их осознание у детей-дошкольников «относительны» [5, с. 28]. Взрослый должен научить ребенка организовывать собственное пространство в зависимости от целей деятельности, планировать, выстраивать последовательность действий, анализировать результаты (Е.Л. Бережковская, Г.Г. Кравцов,

Е.Е. Кравцова). Старшие дошкольники уже могут самостоятельно формулировать цель деятельности и удерживать ее на протяжении всего процесса деятельности; такие умения проявляются на материале знакомой ребенку деятельности. Однако если ребенок встречается с новым содержанием деятельности, он испытывает те же затруднения, что и дети более раннего возраста; ему необходима помощь взрослого, его участие.

При планировании взаимодействия взрослый должен не просто учесть интересы и потребности ребенка, но и организовать деятельность таким образом, чтобы, учитывая эти интересы, способствовать развитию ребенка. Поскольку именно взрослый является организатором взаимодействия, то для построения эффективного взаимодействия, прежде всего, необходима работа взрослого по постановке цели деятельности [3]. Целевой компонент предполагает ориентировку взрослого в фактах, закономерностях, механизмах, возрастных показателях психического развития ребенка и постановку целей в зависимости от их значимости для процесса психического развития ребенка.

Развитию целеполагания у ребенка, как отмечает Л.Г. Лысюк, способствуют организованные взрослым ситуации самостоятельного свободного выбора, которые включают в себя факторы ответственности и самоконтроля, выступающие в качестве важных механизмов образования и достижения цели [4]. Целеполагание, в свою очередь, стимулирует развитие у ребенка таких субъектных качеств, как самостоятельность и инициативность. Существенными составляющими механизма развития целеполагания являются:

- самостоятельная и советно-разделенная деятельность;
- помощь взрослого в обозначении полученного ребенком результата;
- положительная оценка продукта деятельности и усилий ребенка;
- эмоциональный отклик на достигнутый результат деятельности.

В литературе описывается становление продуктивного целеполагания у детей раннего возраста (Л.Г. Лысюк, Д.Э. Синюк), онтогенез целеполагания в дошкольном возрасте (М.Г. Абрамова, Е.П. Ильин), целеполагание в процессе педагогической деятельности (О.Е. Лебедев, М.И. Рожков). Изучая взаимодействие взрослых с детьми в реальной практике воспитания, исследователи подчеркивают недостаточную разработанность проблемы целеобразования и целепостановки в педагогике и психологии, что обуславливает низкий уровень теоретических знаний и практических умений взрослых по постановке цели деятельности перед ребенком. Целью данного исследования явилось изучение целевого компонента взаимодействия родителей и педагогов с ребенком-дошкольником.

Для изучения целевого компонента взаимодействия в диаде «ребенок – взрослый» были отобраны ситуации, в которых ребенок демонстрирует недостаточно освоенные действия, требующие помощи взрослого. Изучено взаимодействие в 200 диадах в двух нормативных ситуациях совместной деятельности (совместное рисование на заданную тему и сочинение сказки). Основным методом исследования – наблюдение. Выборка составила 120 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), 120 родителей и 80 педагогов. Ключевыми показателями при изучении целевого компонента явились: особенности организации взаимодействия, формирование мотива деятельности у ребенка, учет взрослым индивидуально-возрастных особенностей ребенка, положительная оценка продукта деятельности и усилий ребенка; создания эмоциональной привлекательности достигнутого результата. Статистическая достоверность результатов определялась с помощью критерия Фишера.

Одним из ключевых моментов взаимодействия является предварительная беседа, установление психологического контакта с ребенком, поскольку понимание ребенком смысла выполняемой деятельности делает ее осознанной. Предварительная беседа актуализирует знания ребенка, помогает понять и принять задачу. В данном исследовании «настройка» ребенка на деятельность отмечалась у 26% педагогов, тогда как у родителей случаев использования предварительной беседы с ребенком не зафиксировано. При формулировке задания многие взрослые не обыгрывают его, не используют проблемные ситуации, формулируя цели в виде указания (72%) и просьбы (28%).

Как родители, так и педагоги испытывают трудности в раскрытии ребенку смысла и содержания деятельности. Пытаясь уйти от деятельности, 7% родителей передает инициативу в выборе содержания деятельности ребенку; в единичных случаях (1%) так поступают и педагоги. Около половины родителей (48%) и 26% педагогов не раскрывают ребенку смысл и содержание деятельности либо не учитывают интересы и активность ребенка (41% родителей и 60% педагогов), что отражает субъект-объектную позицию во взаимодействии. Сотрудничество, совместное обсуждение замысла и выбор содержания деятельности демонстрируют 4% родителей и 13% педагогов, и, пожалуй, только такой вариант взаимодействия можно считать оптимальным, соответствующим требованиям личностно-ориентированного подхода.

Поскольку у большинства родителей выпадает предварительное обсуждение с ребенком замысла и содержания деятельности, не удивительны ситуации непринятия задачи, желания изменить вид деятельности либо вовсе уйти от взаимодействия. В 51% диад

«родитель – ребенок» и 86% диад «педагог – ребенок» субъекты принимают и сохраняют задачу деятельности. В 34% диад «родитель – ребенок» и 9% диад «педагог – ребенок» наблюдается принятие, но не сохранение задачи, переход к другому виду деятельности. При взаимодействии с родителем у 9% (с педагогом – у 4%) детей наблюдалось непринятие задачи, что выражалось в желании изменить вид, содержание деятельности, в уходе от совместной деятельности. В 15% случаев взаимодействия «родитель – ребенок» (6% – «педагог – ребенок») непринятие задачи отмечалось со стороны взрослого, выражающееся в негативном отношении, отказе от деятельности.

При построении ситуации взаимодействия родители не учитывают таких важных моментов, как активное участие в деятельности, предварительное обсуждение замысла, использование ситуации повторения, закрепления знаний. И, как следствие, недостаточно эффективно организуют совместную деятельность. Родители занимают доминирующую позицию, корректируют действия ребенка, действуют за него. Возможно, подавление активности ребенка ведет к отсутствию инициативы и отказу от участия в деятельности у детей. При этом педагоги ориентируют ребенка на совместную деятельность, включая ребенка в процесс взаимодействия как значимого субъекта.

Исследование параметра «направленность деятельности взрослого» позволяет определить их ориентиры при построении совместной деятельности с ребенком. Большинство (60%) родителей и 29% педагогов ориентированы на выполнение поставленной исследователем задачи, на создание заданного продукта. На совместность, общность в деятельности ориентирован 31% педагогов и 25% родителей. На повышение успешности и результативности деятельности ребенка (обучение) ориентировано 13% родителей и 26% педагогов. Тогда как на проявление инициативы и самостоятельности ребенка (развитие субъектности) ориентировано только 13% педагогов и только 3% родителей. В совместной деятельности большинство родителей проявляет целеустремленность и исполнительность, однако только отдельные родители демонстрируют ситуацию сотрудничества, развивающее взаимодействие.

Многие педагоги стремятся к созданию конечного продукта деятельности и повышению успешности деятельности ребенка, то есть в ситуации совместной деятельности ориентированы на обучение ребенка, что свидетельствует о наличии развивающего взаимодействия в диаде. Педагоги часто используют дидактические методы (показ образца действия, закрепление новых навыков), что является показателем работы в зоне ближайшего развития ребенка, в то время как у родителей такие ситуации наблюдаются крайне редко. Так, педагоги гораздо чаще, чем родители, демонстрируют образец,

схему, алгоритм деятельности (30 и 2% соответственно), совместно-разделенную деятельность (36 и 20%), ситуацию обучения новому действию (85 и 33%). В процессе деятельности с педагогом дети лучше принимают и сохраняют задачу, более активны, чем в процессе взаимодействия с родителями, как в выборе сюжета рисунка (сказки), так и в процессе деятельности.

В отношении к завершению деятельности значимых различий у педагогов и родителей не выявлено, отношение же к продукту деятельности несколько различно. 8% родителей и 9% педагогов выразили отрицательное отношение к продукту деятельности, при этом не принимая участия в деятельности. Отношение большего числа взрослых к продукту деятельности было нейтральным (58% родителей и 66% педагогов). Положительное отношение к продукту деятельности выражали 25% родителей и 34% педагогов. Такая оценка стимулирует деятельность детей, вызывает положительные эмоции, побуждает ребенка взаимодействовать с взрослым. Необходимо отметить, что к родителям дети чаще обращались за помощью, а к педагогу – за подсказкой и похвалой. Все указанные различия в целевом компоненте взаимодействия у родителей и педагогов имеют высокую статистическую значимость ($p = 0,01$).

Анализ данных позволяет утверждать, что большинство педагогов, реализуя модель «цель – действие», ориентированы на раскрытие ребенку смысла и содержания деятельности, принятие и сохранение задачи в процессе деятельности, продуктивное завершение деятельности, повышение успешности деятельности ребенка, обучение ребенка. Родители уделяют недостаточно внимания установлению контакта с ребенком, принятию и сохранению задачи, испытывают затруднения в раскрытии ребенку смысла и содержания деятельности, занимают доминирующую позицию, корректируют действия ребенка, предпочитая не развивающее взаимодействие с ребенком, а действие за него. Подавление активности ребенка ведет к тому, что дети не проявляют инициативу и отказываются участвовать в деятельности. Однако, несмотря на то, что педагоги чаще, чем родители, демонстрировали достаточно высокий уровень эффективности взаимодействия, далеко не каждый взрослый в состоянии организовать такое взаимодействие, которое можно определить как эффективное, субъект-субъектное, развивающее. В связи с этим особую актуальность приобретают проблемы поиска путей развития компетентности педагогов и повышения психолого-педагогической грамотности родителей по организации эффективного взаимодействия с детьми дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Томск: ПЕЛЕНГ, 1995. – 144 с.
3. Зайцев, С.В. Не вместо, а вместе. Модель сбалансированных инициатив взрослого и ребенка / С.В. Зайцев // Директор школы. – 1996. – №4. – С. 60-72.
4. Лысюк, Л.Г. Психология развития: младший школьник / Л.Г. Лысюк. – Брест: БрГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – 103 с.
5. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников / под ред. С.А. Козловой. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
6. Субъект действия, взаимодействия, познания (Психологические, философские, социокультурные аспекты) / отв. ред. Э.В. Сайко. – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 288 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Новоселова М.А.

Чемякова Н.Р.

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

Актуальность проблемы готовности первоклассников к школьному обучению стала все более очевидной в связи с нарушением успеваемости, поведения и межличностных отношений среди детей младшего школьного возраста, а также с наблюдаемым ростом нервно-психических заболеваний, функциональных расстройств.

Готовность к школьному обучению предполагает определенный уровень интеллектуального развития, а также сформированность необходимых качеств личности. Особенно важно формирование волевой готовности и эмоционального отношения ребенка к школе. Эмоционально-волевая готовность к школьному обучению представляет собой достаточно высокий уровень произвольной регуляции эмоциональных состояний, сопровождающих учебные ситуации, способность ребенка адекватно переживать процесс переключения эмоций; овладение такой структурой деятельности, в которой уясняются мотивы и цель, мобилизуются усилия, направляется и регулируется психическая активность. Поэтому так важно уже в дошкольном детстве заложить основы регуляции эмоционально-волевой сферы ребенка, что непременно отразится на интеллектуальном развитии ребенка.

В работах отечественных психологов содержится глубокая

теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школе.

Так, Л.И. Божович в своей работе «Личность и ее формирование в детском возрасте» [1] выделяет несколько параметров психического развития ребенка, наиболее полно влияющих на успешность обучения в школе. Среди них – определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательный и социальный мотив учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы.

В работе Е.Е. Кравцовой «Психологические проблемы готовности детей к школьному обучению» акцентируется внимание на роль общения в развитии ребенка. Она выделяет три сферы отношений: отношение к взрослому, сверстнику, самому себе, уровень развития которых определяет успешную адаптацию к школьному обучению [3].

Р.В. Овчарова считает причиной школьной дезадаптации негативное воздействие социальной микросреды (внешние обстоятельства), преломляющейся через внутренние условия [4].

А.В. Запрожец в качестве факторов школьной дезадаптации выделяет несформированность на предшествующем этапе необходимых психологических образований и требуемых учебных умений и навыков, то есть эмоционально-волевою готовность к школе [2].

В последние годы интерес к проблеме эмоций и чувств как фундаментальной сфере психического развития человека, базису его душевной жизни значительно возрастает, что сопряжено с большими переменами в жизни нашего общества и науках о человеке. Однако базисные категории эмоциональной сферы еще не получили глубокого раскрытия в психолого-педагогической науке и практике. Лишь в последнее время они становятся предметом серьезных теоретических обсуждений.

Цель исследования заключается в изучении особенностей развития эмоционально-волевых качеств у детей дошкольного возраста в период подготовки к их обучению в школе.

Объект исследования – психолого-педагогические условия развития эмоционально-волевых компонентов психологической готовности ребенка к школьному обучению.

Предмет исследования – эмоционально-волевая готовность ребенка старшего дошкольного возраста к школьному обучению.

В основу гипотезы легло предположение о том, что составленная арт-терапевтическая программа позитивно влияет на развитие эмоционально-волевых компонентов психологической готовности ребенка к школьному обучению.

Экспериментальная база исследования – МДОУ «Детский сад №6 “Родничок”» п. Советский. В исследовании участвовали две группы дошкольников: экспериментальная группа – 20 человек и контрольная группа – 20 человек; всего – 40 детей в возрасте 5-6 лет.

С целью диагностики эмоционально-волевой готовности ребенка старшего дошкольного возраста к школьному обучению были использованы следующие методики: «Домики» Н.Н. Гуткиной, «Беседа о школе» Т.А. Нежной, «Запоминание 10 слов», «Нахождение недостающих деталей».

Особенностями эмоционального развития в дошкольном возрасте является то, что ребенок осваивает социальные формы выражения чувств; изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение; чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными; формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические.

Развитие волевых процессов в старшем дошкольном возрасте происходит за счет того, что у детей:

- формируются целеполагание, борьба и соподчинение мотивов, планирование, самоконтроль в деятельности и поведении;
- развивается способность к волевому усилию;
- складывается произвольность в сфере движений, действий, познавательных процессов и общения со взрослыми.

При обследовании детей экспериментальной группы были выделены двое детей с задержкой психического развития, которые при диагностике памяти, мышления и сформированности внутренней позиции школьника показали уровень ниже среднего.

В контрольной группе задержка психического развития выявлена у одного дошкольника.

При выявлении социальных эмоций и ценностных ориентаций у дошкольников в экспериментальной группе игра преобладает у 25% детей. В контрольной группе – у 20%.

Социальные эмоции по отношению к профессиям не выявлены у дошкольников из экспериментальной группы. Среди всех испытуемых не выявлены эмоции по отношению к искусству, эстетике, науке и чувствам человека.

Таким образом, проведенное исследование не выявило значимого различия эмоционально-волевой сферы дошкольников из экспериментальной и контрольной групп. На основании данных проведенного исследования мы пришли к выводу о необходимости проведения коррекционных мероприятий с применением средств арт-терапии для развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников.

Результаты контрольного исследования показали, что в группе детей, с которыми проводились целенаправленные, систематические занятия по развитию эмоционально-волевой сферы, произошло улучшение процессов памяти и образного мышления. В экспериментальной группе вырос процент детей со средним и высоким уровнями памяти и образного мышления. Также в экспериментальной группе все дети готовы к поступлению в школу, у них достаточно сформирована внутренняя позиция школьника.

У дошкольников из контрольной группы не выявлено положительной динамики в развитии памяти и внимания. В контрольной группе готовность к школьному обучению отсутствует у одного дошкольника.

При выявлении социальных эмоций и ценностных ориентаций дошкольники в экспериментальной группе отличаются большей социальной зрелостью, чем в контрольной группе.

У большинства дошкольников из экспериментальной группы преобладают следующие социальные эмоции и ценности: «я сам» (20%) и «родные, друзья» (20%).

У детей в экспериментальной группе при повторном исследовании произошло изменение степени предпочтения социальных эмоций и ценностей.

Отмечено снижение значимости естественных потребностей (с 10 до 5%), игры (с 25 до 0%). В категории «я сам» отмечено повышение (с 10 до 20%).

Повысилась значимость категории «учеба, труд, досуг» (с 5 до 10%); явлений искусства, эстетики, науки (до 5%) и чувств человека (до 5%). Чуть снижена значимость отношения к миру вещей и животных (с 15 до 10%).

В контрольной группе отмечается преобладание таких социальных эмоций и ценностей, как естественные потребности (20%).

Среди дошкольников из контрольной группы не выявлены эмоции по отношению к искусству, эстетике, науке и чувствам человека.

Итак, эмоции и ценности у дошкольников в экспериментальной группе отличаются большей социальной зрелостью по сравнению с результатами первого этапа исследования.

Таким образом, в результате контрольного исследования отмечена положительная динамика изменения эмоционального состояния дошкольников из экспериментальной группы.

Сравнительный анализ результатов контрольного исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Выявлена положительная динамика изменения эмоционального состояния дошкольников из экспериментальной группы.
2. Доказано, что эмоции и ценности у дошкольников в

экспериментальной группе отличаются большей социальной зрелостью по сравнению с результатами первого этапа исследования.

Таким образом, арт-терапевтическая программа позитивно влияет на развитие эмоционально-волевых компонентов психологической готовности ребенка к школьному обучению.

Гипотеза исследования доказана. Несмотря на это, данная работа должна быть продолжена. Перспективой дальнейшего исследования является разработка развивающих программ, направленных на формирование всех компонентов психологической готовности к школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2008. – 398 с.
2. Запорожец, А.В. Интеллектуальная подготовка детей к школе / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1977. – №8. – С. 30-34.
3. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 2001. – 152 с.
4. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 240 с.

СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ВОЛЕВОГО САМОПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Огородников А.М.

Попов Л.М.

*Межрегиональный открытый социальный институт
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Йошкар-Ола, г. Казань*

Основанный на культурно-историческом подходе Л.С. Выготского [4], субъектно-деятельностный подход во многом заложил фундамент в определении понятия «субъект», который характеризовал в оптимальной позиции человека в деятельности, позволяющей ему организовывать данную деятельность, основываясь на собственных возможностях, ответственности и силе. В достаточной степени малый интерес отечественных психологов в течение длительного времени был проявлен к проблеме субъекта. Это можно объяснить тем, что особый интерес понятийной психологии вызвала категория деятельности и сознания, а также рассмотрение отдельных видов деятельности (учебная, спортивная, профессиональная и т. д.). Можно определить, что данное исследование основывалось на принципах структурного подхода, где во внимание брался состав и соотношение компонентов деятельности.

Другой позиции как нового этапа в развитии субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна [9] придерживался А.В. Брушлинский [3], уделивший особое внимание исследованию в психологической науке категории субъекта. Он отмечает, что определение человека как субъекта активной деятельности во многом способствует раскрытию существенной активности во взаимодействии человека с разнообразными сферами окружающего мира. По мере становления и развития личности большое положение в жизни занимают такие само-процессы, как самовоспитание, самоформирование, самообладание. Следовательно, наибольший интерес принадлежит внутренним условиям, протекающим с осознанной субъективной составляющей, посредством которых действуют влияние, ценностные мотивы и воля.

А.В. Брушлинский отмечает, что субъект как целостное представление индивида формируется в ходе своей жизни и, будучи активным, таковым не рождается, а постепенно становится субъектом в процессе взаимодействия, передачи опыта, общения и другой разновидности активности. При этом А.В. Брушлинский не обозначает рамками анализ активности деятельности и тем самым разделяет мнение, что, являясь субъектом деятельности, только через нее, происходит понимание овладения средствами собственного волевого усилия.

Интересна позиция Л.А. Анцыферовой [2] в отношении определения субъекта деятельности в исследованиях становления субъектно-деятельностного подхода, которая свидетельствует о том, что после введения принципа данной концепции основное внимание уделялось интерпретации «деятельности как созидательной, преобразующей, совершенствующей окружающей мир, неразрывно связанной с “действующим лицом” – иницирующим, реализующим, несущим ответственность за ее осуществление и результаты» [2, с. 32]. Другими словами, в этом положении можно понять, что данный принцип субъектно-деятельностной модели вводит субъекта в динамическую структуру жизнедеятельности.

Субъектный подход в процессе волевого самопреодоления личности во многом связан с исторической природой деятельности, что позволяет нам обозначить определенные психологические характеристики человека, которые проявляются в межличностных взаимоотношениях и процессе труда. Множество исследователей, в числе которых Б.Г. Ананьев [1], Л.С. Выготский [4], П.Я. Гальперин [5], П.И. Зинченко [6] и другие, выявили несколько основополагающих признаков человеческой активности, объединяемых понятием деятельность, где целенаправленность, предметность и осознанность превращаются в осмысленный для субъекта характер действий.

Процесс волевого самопреодоления как системы функциональных звеньев само-процессов и трех его компонентов (личностный, когнитивно-поведенческий, деятельностный) обеспечивает формирование и динамическое развитие в сознании субъекта структурной полноценной модели его практической направленности на всех стадиях исполнительской активности.

Стремление и возможность к самопреодолению представляет собой сочетание взаимозависимых психологических функций и особенностей, благоприятствующих положительному протеканию процесса самопреодоления. Более того, само-процессы в механизме волевого самопреодоления могут выступать в качестве ключевых показателей субъектности, одновременно являясь и функциональной системой субъектной регуляции.

А.К. Осницкий [8] в рассмотрении вопроса о субъективной активности человека выделил несколько ключевых компонентов, определяющих меру, ставшую необходимой, в достаточной степени способной регулировать личностные ресурсы и координировать деятельность, освоенную в процессе развития. Иначе говоря, субъективная активность способствует в обретении возможности целенаправленно, осознанно, искусно, интегрально с интересами окружающих, рационально и активно решать возникающие перед человеком задачи и проявлять субъектность в тех моментах, где человек волен определять собственную включенность в процесс самопреодоления и меру достижения поставленных задач. Проявление волевого самопреодоления происходит благодаря полученному опыту в момент субъектной активности, сформированным личностным ценностям и окружающему человека миру.

Волевое начало содержит в себе определенную свободную, внутреннюю силу самопреодоления за границами «Я», которое так или иначе воспринимается как внутренняя сила побуждения, как центральная управляющая единством само-процессов человека. Мгновение самопреодоления или вмешательства «воли», «энергии» как таковых совершенно сходно с тем, что наше стремление к идеальному «Я» функционирует постоянно посредством субъективного сверхчувственно-волевого «Я», объединяясь воедино с ним.

Очевидно, что процесс самопреодоления субъекта посредством воли не может быть осуществлен без его активности в деятельности, что обозначает актуальность рассмотрения данной проблемы с позиции субъектно-деятельностного подхода. Под деятельностью прежде всего понимается рациональная, преобразующая и целенаправленная активность, которая приводится в действие внешними или внутренними обстоятельствами или же

мотивированной потребностью, требующей удовлетворения. Воля побуждает к выполнению деятельности, придавая ей характер произвольной активности в достижении цели. В отличие от мотива, который может быть неосознаваемым субъектом, цель деятельности синтезирована с сознанием человека, с его осмысленностью и перечислением всех возможных путей в ее реализации, что обращает цель в конечный продукт.

Безусловно, за определенным поступком, действием человека ожидается произвольное, побуждающее и одновременно направляющее воздействие, реализуемое в конечном продукте деятельности. Д.А. Леонтьев [7], и многие ученые определяли данное регулирующее воздействие как направленное на цель движение. От этого к акту самореализации относятся не только поставленные задачи, но и личностный рост, собственное преодоление, расширение потенциала и возможностей, которые обеспечивают независимое, перспективное будущее.

В этой системе образованная субъектом активность раскрывает его творческую сторону характера. Для самопреодоления человек применяет значимые для него жизненные ценности, события, опыт, преобразующие его стремления в окружающей реальности. Человек как субъект деятельности представляет собой незавершенную систему, открытую новым препятствиям и возможностям трансценденции. Субъектная активность, проявляющаяся непосредственно в процессе волевого самопреодоления, представляет собой целесообразную деятельность, автором которой выступает сам субъект.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М.: Питер, 2010. – 288 с.
2. Анцыферова, Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л.И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке. – М., 2000. – 451 с.
3. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – №6. – С. 3-10.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. / Л.С. Выготский. – М., 1982. – 504 с.
5. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: учеб. пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Университет; Высшая школа, 2002. – 400 с.
6. Зинченко, В.П. Человек развивающийся: очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – 2-е изд., уточн. и доп. – М.: Тривола, 1994. – 333 с.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.

8. Осницкий, А.К. Образы как порождаемые субъектом модели предметной ситуации, цели и средства ее достижения / А.К. Осницкий, под ред. Н.Л. Мориной, В.И. Козлова. – М., 1997.

9. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973. – 424 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОНСТРУКТИВНОГО РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В 9 КЛАССЕ

Отмахова Е.Ю.

Шишкина О.В.

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

Конфликты неизбежны, поэтому каждый должен научиться жить в конфликтном мире. Это значит научиться управлять конфликтными ситуациями, то есть избегать ненужных конфликтов и их тяжелых форм, использовать конструктивный потенциал конфликта и минимизировать его деструктивный потенциал, выбирать оптимальные модели поведения и успешно противостоять агрессивным намерениям других людей.

Понятие конфликта принадлежит как обыденному сознанию, так и науке, наделяющей его своим специфическим смыслом. Слово «конфликт» происходит от лат. conflicts – столкновение, и практически в неизменном виде входит в другие языки.

Анализ определений конфликта, принятых в науке, предполагает следующие признаки этого феномена:

1. Состояние открытой, часто затяжной борьбы; сражение или война.

2. Состояние дисгармонии в отношениях между людьми, идеями или интересами; столкновение противоположностей.

3. Психическая борьба, возникающая как результат одновременного функционирования взаимно исключающих импульсов, желаний или тенденций.

4. Противостояние характеров или сил в литературном или сценическом произведении, в особенности главной оппозиция, на которой строится сюжет.

5. Эмоциональное напряжение, возникающее в силу столкновения противоположных импульсов или от неспособности согласовать, примирить внутренние импульсы с реальностью или моральными ограничениями [4, с.10].

Проведенный анализ литературных источников показал, что в подростковом возрасте наблюдается повышенная агрессивность и конфликтность, которые обусловлены спецификой протекания данного возрастного периода [3]. Однако данное утверждение не означает, что это неизменное явление, не подлежащее коррекции. Большинство авторов указывают на высокую вариативность протекания подросткового кризиса и его зависимость от внешне средовых условий, таких как психолого-педагогическое сопровождение, характер идентификации, климат в семье, отношения со сверстниками и учителями и др. В связи с этим существует объективная необходимость в разработке современных коррекционных программ, призванных снизить агрессивность подростков, а также сформировать у них навыки конструктивного и адаптивного поведения в конфликтных ситуациях [1, 2, 4].

Таким образом, целью исследования было изучение развития навыков конструктивного решения конфликтов в процессе преподавания психологии в 9 классе. Объектом исследования явилась личность учащихся в 9 классе и их взаимоотношения, а предметом исследования – развитие умений и навыков конструктивного решения конфликтов.

Мы предположили, что разработанная программа тренингов способствует развитию навыков конструктивного решения конфликтов, которые могут иметь гендерные особенности.

Для эмпирической проверки гипотезы нами были использованы следующие методики [5]:

- тест Э. Хайма;
- индикатор копинг-стратегий (тест Д. Амирхана);
- тест описания поведения К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной).

Практическая значимость нашего исследования заключается в разработке современной коррекционной программы, направленной на выработку у подростков навыков конструктивного поведения в конфликте, учитывающей актуальную социальную ситуацию развития подростков; в возможности использования разработанной программы тренингов в данном образовательном учреждении в дальнейшем.

В исследовании приняли участие учащиеся 9 «А» класса МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №29 города Йошкар-Олы» в количестве 27 человек, из которых 11 мальчиков и 16 девочек. Период проведения исследования: декабрь 2012 – январь 2013 года.

Получив результаты после проведения первичной диагностики о том, что в экспериментальной группе характерны непродуктивные стили поведения в конфликте, а также неадаптивные стратегии

копинг-поведения, мы разработали программу тренинговых занятий по теме «Преодоление конфликтов».

Для оценки эффективности проведенной коррекционной программы в контрольной и экспериментальной группах была проведена повторная диагностика.

Повторное проведение теста К. Томаса в контрольной группе показало минимальную динамику показателей по всем шкалам данной методики. На 7% уменьшилось число испытуемых, склонных к сотрудничеству в ситуации конфликта. Также на 7% возросло число испытуемых, склонных избегать конфликтных ситуаций и вступать во взаимодействие с оппонентом в ходе конфликта. Стоит также отметить, что была выявлена положительная динамика по шкале «Приспособление». На 7% больше испытуемых контрольной группы стали проявлять склонность к данному стилю поведения в конфликте.

Для проверки выявленных различий между результатами первичной и повторной диагностики по тесту К. Томаса использовался t -критерий Стьюдента для связанных выборок. Как показал статистический сравнительный анализ эмпирические данные первичной и повторной диагностики контрольной группы находятся в зоне незначимости ($t_{\text{эмп}} < t_{\text{кр}}$ при $p < 0,01$ и при $p < 0,05$). Таким образом, мы можем сказать, что динамика, описанная выше, может являться результатом случайных расхождений в ответах испытуемых и не является статистически значимой.

Результаты диагностики контрольной группы, полученные при повторном проведении теста «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, полностью совпадают с результатами первичной диагностики, что говорит об отсутствии динамики показателей по шкалам данной методики, обусловленной временным интервалом между первичной и повторной диагностикой, а также побочными переменными.

Повторная диагностика контрольной выборки по тесту Э. Хайма показала выраженную динамику по многим факторам:

1. На 23% уменьшилось число испытуемых, обладающих неадаптивными когнитивными копинг-стратегиями. На 15% уменьшилось число испытуемых, обладающих адаптивными когнитивными копинг-стратегиями. На 39% увеличилось количество испытуемых, обладающих относительно адаптивными когнитивными копинг-стратегиями. Таким образом, мы можем говорить об относительно позитивной динамике контрольной группы по фактору «Когнитивные копинг-стратегии».

2. На 7% уменьшилось число испытуемых, обладающих относительно адаптивными эмоциональными копинг-стратегиями, и на 8% возросло число испытуемых с неадаптивными

эмоциональными копинг-стратегиями. Выявлена негативная динамика испытуемых контрольной группы по шкале «Эмоциональные копинг-стратегии».

3. На 23% уменьшилось число испытуемых контрольной группы, обладающих адаптивными поведенческими стратегиями, и на 8% – неадаптивными. На 30% выросло число испытуемых с относительно адаптивными поведенческими копинг-стратегиями. С одной стороны, динамика по данной шкале положительная – уменьшилось число испытуемых с неадаптивными поведенческими копинг-стратегиями. С другой – следует отметить также и уменьшение числа испытуемых с адаптивными поведенческими копинг-стратегиями.

В целом, следует отметить негативную динамику в контрольной группе по шкалам теста Э. Хайма.

Диагностика экспериментальной группы, проведенная после тренинга «Преодоление конфликта», позволила выявить следующие изменения:

1. На 15% снизилось число испытуемых экспериментальной группы, предпочитающих соперничество как основную форму поведения в конфликте. На 47% больше испытуемых стали склоняться к сотрудничеству с оппонентом в ходе конфликта. На 8% возросло число испытуемых, предпочитающих компромисс как форму конфликтного поведения. На 23% уменьшилось число испытуемых, склонных приспосабливаться к оппоненту и действовать в его интересах в ходе конфликта.

Таким образом, можно говорить о заметной положительной динамике показателей испытуемых экспериментальной группы по шкалам теста К. Томаса после их участия в тренинге. Проведение статистического анализа позволило подтвердить значимость различий эмпирических данных, полученных в ходе первичной и повторной диагностики по шкалам «Сотрудничество», «Компромисс», «Избегание» ($t_{\text{эмп}} < t_{\text{кр}}$ при $p < 0,01$ и при $p < 0,05$).

При повторном проведении теста «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана была выявлена значительная положительная динамика у испытуемых экспериментальной группы по шкале «Стратегия разрешения проблем». Высокий уровень сформированности данной стратегии был продиагностирован у 85% испытуемых, при том что первичная диагностика показала, что достаточно высоко он не был развит ни у одного члена экспериментальной группы. Число испытуемых со средним уровнем по данной шкале также возросло на 7%. На 30% увеличилось число испытуемых экспериментальной группы с высоким уровнем по шкале «Стратегия поиска социальной поддержки». Испытуемых с низким и очень низким уровнями по данной шкале не было выявлено при повторной диагностике.

Статистический анализ позволил доказать значимость различий по шкале «стратегия разрешения проблем». Таким образом, можно говорить о том, что участие в тренинге «Преодоление конфликта» позволило повысить показатели испытуемых экспериментальной группы по данному фактору.

Повторная диагностика экспериментальной группы по тесту Э. Хайма показала выраженную динамику по всем факторам:

1. До 100% возросло число испытуемых, обладающих адаптивными когнитивными и эмоциональными копинг-стратегиями.

2. На 33% увеличилось число испытуемых экспериментальной группы, обладающих адаптивными поведенческими копинг-стратегиями.

3. Испытуемых с неадаптивными копинг-стратегиями при повторной диагностике не было выявлено ни по одной шкале данной методики.

В целом следует отметить положительную динамику в экспериментальной группе по всем шкалам теста Э. Хайма.

По результатам анализа эмпирических данных, полученных в ходе повторной диагностики контрольной и экспериментальной групп, был сделан вывод о том, что участие в тренинге «Преодоление конфликта» испытуемых экспериментальной группы привело к значительному росту их балльных оценок по шкалам «Сотрудничество» и «Компромисс», а также снижению оценок по шкале «Избегание»; позволило повысить показатели испытуемых по фактору «Стратегия разрешения проблем». Также следует отметить положительную динамику испытуемых экспериментальной группы по всем шкалам теста Э. Хайма: «Когнитивные копинг-стратегии», «Эмоциональные копинг-стратегии», «Поведенческие копинг-стратегии». В то время как у испытуемых контрольной группы была выявлена минимальная динамика показателей по всем исследуемым факторам, которая носила в большей степени негативный характер.

Таким образом, все поставленные задачи были решены в ходе проведения исследования. Гипотеза исследования подтвердилась: социально-психологический тренинг является эффективным средством формирования навыков конструктивного решения конфликтов у детей подросткового возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 496 с.
2. Вишнякова, Н.Ф. Конфликтология / Н.Ф. Вишнякова. – Минск: Харвест, 2003. – 216 с.
3. Выготский, Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский. – М., 2006. – С. 381-382. – (Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4).

4. Козырев, Г.И. Введение в конфликтологию: учеб. пособие / Г.И. Козырев. – М.: Владос, 2004. – 176 с.

5. Леонов, Н.И. Конфликты и конфликтное поведение: методы изучения: учебное пособие по направлению и специальностям психологии / Н.И. Леонов. – СПб., 2005. – 236 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОБОДЕ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Павлова А.В.

Кравец Г.В.

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

Современный мир захвачен волнами различных реформ, политических и военных противостояний. Общество не успевает обрести стабильность ценностей и долгосрочный вектор развития личности. В связи с этим остро встает вопрос формирования адекватных реальности мировоззренческих установок.

Особенно актуальной для отечественной науки проблема ценностных установок становится в последние двадцать лет.

Российское государство находится на этапе модернизации, смены основных принципов построения гражданского общества. Современная Конституция России провозглашает свободу как одну из главных ценностей социума. Более того, мы становимся свидетелями того, что первые лица государства в последнее десятилетие акцентируют внимание на ценности свободы. Речь идет о свободе во всех ее проявлениях: о личной свободе, об экономической свободе, наконец, о свободе самовыражения.

В системе общественных отношений свобода человека осуществляется в рамках социальной необходимости и непосредственно связана с его правами и обязанностями [3].

Особое значение в выявлении сущности свободы имеют сочинения таких ученых, как Н.А. Бердяев, А. Маслоу, Э. Фромм, К. Юнг, Л.С. Выготский, К. Хелкман, Ф. Хайдер, К. Муздыбаев и других.

В словаре великого русского лексикографа Владимира Ивановича Даля дается следующее определение термину «свобода»: «Свобода – своя воля, простор, возможность действовать по-своему; отсутствие стеснения, неволи, рабства, подчинения чужой воле» [4].

В исследованиях ученых, занимающихся изучением феноменом свободы, описываются самые различные виды свободы. Интересную классификацию предлагают Б.С. Алишев и О.А. Аникеенок,

выделившие содержательные типы интерпретации сущности свободы у студентов:

- «социальная свобода» как проявление независимости личности в социальных отношениях, независимость от социального окружения;
- «духовная свобода» как специфическое экзистенциальное чувство, духовная сила субъекта, его духовная самодостаточность, развитые творческие способности;
- «гармоническая свобода» как проявление всеобщей гармонии между человеком и внешней средой;
- «политическая свобода» как характеристика общественного устройства;
- «экономическая свобода» как проявление могущества, власти и богатства;
- «абсолютная свобода» как вольность и отсутствие ограничений;
- «инфантильная свобода» как избавление и освобождение от обязанностей и трудностей;
- «негативная свобода» как нечто, содержащее в себе опасность и зло [2].

С древних времен свободу пытались осмыслить все великие философы и приходили они зачастую к совершенно разным выводам, но сходились в своих заключениях в том, что свобода неотделима от ответственности за свои поступки. В групповой деятельности личность не только определяет и отстаивает свою стратегию поведения, но и вместе с этим берет на себя ответственность за результат своей деятельности.

Один из основоположников гуманистической психологии А. Маслоу утверждает, что взятие на себя ответственности является одним из способов поведения, ведущего к самоактуализации. «Каждый раз, когда человек принимает на себя ответственность, он актуализирует себя» [5]. Поэтому справедлив тезис о том, что ответственность является фактором, формирующим личность. Таким образом, данный феномен будет являться одним из условий конструктивной деятельности человека, а следовательно, и его развития. Это обусловило наш исследовательский интерес к особенностям представлений о свободе студентов с разным уровнем ответственности.

Общее число участников исследования – 34 человека (студенты МарГУ): из них 31 девушка и трое юношей в возрасте 19-21 года.

Для исследования особенностей представлений о свободе у студентов с разным уровнем ответственности нами были использованы следующие методики:

- методика М. Рокича «Ценностные ориентации»;
- контент-анализ эссе, где каждому респонденту необходимо было

в развернутой форме ответить на вопрос, чем для него является свобода и как он ее понимает;

- проективная методика «Шкала свободы»;
- методика «Ответственный ли Вы человек?» А. Махнача.

В ходе исследования мы определили, что большинство студентов обладают средним (50%) и высоким (32%) уровнями ответственности и только у 18% студентов был выявлен низкий уровень ответственности.

Представления о свободе большинства студентов с высоким уровнем ответственности характеризуются зрелостью: 38% понимают свободу как духовную; 23% – как социальную свободу и 15% – как гармоническую свободу. В то время как представления о свободе студентов с низким уровнем ответственности характеризуются инфантильностью: свобода понимается как вольность, избавление от обязанностей.

Свобода в иерархии терминальных ценностей в среднем занимает 11-е место, а ответственность в иерархии инструментальных ценностей – 8-е место, то есть ответственность занимает более высокие позиции в отличие от свободы, что говорит о возможности принятия личной ответственности за свои поступки в контексте свободы.

В целом по результатам исследования можно сделать вывод, что представления о свободе у современных студентов, растущих в обществе потребления, носят многогранный и неоднозначный характер, свидетельствующий о сложности и многомерности самого этого феномена, что, в свою очередь, обуславливает необходимость особого внимания к формированию и укреплению гуманистических ценностей в обществе в целом и у каждого человека в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алишев, Б.С. Ценности и социальные установки современных студентов: структура и динамика / Б.С. Алишев, О.А. Анিকেенок, В.И. Атагунов; отв. ред. Б.С. Алишев. – Казань: Данис, 2010. – 240 с.
2. Алишев, Б.С. Методы изучения социальных представлений студентов: методические рекомендации / под ред. Б.С. Алишева. – Казань: Данис, 2006. – 48 с.
3. Атагунов, В.И. «Свобода» для современной молодежи / В.И. Атагунов // Социальные практики современной молодежи: материалы всероссийской научно-практ. конф. с международным участием. – Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2009. – С. 36-38.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – СПб., 1863-1866.
5. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Павлова С.А.

*Средняя общеобразовательная школа №29 г. Йошкар-Олы
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола*

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка (группы детей) с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе определяется как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в школьной среде. В то же время следует отметить, что само понятие «сопровождение» следует рассматривать не только в отношении непосредственно психолога образования или педагога, но и других специалистов: логопедов, дефектологов, врачей, психотерапевтов, социальных работников, в структуре образовательных учреждений (ОУ), в ситуации, когда ОУ обладает соответствующей службой. Таким образом, это понятие может быть в наиболее широком смысле транслировано образовательной среде в целом.

Сопровождение как процесс и целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса всецело должно определяться по крайней мере тремя основными взаимосвязанными компонентами:

1. Систематическим отслеживанием психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения.

2. Созданием социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения (базовый образовательный компонент).

3. Созданием специальных социально-психологических условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детям с особыми образовательными потребностями (в рамках специального образовательного компонента).

Можно определить по крайней мере два методологических подхода к определению понятия «сопровождение» и его содержанию. Первый подход базируется на понимании сопровождения как проектирования образовательной среды, исходящего из общегуманистического подхода, к необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка; создание условий для максимально успешного обучения данного конкретного ребенка. Опираясь на

возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста как критерии адекватности образовательных воздействий, в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей.

Второй – на понимании процесса сопровождения как поддержания функционирования ребенка в условиях оптимальной амплификации образовательных воздействий и недопустимости его дезадаптации. Несмотря на внешнюю «одинаковость» обоих подходов, последний исходит из понимания ограниченности возможности адаптации любого ребенка в образовательной среде и базируется на определении границ зоны дезадаптации и зоны риска по дезадаптации, за которые в своем воздействии образовательная среда (в узком смысле – обучающая среда) не должна выходить. Именно эта стратегия и определяет содержание деятельности специалистов сопровождения. Собственно говоря, все сопровождение ребенка с ОВЗ и определяется оценкой этих границ и поддержанием необходимого объема образовательной информации в оптимальных границах, не допуская перехода состояния ребенка в дезадаптивное. Для организации адекватной и эффективной системы комплексного, в первую очередь психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики в образовательном учреждении необходимо наличие как внутренних, так и внешних условий. К собственно внутренним условиям следует отнести принятие всеми участниками образовательного процесса философии и принципов инклюзивного образования, создания «безбарьерной» образовательной среды, эффективной деятельности консилиума ОУ, наличие адекватной и оптимальной документации и владение ею всеми специалистами, других необходимых условий. К внешним условиям, необходимым для организации деятельности инклюзивного ОУ, относятся:

- наличие образовательных учреждений разных ступеней образования: система ранней помощи – вариативность форм включения ребенка с ОВЗ в ДООУ – организация инклюзивного обучения в средней общеобразовательной школе – в ее начальном и среднем звене, а также аналогичные «звенья» в специальной (коррекционной) школе;

- преемственность и взаимодействие между общеобразовательными учреждениями;

- наличие структур, оказывающих эффективную методическую и организационную поддержку и сопровождение инклюзивных образовательных учреждений;

- поддержка управления образования;

- взаимодействие с социальными партнерами.

Среди внутренних условий организации инклюзивной деятельности ОУ по сопровождению ребенка с ОВЗ необходимо выделить организационные, кадровые и средовые:

- сотрудничество с ресурсным центром по инклюзивному образованию, в том числе с территориальной психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК);

- взаимодействие с другими инклюзивными и специальными, в том числе взаимный обмен технологиями, материалами, информацией и документами;

- наличие подготовленных для реализации задач инклюзивного образования кадров;

- разработка приемов, методов и форм повышения профессиональной компетентности специалистов;

- наличие команды специалистов сопровождения: координатор (завуч) по инклюзии, психолог, специальный педагог, логопед, социальный педагог, помощник учителя (тьютор) и др.;

- организация деятельности этих специалистов как психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) образовательного учреждения с соответствующими выделенными задачами;

- архитектурные преобразования, включая «безбарьерную» среду;

- наличие специального оборудования и средств, модулирующих образовательное пространство класса (группы).

Вся деятельность по включению и сопровождению различных категорий детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде должна опираться на единые терминологические и содержательные представления об особенностях этих детей – на единую и принимаемую всеми специалистами образования типологию отклоняющегося развития. Именно общая для всех специалистов квалификация состояния ребенка с ОВЗ, современная по своему содержанию, лежит в основе и определения условий включения ребенка в инклюзивную образовательную среду учреждения, и разработки специалистами ПМПК и консилиума ОУ индивидуального образовательного маршрута, в основе всей совокупности коррекционно-развивающих мероприятий, определяющих эффективность его (ребенка) развития, воспитания и обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83-92.

2. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – (Серия «Учебник нового века»).

3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Как помочь «особому» ребенку: книга для

педагогов и родителей / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нисневич. – СПб.; М., 1998.

4. Назарова, Н.М. Специальная педагогика. Раздел II. Специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями.

5. Семаго, М.М. Ребенок и образовательная среда: структурно-информационный подход / М.М. Семаго // Известия РАО. – 2006. – №2 (июнь).

6. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты / С.Г. Шевченко. – М., 1999.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СКЛОННОСТЕЙ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН НА ДОЛЖНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

Панфилова М.В.

*Башкирская академия государственной службы
и управления при Президенте Республики Башкортостан
Республика Башкортостан, г. Уфа*

Открытый российский рынок и вливание в него инвестиций зарубежных организаций диктуют новые правила игры для присутствующих на нем игроков, что требует от них пересмотра собственной деятельности в соответствии с все возрастающими требованиями отечественного рынка, запросами потребителей и действиями компаний конкурентов, предлагающих схожие или аналогичные по потребительским свойствам товары, продукцию или услуги. Так, крупные компании понимают, что для своего дальнейшего развития и получения максимально возможной высокой прибыли присутствует острая необходимость не только в изменении собственной товарной политики. Поэтому они вынуждены пересматривать и саму внутреннюю организационную структуру, ставя на управляющие должности, а именно менеджеров, тех сотрудников, которые смогут решить ряд проблем, связанных в первую очередь с эффективным управлением персоналом. Учитывая психологические особенности каждого работающего сотрудника, а также кандидата, претендующего на должность менеджера компании, а именно коммуникативные и организаторские склонности мужчин и женщин, можно значительно снизить многие показатели, в числе которых и текучесть кадров, и определить эффективность мотивационной сферы, что в последующем позволит значительно уменьшить материальные затраты компании. На этом многие проблемы будут решены, если в процессе отбора, кандидаты на вакантную должность будут проходить психологическую диагностику.

Проведенный анализ литературы по психологии, направленный на изучение вопроса выявления коммуникативных и организаторских

склонностей личности, позволил сделать вывод о недостаточной изученности данного вопроса, поэтому цель проведенного исследования – сравнительная оценка коммуникативных и организаторских склонностей мужчин и женщин на должности менеджера.

Ключевые слова: коммуникативные склонности, психологическая диагностика, организаторские склонности.

К постановке проблемы исследования

За последние десять лет одной из самых распространенных и требуемых на рынке труда стала профессия менеджер.

Менеджер – это член организации, осуществляющий управленческую деятельность и решающий управленческие задачи, специалист, профессионально занимающийся управленческой деятельностью в конкретной области функционирования предприятия. Он занимает постоянную должность и обладает полномочиями принимать управленческие решения в определенной сфере деятельности предприятия [4, с. 31]. Его основная деятельность связана со значительным повышением имеющихся у организации финансовых, трудовых и материальных ресурсов.

Менеджерами могут быть: руководители и начальники разных организационных уровней, как высшего, так и среднего звена, а также различные администраторы. Менеджеры могут занимать различные уровни управления в организации, также они могут работать в различных компаниях вне зависимости от их сферы деятельности или территориальной расположенности. Но объединяет их одно – это широкие знания и умения в практике управления персоналом, высокий уровень профессиональной компетентности и личной ответственности, инициативность и самостоятельность в принятии необходимых и правильных решений, то есть наличие специфических личностных качеств, позволяющих наиболее эффективно управлять персоналом организации. Безусловно, здесь наиболее важными выступают склонности менеджера, такие как коммуникативные и организаторские.

Склонность – это избирательная направленность индивида на определенную деятельность, побуждающая его ею заниматься [1]. Основа склонности – это устойчивая потребность индивида в какой-либо деятельности, его стремление усовершенствовать умения и навыки, связанные с ней. Возникновение склонностей чаще всего выступает своеобразной предпосылкой дальнейшего развития способностей, но бывают и случаи их несовпадения.

Коммуникативные склонности связаны с удовлетворением потребности индивида в общении. Но оно также само влияет на развитие многих других его потребностей, в которых, в свою очередь,

открывается коммуникативный компонент, а их удовлетворение так или иначе включает момент общения [2, с. 111-113].

Коммуникативные склонности проявляются не только в общении, но и во многих других формах и видах его поведения, в том числе и в его профессиональной деятельности, что очень важно в работе любого менеджера. Направленность на общение, интерес к сотрудникам позволяют менеджеру оказывать влияние на получение максимально высоких и объективно оцениваемых результатов и критериев успешности в профессиональной деятельности.

Организаторские склонности проявляются в практическом применении индивидуумом собственных умений, направленных на организацию решения поставленных перед ним задач и взаимодействие людей для их последующего выполнения.

Выявление коммуникативных и организаторских склонностей позволяет руководителю компании определить в процессе отбора необходимых кандидатов на вакантную должность менеджера в соответствии с установленными требованиями. Или понять, что необходимо предпринять для повышения уровня профессиональной подготовки уже принятых сотрудников, развитие каких качеств позволят достичь наибольший уровень эффективности и успешности в их деятельности.

Необходимо учитывать, что рассматриваемые склонности могут различаться в зависимости от пола менеджера. На основании этого была проведена сравнительная оценка коммуникативных и организаторских склонностей отдельных групп – мужчин и женщин, работающих менеджерами.

Результаты и их интерпретация

В тестировании приняли участие 28 менеджеров.

Образовательный статус: неоконченное высшее и высшее образование.

Возрастной размах выборки менеджеров: 26-39 лет.

В исследовании были использована методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС 2) содержащая в себе 40 вопросов, на каждый из которых необходимо дать ответ «да» или «нет». Данная методика направлена на выявление коммуникативных и организаторских склонностей личности [3, с. 581].

Основываясь на теоретической базе, мы провели эмпирическое исследование по выявлению склонностей у менеджеров отдельно для двух групп: первая – мужчины и вторая – женщины.

Протестировав испытуемых, мы получили эмпирические данные, которые обрабатывались в соответствии с ключом методики «КОС 2». Полученные в ходе тестирования эмпирические данные испытуемого №24 были исключены из дальнейшей обработки в связи с

неоднозначностью полученных ответов на два вопроса под номерами №14 и №32 опросника методики «КОС 2». Общие результаты обработки ответов представлены в таблице 1, где:

К – коммуникативные склонности;

О – организаторские склонности.

Таблица 1 – Коммуникативные и организаторские склонности менеджеров

№	Мужчины	Женщины
1		О
2	О	
3	О	
4		О
5		К
6		К
7		К
8	О	
9	О	
10	К	
11	О	
12	О	
13		ОК*
14		К
15		К
16		К
17		К
18	О	
19	К	
20	К	
21		К
22	О	
23	О	
25		К
26		К
27		К
28	О	

Примечание: * отмечен ответ, где было набрано одинаковое количество баллов по двум склонностям

Из таблицы 1 видно, что между коммуникативными и организаторскими склонностями групп мужчин и женщин есть различия. Характер данных различий выявлен с помощью гистограммы 1.

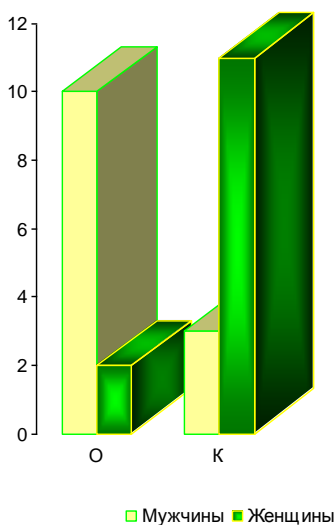


Рисунок 1 – Коммуникативные и организаторские склонности мужчин и женщин

Сравнительная оценка на рисунке 1 указывает на выявленные склонности первой группы: из большинства ответов – организаторские. Во второй группе наибольший показатель набрали «коммуникативные» склонности.

На основании обработки полученных эмпирических данных можно сделать выводы:

1. Между коммуникативными и организаторскими склонностями мужчин и женщин есть различия.

2. Характер данных различий наглядно показан на гистограмме (рисунок 1). При низком уровне коммуникативных склонностей у мужчин организационные склонности превышают их. То есть за счет снижения коммуникативных актов мужчины больше времени уделяют организационной работе. При высоком уровне коммуникативных склонностей женщины начинают значительно отставать от организационных склонностей.

Проведенный анализ заключался в сравнительной оценке коммуникативных и организаторских склонностей мужчин и женщин на должности менеджера, в исследовании соответствия теоретической модели практическим результатам и в согласованности полученных результатов с выбранной методикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов на/Д.: Феникс, 1998.
2. Мироненко, В.В. Хрестоматия по психологии / В.В. Мироненко, А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с.
3. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2011. – 672 с.
4. Трифонова, Т.А. Экологический менеджмент: учебное пособие / Т.А. Трифонова, Н.В. Селиванова, М.Е. Ильина. – Владимир: ВГУ, 2003. – 291 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙНОГО ДЕТСКОГО САДА

Петрова А.Г.

Багаева Е.А.

*Оршанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова
Республика Марий Эл, г.гт. Оршанка*

Сложившаяся в последнее время тяжелая ситуация в нашей стране с детскими садами: нехватка мест, очереди и предварительные записи сразу после рождения малыша, заставляют родителей обдумывать другие варианты для того, чтобы дать своему ребенку дошкольное образование и позволить маме выйти на работу. Выходов не очень много. Основные – бабушки, няни, частные детские сады.

В настоящее время становится актуальным и востребованным создание вариативных форм дошкольного образования. Государственная образовательная политика в области дошкольного образования базируется на том, что все дети имеют право на равные стартовые условия перед началом школьного обучения, поэтому созданию и развитию вариативных форм дошкольного образования, ориентированных на ребенка, воспитывающегося в условиях семьи и не посещающего ДОО, уделяется повышенное внимание (консультативные пункты, службы ранней помощи, центры игровой поддержки ребенка, лекотеки, семейные детские сады). При этом такой институт, как семейный детский сад, занимает особое место.

Для того чтобы создать семейный детский сад, нужно обратиться в дошкольный отдел окружного управления образования департамента образования, сотрудники которого посоветуют ближайший детский сад, работающий по этой системе. Территориальное расположение ДОО и семейного детского сада должно быть удобным, так как мама должна будет приводить детей в детский сад на некоторые виды занятий, а также отдельные специалисты будут посещать их на дому.

Для открытия данного структурного подразделения администрация ДОО вносит поправки в уже имеющиеся локальные акты и разрабатывает на основе типовых документов, утвержденных для работы с названным проектом, правовую базу с учетом своего профиля, а именно:

- положение об организации деятельности семейного детского сада;
- должностные инструкции сотрудников семейного детского сада (медсестры, педагога-психолога, социального педагога, воспитателей по физической культуре и музыке);
- приказ о создании структурного подразделения «Семейный детский сад»;
- приказ о приеме на работу воспитателя семейного детского сада (приказ о приеме на работу является типовым и по форме не отличается от приказа о приеме обычных сотрудников ДОО);
- трудовой договор с воспитателем семейного детского сада;
- договор о сотрудничестве с воспитателем детского сада как с родителем (составляется по типовой форме и не имеет отличий от договора, составляемого для родителей воспитанников, посещающих обычные группы ДОО);
- график работы воспитателя семейного детского сада;
- режим дня семейного детского сада.

Общение с родителями показало, что трудности при организации семейных детских садов часто бывают вызваны недопониманием этого вопроса родителями. Например, многих пугает необходимость составлять «отчетную документацию» по вопросам воспитательно-образовательной работы и авансовые отчеты по продуктам питания.

Многих смущает напряженный график работы мамы-воспитателя: занятия, приготовление пищи, уход за детьми. Но разве обычная многодетная мама не выполняет все эти обязанности? А благодаря новой форме работы она сможет грамотно заниматься с детьми, используя ресурсы детского сада.

Но большинство многодетных мам все-таки оптимисты и видят только плюсы такой работы:

- мама трудоустроена, а значит, повышается ее социальный статус в глазах близких и окружающих;
- постоянное консультирование мам-воспитателей специалистами детского сада помогает им справиться с возрастными трудностями, возникающими у детей;
- использование ресурсов детского сада помогает маме грамотно проводить занятия с детьми;
- появляется возможность повысить квалификацию или получить образование (даже второе высшее);

- адаптация детей проходит легче в коллективе сверстников;
- материальная сторона находится в выигрышном положении – заработная плата мамы-воспитателя выше пособия по уходу за ребенком. Кроме того, мама получает поддержку со стороны государства на питание детей [1, с. 40].

Конечно, от мамы требуется постоянная повышенная организованность, но эта напряженность оправдывается, ведь мама профессионально воспитывает и развивает своих детей.

Главная задача детского сада, который принимает решение об организации на своей базе семейного детского сада, – развивать данную форму дошкольного образования и поддерживать родителей-воспитателей.

Организуя воспитательно-образовательный процесс в рамках семейного детского сада педагог-воспитатель взаимодействует с другими специалистами (социальные педагоги, педагоги-психологи, медицинские сестры, музыкальные руководители, воспитатель по физической культуре). Их взаимодействие является одной из форм психолого-педагогического сопровождения [2, с. 29].

По мнению исследователей Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова, педагогическое сопровождение подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за ребенком, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в учении.

При наличии у нескольких семейных детских садов общего куратора возможно совмещение должности социального педагога и воспитателя. Социальный педагог в данном случае выполняет, прежде всего, вспомогательную функцию. Он отслеживает посещаемость ДОУ родителями-воспитателями, собирает информацию о проблемах, возникающих у родителей-воспитателей при взаимодействии со специалистами ДОУ, а также с детьми в процессе работы с ними, осуществляет педагогическое просвещение.

Положительной психологической стороной такого совмещения должностей является то, что в подобной ситуации социальный педагог воспринимается воспитателями других семейных детских садов как «свой». С ним охотно делятся наиболее сложными проблемами, которые он в адекватной форме может довести до сведения куратора и администрации ДОУ.

Основные функции психолога в семейном детском саду связаны с созданием условий, которые способствуют эмоциональному благополучию семьи и обеспечивают свободное и эффективное развитие способностей каждого ребенка.

При совмещении должностей работа психолога начинается с диагностики, которая проводится по всем направлениям развития ребенка. На основе диагностики разрабатывается план коррекционной

работы, в том числе касающийся взаимоотношений в семье. При этом учитываются особенности развития и личностные характеристики каждого ребенка. При возникновении каких-либо трудностей работа с ребенком может проводиться по индивидуальному плану.

На занятиях используются методики, способствующие развитию восприятия, мышления, памяти, внимания, речи, творчества, самоконтроля, чтения, моторики и т. д., а также коррекционные методики, направленные на преодоление детских страхов, тревожности, застенчивости, гиперактивности, медлительности, агрессивности, развитие навыков общения, самостоятельности и т. д.

При планировании работы по музыкальному воспитанию в структурном подразделении «Семейный детский сад» охватываются все виды музыкальной деятельности: пение, слушание музыки, песенное творчество, музыкально-ритмические движения (упражнения с предметами и без них, характерные танцы и пляски, хороводы, этюды), игры, игры с пением. С целью раскрытия творческого потенциала детей, всестороннего развития личности, социализации проводятся различные музыкально-театрализованные постановки с участием воспитанников семейных детских садов и обычного детского сада. Совместное творчество детей и взрослых.

Воспитанники структурного подразделения «Семейный детский сад» в обязательном порядке участвуют во внутрисадовских спортивных мероприятиях и досугах («Веселые старты», «Школа мяча», «Папа, мама, я – спортивная семья» и др.). Это дает детям возможность приобрести ценный опыт работы в команде – это является содержанием работы педагога по физической культуре. В целом физкультурное занятие в семейном детском саду не только способствует правильному физическому развитию, но и формированию у детей потребности в ежедневных занятиях физическими упражнениями, здоровом образе жизни.

В начале работы с воспитанниками семейного детского сада учитель-логопед определяет уровень речевого развития детей. При первичном обследовании ребенка складывается общее представление об уровне его речевого и познавательного развития.

Первичное обследование педагогом-психологом и учителем-логопедом проходит в присутствии родителей или законных представителей. По окончании обследования даются устные и письменные рекомендации (по запросу родителей). Если у родителей появляется желание получать дополнительные рекомендации специалистов, с ними заключается договор о сопровождении.

После заключения договора на сопровождение дети начинают посещать фронтально-подгрупповые занятия, направленные на

коррекцию лексики, грамматического строя речи, развитие связной речи.

Ежегодно воспитанники структурного подразделения «Семейный детский сад» на базе детского сада проходят диспансеризацию.

На основании данных медицинской карты старшая медсестра дает рекомендации педагогам и специалистам, работающим с детьми. Например, она сообщает воспитателю по физической культуре о допустимой нагрузке для каждого ребенка в соответствии с группой здоровья, о временном освобождении от занятий после перенесенного заболевания. Также медсестра периодически присутствует на занятиях с целью проведения медико-педагогического контроля.

Семейные детские сады полезны и удобны не только для родителей, для детей которых не хватает места в детских садах, но и для многодетного родителя, который открыл в своем доме семейный детский сад, так как открытие семейного детского сада приносит доход, в том числе предоставляется поддержка со стороны государства. Специфика психолого-педагогического сопровождения семейного детского сада немногим отличается от обычного детского сада. Содержание сопровождения всех специалистов данного направления работы остается точно таким же [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова, Т.В. Семейный детский сад – реальная поддержка многодетных семей / Т.В. Волкова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – №1.
2. Волкова, Т.В. Семейный детский сад в системе государственного дошкольного воспитания и образования / Т.В. Волкова, А. Червова. – М.: Обруч, 2011.
3. Семейный детский сад. – URL: <http://www.2007ya.ru/deti/3-7/semeniy-detskiy-sad>.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ СТУДЕНТОВ С ИНТЕРНАЛЬНЫМ И ЭКСТЕРНАЛЬНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ

Пиркина В.Г.

Назарова С.А.

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

В современном мире люди сталкиваются с многочисленными трудными жизненными ситуациями, которые возникают на протяжении всего жизненного пути, в разных сферах деятельности

человека. Такие ситуации можно назвать критическими. Характер переживания критических ситуаций влияет на действия, поступки и на развитие личности в целом. Это обуславливает актуальность изучения критических ситуаций в науке и практике.

Несмотря на то, что изучением этой проблемы занимались многие отечественные и зарубежные психологи, педагоги, социологи (Л.А. Александрова, Е.Е. Данилова, М.И. Дьяченко, А.А. Осипова, Л.Р. Правдина, А.М. Столяренко, Л.К. Чаусова и другие), до сих пор нет точного определения этого явления. В целом критические ситуации можно охарактеризовать как вид социальных ситуаций, складывающийся в результате одномоментного сильного или слабого, но длительного психологического травмирования совокупностью событий внешнего и внутреннего мира, преломленных в психике человека [1, 4, 5].

Гипотезой эмпирического исследования представлений о критических ситуациях послужило предположение о том, что специфика этих представлений зависит от личностных особенностей респондентов. Нами был проведен сравнительный анализ представлений о критических ситуациях студентов 3-го курса МарГУ с экстернальным и интернальным уровнем субъективного контроля. В ходе исследования использовалась авторская анкета «Представления о критических ситуациях».

По результатам анкетирования проводился сравнительный анализ представлений о критических ситуациях по следующим критериям:

1. Определение критической ситуации.

Среди студентов с экстернальным локусом контроля большинство респондентов (67%) определяют критическую ситуацию как неожиданно возникающую ситуацию, в которой трудно найти выход. Также 34% опрошенных студентов с экстернальным локусом определяют критическую ситуацию как ситуацию, которая заставляет человека переживать и чувствовать себя некомфортно. Редкими были ответы, что критическая ситуация – это ситуация, когда трудно принять решение, которая сопровождается сильными эмоциональными переживаниями.

Среди респондентов с интернальным локусом контроля более половины (59%) определяют критическую ситуацию как безысходную ситуацию, ставящую человека в экстремальные условия. 27% опрошенных определяют критическую ситуацию как ситуацию, когда у человека нет времени для решения проблемы. Более редкими были ответы, в которых критическую ситуацию определяют как трудную ситуацию, когда человек ведет себя импульсивно, которая сопровождается выбросом адреналина (у 13% респондентов).

Итак, нами были выявлены некоторые отличительные особенности представления критических ситуаций. Студенты с экстернальным локусом контроля большее внимание уделяют неразрешимости ситуаций, которые называют критическими. Респонденты с интернальным локусом контроля – переживаниям критических ситуаций.

2. Переживания, которые вызывает критическая ситуация.

Вне зависимости от уровня субъективного контроля респонденты чаще всего называли отрицательные эмоциональные переживания.

Так, 57% студентов с экстернальным уровнем субъективного контроля называли страх, 34% – волнение и тревожность, 21% опрошенных к переживаниям отнесли стресс. Приведем примеры наиболее интересных ответов: «Во время переживания критической ситуации у меня возникает желание быстрее решить критическую ситуацию»; «Критическая ситуация вызывает отрицательные переживания, раздражение»; «Критическая ситуация вызывает страх, что может быть еще хуже»; «Критическая ситуация вызывает частые перемены настроения».

Многие опрошенные (63% студентов) с интернальным типом личности называют стресс, 44% к переживаниям относят волнение, около 32% респондентов называли панику. Также были названы следующие переживания студентами с интернальным типом личности: торможение (9%), неизбежность (7%), страх (7%), грусть (6%), апатия (6%).

Итак, можно отметить, что переживания критических ситуаций у студентов носят отрицательный характер. У респондентов с интернальным уровнем субъективного контроля в отличие от экстернального переживания критических ситуаций более дифференцированные.

3. Частота, с которой респонденты сталкиваются с критическими ситуациями.

Большинство студентов с экстернальным типом (79%) личности довольно редко сталкиваются с критическими ситуациями. 13% студентов сталкиваются с критическими ситуациями несколько раз в месяц. Лишь 3% опрошенных сталкиваются с критическими ситуациями каждую неделю. Некоторые опрошенные отметили, что они крайне редко сталкиваются с критическими ситуациями, так как они контролируют события и успешно их разрешают.

Примерно 43% респондентов с интернальным типом личности сталкиваются с критическими ситуациями каждую неделю, 31% опрошенных сталкиваются с критическими ситуациями несколько раз в год. 19% студентов сталкиваются с критическими ситуациями

несколько раз в месяц. Интересный факт, что 6% студентов сталкиваются с критическими ситуациями каждый день.

Итак, большинство респондентов с экстернальным локусом контроля достаточно редко сталкиваются с критическими ситуациями, в то время как большинство опрошенных с интернальным уровнем субъективного контроля сталкиваются с критическими ситуациями довольно часто.

4. Сферы жизни респондентов, где они встречались с критическими ситуациями.

Как респонденты с экстернальным локусом контроля, так и студенты с интернальным локусом контроля считают, что критические ситуации возникают чаще всего в учебной деятельности (46%), личной жизни (17%), межличностных отношениях (9%). Реже называли выступления перед публикой (6%), взаимоотношения в семье и с друзьями (5%).

Итак, в анализе ответов о сферах жизни, где возникают критические ситуации, особых различий не было выявлено. Для респондентов наиболее подверженной критическим ситуациям является сфера учебной деятельности и сфера межличностных отношений.

5. Влияние критических ситуаций на личность.

Как респонденты с экстернальным локусом контроля, так и студенты с интернальным локусом контроля отмечают положительное влияние критических ситуаций на личность. Так, 93% студентов считают, что критические ситуации оказывают положительное влияние на личность. Респонденты отметили, что переживания критических ситуаций приводят к устойчивости в стрессовых ситуациях, повышают уверенность и самооценку, укрепляют характер, изменяют мировоззрение. Лишь 6% опрошенных отметили, что в ходе переживания критических ситуаций повышается тревожность, снижается уровень стрессоустойчивости.

Таким образом, специфика представлений о критических ситуациях зависит от уровня субъективного контроля:

– выявлены различия по таким показателям, как определение критической ситуации; переживания, которые вызывает критическая ситуация; частота, с которой респонденты сталкиваются с критическими ситуациями. Студенты с экстернальным уровнем субъективного контроля редко сталкиваются с критическими ситуациями, большее внимание уделяют разрешению критических ситуаций. Студенты с интернальным уровнем субъективного контроля значительное влияние уделяют эмоциональной стороне переживания критических ситуаций; переживания носят более дифференцированный характер.

– различия не были выявлены по таким критериям, как сферы жизни респондентов, где они встречались с критическими ситуациями; влияние критических ситуаций на личность. Респонденты вне зависимости от уровня субъективного контроля отметили положительное влияние переживания критических ситуаций.

Эти особенности можно объяснить следующими индивидуальными особенностями:

– личность с экстернальным уровнем контроля склонна видеть причину во внешних обстоятельствах и действиях других людей, имеет привычку перекладывать ответственность на окружающих и обстоятельства, большое значение придает влиянию внешних сил и обстоятельств, ждет от них инициативы и не спешит проявлять свою собственную, требует снисходительности к собственным ошибкам, неудачам и слабостям, более устойчива к потерям и поражениям [3].

– личность с интернальным уровнем субъективного контроля способна на серьезные решения и ответственность за них, более уверена в себе и менее тревожна. Однако чрезмерная уверенность в своих возможностях может порождать ряд негативных моментов. Во-первых, переоценка своих сил и своего влияния может привести к чувствительным поражениям со всеми их последствиями, в том числе и психологическими. Во-вторых, склонность винить себя во всех неудачах может вызвать неуместное чувство раскаяния, подавленность и депрессию [2].

Таким образом, полученные результаты нашего исследования позволяют более глубоко понять психологические особенности людей с экстернальным и интернальным уровнем субъективного контроля и могут быть использованы педагогами и психологами учебных заведений для психолого-педагогического сопровождения развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилова, Е.Е. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Е.Е. Данилова. – М.: Академия, 1999. – 160 с.
2. Интернальный локус контроля. – URL: <http://psypp.ru/art01/internality-locus-of-control.php>.
3. Локус контроля. – URL: <http://psyfactor.org/personal/personal11-04.htm>.
4. Осипова, А. Психология кризиса / А. Осипова. – URL: <http://psyfactor.org>.
5. Особенности проявления психологической неустойчивости личности при преодолении критических ситуаций. – URL: <http://www.Dissercat.Com/content/>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО И АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Плаксин А.Н.

*Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского
Ярославская область, г. Ярославль*

В современной психологической литературе нет однозначного толкования понятий девиантного и аддиктивного поведения. В работе И.С. Кона девиантное поведение включает и отклонение психического здоровья, права и морали, а В.Т. Кондрашенко указывает на нарушение поведения и при нервно-психических заболеваниях [3].

На наш взгляд, такой широкий спектр понятий отклоняющегося поведения требует некоторого уточнения. Одним из первых психологов, занимающихся исследованием «поведенческих отклонений» был А.Г. Ковалев, который считал, что основным признаком отклонений от норм поведения человека является несоответствие этого поведения «общественным требованиям, выраженным в социальных установках – законах и моральных правилах». Понятие «отклоняющееся поведение» появилось также в работах криминологов в начале 60-х годов для обозначения деятельности человека, не соответствующей установленным нормам. Г.А. Ованесов считал, что «под отклоняющимся поведением следует понимать действия, не соответствующие заданным обществом нормам и правилам». По мнению И.С. Кона, девиантное поведение – «это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы (психического здоровья, права, морали)». В.Т. Кондратенко указывает, что в настоящее время в литературе классифицируются такие виды поведения, как «патологическое», «аномальное», «девиантное», «делинквентное». В «Психологическом словаре» дается новый подход к определению девиантного (отклоняющегося) поведения, согласно которому это «действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) нормам и приводящие нарушителя к изоляции, лечению, исправлению или наказанию» [6].

Таким образом, анализ отечественной и зарубежной литературы выявил необходимость уточнения сущности и содержания девиантного поведения. Девиантное поведение – это один из видов отклоняющегося поведения, исключающий отклонения от норм психического здоровья (скрытая или явная патология). Девиация – это отклоняющееся поведение, в сферу которого входит проблемное

поведение в виде отдельных поступков или система поступков, противоречащих принятым в обществе правовым и нравственным нормам. Разделение таких понятий, как «отклоняющееся поведение», «девиантное поведение», «асоциальное поведение», достаточно субъективно, часто под одним из них предполагают наличие всех трех, и, действительно, различия незначительны. Социальные отклонения столь же разнообразны, сколь сами социальные нормы. Более того, разнообразие отклонений превышает разнообразие норм, ибо норма типична, а отклонения могут быть весьма индивидуализированы.

В отечественной и зарубежной психологии рассматривают различные виды девиантного поведения, выделенные с учетом особенностей взаимодействия индивида с объективной реальностью, механизмами возникновения поведенческой аномалии (Г. Беккер, В.Г. Степанов). Присутствуют формы, включающие в себя клинические проявления отклонений от нормы: делинквентное, аддиктивное, патохарактерологическое, психопатологическое (В.Д. Менделевич) [12].

Аддиктивное поведение – стремление к уходу от реальности, изменение своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций (Ц.П. Короленко).

Существует два типа аддикций: химические и нехимические (нефармакологические). Нехимическими называются аддикции, где объектом зависимости становится поведенческий паттерн, а не ПАВ. В западной литературе для обозначения этих видов аддиктивного поведения чаще используется термин «поведенческие аддикции». Как замечает В. Макоун (McCown, 2005), нефармакологические аддикции, во-первых, не только возможны, но и часто встречаются; во-вторых, они могут быть столь же серьезны по своим последствиям, как химические зависимости; в-третьих, нефармакологические аддикции обычно встречаются внутри семейного контекста и часто стимулируются им; и, наконец, в-четвертых, исходя из предыдущего, семейная психотерапия является терапией выбора при этих расстройствах.

На сегодняшний день имеется несколько попыток классификации нехимических зависимостей. Рабочая классификация нехимических форм зависимого поведения (Егоров, 2006): патологическое влечение к азартным играм (гемблинг), эротические аддикции, работоголизм, спортивные аддикции (аддикция упражнений), аддикция отношений, аддикция к трате денег (покупкам), религиозная аддикция, интернет-аддикции, аддикция к мобильным телефонам, технологические аддикции, пищевые аддикции [11].

Первую классификацию нехимических аддикций в России предложил Ц.П. Короленко (2001) [10]. Он выделил непосредственно нехимические аддикции, к которым относятся азартные игры (гэмблинг), аддикция отношений, сексуальная, любовная аддикции, аддикция избегания, работоголизм, аддикция к трате денег, ургентная аддикция, а также промежуточные аддикции, например аддикцию к еде (переедание и голодание), характеризующиеся тем, что при этой форме задействуются непосредственно биохимические механизмы. Кроме вышеперечисленных в настоящее время описано значительное количество других нехимических аддикций: многообразные компьютерные зависимости или интернет-зависимости (А.В. Гоголева, 2002; А.Е. Войскунский, 2004), аддикция спортивная (Murphy, 1994; Griffiths, 1997), духовный поиск (В.В. Постнов, В.А. Дереча, 2004), синдром Тоада, или зависимость от «веселого автовождения» (McBride, 2000). В.Д. Менделевич (2003) рассматривает также фанатизм во всех его проявлениях (религиозный, политический, спортивный, национальный) как одну из форм аддиктивного поведения, отмечая, что любое сверхценное увлечение, при котором объект увлечения или деятельность становятся определяющим вектором поведений человека, оттесняющим на второй план или полностью блокирующим любую иную деятельность, и входят в состав аддиктивного, патохарактерологического типов девиантного поведения. Некоторые исследователи включают в число нехимических аддикций клептоманию и трихотилломанию (Lejoux et al., 2002; McElroy et al., 1995), которые, на наш взгляд, являются расстройствами влечений, а не болезнями аддикции [15].

Традиционно аддикции рассматривают в русле теорий девиантности. В изучении причин отклоняющегося поведения существует три вида теорий: теории физических типов, психоаналитические теории и социологические, или культурные, теории.

Основная предпосылка всех теорий физических типов состоит в том, что определенные физические черты личности предопределяют совершаемые ею различные отклонения от норм. Среди последователей теорий физических типов можно назвать Ч. Ломброзо, Э. Кретшмера, В. Шелдона. В работах этих авторов присутствует одна основная идея: люди с определенной физической конституцией склонны совершать социальные отклонения, осуждаемые обществом [14].

В основе психоаналитических теорий отклоняющегося поведения лежит изучение конфликтов, происходящих в сознании личности. Согласно теории З. Фрейда, у каждой личности под слоем активного сознания находится область бессознательного – это наша психическая

энергия, в которой сосредоточено все природное, первобытное. Человек способен защититься от собственного природного «беззаконного» состояния путем формирования собственного «Я», а также так называемого сверх-Я, определяемого исключительно культурой общества. Однако может возникнуть состояние, когда внутренние конфликты между «Я» и бессознательным, а также между сверх-Я и бессознательным разрушают защиту, и наружу прорывается наше внутреннее, не знающее культуры содержание. В этом случае может произойти отклонение от культурных норм, выработанных социальным окружением индивида.

В соответствии с социологическими, или культурными, теориями индивиды становятся девиантами, так как процессы проходимой ими социализации в группе бывают неудачными по отношению к некоторым вполне определенным нормам, причем эти неудачи сказываются на внутренней структуре личности. Когда процессы социализации успешны, индивид сначала адаптируется к окружающим его культурным нормам, затем воспринимает их так, что одобряемые нормы и ценности общества или группы становятся его эмоциональной потребностью, а запреты культуры – частью его сознания.

Помимо трех основных теорий еще существуют такие теории, как: теории социальной дезорганизации, которые понимают аддикцию одновременно и как симптом социальной дезорганизации, и как реакцию на нее; теория дифференциальной ассоциации, рассматривающая аддикцию через вовлеченность в субкультуру и подкрепление; теория социального контроля, которая исходит из появления аддикций из-за ослабления институтов неформального контроля; теории напряжения, рассматривающие зависимость как реакцию на стресс, как ретритизм, как механизм адаптации для поддержания высокого статуса, пусть и временный; теории конфликта, утверждающие, что девиантность, включая аддикции, есть продукт конфликта между слабыми и сильными социальными группами; теории конструктивизма, ориентирующиеся на реакции общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонян, Ю.М. Личность преступника / Ю.М. Антонян, В.Н. Кудрявцев, В.Е. Эминов. – СПб.: Юридический центр-пресс, 2004. – 364 с.
2. Богданов, Н.Н. Типология индивидуальности / Н.Н. Богданов. – М.: Изд-во Института ГИ, 2004.
3. Васильев, В.Л. Юридическая психология / В.Л. Васильев. – СПб.: Питер, 2002. – 640 с.

4. Вдовиченко, А.А. Подростки с делинквентным поведением / А.А. Вдовиченко // Патохарактерологический диагностический опросник для подростков. – М., 1976.
5. Заика, Е.В. Психологические характеристики личности подростка с отклоняющимся поведением / Е.В. Заика, Н.П. Крейдун, А.С. Ячина // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 83-90.
6. Змановская, Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2008. – 287 с.
7. Клейберг, Ю.А. Практикум по девиантологии / Ю.А. Клейберг. – СПб.: Речь, 2007. – 140 с.
8. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. – М., 2001. – 204 с.
9. Колесникова, Т.И. Девиантное поведение / Т.И. Колесникова, Е.А. Байер, М.В. Харагезян. – Ростов на/Д.: Феникс, 2007. – 218 с.
10. Короленко, Ц.П. Социодинамическая психиатрия / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – М.: Академический проект, 2000.
11. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов на/Д.: Феникс, 2000. – 554 с.
12. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 443 с.
13. Пирожков, В.Ф. О психологических причинах воспроизводства подростковой преступности / В.Ф. Пирожков // Психологический журнал. – 1995. – №2. – С. 178-182.
14. Реан, А.А. Психология изучения личности: учеб. пособие / А.А. Реан. – СПб., 1999. – 288 с.
15. Ривман, Д.В. Криминальная психология / Д.В. Ридман. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.
16. Хьелл, Д. Теория личности / Д. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер-Пресс, 2003. – 606 с.
17. Чуфаровский, К.В. Юридическая психология / К.В. Чуфаровский. – М.: Юриспруденция, 2000. – 333 с.
18. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект, 2005. – 336 с.

ПОНИМАНИЕ РАСПРОСТРАНЯЮЩЕЙСЯ ПРОБЛЕМЫ ВИКТИМИЗАЦИИ В ШКОЛАХ

Приходько Е.В.

Гомельский государственный университет

им. Ф. Скорины

Республика Беларусь, г. Гомель

Проблема запугивания и преследования в школах имеет меньший приоритет по сравнению с другими проблемами, такими как прогулы уроков, несоблюдение правил поведения в школе и т. д. Поэтому данной проблеме уделяется мало внимания в обществе. Несмотря на

то, как долго эта проблема была вокруг нас, первое большое исследование произошло в 2000 году. И это исследование показало, что около 30% подростков вовлечены в ситуацию запугивания. Приблизительно над 15% мальчиков и 7% девочек издевались, и 13% мальчиков преследовались в подростковом возрасте [5, с. 24].

Запугивание – одна из самых общих и потенциально серьезных форм школьного насилия. Это распространяющаяся проблема, затрагивающая большое количество учеников, несущая неблагоприятные последствия для некоторых из них. Запугивание часто воспринимается как обычная часть детства и юности. Согласно Ригби, подростки, над которыми хронически измывались, более вероятно будут испытывать недостаток физического и умственного здоровья; некоторые из них будут рассматривать самоубийство как выход из сложившейся ситуации. Также доказано, что запугивание может иметь длительные отрицательные эффекты для его жертв. Д. Олвеус обнаружил, что в 23 года прежние жертвы были более угнетенными и имели более низкое чувство собственного достоинства, чем их не преследуемые коллеги. Будущее хулиганов также весьма мрачно. Скорее всего, они попадут в тюрьму, будут вести асоциальный образ жизни, станут агрессивными супругами и родителями. Запугивание и преследование часто связаны с серьезными эмоциональными проблемами [4, с. 163].

Результаты исследований показывают, что процент ребят, вовлеченных в запугивание, снижается с возрастом учеников. Это снижение, возможно, возникает из-за развития у подрастающего ученика разнообразных навыков сопротивления агрессии типа игнорирования запугивания и принятия ответных мер, умение предотвращать преследование и т. д. Процент вовлеченных в запугивание ребят был немного выше в младшей возрастной группе, чем в старшей.

Кроме того, большинство девочек, вовлеченных в преследование в начальных классах, перестают преследоваться в течение последующего времени. Это трудно объяснить, но возможно, девочки более легко находят поддержку и понимание. Можно также предположить, что учителя и другие взрослые скорее вмешаются в ситуацию запугивания, преследования или издевательств над девочками, чем над мальчиками. В конечном счете девочки находятся в более выгодном свете, чем мальчики.

Некоторые исследования предполагают, что вероятность быть вовлеченными в запугивание, преследование и т. д. выше в сельских районах, чем в городе [1, с. 46].

Психологи и социологи признали важность группы сверстников в ранней юности для формирования поведения и поддержки членов

группы. Группы сверстников основываются по полу, расе, а также по поведению, включая курение, агрессию, академические успехи и достижения. Было выявлено, что большинство провинившихся подростков присоединяются к ненормативным сверстникам.

Исследование понятия запугивания включает рассмотрение гендерных различий. Так, мужчины превосходят женщин по численности в каждой изученной группе (хулиган, хулиган-жертва, жертва). Самое явное гендерное отличие происходило среди хулиганов, а минимальное отличие – среди жертв.

Действия относительной агрессии более мучительны для девочек, чем для мальчиков. Девочкам типичнее участвовать в более тонких, тайных, продуманных действиях. Женское запугивание может быть представлено в нескольких формах, включая распространение слухов, клевету, намеренное исключение, изоляцию, игнорирование, манипуляцию дружбой и т. д.

Хулиган в школе часто является жертвой дома. Хулиганы живут в семьях, где родители: предпочитают физические средства дисциплины; иногда враждебно настроены; противоречивы по отношению к ребенку (то все позволяют, то наказывают за малейшие проступки); имеют недостаточные навыки в решении проблем; учат детей наносить ответный удар, а иногда первым бить других. Хорошо изучено и доказано, что методы воспитания жертв или хулиганов отличаются между собой.

Д. Олвеус сообщает, что хулиганы часто характеризуются импульсивностью, сильной потребностью доминировать над другими, имеют небольшое сочувствие к жертвам.

Учащиеся, являющиеся хроническими жертвами, рассматривают школу как несчастливое место – происходит установка на негатив и, вероятно, они будут избегать посещения школы.

В чрезвычайных случаях учащиеся совершили самоубийство в результате запугивания или убили хулигана. Таким образом, запугивание вносит негативные коррективы в психологический климат школы.

Больше чем 60% учащихся сообщают, что школьный персонал только «иногда или никогда» вмешивается в ситуации насилия в школе и пробует положить конец запугиванию [5, с. 33].

Д. Олвеус и его коллеги предложили ряд стратегий и компонентов, необходимых для построения всестороннего плана управления и предотвращения запугивания в школах.

Признавая, что безопасная школьная среда является необходимой составляющей для оптимального воспитания и обучения учащихся, по крайней мере девять государств в настоящее время имеют законы, способствующие предотвращению агрессии, и десять других

государств предлагают рассмотрение таких мер. Чтобы усилить эффективность любых попыток предотвращения насилия, необходимо использовать проверенные опытом стратегии. Таким образом, необходимо рассмотреть некоторые основные принципы улучшения методов предотвращения запугивания в школах.

Первичные стратегии разработаны и предоставлены обществу для того, чтобы препятствовать проблеме, прежде чем появляются ее первые признаки. Поэтому первичные стратегии предотвращения насилия вовлекают всех учащихся, а не только тех, кто является хулиганом или жертвой. Исследования доказывают, что первичные программы предотвращения – лучшая защита от школьного насилия. Ларсон (2002) выделил пять программ как эффективные первичные стратегии вмешательства школьного персонала в данную проблему. Все программы имеют общую цель: изменять школьную окружающую среду. Во-вторых, все программы вовлекают школьный персонал в обучение стратегиям. Все программы зависят от предоставленных всем преподавателям учебных планов, требуя от них активного вмешательства и постоянного образования в этом направлении. В-третьих, все программы имеют процедуры, для того чтобы выявить родительское вовлечение в проблему. Хотя домашняя причастность не гарантируется, каждая программа включает домашний компонент, требуя от родителей определенных действий, поведения.

Вторичные стратегии предотвращения разработаны для выявления людей, проявляющих начальные признаки беспорядка или проблем с управлением агрессией, чтобы предотвратить развитие более серьезных проблем. Поэтому работа направлена в основном на учеников, проявляющих первые признаки агрессивного поведения. Агрессивные ученики должны обучаться стратегиям и методам самообладания. Также и преследуемые учащиеся могут обучиться социальным навыкам и твердости в поведении. Выбирая вторичные методы предотвращения для индивидуальных учеников, важно определить, какие именно трудности возникают у учеников. Ученики издеваются друг над другом по множеству причин. Например, чтобы получить популярность среди сверстников или в ответ на агрессию, враждебность. Необходимо помнить о том, что существуют не только активные хулиганы, но и их прихвостни, с которыми должна проводиться не меньшая работа.

Третичные стратегии предотвращения – те, которые предназначены для учащихся с серьезным уровнем проблемы. Методы в этом уровне предназначены для уменьшения продолжительности проблемы и минимизации эффектов проблемы [3, с. 79].

Хотя школьные психологи не могут и не должны в одиночку бороться со столь глобальной проблемой, они находятся в

оптимальных условиях для координации усилий учащихся, родителей, школьного персонала. Также психологи должны быть вовлечены во все три уровня предотвращения агрессии в школе. Школьные психологи находятся в оптимальных условиях для того, чтобы взять активную роль в обучении других предотвращению насилия. Осуществление всех стратегий предотвращения требует затрат ресурсов, сил, времени. Но выгода от таких усилий перевесит затраты.

Исследования показали, что программы предотвращения агрессии эффективно уменьшают агрессивное поведение в школе. Такие усилия по предотвращению должны стремиться реконструировать окружающую среду школ, таким образом предоставляя учащимся возможность учиться и развиваться в безопасной атмосфере. Лучшие методы для того, чтобы сражаться с агрессией, включают три уровня: первичный, вторичный и третичный. Школьные психологи находятся в оптимальных условиях, чтобы скоординировать, осуществить и оценить программы для учеников, родителей и школьного персонала [2, с. 101].

Запугивание – проблема, которая должна быть центром профилактической работы. Профилактические усилия должны быть сосредоточены и предназначены для тех детей, которым характерно психологическое волнение, связанное с проблемами насилия в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гребенкин, Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе / Е.В. Гребенкин. – Ростов на/Д.: Феникс, 2011. – 124 с.
2. Журавлева, Т.М. Помощь детям – жертвам насилия / Т.М. Журавлева, Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал – М.: Генезис, 2006. – 112 с.
3. Романова, О.Л. Программа профилактики жестокости «Остановить жестокость» / О.Л. Романова. – М.: Глобус, 2009. – 54 с.
4. Фурманов, И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.
5. Фурманов, И.А. Общенациональное исследование по оценке ситуации с насилием в отношении детей в Республике Беларусь / И.А. Фурманов [и др.]. – Минск: В.И.З.А. Групп, 2010. – 156 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ЭКСПРЕССИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Русиева Т.М.

*Комплексный центр социально-реабилитационной
помощи населению несовершеннолетним
Республика Башкортостан, с. Павловка*

Шишкина О.В.

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

В последние десятилетия особенно остро обозначилась проблема существенного роста числа детей с нарушениями в психическом и соматическом развитии. По мере выявления подобных семей растет число детей, попавших в учреждение социально-психологической реабилитации. Большинство детей поступают с диагнозом задержка психического развития (ЗПР). Учитывая особенности в развитии и возможности этих детей, им необходима специализированная помощь. Имеющиеся исследования и значимость развития эмоциональной сферы для детей с ЗПР для их дальнейшей социализации в обществе позволяют определить выбранную нами тему исследования как актуальную.

Нами было проведено исследование, целью которого стало выявление особенностей эмоционального восприятия и экспрессии дошкольников с ЗПР и их коррекция в условиях центра социальной реабилитации. Объектом исследования явилась перцептивно-эмоциональная сфера дошкольников с ЗПР, а предметом исследования – особенности эмоционального восприятия и экспрессии дошкольников с ЗПР 5-7 лет, воспитывающихся в центре социальной реабилитации (СРЦ). Мы предположили, что у дошкольников с ЗПР в процессе коррекционных занятий будет повышаться уровень эмоционального восприятия и экспрессии положительных эмоций.

В соответствии с целями и выдвинутой гипотезой нами была разработана программа исследования, состоящая из трех этапов:

1 этап – констатирующий. Его задачей было выявление особенностей эмоционального восприятия и экспрессии дошкольников с ЗПР с помощью следующих методик:

- методика «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго) [16];
- тест «Сказка» (автор Луиза Дюсс) [5];
- методика «изучение эмоциональной сферы ребенка» (В.М. Минаева) [14];
- методика «Метаморфозы» (Н.Я. Семаго) [18].

Выбор данных методик обусловлен тем, что они достаточно информативны и позволяют провести как углубленный анализ отдельных характеристик, так и оценку общей направленности развития личности ребенка с ЗПР и адаптированы практическими психологами для детей данного возраста.

II этап – формирующий, задачами которого были:

1. Сформировать экспериментальную группу и контрольную группу испытуемых.

2. Разработать и реализовать коррекционно-развивающую программу, направленную на повышение уровня эмоционального восприятия и экспрессии дошкольников с ЗПР с использованием элементов сказкотерапии, арттерапии, куклотерапии в комплексе с другими методами коррекции.

3. Выявить специфические особенности поведения детей с ЗПР в процессе коррекционных занятий.

III этап – контрольный, его задачи:

1. Проведение контрольного среза с помощью методик констатирующего эксперимента.

2. Выявление динамики в развитии эмоционального восприятия и экспрессии дошкольников с ЗПР и экспериментальное подтверждение эффективности коррекционной программы.

Исследование проводилось на базе ГБУ «Комплексный центр социально-реабилитационной помощи населению» отделения социально-реабилитационной помощи несовершеннолетним (дети дошкольного возраста 5-6 лет). В исследовании участвовали 30 человек. Все испытуемые имеют заключения Республиканской медико-психолого-педагогической комиссии: смешанные специфические расстройства психического развития (грубая ЗПР), усугубленные социально-педагогической запущенностью, а также невротоподобные проявления, эмоционально-волевая неустойчивость. Также в исследовании в качестве контрольной группы приняли участие дошкольники с нормальным уровнем развития (НУР), воспитывающиеся в МДОУ «Детский сад «Светлячок»», в составе 30 человек.

Для получения достоверных и точных результатов нами были использованы следующие виды математической обработки: критерий χ^2 – углового преобразования Фишера; процентное соотношение относительно всей выборки, G-критерий знаков и качественная обработка полученных данных.

На констатирующем этапе эксперимента, при эмоциональном восприятии и экспрессии, дошкольники с ЗПР испытывали значительные затруднения; особенно это было заметно при демонстрации схематически изображенных эмоций. Также они

испытывали трудности в выражении эмоциональных состояний в интонации и выразительности речи. Что касается восприятия эмоций человека в контексте общей ситуации, то здесь дошкольниками легче опознавались «негативные» эмоциональные состояния (гнев, горе, страх), чем эмоции удивления, интереса. Также дошкольники с ЗПР верно опознавали эмоцию радости, но затруднялись дать полную интерпретацию причинам возникновения данной эмоции, тогда как при восприятии негативных эмоциональных состояний следовало полное обоснование ответа.

Потом мы произвели сравнение уровня развития эмоциональной сферы у дошкольников с ЗПР и НУР. У дошкольников с НУР превалирует адекватное восприятие эмоций, как изображенных в схеме, так и на фотографиях. Для выполнения задания с придумыванием истории об эмоции у них наблюдается разнообразие в выбранных эмоциональных состояниях. Для достоверности полученных нами данных мы прибегли к использованию критерия Фишера (φ^*) и оценили достоверность в различии между процентными долями двух выборок.

Реализация коррекционно-развивающей программы [1-4, 6-15, 17, 19, 20] заключалась в проведении коррекционно-развивающих занятий в специально созданных условиях сенсорной комнаты. Программа состоит из 30 занятий. Время одного занятия – 20-25 минут. Занятия с детьми дошкольного возраста проводились в первой половине дня, четыре раза в неделю (понедельник, вторник, среда, четверг). Так как срок нахождения детей в отделении ограничен (6 месяцев), то такой режим проведения занятий позволяет задействовать всех детей и пройти курс социально-психологической реабилитации.

Занятия проводились в сенсорной комнате, оснащенной необходимой мебелью и оборудованием (разнообразный наглядный, раздаточный материал, различные методики по знакомству детей с эмоциями, эмоциональными состояниями, настроениями: «Театр настроения», «Найди эмоцию», лото «Чувства», «Пантомим», «Фотография», панно «Мое настроение» и многие другие).

Прежде чем проводить коррекционные занятия, детей необходимо познакомить с сенсорной комнатой: устанавливаем правила поведения, стиль общения друг с другом. Создаем сказочную атмосферу, так как занятия отличаются от остальных, и лишь затем, постепенно, начинаем знакомство друг с другом в ходе коррекционных занятий.

Каждое занятие начинается с активной деятельности, приветствия, сухого бассейна (5-6 минут), основная часть занятия (15 минут), заканчивается занятием психофизическим расслаблением (релаксационное упражнение с использованием соответствующей мелодии, пузырьковая колонна с плавающими рыбками, зеркальный

шар, световая пушка «Зебра» и «Плазма», волшебный дождь, анатомическое кресло). Так как все занятия не однотипные и не повторяющиеся, то дети очень охотно включались в работу, проявляли инициативу в игровой деятельности.

По окончании формирующего этапа эксперимента мы провели контрольный срез с целью выявления динамики в уровне эмоционального восприятия и экспрессии дошкольников с ЗПР. Контрольный этап сопровождался использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе, со строгим занесением данных в протоколы. По окончании формирующего этапа эксперимента у дошкольников с ЗПР значительно расширился эмоциональный словарь и опыт эмоционального переживания, что отразилось на результатах диагностики: дети данного возраста стали более адекватно воспринимать и выражать эмоции при демонстрации схематически изображенных эмоций и представленных на фотографиях. Также были сформированы навыки восприятия и выражения эмоций в мимике, пантомимике и выразительности речи. Хотя пантомимическая деятельность дошкольников с ЗПР заинтересовала меньше.

Дошкольники с ЗПР стали лучше эмоционально интерпретировать эмоции удивления, отвращения, расширились их знания о различных эмоциональных состояниях людей. Они стали лучше использовать в речевой и игровой деятельности положительные эмоциональные состояния, такие как радость, интерес, удивление.

Экспериментально было доказано, что специально организованные коррекционные занятия с использованием элементов игровой терапии в комплексе с другими методами психокоррекции, способствующими повышению уровня восприятия и выражения эмоций человека дошкольниками с ЗПР, создают оптимальные условия формирования перцептивно-эмоциональной сферы в социально-реабилитационном центре. Данная работа должна проводиться регулярно.

В ходе нашего исследования гипотеза подтвердилась. Для достоверности полученных сопоставленных данных нами был применен G-критерий знаков – он предназначен для установления общего направления сдвига исследуемого признака. Вычисление критерия основано на выделении типичных и нетипичных сдвигов. В наших расчетах преобладает типичный сдвиг ($C_{эм.} = 30,01$), следовательно, он является достоверным.

В завершении нашего исследования можем сделать обобщение:

1. Дошкольники с задержкой психического развития, находящиеся в условиях реабилитационного центра, в процессе реализации коррекционной программы повысили уровень восприятия и экспрессии положительных эмоций.

2. Дошкольники с ЗПР нуждаются в особом отношении,

необходимости проведения коррекционных занятий, а также в поддержке и восстановлении их психофизического здоровья.

Считаем целесообразным продолжить работу в данном направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алябьева, Е.А. Психогимнастика для дошкольников: методические материалы в помощь психологам и педагогам / Е.А. Алябьева. – М.: Сфера, 2003. – 88 с.
2. Алямовская, В.Г. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. Книга практического психолога / В.Г. Алямовская, С.Н. Петрова. – М.: ООО «Издательство Срипторий 2000», 2002. – 80 с.
3. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М.О. Винник. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 154 с.
4. Девина, И.А. Учимся понимать людей (4-6) / И.А. Девина, И.В. Маштакова. – М.: Ось-89, 2000. – 48 с.
5. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.
6. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / под ред. Т.О. Епифанцевой. – 2-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 486 с.
7. Калинина, Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения / Р. Калинина. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Речь, 2002. – 160 с.
8. Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О.А. Карабанова. – М., 1997. – 278 с.
9. Короткова, Л.Д. Сказкотерапия для дошкольников: метод. рекоменд. для педагогич. и психокоррекционной работы / Л.Д. Короткова. – М.: ЦГЛ, 2003. – 246 с.
10. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
11. Крупенчук, О.И. Ладушки: пальчиковые игры для дошкольников / О.И. Крупенчук. – СПб.: Литера, 2005. – 32 с.
12. Крюкова, С.В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник. – М.: Генезис, 2006. – 208 с.
13. Кряжева, И.Л. Развитие эмоционального мира детей: популярное пособие для родителей и педагогов / И.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 208 с.
14. Минаева, В.И. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры: пособие для практических работников дошкольных учреждений / В.И. Минаева. – М.: АРКТИ, 2001. – 48 с.

15. Овчинникова, Т.С. Двигательный игротренинг для дошкольников / Т.С. Овчинникова, А.А. Потапчук. – СПб.: Речь, 2002. – 176 с.

16. Семаго, Н.Я. Диагностический комплект психолога. Методика «Эмоциональные лица» / Н.Я. Семаго. – М.: АПКИППРО, 2007. – 17 с.

17. Семаго, Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: методическое пособие / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2005. – 231 с.

18. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

19. Улыбина, О.В. Психологическая коррекция перцептивной сферы общения в диаде «Воспитатель – Ребенок»: методическое пособие для студентов психологических и коррекционных факультетов / О.В. Улыбина. – Бирск: Изд-во Бирского государственного института, 2002. – 118 с.

20. Ульenkова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / У.В. Ульenkова, О.В. Лебедева. – М.: Академия, 2002. – 298 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ В МЛАДШЕМ ВОЗРАСТЕ

Сергеева А.Я.

МБДОУ №51 «Подсолнушек»

Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

В соответствии с новым законом об образовании в РФ для дошкольного образования, как и для всех уровней образования в Российской Федерации, устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, которые предусматривают пять образовательных областей, одной из которых является образовательная область по развитию речи. Современное психологическое развитие ребенка невозможно без правильного развития речи, поэтому оно является важным направлением нашей педагогической деятельности.

Известно, что дети даже без специального обучения с самого раннего возраста проявляют большой интерес к языковой деятельности, создают новые слова, ориентируясь как на смысловую, так и на грамматическую сторону языка. При стихийном речевом развитии лишь немногие из них достигают высокого уровня, поэтому необходимо целенаправленное обучение речи и речевому общению. Оно создает у детей интерес к языку и способствует творческому отношению к речи. Развитие речи в дошкольном возрасте представляет собой многоаспектный по своей природе процесс, поскольку развитое мышление человека – это речевое, языковое,

словесно-логическое мышление. Взаимосвязь речевого и умственного, познавательного развития свидетельствует об огромном значении языка для развития мышления.

Развитие речи дошкольников тесно связано с формированием художественно-речевой деятельности как одной из неотъемлемых частей эстетического воспитания. Так, обучение пересказу фольклорных и литературных произведений для формирования у дошкольников умения строить связное монологическое высказывание включает ознакомление с изобразительно-выразительными средствами художественного текста (сравнениями, эпитетами, синонимами, антонимами, метафорами). Вместе с тем владение этими средствами углубляет, делает тоньше художественное восприятие литературных произведений, которое, включая элементы сознательного отношения к тексту, сохраняет свой эмоционально непосредственный характер, т. е. остается подлинно эстетическим восприятием, что, в свою очередь, влияет на развитие речи. Обучение языку и развитие речи предоставляет богатые возможности для решения и других задач нравственного и эстетического воспитания детей. Это относится не только к развитию монологической речи (пересказыванию, рассказыванию), но и к частным (структурным) аспектам обучения языку – воспитанию звуковой культуры речи, словарной работе, формированию грамматического строя речи.

Таким образом, овладение языком, развитие языковых способностей рассматривается как стержень полноценного формирования личности ребенка-дошкольника, который предоставляет больше возможности для решения многих задач умственного, эстетического и нравственного воспитания.

Без правильного обеспечения развития невозможно развитие речи как средства общения между сверстниками, поэтому в своей работе с младшими дошкольниками большое внимание мы, педагоги, уделяем обогащению как активного, так и понимаемого словаря ребенка, вводим общеупотребляемые существительные, глаголы, прилагательные, наречия. А также при общении с ребенком проявляем внимание, заинтересованность, как можно больше разговариваем с ребенком на разные темы. Если ребенок неохотно идет на контакт, то терпеливо помогаем ему. Если он заговорил с педагогом, внимательно слушаем его и в дальнейшем продолжаем стимулировать его речевую деятельность. Для этого используем не только непосредственно организованную деятельность (занятия), но и все режимные моменты, включая прогулку.

В младшем возрасте дети очень любознательны, они не оставляют без внимания ничего, что попадает им в руки, в поле их зрения, задают множество вопросов. Этим обязательно необходимо воспользоваться и

терпеливо рассказать обо всем, что их интересует. Стараемся при этом поддерживать положительный эмоциональный контакт с ребенком, поощряя его самостоятельные рассуждения (а ты как думаешь?). Именно в младшем дошкольном возрасте словарный запас ребенка увеличивается в 5-7 раз. Довольно быстро увеличивается и активный словарь за счет слов, которые ребенок употребляет в повседневной жизни. Главная цель – говорить с ребенком, чтобы он не только слушал меня, но и слышал, понимал, о чем я хочу ему рассказать, чтобы в дальнейшем он использовал свои знания в общении со сверстниками.

В детский сад приходят дети с разным уровнем речевых возможностей: от хорошо говорящих до практически неговорящих. И благодаря тому, что мы, педагоги, создаем благоприятную среду для развития речи малышей, уже к концу первого года пребывания детей в группе детского сада неговорящих детей нет. Именно младший возраст благоприятен для воспитания речепроизносимых навыков, так как становятся более подвижными органы речевого аппарата: нижняя челюсть, мышцы языка, губ.

Какие показатели свидетельствуют о том, что речь детей младшего возраста развивается полноценно?

К концу года дети младшей группы могут выполнять простые словесные поручения, воспринимают несложные рассказы без использования средств наглядности (картины); начинают понимать короткие рассказы о событиях, не имевших места в их личном опыте. У них хорошо развита способность к подражанию, выражающаяся в умении повторять вслед за взрослым движения, действия, слова и простые фразы. Дети с готовностью откликаются на предложения почитать, послушать рассказ или сказку, вместе рассмотреть картинки в книге.

Решение каких задач может обеспечить необходимый уровень речевого развития?

Во-первых, интенсивное развитие у ребенка понимания речи на основе расширения круга предметов и явлений его ближайшего окружения; организация речевой среды (диалоги по поводу специально подобранных средств, рассказы воспитателя, ежедневное чтение художественных текстов, пение небольших песенок, игры с текстами).

Во-вторых, целенаправленное развитие речи как средства общения с помощью специально организованных диалогов разной степени сложности, составляющих основу речевых занятий и построенных с опорой на наглядные материалы (игрушки, предметы, картинки) и тексты художественных произведений.

Естественно, полноценное развитие речи младших дошкольников невозможно без целенаправленной педагогической работы вне занятий. Данная работа предполагает разнообразные игры на повторение и закрепление программного содержания: подвижные игры с текстами, хороводные, настольно-печатные и дидактические игры, игры-драматизации и другие. Детям стараемся ежедневно читать уже знакомые или новые произведения художественной литературы. В многочисленных сборниках литературы даны произведения, которые сделают общение с детьми в тот или иной отрезок времени в режиме дня более содержательным: при умывании, приеме пищи, во время игры, при подготовке ко сну, на прогулке, также и шуточные стихи («Водичка, умой Ване личико» и т. п.). На прогулке дети под текстом соответствующей потешки показывают, как шагают большие ноги (то-о-оп, то-о-оп) и бегают маленькие ножки (топ-топ-топ). Потешка «Ладушки, ладушки...» помогает завязать с малышами разговор о том, как они провели выходные или праздничные дни, кто из них был в гостях у бабушки, как бабушка встречала, чем угощала. Организация игр-сюрпризов, цель которых порадовать, удивить ребенка – это часть работы по созданию в группе развивающей речевой среды.

Большое значение в развитии речи ребенка имеет сенсорное воспитание и развитие. Ребенок черпает первые представления об окружающем его мире, материальной среде с помощью различных анализаторов, при этом слово закрепляет представления, полученные сенсорным путем. Для малышей слова действительно являются «вторыми оригиналами действительности», первый же – образы окружающего его мира, то есть язык развивается наглядно-действенным путем. Чтобы ребенок понял название, он должен видеть предмет, с которым оно связано. Сенсорное и речевое развитие происходит в тесном единстве, поэтому и работу по развитию речи нельзя отрывать от работы по развитию органов чувств и восприятия.

В заключении хочется сказать, что наша общая единая задача – воспитать всесторонне развитого здорового ребенка. В настоящее время во всем мире внимание привлечено к дошкольному детству. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что дошкольный возраст является периодом наиболее интенсивного физического и духовного развития человеческого индивида и от того, какие педагогические и гигиенические условия создаются для этого раннего развития, во многом зависит будущее ребенка, зависит то, насколько он будет физически крепок и здоров, какими умственными способностями и нравственными качествами он будет обладать, когда станет взрослым человеком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет. Развитие диалогического общения / А.Г. Арушанова. – М., 2004.
2. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в младшей группе детского сада / В.В. Гербова. – М., 2007.
3. Ушакова, О.С Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М., 2001.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРЕВЕНЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Сильченко И.В.

*Гомельский государственный университет
им. Ф. Скорины
Республика Беларусь, г. Гомель*

Неуклонный рост отклоняющегося поведения среди молодежи обусловил необходимость более тщательного исследования механизмов функционирования, условий и закономерностей формирования девиаций, что дает возможность уже на ранних стадиях выявить признаки детского неблагополучия и оказать комплексную помощь по выведению их из социально опасного положения.

В психологической литературе девиантное поведение рассматривается как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [1, с. 15].

Превенция девиантного поведения предполагает воздействие на его причины и детерминирующие факторы. Одной из основных психологических причин отклоняющегося поведения многие исследователи называют неадекватную Я-концепцию и отмечают, что девиантные подростки отличаются низкой самооценкой и негативным представлением о себе [2-4].

Неадекватная Я-концепция, в свою очередь, обусловлена влиянием социального окружения, в котором живет и развивается ребенок, в частности, недостаточной родительской поддержкой и неблагоприятным положением в группе сверстников. Самооценка подростка в такой ситуации характеризуется ригидностью: сформировавшись в детстве под влиянием отвержения со стороны окружающих, она начинает оказывать существенное влияние на его поведение в последующие годы. Возникающее несоответствие между реальным опытом и Я-концепцией приводит к дезорганизации личности, к фрустрационному состоянию: подросток ощущает неудовлетворенность, эмоциональное неблагополучие, он несчастен,

одинок, непонят, обижен. В результате он начинает со все большей враждебностью относиться к среде, которая пренебрегла им, и тяготеть к таким же «отверженным» девиантным сверстникам, у которых находит наконец признание и одобрение своего отклоняющегося поведения [5, с. 13].

Для разработки программы предупреждения девиантного поведения учащихся нами было проведено изучение социально-психологических особенностей учащихся с девиантным поведением в УО «Гомельский государственный профессиональный лицей машиностроения». В эмпирическом исследовании приняли участие 120 учащихся в возрасте 15-17 лет. Испытуемые были разделены на 2 группы: в первую вошли подростки, состоящие на учете в училище и инспекции по делам несовершеннолетних (60 человек); во вторую группу – учащиеся без отклонений в поведении. Особенности самоотношения выявлялись с помощью методики исследования самоотношения (С.Р. Пантелеев, 1989); информация о структуре межличностных отношений была получена с помощью социометрического метода. Для определения стилевых особенностей семейного воспитания нами была использована методика «Родителей оценивают дети» (И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, 1999).

Анализ самоотношения учащихся показал, что девиантные подростки отличаются отсутствием навыков рефлексии, внутренней честности, некоторой неудовлетворенностью собой, но она не доходит до пределов негативного отношения к себе. Недостаточная уверенность в себе маскируется внешним самодовольством, самопринятием, дружеским отношением к себе. Эти учащиеся характеризуются низкой саморегуляцией, слабо развитым чувством вины, чрезмерно низким уровнем саморуководства и самообвинения. Они внутренне закрыты, с трудом либо вовсе не допускают в сознание негативные особенности своей личности и поведения.

Исследование стилей семейного воспитания позволило установить, что в 60% семей девиантных подростков присутствует факт безнадзорности (гипопротекция), в 40% семей – игнорирование потребностей ребенка, прежде всего в общении, любви и внимании.

Анализ результатов исследования межличностных отношений в учебных группах свидетельствует о том, что 90% девиантных подростков занимают неблагоприятное положение в системе личных взаимоотношений, причем 75% имеют статус «изолированные», т. е. находятся в эмоционально-психологической изоляции. Они не отвечают требованиям учебного коллектива, склонны проявлять аффективно-защитные реакции (грубость, озлобленность) или уходить из ситуации общения. Эти подростки ограничены в контактах, общаются лишь с себе подобными. В беседе выяснилось, что треть

из них относятся к членам своей группы отрицательно, остальные – безразлично. К причинам неблагополучного положения исследуемых подростков можно отнести их недисциплинированность (драки, хулиганство в лице), грубость. Они часто прогуливают занятия, не интересуются учебой, часто конфликтуют с преподавателями, мастерами и учащимися. Они постоянно недовольны чем-либо, не умеют общаться, их интересы выходят за рамки лица (уличные компании). Аутсайдерство – это то общее, что сближает этих подростков и притягивает друг к другу. Таким образом, доминирующий мотив вхождения в неформальную асоциальную группу – боязнь остаться в изоляции, потребность в понимании, равноправии, авторитете, нужности («там я впервые почувствовал себя равным, там я нужен...»). Такие подростки сильно привязаны к сверстникам, находятся под их влиянием, имеют друзей с подобными отклонениями.

Исследование показало, что неблагоприятная семейная ситуация, отчуждение подростков от учебного заведения и, как следствие, неадекватное самоотношение – основные причины переключения ребят в объединение асоциальной и антисоциальной направленности. Следовательно, только изменение этих внешних и внутренних причин может влиять на изменение мотивации поведения. В этом и заключены истоки превенции девиантного поведения.

Полученные данные послужили основой для разработки и апробации программы предупреждения девиантного поведения учащихся, которая была реализована на инновационных площадках УО «Гомельский государственный профессиональный лицей машиностроения» и Гомельского государственного профессионально-технического училища №30 речного флота.

Программа направлена на формирование социально-психологической компетентности. Подросткам предоставляется возможность «здесь и теперь» попытаться преодолеть актуальные для них жизненные проблемы, а также освоить эффективные способы их разрешения в будущем. Она включает в себя следующие блоки.

1. Тренинг формирования жизненных навыков. Под жизненными навыками понимают наиболее важные социальные умения личности. Прежде всего, это умение общаться, поддерживать дружеские связи и конструктивно разрешать конфликты в межличностных отношениях. Также это способность принимать на себя ответственность, ставить цели, отстаивать свою позицию и интересы. Наконец, жизненно важными являются навыки самоконтроля, уверенного поведения, изменения себя и окружающей ситуации.

2. Тренинг личностного роста, который способствует развитию способностей к самопознанию, формированию адекватной

самооценки, позитивного самоотношения, повышению ответственности за свои поступки, повышению мотивации к достижению жизненных целей.

3. Тренинг устойчивости к негативному социальному влиянию. В ходе тренинга изменяются установки на девиантное поведение, формируются навыки распознавания рекламных стратегий, развивается способность говорить «нет» в случае давления сверстников, дается информация о возможном негативном влиянии родителей и других взрослых (например, употребляющих алкоголь) и т. д. Происходит формирование ценностных ориентаций и социальных навыков, которые позволяют адаптироваться в условиях коллектива учебной группы и лица.

4. Тренинг родительской компетенции, цель которого – изменение стиля семейного воспитания для создания обстановки, способствующей исправлению поведения ребенка.

Для оценки результативности модели предупреждения противоправного поведения была проведена повторная диагностика. Сравнение результатов диагностики до и после проведенной работы свидетельствует об изменениях, произошедших в профилях самоотношения девиантных подростков: повысились значения оценок по шкалам «Зеркальное Я», «Самоценность», «Самоуверенность», снизились показатели по шкале «Внутренняя конфликтность». Изменились и социометрические показатели: повысили свой статус 30% учащихся экспериментальной группы.

По окончании групповых занятий проведено анкетирование участников с целью оценки их эффективности. 75% респондентов указали на повышение правовой грамотности; у 21% подростков повысилась устойчивость к влиянию, т. е. они научились не поддаваться влиянию группы или лидеров и отстаивать собственное мнение; 38% учащихся заинтересованы в продолжении занятий, направленных на повышение самооценки; 64% опрошенных заинтересовались темой разрешения конфликтных ситуаций. Кроме того, улучшилась посещаемость занятий, повысилась социальная активность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Змановская, Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
2. Кон, И.С. Психология ранней юности: книга для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
3. Кондрашенко, В.Т. По лабиринтам души подростка / В.Т. Кондрашенко, А.Г. Чернявская. – Мн., 1991. – 72 с.
4. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. –

СПб.: Питер, 2000. – 624 с. – (Серия «Мастера психологии»).

5. Соколова, Е.Т. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей / Е.Т. Соколова, И.Г. Чеснова // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 11-15.

КОРРЕЛЯЦИЯ УРОВНЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ- ВЫПУСКНИКОВ

Сладкова Т.Ю.

Кудряшова О.В.

*Пензенский государственный университет
Пензенская область, г. Пенза*

Каждый человек на нашей планете сдавал экзамены. Кто-то встречается с этим чаще, кто-то реже. И вне зависимости от предмета любой экзамен – это переживания и волнение, а значит стресс. Учеными установлено, какое пагубное влияние оказывает экзаменационный стресс на организм и психику учащихся. Каждый раз, находясь в ситуации экзамена, человек испытывает мощный психологический стресс, который сопровождается страхом, волнением и сильным напряжением памяти и внимания. Все перечисленные нагрузки могут впоследствии сказаться на физическом и психическом здоровье.

Такой термин, как стресс, в наши дни приобрел широкое распространение и введен в обиход. Обычно, говоря, что испытывает стресс, человек тем самым имеет в виду, что находится в состоянии высокого нервного напряжения, подавленности. Тем не менее стресс – это не «болезненное» состояние, а, скорее, способ, которым организм пытается справиться с нежелательными воздействиями.

В нашей повседневной жизни стресс стал занимать огромное место. Мы испытываем его, порой даже не обращая на него особого внимания, в то время как частое и длительное его воздействие грозит появлением различных психосоматических заболеваний.

Так как ситуация экзамена неотъемлемо связана со стрессом, мы хотим изучить проблему стресса конкретно в данной ситуации. На сегодняшний день эта тема весьма актуальна, так как налицо недостаточность теоретической и методологической разработки феномена экзаменационного стресса.

Стресс – это неспецифическая реакция организма в ответ на разнообразные повреждающие воздействия.

Экзаменационный стресс – один из самых распространенных видов стресса. Экзамен – это серьезное испытание психологической

устойчивости студента, и стрессе, который испытывает студент во время экзаменационной сессии, занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих у них психическое напряжение. Жизнь студента наполнена чередой различных стрессовых ситуаций, поэтому они очень часто испытывают нервно-психическое напряжение. Стресс у данной группы людей возникает, в первую очередь, из-за большого потока информации, отсутствия систематической подготовки в течение семестра и из-за повышенной нагрузки на одни и те же мышцы и органы, нарушения режима сна и отдыха.

Так как для сдачи экзамена должен обязательно присутствовать определенный уровень стресса, вовсе снимать стресс непродуктивно. Имеет смысл откорректировать уровень экзаменационного стресса до разумных пределов.

В нашей работе мы попытались глубже изучить факторы, влияющие на успешную сдачу экзаменационной сессии: тревожность, стрессоустойчивость, социальный интеллект и эмоциональность.

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу по нашей теме, можно сделать следующие краткие выводы:

1. Тревожность является одним из главных факторов успешности сдачи экзамена. Появление тревожности первоначально связано с разнообразными неприятными чувствами: неуверенностью в себе, беспокойством, негативным опытом из прошлого. Также существует мнение о том, что она имеет и позитивные свойства. Оптимальный уровень тревожности нужен для того, чтобы человек мог приспособиться к изменившимся условиям действительности (адаптивная тревожность).

2. Стессоустойчивость – это интегративное свойство личности в котором взаимодействуют эмоциональные, волевые, интеллектуальные и мотивационные компоненты, занимающиеся обеспечением успешного достижения цели в сложной обстановке. Стессоустойчивый человек легко принимает перемены в своей жизни и внутренне всегда к ним готов, без труда преодолевает различные кризисные ситуации.

3. Социальный интеллект – это способность поступать рассудительно в отношениях с людьми, а также дальновидность в межличностных отношениях.

4. Эмоциональность – свойство человека, которое характеризует динамику, качество и содержание чувств и эмоций. Эмоциональность является одной из основных составляющих темперамента. Основными свойствами понятия сферы проявления темперамента являются импульсивность, впечатлительность и чувствительность.

Цель исследования: изучить взаимосвязь уровня экзаменационного стресса и личностных особенностей студента, а также сравнить зависимость уровня экзаменационного стресса студентов-первокурсников и выпускников.

Объект исследования: стресс как состояние эмоциональной напряженности во время экзамена.

Предмет исследования: стресс у студентов в период экзаменационной сессии.

Гипотеза исследования: от уровня таких личностных свойств, как личностная тревожность, стрессоустойчивость, социальный интеллект и эмоциональность, зависит уровень экзаменационного стресса.

Методологической базой работы являются исследования Г. Селье, Р. Ланьер, Р. Лазарус, В.Л. Маришук, которые занимались проблемой стресса, а также работы А.Н. Акопяна, Л.Д. Маркиной, Ю.В. Украинцевой и Ю.В. Щербатых, посвященные изучению экзаменационного стресса.

Исследование проводилось на базе Пензенского педагогического института имени В.Г. Белинского с целью выявления личностных особенностей и уровня экзаменационного стресса студентов-выпускников. В исследовании приняли участие 20 студентов пятого курса в возрасте от 22 до 24 лет.

С испытуемыми были проведены следующие методики:

- методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации (Томас Х. Холмс и Ричард Х. Рэй);
- методика «Шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга и Ю.Л. Ханина;
- тест «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорд);
- методика диагностики эмоциональности (В.М. Русалов);
- метод математической статистики – U-критерий различий Манна – Уитни.

После проведения исследования нами был сделан вывод о том, что гипотеза, представленная в исследовании, подтвердилась. Это означает, что от уровня таких личностных свойств, как личностная тревожность, стрессоустойчивость, социальный интеллект и эмоциональность, зависит уровень экзаменационного стресса. После проведения методики на ситуативную и личностную тревожность нами было выяснено, что 20% испытуемых имеют низкий уровень ситуативной тревожности и по 40% средний и высокий уровни. Это говорит нам о том, что 40% испытуемых испытывают сильный стресс, находясь в ситуации экзамена, им свойственно волнение и беспокойство в то время, когда ожидаются возможные жизненные осложнения и неприятности. Людям с низким уровнем ситуативной

тревожности присуща определенная степень инфантильности и безответственности. Можно предположить, что такие люди не могут мобилизоваться в ситуации стресса и быстро принять решение.

Далее лица, у которых был выявлен высокий уровень ситуативной тревожности, сравниваются нами между собой по уровню личностной тревожности. Среди данных испытуемых преобладают лица с высоким уровнем личностной тревожности – 59%. У 33% испытуемых данной группы наблюдается низкий уровень личностной тревожности. Люди с высоким уровнем личностной тревожности склонны к переживанию тревоги в самых разных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно не несут в себе какой-либо опасности. Они часто испытывают чувство безотчетного страха, воспринимают большинство событий как несущие за собой опасность.

В третьем случае те же самые испытуемые с высоким уровнем ситуативной тревожности сравнивались между собой по уровню стрессоустойчивости. Таким образом, высокий уровень стрессоустойчивости наблюдается у 33% испытуемых, а низкий уровень – у 59%. Человек с высоким уровнем стрессоустойчивости без труда преодолевает различные кризисные ситуации, принимает резкие перемены в своей жизни и всегда готов к ним.

Далее те же самые испытуемые с высоким уровнем ситуативной тревожности сравнивались по уровню социального интеллекта. Композитная оценка социального интеллекта у большинства из этих испытуемых находится на низком уровне – 50%, а у 33% – на высоком уровне. Для людей, которым свойственен высокий уровень социального интеллекта, присуще успешное функционирование в межличностных отношениях, высокая коммуникабельность, что способствует сопротивляемости стрессу и успешной сдаче экзаменов.

В последнем случае мы сравнивали все ту же группу испытуемых с высокой ситуативной тревожностью по уровню эмоциональности. Нами было выявлено, что у большей части испытуемых эмоциональность находится на низком уровне. Людям незэмоциональным более свойственно спокойствие и уравновешенность, что способствует сопротивляемости экзаменационному стрессу.

**ПРОФИЛАКТИКА НАРКОЗАВИСИМОСТИ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ГБОУ НПО РМЭ «ПУ №8»)**

Смирнова Е.М.

*Профессиональное училище №8
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола*

В последнее десятилетие для России употребление несовершеннолетними и молодежью наркотических веществ превратилось в проблему, представляющую серьезную угрозу здоровью населения, экономике страны, социальной сфере и правопорядку.

По оценкам ООН число употребляющих наркотики людей в настоящее время составляет 3% населения всей нашей планеты. За последние пять лет средний возраст начинающих наркоманов снизился с 16-17 лет до 13-14 лет.

А в России по официальным данным УФСКН регулярно употребляют наркотики 5,99 миллионов россиян. При этом от общего числа наркоманов в России 20% составляют школьники, 60% – молодежь в возрасте 16-30 лет и только 20% – люди старшего возраста.

В 2013 году в Республике Марий Эл зарегистрировано 12 преступлений, совершенных несовершеннолетними в сфере незаконного оборота наркотиков. А на профилактическом учете в ПДН ОВД республики по итогам 2013 года состояло 792 несовершеннолетних, из них 10 – за употребление наркотических средств.

Результаты анонимного анкетирования, проведенного среди студенческой молодежи ГБОУ НПО РМЭ «ПУ №8», показали, что 12,5% всех обучающихся уже пробовали наркотические вещества, а 87,5% студентам предлагали наркотики. Причем большинство отмечало, что предложения попробовать поступали либо от незнакомого человека (46,1%), либо от приятеля (подруги), который уже сам употребляет наркотики (46,1%) (рисунки 1, 2).

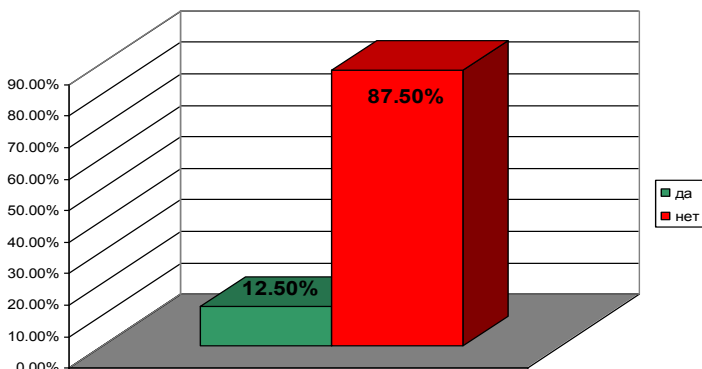


Рисунок 1 – Количество студентов, пробовавших наркотические вещества

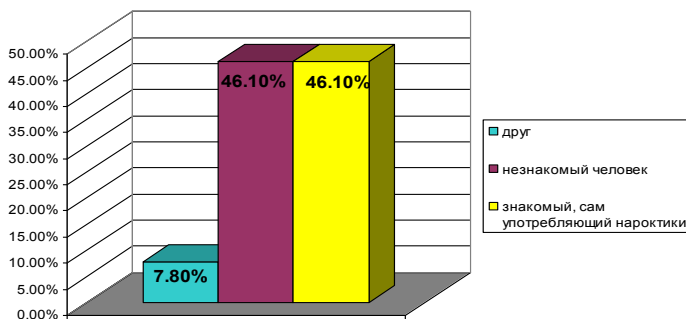


Рисунок 2 – Категории людей, предлагающих обучающимся наркотические вещества

Сегодня в России просматриваются следующие тенденции детской и подростковой наркомании [2]:

- рост объемов наркотических веществ на рынке и их доступность;
- значительное расширение ассортимента наркотиков;
- высокий темп роста наркомании, особенно детской и подростковой;
- широкая доступность так называемых вовлекающих, или легких, наркотиков и включение их в молодежную субкультуру;
- феминизация (все большее количество молодых девушек начинают употреблять наркотики);

– возрастающий страх взрослых и стремление дистанцироваться, уйти от проблем подростковой наркомании, переложить ее решение на правоохранительные органы;

– наркомания на сегодняшний день стала основным источником распространения сопутствующих заболеваний: гепатитов, ВИЧ-инфекции и СПИДа, заболеваний, передающихся половым путем.

Подростковый период – исключительно важный период в развитии психики ребенка и формировании его личности. Очень часто стремление подростками познать все новое, необычное, желание поскорее стать взрослым, перенять привычки и способы поведения старших при неблагоприятно сложившейся ситуации приводят их к употреблению табака, спиртных напитков и наркотических средств. Большинство подростков подвержены риску формирования у них наркотической зависимости [1]. Но нельзя с точностью сказать, что именно является причиной, по которой наркотики так легко приживаются в молодежной субкультуре.

Факторами риска употребления наркотических, психоактивных веществ могут быть [4]:

– проблемы, связанные с физическим или психическим здоровьем;

– употребление родителями психоактивных веществ;

– высокий уровень семейного стресса, семейная нестабильность, низкий уровень дохода в семье;

– личностные особенности (неуверенность в себе, заниженная самооценка, колебания настроения, невысокий уровень интеллекта, неприятие социальных норм, ценностей и т. д.);

– ранняя сексуальная активность, подростковая беременность;

– проблемы межличностного общения в семье, в учебном заведении, в среде сверстников;

– регулярное общение со сверстниками, употребляющими психоактивные вещества, отсутствие устойчивости к их негативному влиянию.

Так, по мнению студентов ГБОУ НПО РМЭ «Профессиональное училище №8», основными причинами, толкающими подростков к употреблению наркотиков, являются: «любопытство» – так ответили 39,5% респондентов, 26,7% студентов считают, что «это круто», «в этой жизни нужно попробовать все» – думают 21,3% опрошиваемых, и «употребляют друзья и знакомые» – ответили 12,5% респондентов (рисунок 3).

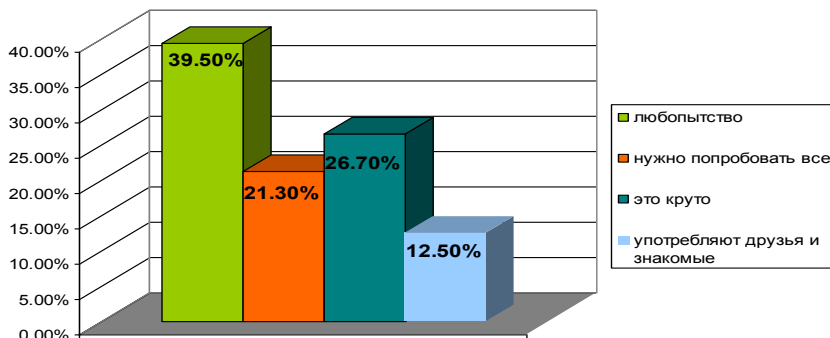


Рисунок 3 – Причины употребления наркотических веществ подростками

Согласно результатам опроса студентов ГБОУ НПО РМЭ «ПУ №8», употребление наркотических средств может привести к следующим последствиям: это может быть «опасно для здоровья» (74,1%), «возникают проблемы с деньгами» (20,7%) и «являются причиной преступлений» (5,2%) (рисунок 4).

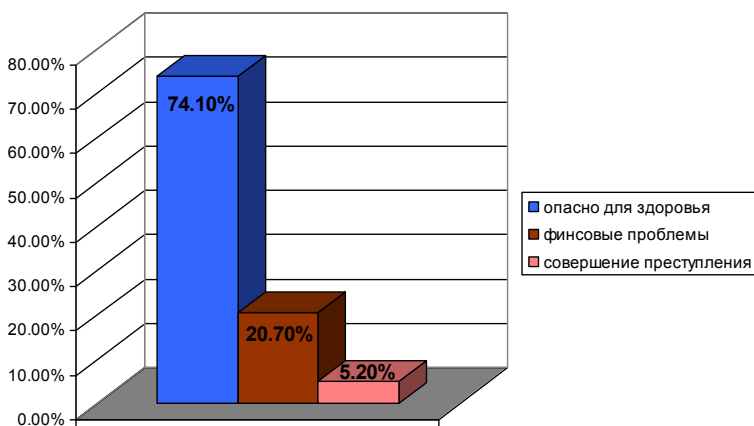


Рисунок 4 – Последствия употребления наркотических веществ

Поэтому важным становится принятие действенных мер по предупреждению распространения наркомании среди несовершеннолетних и молодежи.

На первое место выходит профилактика употребления наркотических веществ. Согласно «Концепции профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной

среде» [3] профилактика злоупотребления психоактивными веществами – комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих распространению и употреблению психоактивных веществ, предупреждение развития и ликвидацию негативных личностных, социальных и медицинских последствий злоупотребления психоактивными веществами (безнадзорность, беспризорность, преступность, рост случаев ВИЧ-инфекций, гепатита, заболеваний, распространяемых половым путем и т. д.).

В ГБОУ НПО РМЭ «Профессиональное училище №8» обучаются 280 человек в возрасте 16-17 лет, большую часть которых составляют иногородние студенты, также в числе обучающихся есть выпускники коррекционных школ, школ-интернатов.

В нашем училище активная антинаркотическая пропаганда и работа по формированию здорового образа жизни всех участников образовательного процесса проводится по следующим направлениям:

1. *Предупредительно-профилактическая деятельность* включает:

- выявление «группы риска» среди студентов;
- организация профилактической работы по предупреждению правонарушений среди этой категории обучающихся;
- организация бесед и консультаций для преподавателей, обучающихся «группы риска» и их родителей;
- проведение совместных мероприятий со специалистами Республиканского наркологического диспансера РМЭ, с правоохранительными органами – сотрудниками Заречного отдела полиции №3 г. Йошкар-Олы;
- разработка информационных листов, плакатов с информацией по проблеме потребления психоактивных веществ, о влиянии наркотиков на здоровье, о путях и методах лечения и профилактики наркомании, алкоголизма, табакозависимости;
- активное участие во всех молодежных программах, акциях по профилактике наркомании и формированию здорового образа жизни республиканского и городского уровня.

2. *Индивидуальная работа с обучающимися* предполагает:

- составление и последующая работа с подростками «группы риска» по индивидуальным программам реабилитации (ИПР) и с обучающимися, находящимися в социально опасном положении;
- привлечение подростков к участию в культурных и спортивных мероприятиях;
- работа по устранению отклонения в поведении (проводится Советом по профилактике правонарушений и преступлений);

- наблюдение за поведением студентов на уроках, в общении со сверстниками и преподавателями;
- отслеживание успеваемости и посещаемости занятий «трудными» обучающимися.

3. *Социально-педагогическая работа с педагогами и воспитателями* осуществляется в форме:

- проведения педсоветов с целью информирования педагогического коллектива о студентах, состоящих на учете (училищном и отделе полиции), и проводимой с ними работе;
- индивидуальных консультаций педагога-психолога;
- проведения инструктивно-методических совещаний.

В заключение можно добавить, что при проведении мероприятий по предупреждению распространения и употребления наркотических веществ в образовательных учреждениях нужно учитывать психологические особенности подростков, а также носить не запрещающий, а позитивный характер, так как важно формировать у обучающихся не только представление о недопустимости употребления психоактивных веществ, но и показать им, как без помощи наркотических веществ можно сделать свою жизнь интересной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методы профилактики наркомании. – URL: <http://fondnewlife.narod.ru/prevent.htm>.
2. Модель подготовки специалиста по профилактике наркоманий в системе высшего профессионального образования: учебные программы / под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Образование-Культура, 2003. – 216 с.
3. Приказ от 28.02.2000 №619 «О концепции профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде».
4. Профилактика наркомании // Большая медицинская энциклопедия. – URL: http://doktorland.ru/profilaktika_narkomanii.html.

ОСОБЕННОСТИ МОНЕТАРНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ И ГОССЛУЖАЩИХ

**Смоленцева И.С.
Шишкина О.В.**

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

Актуальность выбранной темы определяется тем, что каждое общество формирует денежную культуру, характеризующуюся как общими чертами, свойственными мировым тенденциям, так и

особенными. С переходом к рыночным отношениям возросла социальная роль денег, появились принципиально новые виды денег и расчетов, источники доходов, и, как следствие, появились более разнообразные виды монетарного поведения, изменились структура, формы, инструменты и стратегии их сбережения и инвестирования. Сегодня деньги во многом определяют стартовые возможности человека, так как приходится платить за все то, что раньше давалось практически бесплатно: жилье, лечение, образование. В этом, безусловно, лежит противоречие между новыми возможностями, которые появились благодаря реформам, и неравным доступом к тем или иным благам. Данная система координат оказывает влияние на все социальные группы российского общества, и в массовом сознании деньги являются одним из универсальных проявлений успеха [3].

В связи с этим одним из направлений психологических исследований является изучение экономико-психологических особенностей отношения к деньгам у госслужащих [1, 2, 4, 5]. Экономическая стабильность в стране зависит от грамотных решений, которые в первую очередь принимает власть. Между государством и обществом связующим звеном являются государственные служащие – от их нравственных качеств зависит авторитет власти. Профессия госслужащего имеет свои особенности, одна из них – это получение гарантированного денежного содержания. Понимание профессиональных ориентаций и ценностей госслужащих невозможно без учета их экономического сознания и отношения к деньгам.

Исходя из вышесказанного, отношение к деньгам является определяющим и важным компонентом экономического сознания групп и конкретных людей. Поэтому целью нашего исследования явилось изучение и выявление особенностей монетарного поведения медицинских работников и госслужащих Министерства здравоохранения. Объект исследования – это личность сотрудников государственной службы и медицинских работников, а предмет исследования – монетарное поведение госслужащих министерства здравоохранения и медицинских работников. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что сотрудники государственной службы министерства здравоохранения и медицинские работники различаются по экономико-психологическим особенностям монетарного поведения: для госслужащих ценность денег и стремление к увеличению своего благосостояния имеет большее значение, чем у медицинских работников.

В своем исследовании мы опирались на типологию монетарного поведения (Е.И. Горбачева, А.Б. Купрейченко, О.С. Дейнека) [2-4], классификацию видов противоречий в отношении к деньгам (Е.И. Горбачева, А.Б. Купрейченко) [2] и обусловленность

монетарного поведения индивидуально-психологическими особенностями личности (Г.Э. Белицкая, М.Ю. Семенов) [1, 5].

Всего в исследовании приняло участие 40 человек: 20 сотрудников государственной службы в возрасте от 31 до 53 лет и 20 медицинских работников в возрасте от 24 до 60 лет. Исследование проводилось на базе государственного бюджетного учреждения Республики Марий Эл «Республиканская клиническая больница» и Министерства здравоохранения Республики Марий Эл. Мы использовали следующие психодиагностические методики:

- методика «Ваше отношение к деньгам» (М.Ю. Семенов) [5];
- методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) [6];
- методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностей сфере (О.Ф. Потемкина) [7].

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в работе психолога для оптимизации профессиональной деятельности государственных служащих и медицинских работников.

Монетарное поведение – это компонент ценностно-смыслового отношения личности к деньгам; оно проявляется в совокупности действий или в потенциальной готовности к этим действиям. Данное определение принимается нами в качестве основного в нашем исследовании [3].

Под ценностными и смысловыми установками к деньгам понимается психологическое отношение субъектов, в котором деньги представлены как желательные и должные, совершенные ценности, либо как средство для реализации различных потребностей [4].

Анализ полученных в нашем исследовании данных показал, что исследуемые респонденты умеют зарабатывать и тратить деньги, не позволяют материальным проблемам лишать себя душевного покоя. Идеал госслужащих и медицинских работников – умеренное благосостояние, и им вполне по силам его добиться.

Первое место в списке значимых терминальных ценностей госслужащих (для 88,8% испытуемых), медицинских работников (для 44,4% испытуемых) занимает здоровье (физическое и психическое); второе место для 33,3% респондентов госслужбы и для 44,4% медицинских работников занимает счастливая семейная жизнь; на третьем месте для 33,3% госслужащих находится ценность материально обеспеченной жизни, для медицинских работников третье место (по 22,2% испытуемых) занимает материально обеспеченная жизнь и интересная работа.

Потребность в здоровье и счастливой семейной жизни у большого количества испытуемых объясняется тем, что 90% респондентов составляют женщины – хранительницы семейного очага, и у многих

есть дети. Соответственно для них является наиболее важным в жизни здоровая и счастливая семья; также все респонденты имеют непосредственное отношение к медицине.

Ценность «материально обеспеченная жизнь» занимает третье место, но для госслужащих (33,3%) эта ценность имеет большее значение, чем для медицинских работников (22,2%).

Из иерархии инструментальных ценностей 22,2% госслужащих на первое место предпочли поставить воспитанность, честность, эффективность в делах. Главные инструментальные ценности медицинских работников (44,4%) составляют честность, ответственность.

Таким образом, неслучайно такие ценности, как потребность в честности, воспитанности, эффективности в делах, ответственности, занимают важное место в деятельности государственных служащих и медицинских работников, так как актуализация этих потребностей составляет основную базу их профессиональной деятельности в сфере здравоохранения.

Госслужащие Министерства здравоохранения и медицинские работники относятся к группе с дисгармоничными ориентациями, т. е. у государственных служащих и медицинских работников ориентации выражены неравномерно.

По результатам степени выраженности социально-психологических установок «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат» у государственных служащих более ярко выражена установка на альтруизм. Это ценная общественная мотивация, наличие которой отличает госслужащих, – 16 испытуемых показали высокий уровень данной установки. Также выражена ориентация на результат: 10 испытуемых имеют высокий уровень этой установки. Люди, ориентирующиеся на результат, одни из самых надежных. Они могут достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам. Ориентация на процесс и эгоизм менее выражена у госслужащих.

Медицинские работники более ориентированы на процесс – у 12 испытуемых выявлен высокий уровень данной установки. Люди, которые более ориентированы на процесс, менее задумываются над достижением результата, то есть ими больше движет интерес к делу. Одинаково ориентированы на результат и на альтруизм 8 медицинских работников.

По результатам степени выраженности социально-психологических установок «свобода – власть» и «труд – деньги» госслужащие и медицинские работники более ориентированы на свободу. 12 испытуемых государственной службы и 14 медицинских работников получили высокую выраженность данной установки.

Главная установка в поведении для людей, ориентирующихся на свободу, – независимость. Очень часто ориентация на свободу сочетается с ориентацией на труд; трое испытуемых госслужбы имеют такое сочетание. Ориентация на власть и на деньги в нашей выборке не выражена.

Также результаты социально-психологических установок «свобода – власть» и «труд – деньги» показали, что установка «ориентация на деньги» более выражена у госслужащих Министерства здравоохранения, чем у медицинских работников. Ведущей установкой в поведении для госслужащих Министерства здравоохранения является стремление к увеличению своего благосостояния.

Статистическое сравнение показало, что данные результатов исследования особенностей монетарного поведения государственных служащих и медицинских работников достоверно различаются. Таким образом, мы можем говорить о том, что цель работы достигнута, выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение. Также необходимо отметить, что госслужащие Министерства здравоохранения и медицинские работники относятся к группе с дисгармоничными ориентациями личности, поэтому психологи данных организаций могут на добровольной основе поработать с испытуемыми с целью гармонизации их ценностных ориентаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белицкая, Г.Э. Особенности отношения к деньгам: деньги как предмет личностного осмысления / Г.Э. Белицкая // Ежегодник Российского психологического общества: материалы III Всероссийского съезда психологов (25-28 июня 2003 года). В 8 т. Т. 1. – СПбГУ, 2005. – С. 379-382.
2. Горбачева, Е.А. Отношение личности к деньгам / Е.А. Горбачева, А.Б. Купрейченко [Электронный ресурс]. – URL: <http://kluver.ru>.
3. Дейнека, О.С. Экономическая психология: учеб. пособие / О.С. Дейнека. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 160 с.
4. Дейнека, О.С. Символизация денег: опыт эмпирического исследования / О.С. Дейнека // Проблемы экономической психологии. – Т. 1. – М.: ИП РАН, 2004. – С. 207-241.
5. Семенов, М.Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / М.Ю. Семенов. – Ярославль, 2004. – 24 с.
6. Райгородский, Д.Я. Практическая диагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / автор-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2001. – С. 641-648.
7. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Майнулов. – М., Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

КЛОУНОТЕРАПИЯ КАК КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Соколова Т.В.

*Брестский государственный университет
имени А.С. Пушкина
Республика Беларусь, г. Брест*

Длительный процесс диагностирования и лечения онкологического заболевания является травматичным для психики ребенка и разрушает привычные стереотипы поведения. Нарушается естественное становление его социального опыта, в частности коммуникативные навыки, нормальный ход образовательного процесса. Происходят изменения системы ценностей, перестраивается личность больного. Все это приводит к социальной дезадаптации, которая усугубляется ухудшением социального и психологического статуса всей семьи.

Социально-психологическая поддержка детей с онкозаболеваниями состоит в том, чтобы оказать помощь ребенку и семье в мобилизации собственных ресурсов для организации жизни в кризисной ситуации: научить ребенка принимать болезнь, а после излечения успешно жить в социуме, сохранить атрибуты «нормальной» жизни на всех этапах лечения.

Важную роль в реализации социально-психологической поддержки детей с онкозаболеваниями играет, по нашему мнению, клоунотерапия, которая способствует гуманизации процесса излечения и реабилитации, улучшению качества жизни детей, страдающих онкологическими заболеваниями, привнесению положительных эмоций в социальный контекст здоровья.

Смена негативных эмоций позитивными лежит в основе клоунотерапии, которая помогает детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, обеспечивая их необходимыми инструментами для поиска и использования собственных позитивных ресурсов.

Целью клоунотерапии является стимуляция «здоровой стороны» пациента, вызывая иронию в восприятии его медицинских проблем и таким образом активизируя процессы выздоровления. Клоун-доктор не просто развлекает, но использует возможности клоунотерапии, основанной на комических или поэтических играх, фокусах, мобилизующих жизненную энергию для борьбы с недугом.

Так, реализация социального проекта «В моей руке твоя рука» при поддержке Белорусского Общества Красного Креста, направленного на поддержку детей с онкологическими заболеваниями, испытывающими недостаток в общении с окружающими в возрасте

от 7 до 18 лет, позволяет студентам-волонтерам различных специальностей (будущие специалисты по социальной работе, психологи, педагоги социальные) «Академии добровольчества» Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина устранить дефицит в общении детей с окружающими, сделать их жизнь более интересной и разнообразной.

Быстро и эффективно наладить коммуникацию и установить позитивное эмоциональное взаимодействие с такими детьми удастся благодаря использованию студентами-волонтерами элементов клоунотерапии:

- перевоплощение в клоунов, которые носят яркие костюмы и «красный» нос;

- использование в работе с детьми интерактивных форм взаимодействия (изготовление поделок «оригами», тренинги на сплочение команды и лидерство, ролевые игры и игры-энерджайзеры, интерактивный театр и др.);

- использование в работе с детьми клоунских трюков (жонглирование, фокусы, моделирование шаров (твистинг), комические интермедии и пантомимы);

- строгое следование правилам взаимодействия клоуна с детьми (входить в помещение только с разрешения детей; чувствовать ситуацию в комнате, играть со всеми людьми в комнате; не говорить «Как дела? Как вы себя чувствуете?», уважительно относиться к заболеваниям; избегать ситуаций, которые могут смутить человека; помнить, что главная цель доктора-клоуна – не лечить людей, а отправиться с ними в волшебный мир, в котором они на некоторое время смогут уйти от реальности в ситуации болезни; посещать детей необходимо минимум вдвоем; проводить рефлекссию после работы с детьми, делиться впечатлениями, говорить друг другу о своих чувствах; необходимо входить в помещение уже одетыми в собственный опрятный костюм клоуна).

В ходе использования элементов клоунотерапии в процессе социально-психологической поддержки детей с онкологическими заболеваниями участники целевой группы проекта стали проявлять большую активность, стремиться к общению, предлагать варианты различных мероприятий, высказывать мнения и идеи по поводу дальнейшего сотрудничества.

Таким образом, использование элементов клоунотерапии в процессе социально-психологической поддержки детей с онкологическими заболеваниями позволило улучшить качество жизни детей, помочь им стать более открытыми к общению, повысить их самооценку, гармонизировать отношения в семье.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Соловьева М.А.

МБДОУ №51 «Подсолнушек»

Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Один из принципов образовательного стандарта дошкольного образования и воспитания, разработанного на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации, указывает на личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей, обращение к личности ребенка, развитие лучших его качеств, формирование разносторонней и полноценной личности. Реализация этой задачи объективно требует качественно нового подхода к обучению и воспитанию детей и организации всего воспитательного процесса в дошкольных учреждениях. В первую очередь должны претерпеть изменения способы, средства и методы обучения и воспитания. Какими они должны стать? Чтобы ответить на этот вопрос необходимо изучить новый закон «Об образовании» и новые стандарты дошкольного образования.

В ноябре 2013 г. на педагогическом совете «Детский сад на современном этапе» в нашем ДОУ были выделены приоритеты в работе педагогов, одним из которых является поднятие организации игры на новый уровень, соответствующий современным требованиям и стандартам дошкольного образования. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения и воспитания, в частности дидактические игры. Психологи считают, что каждый период жизни и развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности: в дошкольном возрасте – это, несомненно, игра. Поэтому именно посредством игры можно достичь желаемого результата: развивать познавательные процессы у детей (внимание, память, мышление), формировать у детей школьно-значимые функции.

Особая роль в этом развитии принадлежит дидактической игре. Существует множество определений игры вообще и дидактической игры в частности. Нам ближе определение, которое приводит Е.В. Карпова. Она рассматривает игру как:

- особую деятельность ребенка, которая изменяется и разворачивается как его субъективная деятельность;
- специально заданный ребенку и усвоенный им вид деятельности (или отношение к миру);

- деятельность, в ходе которой происходит развитие психики ребенка;
- социально-педагогическая форма организации детской жизни и «детского общества».

Дидактические игры, по определению Е.В. Карповой, – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания детей. Дидактическая игра имеет определенную структуру. Структура – это основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Выделяют следующие составляющие дидактической игры:

- дидактическая задача;
- игровая задача;
- игровые действия;
- правила игры;
- результат игры (подведение итогов).

Дидактическая задача определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Она формулируется педагогом и отражает его обучающую деятельность. Игровая задача осуществляется детьми. Дидактическая задача в дидактической игре реализуется через игровую задачу. Она определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка. Самое главное: дидактическая задача в игре преднамеренно замаскирована и предстает перед детьми в виде игрового замысла. Игровые действия – основа игры. Чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи.

В разных играх игровые действия различны по их направленности и по отношению к играющим. Это, например, может быть отгадывание загадок, пространственные преобразования и т. д. Они связаны с игровым замыслом и исходят из него. Игровые действия являются средствами реализации игрового замысла, но включают и действия, направленные на выполнение дидактической задачи.

Особое место отводим правилам игры. Их содержание и направленность обусловлены общими задачами формирования личности ребенка, познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями. Правила содержат нравственные требования к взаимоотношениям детей, к выполнению ими норм поведения. В дидактической игре правила являются заданными. С помощью правил педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Правила влияют и на решение дидактической задачи – незаметно ограничивают действия детей, направляют их внимание на выполнение конкретной задачи. Как правило, перед игрой правила обговариваем, договариваемся,

что можно делать и как, а что нельзя делать и почему. Правила выполняют еще одну особую роль: они формируют волевые качества. Здесь не запрет взрослого, а правила, которые мы договорились выполнять все вместе. И наконец, результат игры, подведение итогов – проводится сразу по окончании игры. Это может быть подсчет очков; выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание; определение команды-победительницы и т. д. Но при этом необходимо каждого игрока похвалить за его конкретные результаты.

Мы заметили, что очень важно при проведении игры сохранить все структурные элементы, поскольку именно с их помощью решаются дидактические задачи и незаметно происходит непреднамеренное усвоение материала, формирование знаний, умений и навыков. Взаимоотношения между детьми и педагогом в дидактической игре определяются не учебной ситуацией, а игрой. Создается непринужденная обстановка, когда ребенок не скован, его действия поощряются, выстраиваются отношения сотрудничества со сверстниками.

В каком возрасте предлагать детям дидактическую игру?

Некоторые считают, что только в старшем дошкольном возрасте, чтобы облегчить переход к учебным задачам, сделать его постепенным. Но мы уверены, что дидактические игры могут стать увлекательным и любимым занятием и для самых маленьких. Ведь в дидактической игре усвоение знаний выступает как побочный эффект.

Анализируя свой педагогический опыт, заметили, что дидактические игры помогли нашим детям быстрее и легче прожить адаптационный период. Мы тщательно подбирали игры для наших малышей (3-4 года): это были различные лото, игры на развитие сенсорики (величина, цвет, форма). Дети с большим удовольствием включались в игру, приобретали новый игровой опыт. Мы сделали вывод, что в семье многие родители не играют с детьми в дидактические игры, ссылаясь на то, что «нет времени», «ребенок не сидит» и т. д. Тем было им приятнее, когда ребенок не хотел идти домой из садика, пока не доиграет до конца.

Таким образом, изучив механизм дидактической игры, мы хотели бы всем взрослым, кто общается с дошкольниками: и педагогам, и родителям, порекомендовать следующие основные условия проведения дидактической игры:

1. Наличие у педагога определенных знаний и умений относительно дидактических игр.
2. Выразительность проведения игры. Это обеспечивает интерес детей, желание слушать, участвовать в игре.
3. Необходимость включения педагога в игру. Он является и

участником, и руководителем игры. Педагог должен обеспечить поступательное развитие игры (сообщить правила, следить за соблюдением лимита времени) в соответствии с учебными и воспитательными задачами, но при этом не оказывать давления, выполнять второстепенную роль. Незаметно для детей направлять игру в нужное русло.

4. Необходимо оптимально сочетать занимательность и обучение.

5. Средства и способы, повышающие эмоциональное отношение детей к игре, следует рассматривать не как самоцель, а как путь, ведущий к выполнению дидактических задач.

6. Между педагогом и детьми должна быть атмосфера уважения, взаимопонимания, доверия и сопереживания.

7. Используемая в дидактической игре наглядность должна быть простой и емкой.

Играйте в дидактические игры со своими детьми и находите радость общения друг с другом!

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпова, Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения / Е.В. Карпова. – Ярославль: Академия развития, 1997.

2. Кудыкина, Н.В. Дидактические игры и занимательные задания для 1-го класса / Н.В. Кудыкина. – Киев, 1989.

3. Швайко, Г.В. Дидактические игры в детском саду / Г.В. Швайко. – М.: Просвещение, 1982.

РАЗВИТИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ГИМНАЗИИ

Солонович М.В.

Шишкина О.В.

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

В полиэтничной стране, такой как Россия, с множеством разнообразных видов и типов культур, учебно-воспитательный процесс должен учитывать этнокультурное многообразие. Психолог должен помочь обучающимся осознать, что в мире существует множество ценностей, что некоторые из них отличаются от их собственных, что любые ценности коренятся в традициях того или иного народа и являются для него закономерным плодом его опыта и исторического развития. Мыслители доказывают, что только через диалог с другой культурой можно достигнуть определенного уровня самопознания, так как при встрече двух культур каждая сохраняет свое

единство и открытую целостность, одновременно обогащая другую [14].

Являясь ключевым понятием в системе этнопсихологических феноменов, проблематика развития этнического самосознания находится на стыке интересов истории, философии, этнологии, социологии, педагогики и психологии. В современной российской науке анализ категорий этничности, этнической идентичности осуществляется и осуществляется такими исследователями, как С.А. Арутюнов, Ю.В. Арутюнян, А.Я. Зарипов, А.А. Леонтьев, Г.У. Солдатова, В.А. Ядов и др. [1-3, 5, 14]. Большую перспективу открыло (для России, прежде всего, благодаря работам В.А. Тишкова) использование конструктивистского и инструменталистского подхода [8]. Благодаря этим подходам этническая идентичность практически становится основным аргументом этничности, а состояние этнической идентичности – одной из основных проблем сохранения мира в поликультурном обществе.

Среди зарубежных исследователей, разрабатывающих проблемы этничности, этнических групп, этнической идентичности, идентификации идентичности, можно назвать таких исследователей, как Х. Айзекс, Б. Андерсон, Ф. Барт, П. Ван Ден Берге, Э. Геллнер, К. Гирц, Н. Глейзер, Дж. Де Вое, А. Коэн, Дж. Нейджел, С. Олзак, Д. Мак-Кэй, Д. Мойнихан, Дж. Окамура, Г. Теджфел, Д. Тернер, Э. Хобсбаум, Д. Хоровиц, Э. Эриксон и др. [4, 10, 12].

Итак, этническая идентичность – это составная часть социальной идентичности личности, которая является осознанием своей принадлежности в конкретной этнической общности [5, с. 38].

Этническая идентичность – это не только осознание своей тождественности с этнической общностью, но и ее оценка, значимость членства в ней, разделяемые этнические чувства, т. е. ее аффективный компонент [12, с. 461]. Как отмечает Г.У. Солдатова, «достоинство, гордость, патриотизм, обида, страхи являются важнейшими оценками межэтнического сравнения. Эти чувства эмоционально связаны с этнической общностью и морально обязаны по отношению к ней, развивающиеся в процессе социализации индивида» [7, с. 114].

Тем не менее, проблема развития этнической идентичности личности обучающихся в условиях национальной гимназии остается спорной и до конца не решенной. Указанная проблема обусловила выбор темы настоящего исследования.

Цель исследования: изучение развития этнической идентичности обучающихся средней ступени в национальной гимназии. Объект исследования – личность школьников. Предметом исследования была выбрана этническая идентичность личности обучающихся средней ступени.

Мы предположили, что развитие этнической идентичности личности в условиях национальной гимназии будет эффективным, если: в содержании образования гимназии включены изучение предметов и внеурочная деятельность, связывающие между собой изучение культур народов, представленных в национальной гимназии; организован психологический мониторинг развития этнической идентичности обучающихся.

В исследовании применялись следующие психодиагностические методики:

- анкета на тему «Этнокультурологическая подготовка обучающихся и уровень этнокультурологического образования» [9];
- методика «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой [7];
- экспресс-опросник «Индекс толерантности» [2];
- опросник, дифференцирующий агрессивное поведение, А. Басса и А. Дарки [4].

Практическое значение работы состоит в том, что впервые в данных учебных заведениях была проведена комплексная программа по диагностике этнической идентичности личности обучающихся. В основу исследования положена классификация этнической идентичности Г.У. Солдатовой [7]. Также результаты этого исследования могут быть использованы в совместной работе психологов и педагогов по развитию этнической идентичности в других образовательных учреждениях.

Базой исследования были взяты две параллели 5 и 9 классов двух школ. В качестве экспериментальных групп были выбраны 20 человек из 5 «Б» класса и 20 человек из 9 «Б» класса МБОУ «Национальная гимназия №14 г. Йошкар-Олы»; в качестве контрольных групп – 20 человек из 5 «А» класса и 20 человек из 9 «А» класса МОУ «СОШ №26 г. Йошкар-Олы». Исследование выполнено в период сентябрь – ноябрь 2013 года.

Развитие этнической идентичности – это не только осознание своей тождественности, но и этнические чувства, которые опираются на эмоциональные связи человека, формирующиеся в процессе социализации индивида [11]. Гимназия должна формировать у обучающихся опыт этнокультурного самовыражения, поэтому в психологическом процессе необходимо создавать условия, побуждающие обучающихся приобщаться к образцам этнокультурных действий, стимулирующие у них интерес, чтобы следовать им в своей жизнедеятельности, в повседневном общении [6].

Исследование показало, что развитие этнокультурологической подготовки имеет положительную динамику. Анализ полученных нами результатов в экспериментальных группах позволяет сделать следующие выводы:

- в сравнении с 5-м экспериментальным классом у девятиклассников отсутствует отрицательное отношение к новому ученику в классе;

- девятиклассники в четыре раза больше смотрят национальные передачи, чем пятиклассники;

- в 5-м классе видят идеал ученика своей школы воспитанным на народных традициях – 20%, а в 9-м – 90%;

- старшекласники экспериментальной группы считают, что нужно воспитываться на народных традициях, а не только быть эрудированным и грамотным.

В контрольных группах эти изменения не выражены или есть тенденция к снижению этнической идентичности и толерантности:

- у девятиклассников повышено отрицательное отношение к новому ученику в классе;

- они не смотрят национальные передачи, как и пятиклассники;

- в 5-м классе видят идеал ученика своей школы воспитанным на народных традициях – 20%, а в 9-м – 15%.

Корреляционный анализ показал сильную связь между параметрами: социальная толерантность и этническая толерантность; индекс агрессивности и этническая толерантность. Следовательно, в обеих группах выявлены тесные прямые связи между видами толерантности и тесная обратная связь между типами толерантности и показателями агрессивности, но в контрольной группе эти связи несколько сильнее.

В целом типы этнической идентичности имеют различия между группами: в экспериментальных группах высокого уровня нет ни у одного типа, а в контрольной группе 2 типа имеют высокие уровни – этническая индифферентность и этноэгоизм; также в контрольной группе учащиеся имеют достаточно высокие показатели по этнонигилизму, т. е. они стесняются своей этнической принадлежности и стараются отречься от нее.

Исследование уровня толерантности показало значительные различия между группами. В экспериментальной группе преобладает высокий и средний уровни толерантности, а в контрольной группе испытуемые в большинстве имеют средний и низкий уровни толерантности.

Все обучающиеся имеют различия в проявлении агрессивного поведения и враждебности. В экспериментальных группах имеется низкий и средний уровни агрессивности и враждебности, а в контрольных группах – средний и высокий уровни агрессивности и враждебности. Поэтому в контрольной группе такие формы поведения обучающихся могут привести к неадекватному поведению в обществе,

повышенной возбудимости, неуравновешенности в сложных обстоятельствах, в трудных жизненных ситуациях.

Таким образом, гипотеза доказана, развитие этнической идентичности личности в условиях национальной гимназии будет эффективным, если: в содержании образования гимназии включены изучение предметов и внеурочная деятельность, связывающие между собой изучение культур народов, представленных в национальной гимназии; организован психологический мониторинг развития этнической идентичности обучающихся.

Понимая, что развитие этнической идентичности и толерантности снижает уровень межнациональных конфликтов, нужно развивать осознание собственной неповторимости в каждом из наших воспитанников, развивать самосознание ребенка и подростка, при котором он осознает себя и членом этноса, также будет чувствовать себя носителем культуры и членом полинациональной общности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов, С.А. Народы и культуры. Развитие и взаимодействие / С.А. Арутюнов. – М.: Наука, 2002. – 602 с.
2. Арутюнян, Ю.В. Этносоциология: цели, методы и некоторые результаты исследования / Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробизева, В.С. Кондратьев. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 285 с.
3. Зарипов, А.Я. Этническое сознание и этническое самосознание / А.Я. Зарипов, Ф.С. Файзуллин. – Уфа: Гилем, 2010. – 280 с.
4. Кросс-культурная психология: цели и методы исследований. Этология человека и смежные дисциплины / под ред. М.Л. Бутовской. – М.: Аванта, 2004. – 364 с.
5. Леонтьев, А.А. Личность как этническая категория / А.А. Леонтьев // Советская этнография. – 2013. – №3. – С. 35-44.
6. Панькин, А.Б. Формирование этнокультурной личности / А.Б. Панькин. – М.: МПСИ – Модэк, 2012. – 272 с.
7. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М.: Психология, 2009. – 118 с.
8. Тишков, В.А. О феномене этничности / В.А. Тишков // Этнографическое обозрение. – 1997. – №3. – С. 3-20.
9. Федорова, С.Н. Педагогическая деятельность в контексте этнокультурного анализа (компетентностный подход) / С.Н. Федорова. – Йошкар-Ола: СТРИНГ, 2004. – 116 с.
10. Федорова, С.Н. Этнонаправленная педагогическая деятельность в различных звеньях системы образования: монография / С.Н. Федорова. – М.: Институт национальных проблем образования, 2006. – 192 с.
11. Шпет, Г.Г. Введение в этническую психологию / Г.Г. Шпет // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – 2004. – №4. – С. 29-32.
12. Этнопсихологический словарь / под ред. В.Г. Крысько. – М.: Психология, 2009. – 564 с.
13. Этнокультурологическая подготовка обучающихся в условиях

гимназии: научно-методический сборник / под ред. С.Н. Федоровой. – Йошкар-Ола: Изд-во Марийского государственного университета, 2009. – 130 с.

14. Ядов, В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А. Ядов. – М.: Омега-Л, 2007. – 567 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ АГРЕССИИ И ТРЕВОЖНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ПЕРИОД БОЕВЫХ УЧЕНИЙ И ВОЕННЫХ СОРЕВНОВАНИЙ

Степанова Н.Е.

Гутова Т.С.

Таврический национальный университет

им. В.И. Вернадского

Автономная республика Крым, г. Симферополь

Современный бой – это суровое испытание физических и духовных сил военнослужащего, его способностей активно противостоять действию экстремальных, крайне неблагоприятных для жизни факторов, умение сохранять волю и решимость, до конца выполнить поставленную боевую задачу. Одновременно боевое сражение представляет собой ожесточенную борьбу целей, мотивов, убеждений, настроений, воли, мыслей военнослужащих противоборствующих сторон. В функционировании психики военнослужащего в боевой обстановке проявляется ряд закономерностей. Одна из них – зависимость эффективности боевой деятельности военнослужащих от их психического состояния.

Склонность к тревожным и агрессивным состояниям многими исследователями рассматривается как фактор, неблагоприятно влияющий на поведение человека в экстремальной ситуации.

Агрессивность – свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей. Агрессия – проявление агрессивности в деструктивных действиях, целью которых является нанесение вреда тому или иному лицу. Агрессивность у различных лиц может иметь различную степень выраженности – от почти полного отсутствия до предельного развития.

Агрессивное поведение военнослужащих преследует различные цели и является:

- способом защиты витальных интересов;
- способом психологической разрядки, замещения блокированной потребности;

- средством обеспечения личного интереса и достижения определенной цели;
- самоцелью, удовлетворяющей потребность в самоутверждении через насилие.

Однако готовность к определенным видам агрессии и цели, ради чего разворачивается такое поведение, определяется иерархией потребностей и иерархией ситуаций, в которых эти потребности реализуются, степенью включенности в систему социальных отношений [8].

В.Ф. Первалов говорит о причинности тревожности в формировании отрицательных черт характера и даже деформации личности. Военнослужащие, подверженные тревожности, в большей мере предрасположены к совершению поступков, могущих вызвать тяжелые происшествия, аварии и катастрофы [9, с. 207].

Тревожность может как стимулировать активность, так и разрушать недостаточно адаптивные поведенческие стереотипы. Она может влиять на деятельность как негативно, так и позитивно. В отношении военнослужащих можно отметить следующее. Положительным является то, что тревожность, сигнализируя о возможной опасности, побуждает их к поиску и конкретизации ее источников, к активному исследованию окружающей обстановки.

Для военнослужащего важно сохранять продуктивную интеллектуальную деятельность в условиях боевых действий. В то же время тревожность затрудняет деятельность в ситуациях, требующих какого-либо напряжения. Это доказано многими исследователями. Например, исследования, проведенные Л.В. Бороздиной, показали, что чем выше уровень тревожности, тем больше выражено ее дезорганизирующее влияние на интеллектуальную деятельность [2].

Высокотревожные при стрессовой ситуации не могут показать результаты, соответствующие уровню их притязаний. Перед началом боя уровень тревожности у большинства военнослужащих повышается, так как воздействие ожидаемой опасности превосходит воздействие реальной опасности. В процессе выполнения тревожность несколько притупляется, а после выполнения уровень тревожности снова несколько повышается [9].

Восприятие военнослужащими опасности также зависит от их индивидуальных показателей тревожности. А именно: высокотревожные склонны преувеличивать степень опасности, а низкотревожные, наоборот, недооценивать. И то и другое «вредно» для военно-профессиональной деятельности. М.И. Дьяченко, объясняя механизм воздействия тревожности на деятельность человека, отмечал, что в тревожной ситуации могут наступать:

- смещение или потеря цели;

- нарушение соотношения между главными и вторичными действиями;
- утрата психологической устойчивости;
- возникновение различных психологических изменений вплоть до серьезных расстройств;
- снижение точности движений и действий;
- ослабление активности, появление срывов и отказов в работе.

Учитывая это, мы предположили, что у высокотренированных военнослужащих развертывание военно-профессиональной деятельности будет характеризоваться неадекватным целеполаганием, неумением выделить главное в своей деятельности, снижением точности и автоматизма действий, ухудшением эмоционального и психического состояния. Следствием этого может быть снижение результативности деятельности. Неадекватно спокойные военнослужащие по причине излишней самоуверенности также будут совершать ошибки в выполнении боевых заданий, игнорировать меры безопасности, невнимательно готовиться к боевым операциям [4, с. 107].

Опираясь на положения, высказанные А.М. Прихожан [10], можно отметить, что отношение тревожных военнослужащих к успеху характеризуется как конфликтное. Они будут ожидать успеха даже в тех случаях, когда он маловероятен, но одновременно не будут уверены в нем даже в тех случаях, когда вероятность успеха объективно высока. Это противоречие, порождая состояние неопределенности, будет усиливать тревожность и препятствовать нормальному учету условий ситуации. При этом они, скорее всего, будут ориентироваться не на реальные условия ситуации, а на внутренние предчувствия, ожидания, надежды и опасения. Мы предполагаем, что такие военнослужащие будут значительно чаще переживать неуспех, чем их сослуживцы, что, в свою очередь, может привести к накоплению отрицательного эмоционального опыта.

В психологическом исследовании, посвященном изучению уровня агрессии и тревожности, приняли участие 27 военнослужащих контрактной службы в возрасте 18-31 года. Исследование проводилось на базе воинской части А2320. В исследовании принимали участие военнослужащие, которые принимали участие в боевых учениях и военных соревнованиях. Исследование проводилось дважды. Первый замер был проведен после боевых учений и перед военными соревнованиями, второй – после соревнований.

С целью выявления агрессии и тревожности у военнослужащих использовались диагностические методики:

- методика «Определение уровня тревожности» (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин);

- методика Басса – Дарки для диагностики агрессивности;
- рисованный апперцептивный тест;
- «Тест руки» Э. Вагнера.

Результаты рисованного апперцептивного теста свидетельствуют о том, что ведущей тенденцией у военнослужащих является поиск дружбы (у 14 солдат при первом замере и у 18 при втором). На втором месте – отвержение (9 и 6 соответственно), и у меньшего количества солдат ведущей тенденцией является агрессия (у 4 при первом замере и у 3 при втором).

По результатам «Геста руки» мы видим, что вероятность открытого проявления агрессии у военнослужащих возросла после военных соревнований (у 10 до военных соревнований и у 17 после них). Также уменьшилось количество солдат, у которых при первом замере вероятность проявления агрессии возможна только в значимых ситуациях (9 и 4 соответственно).

На основании результатов методики Басса – Дарки мы можем сказать, что у большинства солдат уровень враждебности снизился после военных соревнований (у 13), у 4 остался неизменным и у 10 военнослужащих уровень враждебности увеличился. Уровень агрессии увеличился у большинства военнослужащих после военных соревнований (у 18), у двух солдат остался неизменным и у 7 снизился.

С помощью шкалы Спилбергера – Ханина мы получили следующие результаты: при первом и втором замерах низкой как ситуативной, так и личностной тревожности не было выявлено ни у одного испытуемого. Умеренная тревожность была выявлена у 6 военнослужащих до военных соревнований и у 8 после них, высокий уровень тревожности был выявлен у 21 и 19 солдат соответственно.

В основу нашего исследования было положено предположение о том, что уровень агрессии и тревожности у военнослужащих после боевых учений и перед военными соревнованиями будет выше, чем после них. Исходя из результатов исследования, можно говорить о том, что наша гипотеза не подтвердилась.

Высокие показатели уровня агрессии и тревожности после военных соревнований могут быть обусловлены тем, что взвод занял 3-е место из 4-х. После беседы с военнослужащими нам стало известно, что их засудили, и по показателям они должны были занять первое место.

На основании полученных данных мы планируем провести повторный замер уровня агрессии и тревожности у военнослужащих спустя месяц после военных соревнований.

Данное исследование актуально в настоящее время, так как современная военная психология уделяет мало внимания проблемам агрессии и тревожности у военнослужащих. С учетом того, что перед боевыми учениями военнослужащих осознанно готовят к

агрессивному поведению, необходимо разработать коррекционную программу для снижения уровня агрессии и тревожности после боевых учений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барабаш, А. Влияние боя на психику воина / А. Барабаш // Ориентир. – 2004. – №6.
2. Бороздина, Л.В. Увеличение индекса тревожности при расхождении самооценки и притязаний / Л.В. Бороздина, Е.А. Залученова // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 104-113.
3. Бэррон, Р. Агрессия / Р. Бэррон, Д. Ричардсон. – СПб., 1997.
4. Дьяченко, М. Психологические предпосылки эффективности боевой деятельности воинов / М. Дьяченко. – М., 1999.
5. Корчемный, П. Военная психология / П. Корчемный. – М.: ОВЛ, 2005.
6. Левитов, Н.Д. Психическое состояние агрессии / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С. 168-171.
7. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 343 с.
8. Основные виды деятельности и психологическая пригодность к службе в Вооруженных силах: справочное пособие / под ред. Б.Г. Бовина, Н.И. Мягких, А.Д. Сафронова. – СПб., 1997.
9. Перевалов, В.Ф. «Группа риска»: диагностика тревожных и депрессивных состояний у военнослужащих: учебно-методическое пособие для войсковых психологов / В.Ф. Перевалов. – М.: ВПА, 1994. – 101 с.
10. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С. 11-18.
11. Спилбергер, Ч. Стресс и тревога в спорте / Ч. Спилбергер; сост. Ю. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 2003. – С. 12-14.

О СВЯЗИ КОНЦЕПЦИИ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ С ВОПРОСАМИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

**Стенура И.В.
Шушарина С.С.**

*Институт психологии им. Г.Костюка НАПН Украины,
средняя общеобразовательная школа №192
Украина, г. Киев*

В 80-х годах прошлого века в рамках научной парадигмы «искусственный интеллект» стали разрабатываться подходы к моделированию понятий и рассуждений в разных отраслях знаний. Предполагалось использовать их, например, для построения компьютерных экспертных систем. Авторы выявляли в разные годы

интерес к таким «знаниевым» концепциям, в частности для применения обработки психологической информации на ЭВМ, а также для целей учебного процесса. Такие аспекты психологического и педагогического знания не привлекают подчас широкого внимания за исключением учителей-естественников (предметы: математика, информатика) и программистов. Вот почему считаем целесообразным остановиться на этой теме подробнее.

Современный этап развития моделей об отраслях знаний отличается от предшествующих обеспечением возможностей совместного использования наработанных ранее методов представления знания (структур данных) в рамках некой общей парадигмальной модели – методологии интеграции данных [5, 13].

Одной из основ для такой интеграции послужила концепция объектно-ориентированного проектирования – ООП (а равно программирования и анализа сложных систем) [11, с. 196-217]. Вспомним здесь основополагающие работы Г. Буча, Д. Рамбо, П. Коада. Объект состоит из структур данных (поля, знания) и совокупностей процедур их обрабатывающих (методы, действия). Объекты манипулируют содержащимися в них структурами данных и обмениваются информацией между собой. В историческом смысле подход восходит к традиции «уединенного» объекта или объектов, объединенных в семантические сети [11]. Отсюда в этом случае возможность рассмотреть объекты как фреймы, снабженные ассоциированными с данными процедурами. В последнем случае различают статические или динамические процедуры. Если первые выражают относительно устойчивые закономерности, то вторые – вариативные. Объекты ООП могут иметь внутреннюю логику – изменение структуры (модификация объекта), повторение несколько раз одних и тех же действий (итерация), выбор и принятие решений, упорядочение (селекция, выбор), иметь алгоритмическую структуру [5]. Сложная система может быть представлена, декомпозирована при помощи ООП неединственным образом. Важнейшим свойством объекта является направленность модели (типирование, типизация) на какие-то значимые стороны. Также выделяют «ограничение доступа» – эффект скрытых процессов, влияющий на основной процесс в модели. Интерфейс – комплекс связей между объектом и смысловой окружающей обстановкой.

Другим этапом развития парадигмы стало понимание того, что объекты возможно не только рассматривать уединенно или как узлы семантической сети. Их стали группировать в иерархии. Вершинный объект соединен с нижестоящими, образуя многоуровневую структуру. Важнейшее свойство объектов, объединенных в иерархии, – наследование – это способность переносить от высших уровней

к низшим свойства от одних объектов к другим. Такой перенос может быть полным и неполным, возможна модификация переносимых свойств. Отсюда потенциальная возможность к моделированию изменчивых, полиморфных понятий. Наследование и полиморфизм – одни из ключевых способов развития понятий, наполняющих ООП-модель. Такие объекты, соединяясь с конкретными данными, образуют экземпляры. Экземпляры в каком-то смысле символизируют переход от замысла к действию, они описывают живую ткань «поведения» модели, построенную при помощи ООП [9].

В теоретической педагогике с моделированием понятий из области элементарной геометрии, физики, алгебры мы сталкиваемся в работе эстонского ученого Х. Тыгу. В 1983 г. он публикует статью [16], подходы которой были затем развернуты в известной монографии и приложены как пример к исследованию представления знаний в области элементарных учебных естественнонаучных курсов [12, с. 124-196]. После это направление развилось в общетеоретическую концепцию в области программирования [14, 15]. Ныне технологии ООП применяются при построении учебных сред для дистанционного обучения, таких как Moodle [10]. С ростом популярности языков программирования, таких как Delphi или C++, где технология объектно-ориентированного программирования применяется весьма существенно, педагоги предлагают методы и приемы с целью обучения этим нетривиальным приемам анализа, проектирования и программирования. Выделим здесь диссертацию И.Н. Аржанова по теории и методике обучения студентов педагогических вузов как будущих учителей информатики. Работа была выполнена на базе РГПУ им. А. Герцена. Студенты разработали ООП-модели разных видов (учет в ГИБДД, в аэропорту, администрирование медиохранилища видеоданных) [1]. Концептуальные подходы к построению учебных курсов по информатике в школах разного уровня были предложены и Н.В. Макаровой [7].

В докторской диссертации Е.В. Барановой [3] уже ставится более глобальная задача: «Использование объектно-ориентированного проектирования как теоретической основы для разработки методологии и технологии эффективного структурирования содержания обучения средствами информационных технологий в условиях интенсификации информационных процессов» [3, с. 3] и дальше: «Анализ возможных подходов на пути совершенствования обучения средствам информационных технологий привел к выводу о необходимости поиска нового аппарата, способного обеспечить представление содержания обучения этой предметной области в соответствии с современными принципами дидактики и адекватно предметной области в условиях интенсификации информационных

процессов» [3, с. 4]. Был перекинут мост от технологии ООП к методам современной дидактики. В частности, была разработана объектная модель дидактической системы Б. Блума, которая определяет соотношения между категориями целей обучения (знание, понимание, применение, анализ, синтез) и соответствующими им диагностируемыми действиями ученика [2].

А.Г. Степанов при помощи ООП-модели разработал модель информатики как предмета обучения на основе существующих представлений. Для классификации понятий из проблемного поля профильного обучения информатике использовался кластерный анализ с использованием теории прототипов [8].

Видный психолог-когнитивист Б.М. Величковский указывает на методологию объектно-ориентированного подхода программирования как на интересную, имеющую некоторые параллели с концепциями когнитивной психологии [6, с. 306]. «ООП привлекательно тем, что оно сделало шаг навстречу простейшим аксиомам психологии человека. Внешняя идентичность при изменении функционального содержания соответствует, в частности, смене социальных ролей одной и той же личности. Интересно, что для этого шага создателям ООП пришлось отказаться от числовых структур как основы и перейти к понятиям более высоких типов. Если в обычном программировании преобразуются данные, то в ООП преобразуются функции и действия над объектами». На наш взгляд, ООП плодотворен в описании иерархий: ощущений, восприятий, структур памяти, целостных локомоций и пр. Иерархическими по структуре является модель классификации мотивов по Маслоу, иерархические модели индивидуальности [4]; в психофизиологии была разработана модель уровневости психофизиологических состояний человека (А.М. Карпухиной, на основе теории функциональных систем П.К. Анохина), известны иерархические теории интеллекта, например, теория Д. Вернона. В ней на вершине помещается общий интеллект; второй уровень – два основных групповых фактора: вербально-числовой и практически-механически-пространственный; на третьем уровне находятся факторы, отвечающие за специальные способности: техническое мышление, арифметическую способность и пр.; внизу иерархического дерева помещаются более частные субфакторы. Иерархическая модель Д. Векслера включает в себя три уровня: уровень общего интеллекта, уровень групповых факторов (интеллекта действий и вербального интеллекта), уровень специфических факторов.

Таким образом, параллели между технологиями проектирования (программирования) и когнитивными моделями в области педагогики и психологии весьма плодотворны. ООП является подходом,

обещающим применение как в теории и методике преподавания, так и в моделировании психологических конструктов. Возможным применением ООП мы видим и в его приложениях в рамках моделей когнитивной психологии, полученных в рамках компьютерной метафоры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аржанов, И.Н. Методика обучения объектно-ориентированному проектированию студентов педагогических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.Н. Аржанов. – СПб., 2000. – 18 с.
2. Баранова, Е.В. Объектно-ориентированное проектирование при обучении современным информационным технологиям / Е.В. Баранова. – СПб.: Образование, 2000. – 104 с.
3. Баранова, Е.В. Теория и практика объектно-ориентированного проектирования содержания обучения средствами информационных технологий: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Баранова. – СПб., 2000. – 36 с.
4. Белоус, В.В. Опыт разработки иерархической модели индивидуальности / В.В. Белоус // Вопросы психологи. – 2001. – №2. – С. 100-107.
5. Буч, Г. ООП / Г. Буч. – М.: Конкорд, 1992. – 519 с.
6. Величковский, Б.М. Когнитивная наука: основы психологии познания. В 2 т. Т. 2. / Б.М. Величковский. – М.: Смысл, 2006. – 432 с.
7. Макарова, Н.В. Объектно-ориентированная концепция преподавания информатики / Н.В. Макарова // Компьютерные инструменты в образовании. – 1999. – №3-4. – С. 13-23.
8. Степанов, А.Г. Объектно-ориентированный подход к отбору содержания обучения информатике / А.Г. Степанов. – СПб.: Политехника, 2005. – 287 с.
9. Степура, И.В. Объектно-ориентированный подход в психолого-педагогических моделях / И.В. Степура // Актуальные проблемы современного образования: МНПКФ (16 октября 2013 г.) – Саратов: ЦПМ Академия бизнеса, 2013. – С. 138-140.
10. Степура, И.В. Взаимодействие человека с информационно-коммуникативными и медиатехнологиями в образовательном контексте / И.В. Степура // Возрасты образования: социальное и личностное измерения: МНПКФ философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова / под общ. ред. Е.В. Брызгалиной. – М.: Центр стратегической конъюнктуры, 2013. – С. 63-65.
11. Тей, А. Логический подход к искусственному интеллекту / А. Тей, П. Грибомон, Ж.Луи. – М.: Мир, 1990. – 432 с.
12. Тыгу, Э.Х. Концептуальное программирование / Э.Х. Тыгу. – М.: Наука, 1984. – С. 124-196.
13. Шлеер, С. Объектно-ориентированный анализ: моделирование мира в состояниях / С. Шлеер, С. Меллор. – Киев: Диалектика, 1993. – 240 с.
14. Kotkas, V. Ontology-based design of surveillance systems with NUT/ V. Kotkas, J. Penjam, E. Tyugu // Proc. 3rd International Fusion 2000 Conference. –

2000. – P. 3-9.

15. Musen, M.A. Ontology oriented design and programming: a new kind of «OO» / M.A. Musen, J. Cuena // Proc. Information Technology and Knowledge Systems, 15th IFIP World Computer Congress. – 1998. – P. 1-5.

16. Tyugu, E. Synthesis of a Semantic Processor from an Attribute Grammar / E. Tyugu // Prog and Comp Soft. – 1983. – P. 29-39.

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Сысоева В.Н.

*Детский сад №25 г. Йошкар-Олы «Жемчужинка»
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола*

В настоящее время развитие дошкольного образования характеризуется целым рядом позитивных тенденций. Сделан серьезный шаг в сторону признания самоценности дошкольного детства как особого этапа в становлении личности. Смещен акцент с формирования знаний, умений, навыков на параметры собственно психологического развития. Идет процесс гуманизации дошкольного образования, осуществляется переход с дисциплинарной на личностную модель взаимодействия с детьми. Но наряду с акцентом на психическое развитие ребенка в целом, в основе которого лежит умственное развитие, должен быть акцент и на развитие личностном, центром которого является нравственная сфера человека, его духовный потенциал [1].

Многие общественные деятели и ученые современности, занимающиеся глобальными проблемами человечества, указывают на существование антропологического кризиса, по отношению к которому такие проблемы, как угроза ядерной войны, устранение голода, экологическая катастрофа и мн. др., занимают производное положение. Очень хорошо выразился по этому поводу известный отечественный ученый Ю.А. Шрейдер: «Самая страшная из грозящих нам катастроф – это не столько атомная, тепловая и тому подобные варианты физического уничтожения человечества (а может быть и всего живого) на Земле, сколько антропологическая – уничтожение человеческого в человеке». И далее: «...прежде чем выяснять, как защитить природу, избавиться от голода, войн, бедствий технической цивилизации и т. п., следует понять, как человеку остаться человеком в духовном смысле этого слова, человеком не только разумным, но и сознающим, то есть совестливым» [4].

В последние годы наметился рост числа детей, имеющих нарушения эмоционально-волевой сферы и испытывающих вследствие этого трудности в обучении. Поиск наиболее эффективных методов коррекции таких детей является актуальной проблемой современной педагогики и психологии.

Известно, что для любого человека важна оценка его деятельности. Тем более это важно для маленьких детей, у которых ярко выражена потребность в положительном эмоциональном отношении к ним, особенно со стороны взрослых. Поэтому оценочная деятельность взрослых, педагогов, а затем и сверстников играет значительную роль в становлении личности. От того, какова эта оценочная деятельность, насколько оценки соответствуют реальному уровню развития ребенка, его индивидуальности, будет зависеть его дальнейшее развитие и эмоциональное благополучие.

Под отклонениями в формировании личности подразумевается не только задержка в возникновении соответствующих новообразований личности, но и появление их искаженных форм и чисто негативных новообразований. Первым признаком является эмоциональное выпадение ребенка из контакта с окружающими людьми, из коллектива сверстников (если оно обусловлено нарушением свойств эмоциональной регуляции: ситуативности, адекватности, избирательности, предметности и т. д.).

Поведение агрессивных детей часто является деструктивным, поэтому проблема обучения ребенка приемлемым способам выражения гнева – одна из самых острых и важных, стоящих перед взрослыми. Для них характерно неудовлетворительное эмоциональное состояние, которое выражается в:

- расхождении эмоциональной привлекательности и значимости сверстника;
- затруднениях в процессе реализации своей стратегической линии общения с ровесниками;
- формировании целого комплекса механизмов психологической защиты;
- формировании механизмов неустойчивой или акцентированной адаптации;
- освоении пассивно- или активно-оборонительной позиции в социуме на фоне развития «небезопасно-сопротивляющегося» или «небезопасно-избегающего» типа взаимоотношений и привязанностей к близким людям.

Если ребенка строго наказывать за проявление агрессивности (что чаще всего и делают родители), то он учится скрывать свой гнев в присутствии их, но в любой другой ситуации не может подавить агрессию. Пренебрежительное, попустительское отношение взрослых

к агрессивным вспышкам ребенка также приводит к формированию у него агрессивных черт личности. Дети часто используют агрессию и непослушание для того, чтобы привлечь к себе внимание взрослого. Дети, родители которых отличаются чрезмерной уступчивостью, неуверенностью, а иногда и беспомощностью в воспитательном процессе, не чувствуют себя в полной безопасности и также становятся агрессивными. Неуверенность и колебание родителей при принятии каких-либо решений провоцируют ребенка на капризы и вспышки гнева, с помощью которых дети влияют на дальнейший ход событий и добиваются своего.

У детей, нуждающихся в коррекционной работе, большие внутренние резервы, часто бывают очень хорошие природные способности. Однако проявлять их из-за ограничения в развитии речи, гипертонической или заторможенности этим детям трудно. Значит, цель взрослых – помочь ребенку реализовать свои задатки путем подбора наиболее адекватной тактики коррекционной работы, выбора специальных приемов и методов воздействия на все сферы личности ребенка. Для проблемных детей эмоциональная сторона организации коррекционно-развивающего процесса является важным условием. Взрослые своим поведением, эмоциональным настроем должны вызывать у воспитанников положительное отношение к занятиям. Необходима доброжелательность взрослого, благодаря которой у детей появляется желание действовать вместе и добиваться положительных результатов.

Психолого-педагогическое воздействие конструируется путем создания дозированных по содержанию, объему, сложности, физическим, эмоциональным и психическим нагрузкам заданий и образовательных ситуаций. Организуя общение с детьми, взрослый интегрирует коррекционно-развивающую и игровую деятельность.

Играя с такими детьми, необходимо создавать проблемные ситуации, побуждающие ребенка встать в позицию субъекта познания. Проблемные ситуации создаются вокруг предметов, их назначения, использования. Проблемная ситуация, успех в деятельности, замена дидактического материала и его сенсорное обследование приводят к осознанию свойств предметов. Дальнейшее конструирование коррекционно-развивающего процесса связано с включением освоенных ребенком способов поведения в его повседневную жизнь.

Эффективными приемами коррекционного воздействия на эмоциональную и познавательную сферу детей с отклонениями в развитии являются:

- игровые ситуации, требующие оказания помощи любому персонажу (задача: разъяснить, научить, убедить);
- дидактические игры, которые связаны с поиском видовых и

родовых признаков предметов;

- игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться друг с другом, встать на место другого;
- психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и кистей рук.

Стойкие аффективные барьеры, возникающие в жизни ребенка, преодолеваются им гораздо легче в игре. Поэтому игра и игровые формы работы – это наиболее адекватные средства коррекции эмоциональной сферы [3].

Проблемные дети пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Поэтому необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности, для того чтобы ребенок получал возможность для самостоятельных действий в определенной ситуации.

Дети с нарушенной эмоциональной сферой, оказавшись в незнакомой или в непредвиденной жизненной ситуации, вряд ли будут вести себя адекватно. В любой момент такой ребенок может растеряться и забыть все, чему его научили. Именно поэтому отработка навыка поведения в конкретных ситуациях должна быть необходимой частью работы с эмоционально неуравновешенными детьми [2].

Наиболее широкими возможностями для работы в этом направлении обладает ролевая игра. Играя роль слабых, трусливых персонажей, ребенок осознает и конкретизирует свой страх. А используя прием доведения игровой ситуации до абсурда, мы помогаем ребенку увидеть свой страх с другой стороны, относиться к нему как к чему-то не очень значимому. Исполняя роли сильных героев, ребенок приобретает чувство уверенности в том, что он (как и его герой) умеет справляться с трудностями. При этом очень важно не только развивать игровую ситуацию, но и обсудить с ребенком то, как он может использовать полученный в игре опыт для решения жизненных ситуаций.

Дети иногда проявляют агрессивность лишь потому, что не знают других способов выражения чувств. Задача взрослых – научить детей выходить из конфликтных ситуаций приемлемыми способами. С этой целью можно обсудить с детьми наиболее часто встречающиеся конфликтные ситуации. Например, как поступить ребенку, если ему нужна игрушка, с которой уже кто-то играет. Такие беседы помогут ребенку расширить свой поведенческий репертуар – набор способов реагирования на определенные события. Для продвижения ребенка в эмоциональном развитии нужно чтобы осуждение недостатков шло в большей мере со стороны его самого, а утверждение веры

в положительное начало его личности – со стороны окружающих. С.Г. Якобсон указывал, что «основная <...> психологическая особенность этической регуляции связана с тем, что <...> образ себя как некоторой целостности, соответствующей положительному эталону, является центральным психологическим образованием» [1].

Можно выделить следующие виды оценок, которые взрослый дает детям:

- по характеру отношения оценка может быть положительной и отрицательной;
- по компонентам деятельности: могут оцениваться замыслы ребенка, процесс деятельности, ее результаты;
- по характеру награды: материальная и моральная;
- по структурным компонентам личности: оцениваться могут умения, отдельные черты и свойства личности, личность в целом;
- по позиционности: взрослый дает оценку от своего лица, от лица самого ребенка, от лица других людей;
- по форме оценивания: вербальная и невербальная [2].

Главная роль в воспитании ребенка отводится, естественно, семье. Дать отцам и матерям педагогические знания, повернуть их лицом к ребенку, защитить детство последнего от неоправданных наказаний, грубости и несправедливости – вот в чем состоит главная задача родителей. Ведь любая профессиональная деятельность педагога может быть результативной, если родители являются его активными помощниками и единомышленниками.

Таким образом, как показывает практический опыт, проводимая работа по коррекции эмоциональной сферы у детей постепенно дает положительные результаты. У детей исчезают нежелательные формы поведения, появляется способность выполнять такие виды деятельности, которые раньше им были недоступны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пути и проблемы развития дошкольного воспитания // Новое педагогическое мышление. – 2008. – 256 с.
2. Работа педагога-психолога в ДОУ: методич. пособие / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 384 с.
3. Широкова, Г.А. Справочник дошкольного психолога / Г.А. Широкова. – 5-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 382 с.
4. Шрейдер, Ю.А. Утопия или устроительство / Ю.А. Шрейдер. – М., 1990. – 282 с.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Туртушова К.В.

Илларионова И.В.

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
Чувашская Республика, г. Чебоксары*

Огромное внимание в психолого-педагогической литературе уделяется процессу воображения. Так, в отечественной и зарубежной психологии данному вопросу посвящены труды Л.С. Выготского, Е.И. Игнатьева, О.М. Дьяченко, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, Л.С. Пиаже, З. Фрейда и др.

Э.В. Ильенков [2] в своем определении творческого воображения указывает, что новые, оригинальные образы являются результатом процесса манипулирования различным образом.

По мнению Е.И. Игнатьева [1], «основной признак процесса воображения в той или иной конкретной практической деятельности заключается в преобразовании и переработке данных восприятия и другого материала прошлого опыта, в результате чего получаются новые впечатления».

О.В. Боровик, М.М. Нудельман [4] и другие подчеркивают, что особое значение приобретает исследование процесса воображения у детей при наличии тех или иных отклонений в развитии.

Особенности творческого воображения у детей с нарушениями развития изучались О.В. Боровик, Т.В. Егоровой, Л.В. Кузнецовой, Е.А. Медведевой, И.Н. Палагиной, Н.А. Цыпиной, Ж.И. Шиф и др. Изучением особенностей воображения у детей с нарушениями зрения занимались В.И. Лубовский, А.Г. Литвак, Л.Ф. Бурлачук, Л.И. Солнцева и др.

По словам А.Г. Литвака [3], воображение имеет для слепых такое же значение, как и для нормально видящих: преобразуя имеющиеся представления и понятия, оно расширяет сферу познания, создает возможность предвидеть результаты деятельности, способствует развитию мышления, воли, эмоциональной сферы, оказывает существенное влияние на формирование личности.

По мнению С.Л. Рубинштейна [5], отправной точкой для преобразований, осуществляемых воображением, также служит опыт. Поэтому чем шире, разнообразнее опыт человека, тем – при прочих равных условиях – богаче будет и его воображение. Отсюда становится ясно, что узость круга, фрагментарность, недостаточная обобщенность и другие недостатки образов не могут не сказаться

на уровне развития способности к воображению детей с нарушением зрения.

Большое внимание к теме творческого воображения и интерес протекания данного процесса у детей с нарушением зрения обуславливает необходимость проведения диагностик по уже разработанным методикам. В связи с этим нами было проведено исследование на базе МБДОУ «Детский сад №137 компенсирующего вида» г. Чебоксары. В эксперименте приняли участие 10 детей 5-6 лет с нарушением зрения. Нами использовались психодиагностические методики «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко) и «Нарисуй что-нибудь» (Р.С. Немов).

Методика «Дорисовывание фигур» направлена на определение уровня развития воображения, способности создавать новые образы. Ребенку предлагалось 10 карточек, на которых были изображены фигуры неопределенной формы и простой карандаш, пояснялось, что он будет дорисовывать волшебные фигурки. После дорисовывания им фигурки его спрашивали: «Что у тебя получилось?» Ответ записывали и давали следующий листок, последовательно предъявляя все 10 карточек.

Если ребенок не принимал инструкцию (рисовал что-то свое, не используя фигурку, обводил ее и т. п.), то рисовали на листе бумаги круг и показывали, как его можно превратить в шарик, цветок, светофор, снеговика и т. п. Затем снова просили ребенка дорисовать фигурку. В дальнейшем помощь и показ не использовались.

При обработке результатов подсчитывали коэффициент оригинальности (КО) – количество неповторяющихся изображений. Одинаковыми считались изображения, в которых фигура для дорисовывания превращалась в один и тот же элемент. Например, превращение и квадрата, и треугольника в экран телевизора считалось повторением, и оба эти изображения не засчитывали ребенку. Если двое детей превращали круг в цветок, то этот рисунок также не засчитывался ни одному из этих детей.

Распределение испытуемых по уровням развития воображения осуществлялось следующим образом:

I уровень (высокий) – 7-10 баллов: дети дают схематичные, иногда детализированные, но, как правило, оригинальные рисунки (не повторяющиеся самим ребенком или другими детьми в группе). Предложенная фигура является обычно центральным элементом рисунка.

II уровень (средний) – 3-6 балла: дети дорисовывают большинство фигурок, но все рисунки схематичные, без деталей и всегда есть рисунки, повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы.

III уровень (низкий) – 0-2 балла: дети фактически не принимают задачу. Они рисуют рядом с заданной фигурой что-то свое или дают беспредметное изображение («такой узор»). Иногда дети рисуют схематичные шаблоны (шаблонные схемы).

Целью методики «Нарисуй что-нибудь» (Р.С. Немов) являлось определение уровня развития творческого воображения. Ребенку давали лист бумаги, набор карандашей и предлагали придумать и нарисовать что-либо необычное. На выполнение задания отводился четыре минуты. Далее оценивалось качество рисунка, на основе такой оценки делался вывод об особенностях воображения ребенка. Критерии оценки творческого воображения:

- очень высокий уровень (10 баллов) – ребенок за отведенное время придумал и нарисовал нечто оригинальное, необычное, явно свидетельствующее о незаурядной фантазии, о богатом воображении. Рисунок оказывает большое влияние на зрителя, его образы и детали тщательно проработаны.

- высокий уровень (8-9 баллов) – ребенок придумал и нарисовал что-то достаточно оригинальное, с фантазией, эмоциональное и красочное, хотя изображение не является совершенно новым. Детали картины проработаны неплохо.

- средний уровень (5-7 баллов) – ребенок придумал и нарисовал нечто такое, что в целом не является новым, но несет в себе явные элементы творческой фантазии и оказывает на зрителя определенное эмоциональное впечатление. Детали и образы проработаны средне.

- низкий уровень (3-4 балла) – ребенок нарисовал нечто очень простое, неоригинальное, причем на рисунке слабо просматривается фантазия и не очень хорошо проработаны детали.

- очень низкий уровень (0-2 балла) – за отведенное время ребенок так и не сумел ничего придумать и нарисовал лишь отдельные штрихи и линии.

Результаты проведенной методики «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко) говорят о том, что наибольший процент в группе составляют дети со средним уровнем творческого воображения – 60%. В группе с высоким уровнем оказалось 30% испытуемых. Испытуемые, показавшие высокий уровень творческого воображения, выполняли оригинальные рисунки, в которых чаще других встречались уникальные образы (головастик, гномик, сарай для коровы). Рисунки детей, показавших средний уровень воображения, имели не так много деталей, как рисунки детей с высоким уровнем. Но в изображениях встречалось небольшое число фигур, которые превращались в один и тот же элемент. Характеризуя такой показатель как оригинальность, можно отметить, что дети использовали в изображениях следующие категории – явления природы, предметы

обихода, транспорт, растения, животных. Низкий уровень вообрал в себя 10% воспитанников (1 испытуемый) экспериментальной группы. Для ребенка с низким уровнем творческого воображения были характерны отвлекаемость, избегание трудностей. На многих фигурах испытуемый добавлял всего одну линию, не желая комментировать, что у него получилось.

По данным проведения методики «Нарисуй что-нибудь» (Р.С. Немов) мы наблюдаем, что в экспериментальной группе обнаружено 40% испытуемых, набравших высокие результаты. Такие дети за отведенное время придумали и нарисовали что-то необычное, оригинальное, свидетельствующее о фантазии. Средний уровень творческого воображения также вообрал в себя 40% испытуемых. Дети этой категории придумали и нарисовали такое, что в целом не является новым, но несет в себе явные элементы творческой выдумки и оказывает определенное эмоциональное впечатление. К низкому уровню воображения были отнесены 20%. Для такой категории детей были характерны рисунки очень простые, неоригинальные, причем на рисунке не просматривалась фантазия и небрежно проработаны или отсутствовали детали. На рисунке одного из испытуемых с низким уровнем были лишь изображены зигзагообразные линии.

Итак, итоги проведенного констатирующего эксперимента с участием детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения позволили сформулировать выводы:

1. Дети распределились в три группы:
 - дети с высоким уровнем воображения,
 - дети со средним уровнем воображения,
 - дети с низким уровнем воображения.

Охарактеризуем некоторые особенности, проявляемые испытуемыми в ходе эксперимента, на разных уровнях сформированности воображения.

2. На I уровне было зафиксировано 35% испытуемых. Данная группа придумала и нарисовала нечто оригинальное, необычное, явно свидетельствующее о богатом воображении. Рисунки испытуемых оказывали большое влияние на зрителя, образы и детали тщательно проработаны. Большинство рисунков испытуемых содержали рассказ к нему, сюжет. Дети данной группы выполняли задание уверенно, с желанием и интересом.

3. На II уровне в экспериментальной группе оказалось 50% воспитанников. Данная группа выполняла задание уверенно, с желанием и интересом. Дети работали увлеченно, в их рисунках содержались разнообразные детали отдельных изображений. Рисунки носили в себе элементы творческой фантазии, но не отличались особой оригинальностью.

4. К III уровню были отнесены 15% детей. Данная группа детей частично принимала задачу на построение образа воображения с использованием заданного контура методики «Дорисовывание фигур». В работах встречались повторяющиеся изображения намного чаще, чем у детей в предыдущих уровнях. Также дети нарисовали нечто очень простое, неоригинальное в результате методики «Нарисуй что-нибудь». На рисунке слабо просматривается фантазия и почти не проработаны детали.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игнатъев, Е.И. О некоторых особенностях изучения представлений и воображения / Е.И. Игнатъев. – Вып. 76. – М., 1956.
2. Ильенков, Э.В. О воображении / Э.В. Ильенков // Народное образование. – 1968. – №3. – С. 33-43.
3. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих / А.Г. Литвак. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998.
4. Нудельман, М.М. Методы исследования воображения аномальных детей / М.М. Нудельман. – М., 1978.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1 / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ТВОРЧЕСКИХ КАДРОВ

Устинина Г.Ф.

*Казанский государственный университет
культуры и искусств
Республика Татарстан, г. Казань*

В начале XXI века общество вступило в эру креативно-педагогической цивилизации, центральным звеном которой является развитие индивидуально-творческого потенциала человека. Креативно-педагогическая цивилизация предполагает глубокое целостное развитие студента в гармонии с окружающим миром. В контексте современных требований социальной защищенности выпускника вуза приобретает особую остроту вопрос о профессиональной реализации студентов так называемых творческих специальностей, в частности студентов – будущих актеров. «Деловая активность науки и, с другой стороны, “утрата доверия” к познавательной ценности искусства создают “вакуум”, где возможны весьма тяжелые ситуации, если этот “вакуум” усиливается за счет социального неблагополучия в обществе», – отмечал Г.Д. Суворов еще в 70-е годы прошлого столетия [7, с. 18]. Проблема взаимодействия науки и искусства в

образовательной системе на фоне интенсивных социальных перемен остается актуальной и сегодня.

Требования, предъявляемые и обществом, и системой образования к студенту – будущему актеру, невозможно реализовать без ориентации его индивидуальности на творчество. Категория «творческая индивидуальность» в контексте образовательных систем сегодня привлекает внимание исследователей как ведущий образовательный ориентир для успешной социализации специалиста в области художественно-эстетической деятельности. Именно эта составляющая человека очень важна как для его общего развития, так и для профессионального. Творческой индивидуальностью можно считать такого индивида, который самобытно выражает родовую сущность человека через обнаружение и реализацию своих задатков, способностей, творческих потенций.

Система профессиональной подготовки творческих кадров не может обойти стороной психологопедагогические основы образовательного процесса. Она призвана обозначить пути развития студента – будущего актера, понимая его как творческого человека, способного к самосовершенствованию и созидательно-инновационной деятельности. Основными составляющими творческого человека являются: творческая направленность (потребность в творческом самовыражении, установка на индивидуально и общественно значимые результаты и т. д.); творческий потенциал (одаренность в определенном виде деятельности, наличие интеллектуальных и практических знаний, умений, навыков и способность применять их на практике, наличие логического мышления и интуиции и т. д.); индивидуально-психологическое своеобразие (волевые качества, способность к саморегуляции, осознание себя как творца материальных и духовных ценностей, эмоциональные характеристики и т. д.)

Исследователи, изучающие вопросы творчества, едины во мнении, что это процесс человеческой деятельности, в результате которого создаются новые материальные и духовные ценности. Современная педагогическая мысль склоняется к тому, что задатки творческих способностей присущи каждому человеку. Задача преподавателя высшей школы заключается в том, чтобы обнаружить и развить творческие наклонности студента – будущего актера. Для этого нужна система педагогического влияния, способная направить студента на целеустремленную активную деятельность. Некоторые ученые-педагоги утверждают, что наиболее продуктивным является принятие имеющихся индивидуально творческих задатков студента как доминирующих. Не случайно поэтому появление в последние годы такого раздела педагогики, как «педагогика индивидуальности».

Педагогика индивидуальности рассматривается авторами как составная часть педагогики в целом, имеющая интегративный характер (налицо синтез разных наук – педагогики, психологии, социологии, этики, эстетики и др.). Область появления – на стыке психологии и педагогики, поскольку очевидно включение как проблем психологии (закономерности и механизмы развития индивидуальности), так и педагогики (управление развитием индивидуальности, средства и условия ее формирования). Согласно концепции О.С. Гребенюка, развить индивидуальность человека можно через совершенствование ее семи сфер – интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, сферы саморегуляции, предметно-практической сферы и экзистенциальной [4, с. 172]. Однако приходится констатировать отсутствие в перечне составляющих индивидуальности морально-этической стороны, поскольку, с нашей точки зрения, любой продукт творческого труда может быть направлен как на пользу, так и во вред человеческому сообществу. Поэтому мы считаем правомерным дополнить перечень составляющих индивидуальности этической сферой. При этом определяется ее приоритетная роль по отношению к остальным семи. Этическая сфера характеризуется морально-нравственными устоями человека, определяя его поведение и направляя его поступки. Нравственная добродетель не дается человеку от природы, она формируется в позитивных и справедливых делах. Основным правилом этического поведения, известным со времен античности, является чувство меры во всем.

Итак, творческая индивидуальность студента – будущего актера представляется нам как система восьми сфер: этической, интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, сферы саморегуляции, предметно-практической сферы и экзистенциальной. Можно выделить основные компоненты творческой индивидуальности. Творческая индивидуальность – это творческое мышление, творческое состояние, творческое отношение к себе, к другим людям, к природе, к бытию, творческое поведение (действие).

Методологические исследования в области педагогики и психологии приводят к выводу о том, что будущее в образовании зависит не только и не столько от количества знаний, сколько от уровня индивидуальной культуры, от способности человека ориентироваться в нестандартных ситуациях: «Образованность в ее современном понимании предполагает методологически гибкий, проектно-ориентированный интеллект, способность личности к коммуникации позитивного типа, сформированную установку на социальную ответственность» [5, с. 373]. О.С. Анисимов, констатируя

отсутствие операциональных концепций рефлексии в индивидуальной деятельности, обращает внимание на стремление к адекватности человека как социуму, так и своим потребностям и целям, что может быть достигнуто через самоопределение, рефлексию, целевое и ценностное проектирование. Подчеркнем тезис О.С. Анисимова о важности процесса соотнесения индивидуально приемлемого изменения ученика и социально необходимой его трансформации, причем такой процесс зависит не от оппозиции «ученик – учитель», а от способа существования учителя во взаимодействии с учеником [1, с. 787]. Обучение, по мнению О.С. Анисимова, нельзя сводить ни только к социальному, ни только к индивидуальному процессу; однако в любой образовательной ситуации человек целенаправленно или ценностно-направленно изменяет себя или изменяется под воздействием извне, являясь творцом себя, своей индивидуальности не вне, а в логике учебной деятельности.

Для профессиональной подготовки актеров в вузе важно отметить исследования Б.Г. Ананьева, который впервые увидел человека как сложную систему взаимодействий его свойств в процессе индивидуализации: «В ходе онтогенетического развития и жизненного пути человека происходит прогрессирующая индивидуализация организма и личности человека, охватывающая все уровни этого развития (как молярные, так и молекулярные)» [1, с. 282]. Мы согласны с точкой зрения Б.С. Гершунского о том, что индивидуальная образовательная траектория обучаемого возможна лишь в том случае, если система образования есть система «открытая, в определенной мере самоорганизующаяся (синергетическая), способная к самопознанию (рефлексии), количественному и качественному обогащению, перманентному преобразованию» [3, с. 607].

Анализ работ исследователей XX столетия в области педагогического знания подтверждает актуальность свободного, а значит нестандартного развития индивидуальности в процессе обучения. Методология образования не должна подавлять проявления креативности, в результате чего обучаемые не способны овладеть ценным человеческим качеством – инсайтом (озарением, пронциательностью, интуитивным пониманием, способностью схватить сущность) [6, с. 189].

Известны различные точки зрения на возможные пути исследования творческого потенциала человека. Например, рассмотрение творческого процесса как результата взаимодействия разных уровней интеллектуальной деятельности представляется нам схематичным и лишенным интегративности, недостаточно приближенным к пониманию творческой индивидуальности как системы динамичной и саморазвивающейся. Попытки исследователей

отделить, «вычленив» творческую составляющую и рассматривать ее как нечто, существующее отдельно от самого естества человека, его индивидуальности, на наш взгляд, являются непродуктивными. Опираясь на синергетические закономерности, можно констатировать, что творчество есть способ существования человеческой индивидуальности (разумеется, степень проявления творческой составляющей различна).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб.: Питер бук, 2012. – С. 282.
2. Анисимов, О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая: энцикл. упр. знаний / О.С. Анисимов. – Минск: Технопринт, 2002. – С. 787 .
3. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – С. 607.
4. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие / О.С. Гребенюк. – Калининград: Изд-во Калининградского государственного университета, 2012. – С. 172 .
5. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теорет.-практ. руководство по освоению высш. образцов пед. искусства / Ю.В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2011. – С. 373.
6. Наумчик, В.Н. Воспитание творческой личности: учеб.-метод. пособие / В.Н. Наумчик. – Минск: Дикта, 2013. – С. 189.
7. Суворов, Г.Д. Общность функций искусства и науки в процессе образования и воспитания детей и юношества / Г.Д. Суворов. – М., 1975. – С. 18.

ИННОВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Федорова П.С.

*Краснопереконский психоневрологический интернат
Ярославская область, г. Ярославль*

Модернизация системы дополнительного профессионального образования поднимает проблемы переподготовки и повышения квалификации кадров для различных отраслей экономики, декларирует новые принципы организации современного образовательного процесса и научно обоснованное новое содержание образовательных дополнительных профессиональных программ.

В настоящее время дополнительное профессиональное образование способствует развитию профессиональной и академической мобильности личности, играет роль «социального лифта», создает условия для социального развития и компенсации «пробелов»

предыдущих этапов социализации. Достижение данных эффектов зависит от ряда условий: отсутствия формализма, ориентации образовательного процесса на социально-экономические и индивидуально-психологические детерминанты, востребованности образовательных программ не только работодателями, но и непосредственно обучающимися, создания условий для саморазвития слушателей программ ДПО.

На современном этапе развития системы образования в целом и дополнительного профессионального образования в частности можно выделить следующие направления ее инновационного изменения (М.А. Луканский) [2, с. 89]:

1. Ориентационно-целевые инновации – ориентация на индивидуальный заказ в предоставлении образовательных и интеллектуальных услуг работникам и коллективам, реализация учреждением дополнительного профессионального образования определенной федеральной, региональной образовательной инновационной политики.

2. Технологические инновации – использование сети Интернет, локальной сети, новых технических средств обучения, возможностей современных оргтехнических средств, современного программного обеспечения, сетевых версий электронных учебников и учебных пособий.

3. Дидактические инновации – инновирование принципов, содержания, методов, форм обучения взрослых, использование инновационных педагогических технологий.

4. Организационные инновации – организация единого информационного образовательного пространства, появление новых организационных структур (информационный центр, центр дистанционного обучения и др.), использование инновационных форм сотрудничества с потребителями образовательных и интеллектуальных услуг через модели сетевого взаимодействия.

5. Управленческие инновации – использование в управленческой деятельности новых демократических, мотивационных методов, применение технологий стратегического, проектного менеджмента, создание матричной структуры управления, использование информационно коммуникационных средств в управлении, внедрение новых механизмов контроля, экспертизы и диагностики деятельности образовательного учреждения.

6. Экономические инновации – маркетинговые исследования, хоздоговорная деятельность, новые экономические механизмы в сфере оплаты труда работников учреждения дополнительного образования.

Несомненно, данные изменения предусматривают преобразования в управленческой структуре, структурных подразделениях,

организационной структуре учреждения системы высшего и дополнительного профессионального образования.

В современных динамичных условиях функционирования способность к инновациям является ключевым фактором выживания и успешного развития образовательного учреждения. Инновации в данном случае понимаются в широком смысле – не только и не столько как создание и предложение нового продукта, а скорее как способность субъектов образовательного процесса постоянно вырабатывать творческие решения возникающих проблем и задач. В связи с этим основным признаком современного успешного учреждения высшего и дополнительного профессионального образования является высокоэффективное управление всеми ресурсами и понимание специфики взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. В условиях быстрых перемен, когда технологические и организационные преимущества усредняются между различными вузами, только за счет развития инновационной направленности, стремления к постоянному совершенствованию образовательных технологий возможно достигать конкурентных преимуществ. Привлечение, адаптация, профессионализация обучающихся становятся прерогативой функционирования образовательной среды вуза. Также необходимо учитывать, что новые студенты приходят в вуз не всегда в достаточной степени осознанно, со своими целями, не всегда имеющими отношение к получению профессии (отсрочка от армии, удовлетворение требований родителей, расширение круга общения и так далее) и, соответственно, ожидают возможностей реализации этих целей. Возможности реализации личных целей повышают мотивацию к обучению в целом, и, соответственно, создают возможности профессионализации студентов. Также следует учитывать и наличие личных целей преподавателей (возможность заработка, реализация своих научных замыслов и так далее). Таким образом, целью образовательной среды становится интеграция личных целей субъектов образовательного процесса и целей, заданных вузу государством и обществом через ФГОС, и требования будущих работодателей [4, с. 68].

Отметим основные принципы эффективного функционирования образовательной среды учреждения высшего и дополнительного профессионального образования:

– принцип системности (системность задается едиными общими и стабильными в данный временной промежуток целями: обучение, воспитание и развитие);

– принцип открытости (открытость задается социальной включенностью системы изучаемых взаимодействий в более широкие структуры общественных связей);

– принцип активности субъектов взаимодействия как проявление изначально присущей внутренней энергетической характеристики данных субъектов;

– принцип гибкости структурных связей (гибкость задается вариативностью процессов обучения, воспитания и развития);

– принцип согласованности и координации функционирования отдельных элементов процесса взаимодействия субъектов и образовательной среды.

Эффективно функционирующая образовательная система в целом и образовательное учреждение в частности непосредственно связаны с процессом оптимизации, под которым понимается «процесс выбора наилучшего варианта из возможных; процесс приведения системы в наилучшее оптимальное состояние».

Таким образом, в качестве основных приоритетов модернизации системы дополнительного профессионального образования следует отметить [7, с. 84]:

– ориентацию системы ДПО на конкретные образовательные запросы слушателей, диагностику их затруднений в осуществлении профессиональной деятельности в изменяющихся условиях;

– повышение уровня гибкости и вариативности образовательного процесса, учет различий в уровне базовой компетентности слушателей;

– реализацию моделей смешанного обучения: проведение групповых и индивидуальных занятий, использование аудиторных форм обучения и электронных модулей, методическое и психологическое сопровождение процесса преодоления профессиональных затруднений;

– использование модульной структуры программ ДПО, включающей в себя как минимум: модуль диагностики уровня компетентности и личностных особенностей обучаемых, модуль целеполагания и проектирования слушателем уровня своего профессионального и личностного развития, модуль реализации индивидуальной образовательной траектории, модуль оценки и самооценки уровня развития профессиональной компетентности;

– развертывание форм опережающего обучения, профессиональной подготовки и переподготовки кадров на основе оперативного реагирования на изменения рынка труда;

– выстраивание в процессе повышения квалификации отношений продуктивного взаимодействия со слушателями, которые привносят в процесс обучения свой профессиональный опыт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф, В. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода / В. Адольф, И. Степанова // Высшее образование в России. – 2008. – №3. – С. 158-161.
2. Власов, С.А. Аксиология современной российской системы образования / С.А. Власов // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2012. – №1. – С. 87-93.
3. Демидова, Л.А. Образовательный процесс в негосударственном высшем учебном заведении: коллективная монография / Л.А. Демидова [и др.]; под общ. ред. Т.Б. Соломатиной. – М.: Изд-во Института бизнеса, психологии и управления, 2007.
4. Коряковцева, О.А. Особенности повышения квалификации научно-педагогических работников в системе высшего профессионального образования / О.А. Коряковцева // Современные тенденции и перспективы подготовки специалистов для инновационной экономики: коллективная научная монография / общ.ред. Е.А. Ободковой. – Ярославль: Изд-во Академии Пастухова, 2013. – С. 60-74.
5. Панкина, Г.В. Место и роль дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования / Г.В. Панкина // Материалы II Всероссийской конференции «Профессиональные кадры России XXI века: опыт, проблемы, перспективы развития» (Москва, 23-24 апреля 2009 г.). – URL: <http://edu.meks-info.ru/tezis2.shtml>.
6. Слободчиков, В.И. Антропологический подход в образовании и понятие среды / В.И. Слободчиков // Средовой подход в образовании: материалы международной научно-практической конференции (9-11 января 2003 г.). – Нижний Новгород, 2003. – С. 14-19.
7. Тарханова, И.Ю. Теоретико-методологические основания модернизации системы дополнительного профессионального образования / И.Ю. Тарханова // Современные тенденции и перспективы подготовки специалистов для инновационной экономики: коллективная научная монография / под общ. ред. Е.А. Ободковой. – Ярославль: Изд-во Академии Пастухова, 2013. – С. 74-86.
8. Ясвин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред / В.А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №4. – С. 21-27.

ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ ГОЛОВНЫХ БОЛЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Хабибрахманова Л.Х.

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

В настоящее время в системе образования возникла серьезная психофизиологическая проблема – ухудшение здоровья учащихся средних и высших учебных заведений. Причиной тому является ряд

факторов, постоянно воздействующих на данную возрастную категорию. Выделяют такие факторы, как:

- нарушение режима дня и учебно-воспитательного процесса;
- недостаточная двигательная активность;
- нарушение гигиенических требований к учебной и трудовой деятельности;
- неблагоприятный психологический климат в коллективах и семьях;
- недостатки в организации общественного и индивидуального питания;
- наличие вредных привычек.

Согласно исследованиям многих авторов первое место среди причин нетрудоспособности студентов часто занимают болезни нервной системы, в том числе головная боль. Головная боль – это междисциплинарная проблема, частота которой по данным различных исследователей составляет от 60 до 90%. Особо актуальна проблема в подростковом и юношеском возрасте, когда происходит нейрогормональное и психическое созревание человека, появляется проблема выбора профессии и происходит адаптация к новым социальным условиям.

Рецидивирующие головные боли (частые, ежедневные) являются одной из наиболее встречаемых жалоб среди учащихся и студентов. Среди основных психофизиологических причин, по которым возникает головная боль в рассматриваемом возрасте, являются:

- длительное пребывание в напряженном состоянии;
- перенесенные стрессы и эмоциональные волнения, зачастую перетекающие в депрессию;
- ежегодно возрастающие информационные нагрузки;
- отсутствие полноценного отдыха и рационального питания;
- гиподинамия и, как следствие, повышение артериального давления, вегето-сосудистая дистония (ВСД).

В результате снижается способность воспринимать новый материал, снижается успеваемость и посещаемость занятий, молодые люди вынуждены принимать лекарственные препараты. Указанные причины с возрастом могут перейти в устойчивые формы патологии, такие как, например, артериальная гипертония. Надо отметить, что ВСД – это обратимая стадия, у школьников ее можно рассматривать как предболезнь. Далее возможна трансформация функциональных сердечно-сосудистых заболеваний (ВСД) в гипертоническую болезнь.

В последние годы все чаще наблюдается повышенное артериальное давление в возрасте до 25 лет, которому могут сопутствовать тошнота, ощущение заложенности ушей, тяжесть в голове, ярко-розовая кожа лица, частый пульс. Если подросток жалуется на головную боль,

необходимо выяснить причину данного состояния. Обезболивающие препараты сами по себе не помогут справиться с болезнью; она может осложниться гипертоническим кризом, а в тяжелых случаях привести к нарушению мозгового кровообращения (надо отметить, что число детских инсультов в последнее время значительно увеличилось).

Сильные головные боли могут быть также признаком существенного понижения давления – артериальной гипотонии. Для пониженного давления характерны тошнота и потемнение в глазах, возможны обмороки.

Несколько лет назад нами было проведено исследование, целью которого было изучение возрастной динамики резервов регуляции мозгового кровотока в процессе перехода функциональных вегетососудистых расстройств в артериальную гипертонию у больных разных возрастных групп.

В настоящее время в медицине за официальную норму принята среднестатистическая возрастная норма, отклонения от которой свидетельствуют о присутствующей патологии. По стандартам в системе мозгового кровообращения, принятым в современной ангионеврологии, нам не удалось выявить среди студентов контрольную группу, которая обладала бы отправными критериями нормы гемодинамики мозга.

В реальном массиве обследованных школьников и студентов только малая часть (22%) отвечала критериям официальной нормы. Оставшаяся большая часть (78%) испытуемых была отнесена к группе с признаками ВСД.

С геронтологической точки зрения можно сделать вывод, что на современном этапе только у $\frac{1}{5}$ части молодых людей к моменту достижения 25-летнего возраста сохраняется перспектива «физиологического старения». У остальных можно прогнозировать развитие процесса ранних патологических изменений в системе мозгового кровообращения, и поздний онтогенез с большей долей вероятности будет идти по пути «ускоренного старения».

Таким образом, исследование показало, что обратимая стадия развития патологии в системе кровоснабжения мозга у людей, страдающих функциональными расстройствами в системе кровообращения в молодом возрасте (ВСД), может перейти в стойкую АГ в пожилом. Очень важно, чтобы каждый студент обращал внимание на состояние своего здоровья, так как любые эмоциональные потрясения могут негативным образом отразиться на состоянии организма, в том числе проявиться в виде головной боли, которая будет препятствовать активному образу жизни и получению необходимых знаний.

Учитывая выявленную в работе значительную распространенность отклонений гемодинамических показателей в системе кровоснабжения мозга у людей молодого возраста (до 25 лет), что является фактором и признаком ускоренного старения организма, рекомендуется проведение транскраниальной доплерографии как обязательное диагностическое исследование в системе профилактических медицинских мероприятий среди лиц подросткового и юношеского возраста.

ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ У ЖЕНЩИН, БОЛЬНЫХ РАКОМ МОЛОЧНОЙ ЖЕЛЕЗЫ И ЖЕНЩИН С СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Хилимендик О.Ю.

Гутова Т.С.

Таврический национальный университет

им. В.И. Вернадского

Автономная республика Крым, г. Симферополь

Рак молочной железы в последние годы стал наиболее распространенным онкологическим заболеванием среди женщин. Сердечно-сосудистые заболевания лидируют по распространенности во всем мире и занимают первое место среди причин инвалидности и смертности в трудоспособном возрасте. В последние годы отмечается тенденция к повышению заболеваемости ССС среди лиц более молодого возраста. Актуальность данной проблемы обусловлена распространенностью аффективных расстройств, их влиянием на качество жизни и социальное функционирование человека.

Еще до недавнего времени в Украине мало внимания уделяли психологическим факторам онкологической болезни, но в течение последних десятилетий именно они являются предметом пристального внимания в выявлении и лечении РМЖ. Постановка такого диагноза и специфика лечения состоит не только в непосредственной угрозе жизни, но и в исключительно «женском» характере заболевания и уродующих внешний вид последствиях. Одним из возможных способов работы с женщинами состоит в том, чтобы снизить уровень депрессии, когда человек узнает свой диагноз и в послеоперационном периоде. Известно, что диагностирование рака и связанные с этим переживания вызывают сильнейший психологический дистресс у каждого человека, одним из последствий которого может быть развитие посттравматического стрессового расстройства или его симптомов.

Частые психические реакции на заболевание – это депрессии, сильное чувство страха и потеря уверенности в себе. Депрессия является одним из наиболее частых психических расстройств. Депрессия в психологии описывается как утрата жизненной перспективы. Планы и программы, надежды и мечты о будущем придают смысл настоящему. Когда человек теряет перспективу, цели и задачи будущей жизни, то и настоящее начинает казаться ему лишенным смысла. Появление этой болезни у онкологических больных повышает риск смерти, а средний срок жизни ниже по сравнению с больными, не страдавшими депрессией. При этом депрессию нужно рассматривать не только как болезненный процесс, но и как последний возможный выход из безвыходной ситуации.

Заболевание в большинстве случаев сопровождается формированием депрессивных переживаний: будущее кажется безнадежным и бесперспективным. У больного, потерявшего надежду на выздоровление, возможны суицидальные тенденции. У онкологических больных отмечается высокий уровень депрессии.

В связи с актуальностью данной проблемы мы выдвинули гипотезу о том, что депрессивное состояние негативно влияет на процесс реабилитации и выздоровления женщин с заболеванием РМЖ и ССЗ и обуславливается различиями проявления депрессии в зрелом и преклонном возрасте.

Данное исследование проводилось на базе Крымского республиканского онкологического диспансера и Феодосийского городского кардиологического отделения. В исследовании приняли участие 100 женщин: 50 женщин зрелого возраста (36-55 лет) и 50 женщин преклонного возраста (56-74 лет) (по периодизации Э. Эриксона), находящихся на стационарном лечении.

Использовались следующие методики:

- шкала одиночества (UKL) Д. Рассела и М. Фергюсона;
- опросник депрессивности А. Бека;
- шкала самооценки депрессии Зунга.

В результате исследования мы увидели значимые различия в проявлении депрессивного состояния у женщин с заболеванием РМЖ и ССЗ и в группах зрелого и преклонного возраста. Полученные данные свидетельствуют о высоком уровне депрессии у женщин с РМЖ в преклонном возрасте. При сравнении показателей между группами были выявлены статистически достоверные различия (p -уров. 0,002), более высокий уровень депрессивного состояния в преклонном возрасте. Разница между группами женщин с РМЖ и ССЗ составляет 17%.

Первыми признаками депрессивного состояния у больных с РМЖ является снижение активности, инициативы в контактах с персоналом

и другими больными, утрата ранее значимых интересов. Больные перестают смотреть телевизор, читать газеты, интересоваться новостями, у них появляются нарушения сна в виде ранних утренних пробуждений с тревогой и невозможностью уснуть.

У больных раком молочной железы преклонного возраста отмечается сниженная способность к сосредоточению и вниманию, выраженная утомляемость даже при незначительном усилии, мрачное и пессимистическое видение будущего, возникают идеи, направленные на суицид, чувство вины, частые самообвинения, тоска, страдание, угнетенное, подавленное настроение, отчаяние, преобладает прерывистый ночной сон и раннее пробуждение с плохим самочувствием по утрам, трудности принятия решений, преобладают мрачные, негативные мысли о себе, о своей жизни, о мире в целом, больным кажется, что жизнь никогда не будет другой, предпочитают оставаться наедине со своими переживаниями, чувствуют себя наказанными и обвиняют за свои поступки.

Депрессивные состояния у женщин с ССЗ характеризуются сниженным настроением, утратой интереса к получению удовольствия, снижением энергичности, которое часто приводит к повышенной утомляемости и сниженной активности. Среди других симптомов можно выделить: снижение способности к сосредоточению внимания, идеи виновности и самоуничтожения, сниженная самооценка и чувство неуверенности в себе, снижение настроения или утрата интереса и удовольствия от любых видов деятельности.

В заключение необходимо подчеркнуть, что проявление депрессивного состояния существенно влияет на качество жизни женщин, больных раком молочной железы, и женщин с сердечно-сосудистыми заболеваниями. Связанные с заболеванием нарушения осложняют его течение, нарушают социальное функционирование больных и ухудшают эффективность лечения и процесс реабилитации.

Таким образом, учитывая все вышесказанное, мы можем утверждать, что на данном этапе исследования можно говорить о том, что гипотеза исследования подтверждается. По результатам исследования мы увидели значимые различия проявления депрессивного состояния и значительно выше он у женщин с раком молочной железы. Несмотря на высокий уровень депрессии в группе преклонного возраста, уровень ощущения одиночества в обеих группах не имеет существенных различий. Обе группы ощущают недостаток в дружеском общении, чувство одиночества и покинутости, предпочтение оставаться наедине со своими переживаниями, недостаток в искреннем общении, неудовлетворенность своей семейной жизнью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживаний / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 102 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – С. 27.
3. Карвасарский, Б.Д. Клиническая психология / Б.Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2002. – 628 с.
4. Саймонтон, К. Психотерапия рака / К. Саймонтон, С. Саймонтон. – Минск, 2001. – 167 с.
5. Селье, Г. Очерки об адапционном синдроме / Г. Селье. – М., 1960. – 254 с.
6. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье; общ. ред. М. Крепса. – М.: Прогресс, 1998. – 124 с.
7. Смулевич, А.Б. Депрессии при соматических и психических заболеваниях / А.Б. Смулевич. – М., 2003.
8. Смулевич, А.Б. Психокardiология / А.Б. Смулевич, А.Л. Сыркин. – М., 2006.
9. Черезова, А.Е. Общая теория рака. Тканевой подход / А.Е. Черезова. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 95 с.

ВЛИЯНИЕ ДЕПРЕССИВНЫХ РАССТРОЙСТВ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ

Царегородцева С.А.

*Республиканский клинический госпиталь ветеранов войн,
Межрегиональный открытый социальный институт
Республика Марий Эл г. Йошкар-Ола*

В современной ситуации, складывающейся в нашей стране и за рубежом, актуальным становится изучение адаптации личности к новым социально-экономическим условиям. Особенно в переломные моменты жизнедеятельности человека, в периоды экономических и социальных реформ, когда возникает несоответствие потребностей личности требованиям окружающей среды. Одним из результатов такого противоречия между потребностями и ожиданиями может стать и возникновение состояний депрессивного спектра.

Депрессивные и тревожные расстройства отражают основные эпидемиологические тенденции психических нарушений в настоящее время. По данным Национального комитета по психическому здоровью США, к 2020 г. депрессия выйдет на второе место в мире после сердечно-сосудистых заболеваний как причина утраты трудоспособности среди населения. По различным данным не менее 30% людей, обращающихся за помощью к терапевтам, кардиологам, невропатологам и другим специалистам поликлиник и диагностических центров, страдают соматоформными расстройствами,

т. е. психическими расстройствами, которые замаскированы соматическими жалобами, не имеющими достаточной физической основы. Некоторые же авторы полагают, что это одна болезнь – маскированная депрессия [1, 3], изменившая свое прежнее облачение в виде явного меланхолического аффекта и замаскировавшаяся жалобами на боли различной локализации, недомогание, усталость и, наконец, сильно окрасившаяся тревогой.

Мы вошли в новое тысячелетие, и жизнь в XXI веке помимо новейших технологий, облегчающих и защищающих жизнь человека, диктует нам и новый образ жизни. Это и повышенная стрессогенность современной жизни, и чрезмерные требования к индивиду со стороны общества, и колоссальные объемы доступной информации. Все это вынуждает человека к мобилизации всех имеющихся у него ресурсов, чтобы попытаться адаптироваться в социуме. В случае неудачи одним из возможных негативных последствий могут быть разной степени депрессивные состояния: от сниженного настроения до выраженной депрессии.

Социальная адаптация [2, 4] – это не только состояние человека, но и процесс, в течение которого индивид приобретает равновесие и устойчивость к воздействию социальной среды. То есть в данном случае человек выступает и объектом воздействия социальной среды, и активным субъектом, осознающим влияние этой среды.

В нашем исследовании принимали участие лица мужского пола, попавшие под наблюдение по поводу жалоб на проблемы депрессивного спектра. Они были обследованы с помощью методики К. Роджерса и Р. Даймонда, а также методики ШСНС (Шкала сниженного настроения – субдепрессии) В. Зунга в адаптации Т.Н. Балашовой.

В качестве гипотезы выступало предположение о том, что существует зависимость между уровнем выраженности депрессии и уровнем социальной адаптации. В ходе проведения работы у 20% испытуемых наблюдалась выраженная депрессия, у 13% – субдепрессия, у 27% – легкая депрессия. Выраженность свойств адаптивности выявлена у 53% испытуемых. Корреляционный анализ между результатами методик показал, что можно считать достоверными и значимыми отрицательные корреляционные связи между уровнем депрессии и уровнем социальной адаптации (шкалы адаптации, самопринятия, принятия других, уровня эмоционального комфорта, интернальности, склонности к доминированию). В контексте данной работы это означает, что чем более выражен уровень депрессии у испытуемых, тем меньше их уровень социальной адаптации.

Таким образом, степень адаптивности человека к социуму и комфортное в нем существование зависит от уровня выраженности аффективных состояний. Социальная адаптация в современном динамичном мире, постоянно изменяющемся и заставляющем мобилизовывать ресурс человека и все потенциальные возможности, является одной из основных проблем медико-психологической науки на современном этапе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бицадзе, Н.О. Клинические особенности депрессии в общесоматической практике / Н.О. Бицадзе // Пограничная психиатрия: сборник научных трудов / под ред. Ю.А. Александровского – М.: ГНЦ СиСП им. В.П. Сербского, 2004. – С. 17-24.
2. Завьялова, Е.К. Психологические механизмы социальной адаптации человека / Е.К. Завьялова // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2001. – №40. – С. 55-60.
3. Михайлов, Б.В. Проблема депрессий в общесоматической практике / Б.В. Михайлов // Международный медицинский журнал. – 2006. – Т. 9. – №3. – С. 22-27.
4. Реан, А.А. К проблеме социальной адаптации личности / А.А. Реан // Вестник СПб. – 2008. – Вып. 3. – №20. – С. 71-79.

ПСИХОЛОГИЯ ПОКУПАТЕЛЕЙ

Швалева О.В.

Красильникова Г.В.

*Поволжский государственный технологический университет
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола*

Психология покупателя. Что это такое? Как мы ее представляем? Когда мы предстаем в качестве покупателей, мы рациональны. Мы взвешиваем затраты с выгодами, сравниваем цены и никогда не покупаем больше, чем нам нужно. Верно?

А все же загляните в отдаленные уголки ваших шкафов и шкафчиков. У кого из нас не появилась мысль: «О чем я думал, когда купил это?»

Скорее всего, ни о чем вы не думали. Или думали не так четко, как обычно. Дело в том, что почти каждый покупатель находится под влиянием внешних сигналов, о которых многие не знают.

Мы так высоко ценим свои способности мозга, что недооцениваем влияние остальных частей нашего тела на то, что мы покупаем. Но физиологические сигналы способны обойти наш рациональный мозг и они значительно влияют на нашу психологию покупателя и на покупательское поведение.

В то время как покупатели, будучи полностью уверенными в рациональности своего покупательского поведения, могут игнорировать мощное влияние, которое наши чувства оказывают на наше настроение, желание и готовность тратить деньги. Торговцы об этом не забывают.

Давайте познакомимся с небольшим исследованием, какими способами наше тело влияет на то, что мы покупаем.

Глаза. Цвета соотносятся с символическими ассоциациями и влияют на наше настроение и восприятие. Красный и зеленый цвета являются преобладающими. Красный стимулирует и заряжает энергией – даже чаевые официантки в красном получают на 14-25% больше, чем официантки, которые носят любой другой однородный цвет. Другое исследование показало, что при покупке в интернет-магазинах больше покупают товаров, размещенных на красном фоне.

Зеленый цвет оптимистичный, связанный с удачей и богатством. Положительно влияет на наши творческие импульсы. С зеленым цветом связан выбор наиболее необычных подарков.

Нос. Запахи осуществляют прямое попадание в эмоциональные центры мозга. Они обладают уникальной способностью вызывать настроение и воспоминания. Поэтому не удивительно, что ароматы используются для стимулирования положительного и ассоциативного настроения и повышения нашего восприятия брендов и продуктов.

Исследования показали, что запах может увеличивать наше восприятие качества продукта и может заставить людей задержаться в магазине подольше.

Типичный запах новогоднего праздника, запах хвои могут вызвать ощущение счастья и ностальгии. Только необходимо правильное сочетание оттенков запаха, чтобы повлиять на психологию покупателя и привести человека в состояние готовности осуществить покупку.

Уши. Если вы когда-нибудь смотрели фильм без фонограммы, вы представляете силу музыки, необходимую чтобы создать настроение и активизировать эмоции. Музыка, которая традиционно связывается с новогодними и рождественскими праздниками, способствует формированию праздничного настроения. И это настроение у большинства людей ассоциируется с расходами и покупками [2].

Более того, праздничная музыка вызывает ностальгию. Исследования показывают, что ностальгия повышает позитивное настроение и помогает людям чувствовать себя лучше. Они чувствуют непрерывность и смысл своей жизни, ощущая связь с другими людьми.

Ностальгия вызывает в памяти прошлое в розовом свете. В частности, в условиях экономической нестабильности ностальгия

переносит людей из настоящего в то время, когда они чувствовали себя более стабильно. И это не может не сказаться на психологии покупателя и его готовности делать покупки.

Профессиональная выкладка товара, первоклассное оформление торгового зала и прикассовых зон промо-материалами, контроль товарных остатков и мониторинг конкурентов, оптимальное размещение продукции на стеллажах и прилавках, контроль представленности той или иной товарной группы среди всего ассортимента торговой точки, а в целом искусство представлять товар самым привлекательным для клиента образом и увеличивать продажи называется мерчендайзингом [1].

В зависимости от типа товара и особенностей торговой точки выкладка продукции осуществляется по специальным правилам, которые разрабатывают маркетологи. В рамках рекламных акций и трейд-маркетинговых кампаний они определяют, какие именно стороны нужно подчеркнуть при помощи размещения и выкладки товара: размер или объем упаковки, известность бренда, стоимость, широкий ассортимент или другие характерные особенности.

Расположение товаров на разных уровнях стеллажа. Практика показывает, что на уровне рук следует размещать активно продвигаемый товар, в то время как внизу или на самом верху может располагаться недорогой аналог или знакомая всем торговая марка. По аналогии с таким решением ведется и выкладка продуктовых товаров, особенно если речь идет о брендах. В зависимости от пожеланий поставщика или производителя самые выгодные с точки зрения продвижения места занимает их продукция, тогда как конкурирующим маркам остаются менее выигрышные позиции. Используется и выкладка по ценовому параметру: товары могут располагаться по порядку от самых дорогих к дешевым, чтобы покупатель в случае спешки сделал выбор в пользу продукта с высокой стоимостью. Иногда акцент делается на центральную часть полки или стеллажа, где с расчетом на концентрацию внимания покупателя в этой зоне размещают продукцию, подлежащую оперативной реализации. Кроме того, важно соблюдать баланс наличия товара на полке – его не должно быть недостаточно, но и переизбыток также нежелателен, ведь покупатель может решить, что он не пользуется спросом. Порой решающее значение для выбора имеют специально созданные пустоты на стеллажах, показывающие покупателю, что товар вот-вот разберут.

Общепринятым и весьма эффективным методом является создание вектора передвижения покупателя по торговому залу – слева направо, против часовой стрелки, по всему периметру магазина и затем вдоль продольных стеллажей.

Правильное оформление и размещение ценников – еще один эффективный способ увеличения продаж. Незаметный, мятый, нечеткий ценник – отталкивает покупателя и заставляет обратить внимание на подобную продукцию от другого производителя. Ценники с ошибками или размещенные в сложном для прочтения месте делают витрину «слепой» [3].

Однако основное влияние на посетителя все-таки оказывают именно сотрудники магазина. Имидж торгового заведения, его способность удерживать покупателей во многом зависят от знаний и опыта, приветливости, внешнего вида его работников. Какими привлекательными не были бы ценовая политика и выкладка товара в торговом зале, хамство и невоспитанность продавцов нередко сводят на нет все усилия мерчендайзеров.

Факторы, которые способствуют увеличению количества продаж:

- приятная внешность продавца;
- культура обслуживания;
- доскональное знание товара;
- профессионализм и компетентность;
- настроение продавца;
- его интеллектуальный уровень;
- внутренняя культура продавца;
- индивидуальный подход к каждому покупателю;
- взаимопомощь продавцов.

Итак, польза от мерчендайзинга есть и немалая. Выбор потребителя на 20% определяется основными свойствами продукта, а на 80% – его окружением: цена, дизайн, марка, сервис, удобство приобретения. Более 60% решений о покупке принимаются непосредственно в магазине, под действием «покупательной» атмосферы. Причем в прикассовой зоне количество спонтанных покупок достигает 90%. Срабатывает закон «импульсной покупки»: от безделья во время стояния в очереди. Он, к слову, приносит магазину до 20% прибыли.

Но есть и одно «но». Считать мерчендайзинг панацеей от бедности никак нельзя. В Германии, например, около 15% купленных продовольственных товаров отправляются в мусорное ведро у выхода из магазина прямо в упаковке. Тем не менее 70% опрошенных любят ходить в магазин: им нравится сам процесс, который уже стал развлекательным. Мораль понятна?

Мерчендайзинг должен быть незаметным, ненавязчивым. Поэтому за слишком незаметный мерчендайзинг на вас никто не обидится... Просто его отсутствие продавец ощутит на своем кошельке [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев, В.И. Маркетинг: основы теории и практики / В.И. Беляев. – М.: КНОРУС, 2010.
2. Официальный сайт «Все о психологии отношений». – URL: <http://psychology-best.ru>.
3. Официальный сайт Агентства сетевого мерчендайзинга. – URL: <http://rosmerch.ru/merchandaizing/19.html>.
4. Мария Евневич «Мерчендайзинг невидимый, но полезный». Журнал «The Chief (Шеф)» №10 за 2003 год. – URL: http://www.marketing.spb.ru/lib-mm/btl/invisible_merchandising.htm.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ, ВОЛЕВЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ И ПОТРЕБНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Шиманова Т.В.

Шишкина О.В.

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

Актуальность темы заключается в важности теоретических и практических аспектов проработки гендерных особенностей волевых и интеллектуальных свойств и потребности достижения в условиях отсутствия общепринятой позиции и неясности ее статуса. Косвенно это доказывается немногочисленностью публикаций по проблеме; при этом практически отсутствуют работы, раскрывающие взаимосвязь интеллектуальных и волевых свойств личности и потребности достижений в гендерном аспекте. В связи с этим нам представляется важным детальное экспериментальное исследование воли, интеллекта и потребности достижений в субъекте психической деятельности.

В нашем обществе происходят процессы демократизации и гуманизации, способствующие созданию равных возможностей для реализации личности независимо от социального происхождения, положения, национальности, возраста и пола. Однако сознанию обоих полов присущи стереотипные представления о роли в жизни, положении, статусе, различные ценностные ориентации. Эти стереотипы накладывают свой отпечаток при желании реализоваться как личность. Данная проблема находит свое отражение в работах многих ученых, начиная с античности.

Специфика гендера проявляется в социально-психологических отношениях: общении, взаимодействии с другими на уровне поведенческих форм в зависимости от пола. Гендер определяет набор соглашений личности, отражающий типичные черты, стереотипы,

роли, характерные для мужчин и женщин: мужчинам присущи такие черты характера, как агрессивность, активность, а женщинам – пассивность, скромность. Социально-психологический конструкт представляет собой сущность, механизм и специфику формирования черт маскулинности и фемининности в обществе, благодаря чему они формируются в социально-психологических характеристиках [1].

Социально-психологические характеристики личности, возникающие на основе биологического пола, проявляются во взаимодействии с другими людьми в виде отличий по ментальному, эмоциональному и поведенческому аспектам. Гендерные признаки проявляются благодаря социализации личности и в зависимости от культуры – культура и воспитание с возрастом влияют на различия между полами. Она определяет иерархию социальных отношений между полами и неравенство возможностей – система властных отношений, где мужчина доминирует (общественная сфера), а женщина подчиняется (частная сфера) [9].

Функциональные основания совместной мыслительной деятельности рассматриваются в теории А.К. Белоусовой. В функциональном плане изучается система новообразований как психологическая основа самоорганизации совместной мыслительной деятельности. Данная система зависит от состава участников, которые вносят определенный вклад в ее формирование и развитие [2]. В совместной мыслительной деятельности как самоорганизующейся системе развитие мыслительной деятельности происходит за счет распределения функции генерации, селективной функции, функции смыслопередачи и функции реализации.

Функция генерации заключается в обнаружении познавательного противоречия и образовании новой цели, а также предполагает выдвижение гипотез. Селективная функция строится на отборе и оценке гипотез, предположений. Функция смыслопередачи обеспечивает окончательное определение цели и принятие ее всеми участниками группы. Функция реализации предполагает воплощение сформированных целей и обеспечивает устойчивость совместной мыслительной деятельности [2].

У девушек-студенток наиболее предпочтительной является функция смыслопередачи, которая подразумевает окончательную вербализацию и определение цели, передачу гипотез членам группы. То есть девушки в большей степени предпочитают выступать в роли координатора. Согласно исследованиям у женщин шире набор коммуникативных программ, а также более выражена коммуникативная импульсивность, легкость переключения в процессе общения. Можно сделать вывод, что для девушек важным является

отражение смысла и ценности предположений, их передача партнерам по общению [6].

У юношей-студентов также более предпочтительной обнаруживается функция смыслопередачи. То есть юноши в процессе решения задачи стремятся к окончательному определению цели, образованию общих смыслов, доведению их до членов группы и организации деятельности по реализации гипотез. Такое предпочтение может быть связано как с половыми особенностями юношей, так и с особенностями задачи [6].

По мнению ряда ученых (Т.В. Виноградова, И.С. Кон), у юношей более развит зрительно-пространственный интеллект. Это, в свою очередь, и объясняет многообразие транслируемых гипотез и смыслов членам группы, а также путей для их реализации, и позволяет говорить о различном соотношении функций, принимаемых на себя в совместной мыслительной деятельности, у юношей и девушек. Данные результаты, на наш взгляд, имеют значимость для психологов и педагогов, поскольку они помогут раскрыть личностные и интеллектуальные особенности студентов, необходимые для их дальнейшего развития [4, 8].

Существуют три точки зрения на проявление мотива достижений у мужчин и женщин. Первая состоит в том, что женщины иначе мотивированы на достижения, чем мужчины. Вторая – что мужчины и женщины мотивированы разными потребностями: для женщин потребность в аффилиации (эмоциональном принятии) важнее, чем потребность в достижениях. Третья – мужчины и женщины обладают мотивом достижений в равной степени, но реализуют его в разных видах деятельности (Н.В. Ходырева) [11].

Из этого следует, что мотивация лиц женского пола более внешнеорганизована, т. е. мотив легче формируется под давлением извне, а мотивация лиц мужского пола – более внутреннеорганизована, т. е. исходит из понимания смысла и личной значимости того, что надо делать [7, с. 127].

Целью исследования было выявление гендерных особенностей интеллектуальных, волевых свойств личности и мотивации достижения у студентов. Объектом исследования явилась личность студентов, а предметом исследования – гендерные особенности интеллекта, воли и потребности достижения у студентов.

Мы предположили, что показатели интеллектуальных, волевых свойств и потребности в достижении у студентов юношей и девушек различны: у юношей выше интеллектуальные свойства и потребность достижения, а у девушек выше волевые свойства личности.

Исследования проводились на базе Марийского государственного университета, Межрегионального открытого социального института и

Поволжского государственного технологического университета г. Йошкар-Олы. Всего в исследовании принимали участие 100 студентов: в состав испытуемых вошли 20 студентов МОСИ факультета права и психологии, 20 студентов факультета лесного хозяйства и экологии и 30 студентов экономического факультета ПГТУ, 15 студентов факультета физической культуры, спорта и туризма и 15 студентов физико-математического факультета МарГУ.

Практическая значимость изучения данной проблемы заключается в том, что определяется возможностью использования полученных результатов при чтении курсов лекций, спецкурсов и проведении практических занятий по общей, возрастной и педагогической психологии для студентов педвузов, педколледжей, в системе повышения квалификации педагогических кадров, в работе с практическими психологами.

Исследование проводилось с использованием следующих диагностических методик:

1. Краткий ориентировочный тест (КОТ) В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлика [3];

2. Тест «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов) [5];

3. Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан) [10].

В проведении исследования участвовали две группы:

1) группа девушек – студентов вузов – 50 человек;

2) группа юношей – студентов вузов – 50 человек.

По результатам обобщенных данных выявлено, что высокий интеллектуальный уровень определен у 4% девушек и 16% юношей, средний – у 38% девушек и 60% юношей и низкий – у 58% девушек и 24% юношей. Нами выявлено, что юноши показали более высокие результаты интеллектуального развития.

Итак, из данных по определению волевых качеств получено, что в целом юноши и девушки показали равнозначные результаты уровня развития волевых свойств. Высокий уровень развития волевых свойств выявлен у 48% девушек и 54% юношей, средний – у 50% девушек и 46% юношей и низкий – у 2% девушек и 0% юношей.

Итак, из результатов изучения мотивации видно, что юноши чаще всего действуют по ситуации, а также нацелены на стремление к успеху; девушки же более всего предпочитают действовать по ситуации и избегать неудач. Мотивация по ситуации выявлена у 38% девушек и 54% юношей, мотивация достижения успеха – у 24% девушек и 36% юношей и мотивация избегания неудач – у 38% девушек и 10% юношей.

Для подтверждения полученных результатов проведено сравнение показателей с помощью статистического t-критерия Стьюдента.

Было получено, что существует достоверно значимое статистическое различие в интеллектуальном развитии юношей и девушек.

В отношении волевых свойств личности полученное эмпирическое значение t (1.8) находится в зоне незначимости. Это значит, что достоверно значимого статистического различия не существует. Девушки и юноши в целом показали равнозначные результаты уровня развития волевых свойств.

Также существует достоверно значимое статистическое различие мотивации юношей и девушек.

Итак, проведенные исследования выявили следующие результаты:

1. По результатам обобщенных данных по методике КОТ видно, что высокий уровень интеллектуального развития выявлен у 4% девушек и 16% юношей, средний – у 29% девушек и 60% юношей и низкий – у 38% девушек и 24% юношей. Итак, юноши показали более высокие результаты интеллектуального развития.

2. По методике «Самооценка силы воли» мы выявили, что юноши и девушки в целом показали равнозначные результаты уровня развития волевых свойств. Высокий уровень развития волевых свойств выявлен у 48% девушек и 54% юношей, средний – у 50% девушек и 46% юношей и низкий – у 2% девушек и 0% юношей.

3. По методике «Диагностика мотивации достижения» видно, что юноши более всего нацелены на стремление к успеху, девушки же более всего предпочитают избегать неудач. Мотивация по ситуации выявлена у 38% девушек и 54% юношей, мотивация достижения успеха – у 24% девушек и 36% юношей и мотивация избегания неудач – у 38% девушек и 10% юношей.

Показатели интеллектуальных свойств и потребности достижения у студентов юношей оказались выше, чем у девушек. Волевые свойства девушек и юношей оказались равнозначными. Мы можем сделать вывод о том, что поставленная нами гипотеза подтвердилась частично.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агоса, В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В.С. Агоса // Вопросы психологии. – 2007. – №2. – С. 157.

2. Белоусова, А.К. Функциональные основания самоорганизации совместной мыслительной деятельности / А.К. Белоусова // Прикладная психология. – 2002. – №1. – С. 1-11.

3. Бендас, Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2009. – 431 с.

4. Виноградова, Т.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов / Т.В. Виноградова, В.В. Семенов // Вопросы психологии. – 2010. – №2. – С. 63-71.

5. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 254 с.
6. Кобазова, Ю.В. Гендерные особенности в развитии интеллектуально-личностной сферы / Ю.В. Кобазова // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С. 62.
7. Колесов, Д.В. Биология и психология пола / Д.В. Колесов. – М., 2000. – 354 с.
8. Кон, И.С. Психология половых различий / И.С. Кон // Вопросы психологии. – 2001. – №2. – С. 47-57.
9. Косарева, А.Б. Изучение особенностей характера человека в зависимости от половой принадлежности / А.Б. Косарева, Н.Г. Макарова // Проблемы формирования и развития личности в современных условиях: материалы 4 и 5 психологических чтений студентов. «Научные труды МНЭПУ». Вып. 7. Серия «Работы молодых ученых и студентов» / сост. и науч. ред. А.В. Ивашенко, Е.В. Гурова. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. – С. 27-30. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertaciya-gendernye-razlichiya-v-proyavleniyah-volevyh-chert-haraktera#ixzz2gSogU9uj>.
10. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 467-470.
11. Ходырева, Н.В. Понятие «гендер» в психологии / Н.В. Ходырева // Ананьевские чтения-97: тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1997. – С. 46-47.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Якупова Р.Ф.

Султанов А.А.

*Казанский (Приволжский) федеральный
университет (филиал)*

Республика Татарстан, г. Елабуга

Развитие человека – результат сложного длительного процесса, в ходе которого изменяются его биологические, психические и социальные свойства. Эти изменения происходят в процессе формирования личности под воздействием ее воспитания и образования. Воспитание оказывает определяющее влияние на развитие личности. Оно определяет становление человека как индивидуального общественного существа.

Возрастные и индивидуальные особенности развития учащихся по-разному проявляются в их индивидуальном формировании. Это связано с тем, что учащиеся в зависимости от природных задатков и условий жизни существенно отличаются друг от друга. Поэтому развитие каждого из них, в свою очередь, характеризуется

значительными индивидуальными различиями и особенностями, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Воспитание и обучение, будучи ведущими факторами развития, лишь тогда могут быть успешными, если они учитывают возрастные особенности детей. Дети одного и того же возраста имеют ряд общих отличительных особенностей, выраженных в структуре сознания и в своеобразии деятельности.

Многие педагоги обращали внимание на необходимость глубокого изучения и правильного учета возрастных и индивидуальных особенностей детей в процессе обучения и воспитания. Эти вопросы, в частности, ставили Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, а позже К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой.

«Подобно тому, как дети различаются по своим физическим качествам, – говорил Василий Александрович Сухомлинский, – так неодинаковы силы, необходимые для умственного труда. Память, наблюдательность, воображение, мышление не только по их глубине, устойчивости, быстроте протекания, но и в качественном отношении имеют индивидуальную характеристику у каждого школьника» [4, с. 153].

Каждый педагог в своей деятельности должен внимательно наблюдать за развитием учащихся, заботиться об эффективных условиях организации учебного труда, создавать условия для творческого развития и формирования положительной мотивации к процессу познания. Не менее существенной задачей является развитие навыков самостоятельной учебной работы, формирование умения работать с учебником, проявлять самостоятельность и творческий подход при выполнении домашних заданий. Особое значение в организации учебной работы школьников имеет внутреннее стимулирование их познавательной деятельности, то есть развитие у них познавательных потребностей, интересов и мотивов учения [3, с. 82].

ЛИТЕРАТУРА

1. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика. Курс лекций / Ю.В. Василькова. – М., 2006.
2. Выготский, Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка / Л.С. Выготский. – М., 2006. – 316 с.
3. Лисина, М.И. Формирование личности / М.И. Лисина. – М., 2006. – 180 с.
4. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – М., 1990.
5. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский. – М., 2008. – 328 с.

ПАМЯТЬ. СПОСОБЫ УЛУЧШЕНИЯ ПАМЯТИ

Яспарова Т.И.

Сладкова К.Е.

*Оришанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова
Республика Марий Эл, г.гт. Оришанка*

Человек – это то, что он сделал из себя сам.
Жан-Поль Сартр¹

Память – самая долговечная из наших способностей. Она определяет нашу индивидуальность и заставляет действовать тем или иным способом в большей степени, чем любая другая отдельно взятая особенность нашей личности. Актуальность данной темы обусловлена тем, что в потоке современной жизни обрушившейся на человека лавины информации становится все больше и больше, и это служит причиной возникновения острых проблем – мозг просто не успевает усваивать столь обширную и многочисленную информацию. История знает немало людей, обладающих великолепной памятью от природы или выработанной путем тренировок. Великий полководец Александр Македонский знал в лицо всех солдат своего тридцатитысячного войска. Известный психолог Л.С. Выготский мог запоминать списки из нескольких сотен слов и называть их в любом порядке (с начала до конца или наоборот), при том что особой природной памяти у него не было – он использовал лишь мнемотехническую систему запоминания, о которой мы узнаем дальше. Поэтому знание закономерностей работы и способов улучшения памяти может способствовать оптимизации учебной и профессиональной деятельности. Это, несомненно, поможет достигнуть успеха в жизни.

Память – это психическое свойство человека, способность к накоплению (запоминанию), хранению и воспроизведению опыта и информации. Наиболее важные черты, неотъемлемые характеристики памяти: длительность, быстрота (запоминания и воспроизведения), точность, готовность, объем [2, с. 65]. От этих характеристик зависит то, насколько продуктивная память человека.

Мы остановимся на основных приемах запоминания и упражнениях для улучшения памяти. Все они основаны на так называемых законах естественного запоминания. Эти приемы заложены в человеке на уровне рефлексов, и мы иногда даже

¹ Жан-Поль Сартр – французский философ, писатель, драматург и общественный деятель.

не замечаем, как используем тот или иной прием. Речь пойдет о впечатлении, ассоциации и повторении.

Впечатление. Необходимо получить глубокое, яркое и прочное впечатление о том, что вы хотите запомнить. Для этого необходимо сосредоточиться и использовать «переключатель» памяти – знак, который вы хотите использовать. Затем сделайте этот жест и, делая его, думайте: «Сейчас я буду внимателен. Я буду очень бдителен и буду все осознавать, я буду фиксировать эту информацию в памяти и смогу вспомнить ее позже» [3, с. 47].

За день найдите хотя бы три ситуации, когда вы особенно заинтересованы и попытайтесь проделать это упражнение.

В следующем упражнении вам понадобится газета и маркер. Читайте (достаточно быстро) какую-нибудь статью. Отмечайте при этом в тексте, например, каждую удвоенную «н» или удвоенную «с». Задание усложнится, если вы будете в каждом слове отмечать буквы, которые встречаются в нем несколько раз (например, «шАрООбрАзный»). Выполняйте упражнение без пауз, не расслабляясь. При этом необходимо получить впечатление при помощи как можно большего числа органов чувств. Это означает, что текст запомнится лучше, если вы прочтете его вслух, а рецепт пирога – если вы попробуете его.

Ассоциация. Она фактически объясняет сам механизм работы памяти. Для развития способности создавать ассоциации прекрасно подойдет такая детская игра, как «Закорючки». Возьмите чистый лист бумаги. С закрытыми глазами нарисуйте несколько разных закорючек. Затем откройте глаза и попытайтесь получившуюся закорючку исправить на хороший рисунок.

Повторение. Оно не подразумевает механического пересмотра информации, а предполагает организованную серию повтора ранее изученной информации. Обычно рекомендуют следующую систему повторений:

- Первое повторение – через 10-15 минут после просмотра необходимой информации;
- Второе повторение – через 3-4 часа после того как вы выучили необходимый текст;
- Третье повторение – на следующий день, то есть через 24 часа;
- Четвертое повторение – через 2 дня и так далее с возрастающим интервалом;
- Последнее повторение необходимо производить за 2-3 часа до того, как вам понадобится данная информация и затем непосредственно перед ее применением.

Кроме естественных способов запоминания, в настоящее время разработаны специальные системы для развития памяти.

Запоминание имен и лиц. Идя по улице, каждый раз обращайтесь внимание на разные части лица прохожих. То есть один день смотрите на носы, другой – на глаза, уши, форму губ, головы. Наблюдательность по отношению к этим частям лица поможет лучше запоминать лица людей, с которыми вы будете знакомиться. Кроме того, обратите внимание, как он одет. Прислушайтесь к его манере говорить. Так у вас получится яркое впечатление о внешности и индивидуальности нового знакомого, которое необходимо проассоциировать с его именем и фамилией. Для того чтобы запомнить имя, попросите повторить его. Также можно поинтересоваться, как оно пишется. В дальнейшем разговоре называйте человека по имени, что поможет вам связать имя с образом.

Запоминание необходимых дел. Данный способ заключается в создании яркого, преувеличенно-смешного образа. Например, человеку необходимо: позвонить своему партнеру насчет контракта, как только он войдет в офис; позвонить жене; написать письма, подтверждающие встречу во время обеда; забронировать билет на самолет; купить коробку сока, зеленый горошек и салфетки. Для этого нужно представить, как из телефонной трубки, словно джин из бутылки, появляется его партнер, размахивая огромным контрактом, который им нужно обсудить по телефону. Из другого телефона появится его жена, жонглирующая горошком, коробкой сока и бумажными салфетками. Чтобы вспомнить про письма и прочее, необходимо представить обед, накрытый на огромном столе и сотни тысяч долларовых банкнот, которые сыплются из самолета, пролетающего над ним [1, с. 97].

Этот пример кажется смешным, абсурдным, преувеличенным. Да, так оно и есть! Но эффективность его станет ясна, когда вы поймете, что этот пример будет трудно забыть.

Запоминание иностранных слов. Для изучения иностранных языков больше всего подойдет способ нахождения слуховой ассоциации. Этот способ состоит в нахождении аналогии в произношении иностранного слова со словом из русского языка. Например, английское слово Sleep [сли:'п] (спать) можно запомнить так: слип – аются глаза, спать хочется. Или еще одно слово – Sky [ска'й] (небо): пу – скай в небо свою ракету.

Этот способ станет еще эффективнее, если рядом со словом нарисовать небольшую картинку [1, с. 109].

Таким образом, для изучения иностранного языка можно завести свой словарь и оформить его примерно так:

Sleep [сли:'п] – спать

Слип – аются глаза, спать хочется;

Sky [ска'й] – небо

Пу – скай в небо свою ракету.

Эффективность запоминания при этом будет намного больше, чем при работе с обычным словарем.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что память – это сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом. Память необходима человеку. Она позволяет ему накапливать, сохранять и впоследствии использовать личный жизненный опыт. Человеческая память, если ее постоянно упражнять, будет продолжать улучшаться с возрастом. Выполнение следующих правил позволит поддерживать работоспособность вашего мозга на высоком уровне, а следовательно, будет способствовать улучшению памяти:

1. Начните изучение новых предметов и новых языков для увеличения основного запаса вашей памяти.

2. Занимайтесь любыми видами деятельности, которые, по вашему мнению, помогают вам при запоминании.

3. Обращайте внимание на ваши сны, тщательно анализируйте образы, которые, как вы думали, уже давно забыли.

4. Изредка заставляйте себя «вернуться назад» в какой-либо период своей жизни, исследуя все элементы в то время.

5. Ведите дневник, используя ключевые слова, специальные маленькие рисунки с максимально возможным количеством цветов и оттенков.

6. Используйте специальные системы и методики запоминания для собственного удовольствия и тренировки.

7. Организуйте свое обучение таким образом, чтобы эффект первичности и новизны информации был максимальным, а непродуктивный период в середине процесса обучения – минимальным.

8. Повторяйте материал, убедившись в том, что вы повторяете его как раз в тот момент, когда он уже начинает забываться.

9. Поощряйте использование вашего правого полушария, поскольку это именно та часть мозга, которая позволяет вам создавать образы и краски, облегчающие запоминание.

10. Пытайтесь видеть и ощущать вещи во всевозможных подробностях: чем больше их вы помните, тем легче вам будет вспоминать.

«Человек – это то, что он сделал из себя сам». Действительно, человек добивается успеха, только непрерывно работая над собой

и непрерывно совершенствуя себя. К этому необходимо стремиться каждому, может быть, тогда мы станем жить лучше, а Россия будет величайшей страной в мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бьюзен, Т. Максимально используйте свой разум / Т. Бьюзен. – М.: АСТ; Попурри, 2001. – 192 с.
2. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
3. Истомина, З.М. Развитие памяти: учеб.-метод. пособие / сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2000. – 86 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдрахманова Зульфия Рафаковна – кандидат философских наук ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Андреева Светлана Николаевна – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Багаева Елена Александровна – преподаватель психологии ГБОУ СПО «Оршанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова», Республика Марий Эл, п. Оршанка.

Бай Елена Алексеевна – старший преподаватель УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Бахтин Павел Сергеевич – студент 5-го курса ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Бахтина Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Блинова Мария Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Валитова Ирина Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Васильева Марина Сергеевна – студентка 5-го курса ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», Чувашская Республика, г. Чебоксары.

Вервейко Ирина Николаевна – магистрант 1-го курса обучения, факультет психологии НИУ «Белгородский государственный университет», Белгородская область, г. Белгород.

Волосевич Александра Александровна – студентка 5-го курса социально-педагогического факультета специальности «Социальная работа (социо-медико-психологическая деятельность)» УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Гагай Валентина Васильевна – доктор психологических наук, профессор ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет», Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут.

Галочкина Наталья Ильинична – студентка 3-го курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Гальперина Людмила Леонидовна – старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин УО «Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова», Республика Беларусь, г. Могилев.

Горбенко Дарья Александровна – студентка 5-го курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», Чувашская Республика, г. Чебоксары.

Гурская Светлана Михайловна – старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин УО «Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова», Республика Беларусь, г. Могилев.

Гусянова Инна Александровна – студентка 3-го курса института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Гутова Тамара Сергеевна – доцент кафедры глубинной психологии и психотерапии Таврического национального университета им. В.И. Вернадского, Автономная Республика Крым, г. Симферополь.

Двоглазова Маргарита Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет», Мурманская область, г. Мурманск.

Дудаль Наталья Николаевна – магистр психологии, старший преподаватель УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Евстафьева Ольга Юрьевна – заведующая I квалификационной категории МБДОУ «Детский сад №8 “Дружная семейка”», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Желонкина Наталья Владимировна – воспитатель МБДОУ (общеразвивающего вида) «Детский сад №51 г. Йошкар-Олы», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Жеребцов Сергей Никифорович – кандидат психологических наук, доцент УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Журавлева Любовь Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», г. Москва.

Журавлева Надежда Анатольевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии РАН, г. Москва.

Заболотских Ольга Павловна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Загайнов Игорь Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологического сопровождения профессионального образования АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», председатель Регионального отделения Республики Марий Эл «Федерация психологов образования России», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Закирова Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», координатор социального проекта «“Крыло ласточки” – осознай свое материнство», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Илларионова Инна Валерьевна – старший преподаватель кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», Чувашская Республика, г. Чебоксары.

Калачева Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин УО «Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова», Республика Беларусь, г. Могилев.

Камаева Наталья Сергеевна – студентка 3-го курса ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Кардакова Светлана Васильевна – учитель начальных классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа №20 г. Йошкар-Олы», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Князева Елена Сергеевна – медицинский психолог Поликлиники репродуктивного здоровья молодежи, ГБУ РМЭ «Перинатальный центр», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Кодочигова Елена Владимировна – педагог-психолог МБОУ «Гимназия №4 им. А.С. Пушкина», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Козека Марина Ивановна – студентка 6-го курса социально-педагогического факультета специальности «Социальная работа (социо-медико-психологическая деятельность)» УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Козлова Светлана Юрьевна – старший воспитатель МБДОУ комбинированного вида «Детский сад №25 г. Йошкар-Олы “Жемчужинка”», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Коновалова Елена Александровна – воспитатель МБДОУ «Детский сад №9 “Росинка” общеразвивающего вида г. Йошкар-Олы», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Константинова Екатерина Вадимовна – студентка 5-го курса факультета психологии Таврического национального университета им. В.И. Вернадского, Автономная Республика Крым, г. Симферополь.

Костякова Анастасия Игоревна – студентка 1-го курса психолого-педагогического института ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет», Мурманская область, г. Мурманск.

Кочергина Надежда Александровна – педагог-психолог МБОУ «Гимназия №4 им. А.С. Пушкина», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Кочеткова Наталия Анатольевна – студентка 5-го курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», Чувашская Республика, г. Чебоксары.

Кравец Галина Васильевна – старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Красильникова Галина Владимировна – кандидат экономических наук ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Кузовкова Юлия Сергеевна – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад №74 “Родничок”», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Купцова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент ГОУ ВПО «Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого», Новгородская область, г. Великий Новгород.

Лебедева Анна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», г. Москва.

Леонюк Надежда Александровна – кандидат педагогических наук, доцент социально-педагогического факультета УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Маланов Сергей Владимирович – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии ФГБОУ ВПО

«Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Мамуткина Милена Федоровна – студентка 4-го курса факультета психологии и педагогики Сургутского государственного педагогического университета, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра г. Сургут.

Маркова Наталья Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры государственного управления и экономики ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет», Свердловская область, г. Екатеринбург.

Мартынюк Ирина Викторовна – студентка 5-го курса УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Москалевич Галина Николаевна – кандидат юридических наук, доцент Белорусского государственного экономического университета, Республика Беларусь, г. Минск.

Москалюк Виктория Юрьевна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой социальной работы УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Муконина Марина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и этнической психологии АНО ВПО «Московский гуманитарный университет», г. Москва.

Мухранов Руслан Николаевич – студент 2-го курса факультета государственного и муниципального управления ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет», Свердловская область, г. Екатеринбург.

Назарова Светлана Александровна – старший преподаватель кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Недобитюк Тамара Ильинична – доцент Российского государственного социального университета, г. Москва.

Никифорова Надежда Ананьевна – учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №61 г. Йошкар-Олы “Теремок”», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Ничипорук Елена Александровна – преподаватель кафедры психологии УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Новоселова Мария Александровна – студентка 6-го курса ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Огородников Андрей Михайлович – аспирант кафедры психологии и педагогики АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Отмахова Елена Юрьевна – студентка 5-го курса факультета права и психологии АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Павлова Анастасия Владимировна – студентка 3-го курса института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Павлова Светлана Александровна – педагог-психолог I квалификационной категории МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №29 г. Йошкар-Олы», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Панфилова Мария Владимировна – студентка 3-го курса факультета экономики и управления ГБОУ ВПО «Башкирская академия государственной службы и управления при Президенте Республики Башкортостан», Республика Башкортостан, г. Уфа.

Петрова Анастасия Геннадьевна – студентка 2-го курса дошкольного отделения ГБОУ СПО «Оршанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова», Республика Марий Эл, п. Оршанка.

Пиркина Вера Григорьевна – студентка 5-го курса института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Плаксин Александр Николаевич – аспирант кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославская область, г. Ярославль.

Приходько Екатерина Владимировна – ассистент кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Сенкевич Ирина Янушевна – студентка 6-го курса социально-педагогического факультета УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Сергеева Алевтина Яковлевна – воспитатель МБДОУ (общеразвивающего вида) «Детский сад №51 г. Йошкар-Олы», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Сильченко Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», Республика Беларусь, г. Гомель.

Сладкова Ксения Евгеньевна – студентка 2-го курса школьного отделения ГБОУ СПО «Оршанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова», Республика Марий Эл, п. Оршанка.

Сладкова Татьяна Юрьевна – студентка 5-го курса факультета педагогики, психологии и социальных наук ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», Пензенская область, г. Пенза.

Смирнова Елена Михайловна – педагог-психолог ГБОУ НПО РМЭ «Профессиональное училище №8», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Соколова Татьяна Васильевна – магистр педагогических наук, преподаватель кафедры социальной работы УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь, г. Брест.

Соловьева Мария Анатольевна – воспитатель МБДОУ (общеразвивающего вида) «Детский сад №51 г. Йошкар-Олы», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Степанова Нина Евгеньевна – студентка 5-го курса факультета психологии Таврического национального университета им. В.И. Вернадского, Автономная Республика Крым, г. Симферополь.

Степура Игорь Владимирович – старший лаборант Института психологии НАПН Украины им. Г.С. Костюка, Украина, г. Киев.

Султанов Абдулкерим Амирсланович – старший преподаватель Казанского (Приволжского) федерального университета (филиал), Республика Татарстан, г. Елабуга.

Сысоева Валентина Никандровна – заведующая МБДОУ комбинированного вида «Детский сад №25 г. Йошкар-Олы “Жемчужинка”», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Тургушова Ксения Владимировна – студентка 5-го курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», Чувашская Республика, г. Чебоксары.

Устинина Гульнара Фаварисовна – старший преподаватель Казанского государственного университета культуры и искусств, Республика Татарстан, г. Казань.

Федорова Полина Сергеевна – кандидат психологических наук, психолог ГБУ СО ЯО «Красноперекоский психоневрологический интернат», Ярославская область, г. Ярославль.

Хабибрахманова Лилия Хафизовна – кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Хилимендик Ольга Юрьевна – студентка факультета психологии 5-го курса факультета психологии Таврического национального университета им. В.И. Вернадского, Автономная Республика Крым, г. Симферополь.

Царегородцева Светлана Александровна – кандидат медицинских наук, доцент АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Чемекова Неля Равильевна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Швалева Ольга Владимировна – студентка 3-го курса, доцент кафедры экономики и организации производства ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Шишкина Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Шишкина Светлана Валерьевна – социальный педагог МБОУ «Гимназия №4 им. А.С. Пушкина», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

Шушарина Светлана Семеновна – специалист высшей категории, старший учитель СШ №192 г. Киева I-III ступени с русским языком обучения, Украина, г. Киев.

Якупова Рания Фирдаусевна – студентка 3-го курса факультета истории и юриспруденции Казанского (Приволжского) федерального университета (филиал), Республика Татарстан, г. Елабуга.

Яспарова Татьяна Ивановна – преподаватель психологии ГБОУ СПО «Оршанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова», Республика Марий Эл, п. Оршанка.

Ягманова Наталья Вячеславовна – студентка 3-го курса ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола.

СОДЕРЖАНИЕ

Приветственное слово Попова Леонида Михайловича	3
Абрахманова З.Р. Индивидуально-психологические особенности личности старших школьников в процессе выбора профессии.....	4
Андреева С.Н. Особенности личности одаренных детей	7
Аскерова Э.Г., Шишкина О.В. Особенности нравственных качеств детей младшего школьного возраста с альтруистической и эгоистической установкой	14
Бай Е.А., Сенкевич И.Я. Как предупредить употребление подростками наркотических веществ	19
Бахтин П.С., Камаева Н.С. Динамика влияния компьютера и Интернета на психическое и физическое здоровье ребенка	24
Бахтина С.В., Ятманова Н.В. Особенности учебной деятельности подростка со сниженной коммуникативностью	28
Блинова М.Л. Аддиктивное поведение как психологическая проблема	32
Блинова М.Л., Загайнов И.А. Проблема аддиктивного поведения подростков как психологическая проблема	38
Валитова И.Е. Возрастные особенности внутренней картины болезни у лиц с психосоматическими заболеваниями.....	45
Васильева М.С. Проблема тревожности и ее экспериментальное изучение в зависимости с тревожностью родителей.....	50
Вервейко И.Н. Мотивация младших школьников.....	53
Волосевич А.А., Москалюк В.Ю. Эмоциональное выгорание в деятельности педагогов с разным стажем профессиональной деятельности.....	55
Гагай В.В., Мамуткина М.Ф. Особенности совладающего поведения виктимных подростков.....	60
Галочкина Н.И. Терапевтический эффект цикла психокоррекционных бесед, направленных на снижение тревожности	65
Гальперина Л.Л. К вопросу о личностно-профессиональных качествах современного психолога.....	68
Горбенко Д.А. Особенности проявления агрессивности у детей дошкольного возраста	71
Гурская С.М. Использование технологии психологического ассесмента в рамках преподавания курса «Гендерная психология».....	75
Гусянова И.А., Кравец Г.В. Использование метода групповой оценки в исследовании социально-коммуникативной компетентности студентов-психологов	77
Данилова С.М., Шишкина О.В. Особенности межличностных отношений как показатель уровня нравственности студентов.....	81

Двинянинова Е.Н. Сравнительная характеристика уровня нравственного развития студентов технического вуза	86
Двоглазова М.Ю. Личностная рефлексия как средство становления и развития профессионализма педагога	92
Дудаль Н.Н. Механизмы профессиональной направленности студентов-психологов	95
Евстафьева О.Ю. Ранний детский аутизм: методические рекомендации.....	99
Желонкина Н.В. Проблемы творчества и творческих способностей дошкольников в современной педагогике и психологии.....	104
Жеребцов С.Н. Эпикурейство и стоицизм как концепции управления переживаниями в диалоге с современным дискурсом	107
Журавлева Л.А. Психологические особенности доверия студентов с разными социально-демографическими характеристиками	112
Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций предпринимателей	117
Заболотских О.П. Компьютерные технологии в помощь традиционному коррекционному обучению дошкольников	121
Закирова Т.И. Психолого-педагогические возможности исправления осужденных лиц женского пола, находящихся в колонии-поселении	127
Закирова Т.И., Садыганова Г.Ф. Психологические условия повышения доверия среди учащихся основной общеобразовательной школы, занимающихся туризмом	132
Иванова Г.И. Использование нетрадиционных методов для снятия умственной перегрузки на уроках.....	136
Калачева И.В. Тестовый контроль знаний студентов в процессе преподавания психологических дисциплин	139
Кардакова С.В. Особенности формирования социальной компетентности первоклассников в условиях общеобразовательной школы	143
Князева Е.С. «Хочу быть здоровым и счастливым». Подготовка волонтеров к работе в студенческой среде.....	148
Кодочигова Е.В., Кочергина Н.А., Шишкина С.В. Использование новейших инновационных форм социально-психологического взаимодействия с участниками образовательного процесса в условиях гимназии	152
Козека М.И. Отношение к употреблению токсических веществ в юношеском возрасте	157
Козлова С.Ю. Психологическое просвещение родителей детей дошкольного возраста	161
Коновалова Е.А. Пять компонентов готовности к школе	165

Константинова Е.В., Гугова Т.С. Психологическое исследование уровня депрессии у больных со спинальной травмой.....	169
Конюхова Г.Ф., Шишкина О.В. Психологический анализ представлений старшеклассников о счастье	173
Костякова А.И. Краткий анализ различных интерпретаций понятия «коммуникативная толерантность»	176
Кочеткова Н.А. Особенности и причины тревожности у детей дошкольного возраста в семье.....	180
Кузовкова Ю.С. Профессиональное и личностное самоопределение в дошкольном возрасте	184
Купцова С.А. Отношение к здоровью учащихся социально-гуманитарной направленности в системе профессионального образования.....	188
Лаврентьева Е.В., Слесарева И.А., Игумнова Г.В. Исследование уровня аддиктивных установок у осужденных женщин.....	192
Лебедева А.В. Особенности восприятия, идентификации и вербализации эмоциональных состояний человека по мимике младшими школьниками с нарушениями интеллекта.....	195
Леонюк Н.А. Особенности социально-психологического сопровождения студентов с особенностями психофизического развития в условиях высшего образования	199
Маланов С.В. Психологические механизмы актуализации феноменов – проблема анализа рефлексивно фиксируемых субъектом образов, представлений, переживаний	203
Мартынюк И.В., Ничипорук Е.А. Особенности переживания художниками исполненности собственной экзистенции.....	206
Москалевич Г.Н. Психологические особенности интерактивного обучения правовым дисциплинам в вузе.....	211
Москалюк В.Ю. Отношение подростков к насилию в семье.....	215
Муконина М.В. Социально-психологические типы руководителей и их успешность	220
Мухранов Р.Н., Маркова Н.И. Виртуальное общение: необходимость современности или путь к деградации?	225
Недобитюк Т.И. Использование социально-психологического тренинга в профилактике внутрисемейных конфликтов	228
Никифорова Н.А. Особенности коррекционно-развивающей работы по устранению фонетико-фонематического недоразвития у детей с задержкой психического развития	233
Ничипорук Е.А. Особенности целенаправленного взаимодействия в нормативной ситуации взаимодействия взрослого с ребенком-дошкольником.....	237
Новоселова М.А., Чемякова Н.Р. Особенности эмоционально-волевой подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе	242

Огородников А.М., Попов Л.М. Субъектно-деятельностный подход к проблеме изучения волевого самопреодоления личности	246
Отмахова Е.Ю., Шишкина О.В. Развитие навыков конструктивного решения конфликтов в процессе преподавания психологии в 9 классе	250
Павлова А.В., Кравец Г.В. Особенности представлений о свободе у студентов с разным уровнем ответственности	255
Павлова С.А. Организация психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья	258
Панфилова М.В. Сравнительная оценка коммуникативных и организаторских склонностей мужчин и женщин на должности менеджера.....	261
Петрова А.Г., Багаева Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение семейного детского сада.....	266
Пиркина В.Г., Назарова С.А. Психологическая характеристика представлений о критических ситуациях студентов с интернальным и экстернальным уровнем субъективного контроля.....	270
Плаксин А.Н. Теоретико-методологические основы изучения девиантного и аддиктивного поведения	275
Приходько Е.В. Понимание распространяющейся проблемы виктимизации в школах	279
Русиева Т.М., Шишкина О.В. Особенности эмоционального восприятия и экспрессии дошкольников с задержкой психического развития	284
Сергеева А.Я. Психологические особенности развития речи детей в младшем возрасте	289
Сильченко И.В. Социально-психологическая превенция отклоняющегося поведения учащихся	293
Сладкова Т.Ю., Кудряшова О.В. Корреляция уровня экзаменационного стресса и личностных особенностей студентов-выпускников.....	297
Смирнова Е.М. Профилактика наркозависимости в системе профессионального образования (из опыта работы в ГБОУ НПО РМЭ «ПУ №8»)	301
Смоленцева И.С., Шишкина О.В. Особенности монетарного поведения медицинских работников и госслужащих	306
Соколова Т.В. Клоунотерапия как компонент социально-психологической поддержки детей с онкологическими заболеваниями.....	311
Соловьева М.А. Дидактическая игра как средство психологического развития ребенка дошкольного возраста.....	313

Солонович М.В., Шишкина О.В. Развитие этнической идентичности личности обучающихся в национальной гимназии	316
Степанова Н.Е., Гутова Т.С. Психологическое исследование уровня агрессии и тревожности у военнослужащих в период боевых учений и военных соревнований	321
Степура И.В., Шушарина С.С. О связи концепции объектно-ориентированного проектирования с вопросами педагогики и психологии	325
Сысоева В.Н. Коррекция эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с отклонениями в формировании личности	330
Туртушова К.В., Илларионова И.В. Изучение уровня развития творческого воображения у детей 5-6 лет с нарушением зрения	335
Устинина Г.Ф. Психолого-педагогические аспекты подготовки творческих кадров	339
Федорова П.С. Инновационный аспект модернизации системы высшего и дополнительного профессионального образования	343
Хабибрахманова Л.Х. Основные причины головных болей в подростковом и юношеском возрасте	347
Хилимендик О.Ю., Гутова Т.С. Проявления депрессивных состояний у женщин, больных раком молочной железы и женщин с сердечно-сосудистыми заболеваниями	350
Царегородцева С.А. Влияние депрессивных расстройств на социально-психологическую адаптацию	353
Швалева О.В., Красильникова Г.В. Психология покупателей	355
Шиманова Т.В., Шишкина О.В. Гендерные особенности интеллектуальных, волевых свойств личности и потребности достижения у студентов	359
Якупова Р.Ф., Султанов А.А. Развитие личности школьников в процессе обучения и воспитания	364
Яспарова Т.И., Сладкова К.Е. Память. Способы улучшения памяти	366
Сведения об авторах	371

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник статей по материалам
IV Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
28 февраля 2014 года

Научный редактор сборника –
профессор Казанского (Приволжского) федерального университета,
доктор психол. наук, профессор Л.М. Попов

Ответственный редактор сборника –
доктор пед. наук, профессор Н.М. Швецов

Корректор: Е.В. Яровикова
Компьютерная верстка: Е.В. Яровикова

Издательство ООО ИПФ «СТРИНГ»

Подписано в печать 29.05.2014
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л.
Тираж
Заказ №
Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО «СТРИНГ»
424006, г. Йошкар-Ола, ул. Строителей, 95