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
IX Всероссийской научно-практической конференции
26-28 февраля 2019 года

Йошкар-Ола
2019

УДК 159.9.072
ББК 88.3
П 86

Печатается по решению Ученого совета АНО ВО
«Межрегиональный открытый социальный институт»

Ответственный редактор сборника –
д-р пед. наук, профессор Н.М. Швецов

Редакционная коллегия:
канд. психол. наук, доц. Андреева С.Н., канд. пед. наук, доц. Блинова М.Л., канд. пед. наук, доц. Загайнов И.А., канд. пед. наук Гусарова А.Н., канд. психол. наук, доц. Курапова И.А., канд. мед. наук Царегородцева С.А., д-р пед. наук, проф. Швецов Н.М., канд. пед. наук, доц. Шишкина О.В.

П 86 Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам IX Всероссийской научно-практической конференции (26-28 февраля 2019 года) / под ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2019. – 455 с.

В данный сборник вошли материалы IX Всероссийской научно-практической конференции «Психологическое знание в контексте современности: теория и практика», которая состоялась 26-28 февраля 2019 года. В конференции приняли участие ученые, специалисты, преподаватели, аспиранты и студенты из разных стран и городов. Представленные материалы основаны на оригинальном исследовательском опыте авторов.

ISBN

УДК 159.9.072
ББК 88.3

© Межрегиональный открытый
социальный институт, 2019

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

В последнее десятилетие ценностное отношение к каждому человеку: его личностному росту, склонностям и способностям, интересам, - осознается обществом, как важнейшее. В связи с этим в специальной психологии и педагогике возрастает актуальность обучения и воспитания детей с проблемами в развитии, создания оптимальных условий для формирования и развития личности каждого ребенка.

Среди этих детей особое место занимают дети с задержкой психического развития, у которых незрелость эмоционально-личностной сферы нередко сочетается с недоразвитием познавательной деятельности.

Общение со сверстниками – необходимое условие психологического развития ребенка с задержкой психического развития. Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возраста. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей [1].

Общение со сверстниками играет важную роль в жизни старшего дошкольника. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, появления и развития начал коллективных и дружеских взаимоотношений.

Наиболее распространенным подходом к пониманию межличностных отношений дошкольников является социометрический. Межличностные отношения рассматриваются при этом как избирательные предпочтения детей в группе сверстников. В многочисленных исследованиях (Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова и др.) было показано, что на протяжении дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) стремительно увеличивается структурированность детского коллектива – одни дети становятся все более предпочитаемыми большинством в группе, другие все прочнее занимают положение отверженных. Содержание и обоснование выборов, которые делают дети, изменяется от внешних качеств до личностных характеристик. Эмоциональное самочувствие детей и общее отношение к детскому саду во многом зависит от характера отношений ребенка со сверстниками [3].

Межличностному общению принадлежит ведущая роль в развитии у ребенка познавательных и психических функций, которые изначально формируются в процессе общения со взрослым, и лишь затем становятся произвольными. Ребенок данной категории имеет ряд специфических черт, которые затрудняют его взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, и

результаты этого неэффективного общения во многом определяют его дальнейшее психическое развитие [4].

Явное отставание детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников авторы отмечают при анализе их мыслительных процессов. В исследованиях многих ученых отмечается специфика развития познавательной деятельности детей с задержкой психического развития. Так, С.Г. Шевченко, изучая особенности речевого развития детей данной категории, отмечает, что дефекты речи отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности. В гораздо меньшей степени изучались личностные особенности детей с задержкой психического развития. В работах Л.В. Кузнецовой, Н.Л. Белопольской раскрываются особенности мотивационно-волевой сферы. Н.Л. Белопольская отмечает специфику возрастных и индивидуально – личностных особенностей детей.

Незрелость эмоционально – волевой сферы детей с задержкой психического развития обуславливает своеобразие формирования их поведения, и личностные особенности. Страдает сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности дети отстают от нормально развивающихся сверстников. Исследования Марковской И.Ф. показали, что старшие дошкольники данной категории не готовы к внеситуативно – личностному общению со взрослыми. Отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы – страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениям со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно – этических нормах поведения [2].

Из всего выше сказанного, можно сделать вывод о том, что полноценное развитие ребенка – одна из важнейших задач общества на современном этапе развития.

Список литературы

1. Бойко, Т.В. Формирование коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития: старшая группа / Т.В. Бойко. – Волгоград: изд-во Учитель, 2012. – 100 с.

2. Лисина, М.И Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2011. – 320 с.

3. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Детство – Пресс, 2011. – 120 с.

4. Межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://student.zoomru.ru/pedagog/osobennosti-mezhlichnostnyh-otnoshenij-so-sverstnikami/128281.1006845.s4.html

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аблинова Ю.А.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г.Йошкар-Ола

Моторика – совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку. Поэтому уже в дошкольном возрасте необходимо создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости. Особенно это относится к детям, имеющим задержку психического развития.

Моторика относится к высшим психическим функциям. Отклонения в развитии моторной сферы создают определенные трудности в учебной деятельности, а именно отрицательно влияют на овладение навыками письма, рисования, ручного труда [4].

Уровень развития мелкой моторики является одним из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Ребёнок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты такие психические процессы, как память, внимание, связная речь. Целенаправленная работа по совершенствованию движений пальцев рук весьма полезна для подготовки руки к письму. В дошкольном возрасте важно развить механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребёнком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости, так как неподготовленность к письму, недостаточное развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания может привести к возникновению негативного отношения к учёбе, тревожного состояния ребёнка в школе.

У большинства детей с задержкой психического пальцы малоподвижны, движения их отличаются неточностью или несогласованностью. Это мешает им в овладении навыков самообслуживания. Дети с задержкой психического развития испытывают трудности в работе с конструктором, мозаикой, пазлами, не правильно держат ножницы в руках. Часто отказываются рисовать, плохо владеют карандашом, поэтому линии рисунка в основном получаются кривые, неточные и слабые.

Многие современные исследователи придерживаются мнения о важности развития мелкой моторики рук для речевого развития ребенка, а также предлагают ряд практических упражнений на развитие пальцевой моторики, описывают пальчиковые игры, физкультминутки, игры – сказки, связанные с развитием тонкой моторики [1].

При выполнении любого задания, где требуется использование пальцев рук, у детей с задержкой в развитии наблюдается быстрая усталость и потеря интереса к данному заданию, поэтому необходима

целенаправленная специальная работа по коррекции и развитию тонких координированных движений рук, что поможет подготовить руку ребенка к письму.

На коррекционных занятиях для переключения ребят на другой вид деятельности используются физкультминутки, где движения детей сочетаются с речью. Так же оздоровительное воздействие на организм ребенка оказывают пальчиковые упражнения в сочетании с самомассажем кистей и пальцев рук. Пальчиковые упражнения улучшают функции рецепторов проводящих путей, а в сочетании со звуковой гимнастикой стимулируют умственную деятельность, способствуют хорошему эмоциональному настрою, улучшению произношения многих звуков, значит – развивают речь. Игры позволяют повысить общий тонус, развивают внимание, память, снижают психоэмоциональное напряжение, развивают воображение. Сюжетно-тематические занятия по аппликации, конструированию, рисованию, и лепке способствуют развитию познавательных и творческих способностей, развитию навыков и умений детей, координации движений пальцев рук, способствуют развитию речи [2].

В работе по развитию мелкой моторики следует подбирать задания с постепенно возрастающей сложностью, учитывать индивидуальные особенности ребенка. Важно соблюдать временной регламент, чтобы не вызвать переутомления ребенка; повышать у детей интерес к упражнениям и заданиям, превратив их в занимательную игру; заботиться о том, чтобы деятельность ребенка была успешной, тогда подкрепляется его интерес к играм и занятиям; процесс обучения и развития должен формировать у детей положительную мотивацию [3].

Таким образом, систематическая и планомерная работа по развитию мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста способствует формированию интеллектуальных способностей, положительно влияет на речевые зоны коры головного мозга, а самое главное – способствует сохранению физического и психического здоровья ребенка. И все это напрямую готовит его к успешному обучению в школе.

Список литературы

1. Алмазова, А.А. Состояние готовности детей к обучению письму и чтению: концепции и результаты исследования / А.А. Алмазова, Г.В. Бабина, М.М. Любимова // Проблемы современного образования. - Изд: Московский педагогический государственный университет, 2017. - №4.

2. Заболотских О.П., Соколова В.Э. Применение техники Марии Монтессори в развитии мелкой моторики у детей дошкольного возраста с ЗПР / О.П. Заболотских, В.Э. Соколова // Студенческая наука и XXI век: материалы научно-практической конференции студентов по итогам научно-исследовательской работы за 2014 год/ Мар.гос.ун-т.- Йошкар-Ола, 2015. - Вып.12.-354с.

3. Филиппова, С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму: Методическое пособие [Текст] / С.О. Филиппова. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. - 94 с.

4. Развитие мелкой моторики у дошкольников с задержкой психического развития как средство подготовки руки к письму [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://interactive-plus.ru/e-articles/collection-20150219/collection-20150219-6715.pdf

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКОЙ

Авсиевич В.В.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Рост самоубийств среди подростков и молодежи, отмечаемый многими исследователями этой проблемы, неизбежно ставит о вопрос о факторах, его детерминирующих. В числе возможных причин указывают ухудшение психического здоровья подростков в виде депрессивных симптомов и тревоги, аддикций, что вызывается усилением психосоциального стресса, связанного с неравенством, одиночеством, кризисом семьи и недостатком социальной поддержки [1].

Результаты, полученные в цикле исследований, проведенных на основе многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра [2], раскрывают психологические механизмы суицидального поведения и в качестве причин, предрасполагающих к совершению суицида, называются дефицит навыков решения проблем и совладания с жизненным стрессом [3]. Отмечается, что специфичными для подростков с суицидальной направленностью являются такие дезадаптивные копинг-стратегии, как «самообвинение» и «сравнение себя с другими» [4], психическое избегание и «вентилирования» эмоций [2].

С целью изучения характера копинг-стратегий у подростков, склонных к суицидальному поведению, нами проведено эмпирическое исследование на базе УО «Гомельский Государственный автомеханический колледж». Испытуемые – учащиеся 2 курса отделения автомехаников в возрасте от 14 до 17 лет. Общее количество выборки составило 100 человек.

Выраженность депрессивной симптоматики, как показателя суицидального риска, определялась с помощью опросника депрессивности (BDI) А. Бека в адаптации Н.В. Тарабриной. Для выявления групп копинг-стратегий использовалась методика для психологической диагностики копинг–механизмов Э. Хейма, адаптированная Л. И. Вассерманом.

Данные, полученные в исследовании, свидетельствуют о выраженности депрессивных состояний в исследуемой выборке. Тяжелая и выраженная формы депрессии выявлены у 12% испытуемых, умеренная форма депрессии – у 11%, легкая форма депрессии – у 16%, отсутствие депрессивных симптомов – у 61% подростков. Таким образом, 39%

учащихся имеют симптомы депрессии в самоотчете. Кроме того, в результате исследования выявлен достаточно высокий суицидальный риск у обследуемой выборки: 11 % учащихся отмечает в самоотчете наличие пассивных суицидальных мыслей («Ко мне приходят мысли покончить с собой, но я не буду их осуществлять»), а 6 % респондентов сообщают о намерении совершить суицид в любой подходящий момент («Я бы убил себя, если бы представился случай»).

Изучение копинг-стратегий показало, что у подростков без признаков депрессии преобладают относительно адаптивные копинг-стратегии (42,6%), при легкой депрессии – относительно адаптивные копинг-стратегии (37,5%), а у подростков с выраженной и тяжелой формой депрессии – неадаптивные копинг – стратегии (58,3%).

Сопоставление показателей выраженности депрессивной симптоматики и копинг-стратегий свидетельствует о том, что в группе учащихся с тяжелой и выраженной депрессией частота встречаемости неадаптивных копинг–стратегий (58,3%) значительно выше, чем адаптивных (8,3%) и относительно адаптивных – 33,3% ($U=1612$, $p<0,05$). В группе учащихся с отсутствием депрессивных симптомов преобладают адаптивные копинг-стратегии (39,3%) и относительно адаптивные– (42,6%), к неадаптивным копинг-стратегиям прибегают 14,7% подростков ($U=1674$, $p <0,05$).

Таким образом, учащимся с выраженной и тяжелой депрессией свойственно физически избегать стрессовые ситуаций, стремление не попадать в конфликтные ситуации, склонность капитулировать перед трудностями, занимать выжидательную позицию, надеясь, что «всё разрешится само собой». Для них характерно чувство растерянности и беспомощности в ситуации стресса, они реже верят в благополучный исход ситуации, чаще прибегают к подавлению эмоций, смирению, покорности, игнорированию, диссимуляции, самообвинению, активному избеганию и отступлению. Неспособность таких лиц переключать внимание со стрессовой ситуации на другую может быть связана со склонностью фиксироваться на неприятных переживаниях.

Испытуемые без симптомов депрессии способны адекватно предвосхищать стрессовые ситуации и планировать свои действия по преодолению возможных проблем. Для них свойственны способность чётко координировать свои движения, точность планирования своих действий во времени и способность предвосхищать возможные конфликтные ситуации и планировать способы их разрешения. Они чаще используют формы поведения, направленные на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций (когнитивные копинг-стратегий: «проблемный анализ», «установка собственной ценности», «сохранение самообладания»). Их эмоциональное состояние характеризуется активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода в

любой, даже самой сложной, ситуации (эмоциональные копинг-стратегии: «протест», «оптимизм». Они используют поведенческие копинг-стратегии «сотрудничество», «обращение», «альтруизм», т.е. вступают в сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми, ищут поддержку в ближайшем социальном окружении или сами предлагают ее близким в преодолении трудностей.

Использование относительно адаптивных копинг-стратегий позволяет подросткам с отсутствием депрессивных симптомов адекватно оценивать трудность ситуации, придавать особый смысл ее преодолению, проявлять стойкость при столкновении со сложными проблемами, снимать напряжение, связанное с проблемами, временно уходить от решения проблем с помощью погружения в любимое дело, путешествия и т.д.

Корреляционный анализ позволил установить статистически значимую связь уровня депрессии и копинг-стратегий ($r = 0{,}363$, $p<0{,}05$). В частности, у подростков показатели, свидетельствующие от отсутствии депрессии, положительно связаны с такими адаптивными и относительно адаптивными копинг-стратегиями, как «протест» ($r = 0{,}312$; $p \leq 0{,}05$), «оптимизм» ($r = 0{,}481$; $p \leq 0{,}05$), «сотрудничество» ($r = 0{,}363$, $p \leq 0{,}05$), «сохранение самообладания» ($r = 0{,}311$; $p \leq 0{,}05$) и отрицательно – с неадаптивными: когнитивными – «смирение», «растерянность», эмоциональными – «подавление эмоций», «самообвинение»; поведенческими – «активное избегание», «отступление» ($r =-0{,}250$; $p \leq 0{,}05$).

Показатели выраженной и тяжелой депрессии положительно связаны с неадаптивными копинг-стратегиями ($r = 0{,}379$, $p \leq 0{,}05$) и отрицательно с адаптивными копинг-стратегиями «проблемный анализ» и «оптимизм» ($r = -0{,}337$, $p \leq 0{,}05$), «сотрудничество» ($r = -0{,}258$, $p \leq 0{,}05$).

Таким образом, анализ представленных выше результатов показывает, что поведение подростков с выраженной и тяжелой депрессией сопровождается использования неадаптивных копинг-стратегий и, наоборот, неадаптивное копинг-поведение может приводить в развитию депрессивных симптомов.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что одной из задач профилактической работы с подростками группы риска суицидального поведения (с высоким уровнем депрессии) является развитие конструктивных навыков решения проблем, повышение эффективности совладающей системы, что будет способствовать успешности жизнедеятельности молодых людей и сохранению психического здоровья.

Список литературы

1. Розанов, В.А. Самоубийства среди детей и подростков – что происходит и в чем причина / В.А. Розанов // Суицидология.– 2014. –Т. 5.–№4 (17).– С.16– 28.

2. Холмогорова, А.Б. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра / А.Б.

Холмогорова, С.В. Воликова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. –2012. –№ 2. URL: http://www.medpsy (дата обращения: 10.03.2018 г.).

3. Холмогорова, А.Б. Суицидальное поведение: теоретическая модель и практика помощи в когнитивно-бихевиоральной терапии/ А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия.– 2016. –Т. 24. –№ 3. –С. 144—163.

Павлова, Т.С. Копинг-стратегии подростков с антивитальными переживаниями / Т.С. Павлова //Психологическая наука и образование. – 2013.– №1. – С. 1–14.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Алекберова Л.Б.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, Йошкар-Ола

Статистика показывает, что в современном мире растет количество детей с отклонениями в здоровье, а также детей-инвалидов. Среди них большую долю составляют дети с тяжелыми нарушениями речи. Более третей части всех детей имеют нарушения речи и из них около 20% - это дети с тяжелыми формами [4]. Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) - это дети со значительными речевыми нарушениями, которые затрагивают все компоненты речевой системы при сохранном слухе и интеллекте. Такие дети нуждаются в обязательном социально-психологическом сопровождении для их успешной адаптации к условиям окружающей среды. Без должного внимания со стороны родителей, педагогов, психологов и при отсутствии специальной логопедической помощи такой ребенок не способен к самостоятельному речевому развитию и в дальнейшем у него будут трудности в общении со сверстниками и в усвоении школьной программы. Это обуславливает необходимость проведения системной коррекционной работы и социально-психологического сопровождения детей с ТНР [1, с.307-310].

На сегодняшний момент в центре внимания стоят вопросы о развитии интегрированного образования для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В условиях интегрированного образования ребенок вынужден адаптироваться к существующим общеобразовательным условиям. В отличие от инклюзивного образования образовательная среда не преобразуется с учетом потребностей особых детей. Ребенок с ТНР может столкнуться с проблемами непонимания его окружающими, отсутствия необходимой помощи, психологической поддержки, социальной изоляции и другими подобными проблемами. Поэтому для успешного включения ребенка необходимо комплексное всестороннее сопровождение ребенка, которое заключается в совместном преодолении трудностей с целью максимального развития и реабилитации,

которое требует специалистов разных областей: педагоги, воспитатели, психологи, дефектологи, логопеды, социальные работники, тьюторы. Коррекцией речи и коммуникативной деятельностью ребенка занимается логопед; дефектолог работает над развитием памяти, мышления, воображения, общих представлений о мире; за коррекцию поведения и психологическую поддержку отвечает психолог, и т.д. Такое распределение обязанностей между специалистами в сопровождении ребенка обеспечивает его многостороннее развитие и успешную реабилитацию [2, с.145-157].

Программа сопровождения детей с ТНР предусматривает коррекцию речевой системы, обучение различным формам коммуникации, развитие познавательной сферы и неречевых психических функций. В школе для таких детей должна создаваться адаптированная образовательная программа (АОП), в которой учитываются рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии. Логопедическое сопровождение ребенка с ТНР включает в себя диагностику и выявление нарушений речи в раннем возрасте, осуществление коррекционной работы по преодолению выявленных нарушений, подготовку к обучению в общеобразовательной школе.

В республике Марий Эл одним из приоритетных направлений деятельности Министерства образования является улучшение качества образования детям с ограниченными возможностями здоровья. С 2013 по 2020 годы в республике осуществляется государственная программа “Развитие образования и молодежной политики”. В рамках этой программы создавались центры психолого-педагогического и медико-социального сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Лишь к 2014 году было проведено 1333 консультаций для педагогов и 3143 - для родителей по сопровождению детей и 2170 коррекционных занятий для 792 детей с особенностями развития. В дошкольных учреждениях за последние пять лет было обследовано 7609 детей. Развивается система ранней помощи, которая осуществляется на базе общеобразовательных, дошкольных, дополнительных образовательных учреждений, центров психолого-педагогической реабилитации и сопровождения [2].

В Марий-Эл активно развивается интегрированное образование. Основной формой интеграции в республике является создание коррекционных классов в общих общеобразовательных учреждениях, создание центров дистанционного обучения. Для детей с тяжелыми нарушениями речи осуществляется комплексная система социального, медицинского и психологического и логопедического сопровождения [3].

Таким образом, в настоящее время особую актуальность приобретает инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим возникает острая потребность в сопровождении таких детей для успешной их социализации с среде и усвоению образовательных программ. Особую группу детей с ОВЗ составляют дети с тяжелыми нарушениями речи. Для их реабилитации

необходима комплексная система социально-психологического сопровождения, которую осуществляют широкий круг специалистов.

Список литературы

1. Бенилова, С. Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика) / С.Ю. Бенилова, Л.Р. Давидович. - М.: МОДЭК, НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2014. - 536 с.
2. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://mari-el.gov.ru (Дата обращения 20.02.2019)
3. Региональный опыт реализации инклюзивной практики образования: Республика Марий Эл [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://edu-open.ru (Дата обращения 21.02.2019)
4. Статистика нарушений [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://vavillon.ru (Дата обращения 21.02.2019)
5. Шохор-Троцкая М.К.(Бурлакова), Коррекция сложных речевых расстройств: Сборник упражнений,М.:Издательство: Сфера, 2006

СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Алексеева Я. В.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г.Йошкар -Ола

Аннотация. Автор посвятил статью специфике нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста. В статье рассмотрены основные нарушения письменной речи, специфические ошибки, особенности проявления нарушений у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: нарушения письменной речи, чтение, письмо, дислексия, дисграфия.

По мнению психологов, на успеваемость в школе влияют более 200 факторов, но существует фактор №1, который неоспоримо воздействует на успеваемость. Этим фактором является уровень развития устной и письменной речи ребенка. Ведь именно речь является средством получения и выражения знаний.

Проблема нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний. Специалисты в области психологии, психолингвистики, нейропсихологии, дефектологии и логопедии уделяют внимание этим проблемам, изучая их.

Проблемой обучения чтения и письма занимались известные педагоги и психологи: Л.И. Климанова, Р.Ф. Спирова, В.И. Городилова, Б.Г. Ананьева. Овладение основными навыками учебной деятельности

способствует успешному обучению в школе. Дислекию изучали различные авторы: И.Н. Садовникова, М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина и др.

Р.И. Лалаева отметила, что дислексия - это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением.

В определении М.Е. Хватцева сказано, что дислексия - это частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения (пропускам букв, слогов, заменам, перестановкам, пропускам предлогов, союзов, замещениям слов, пропускам строчек).

В определении дислексии нужно указывать на основные характеристики ошибок чтения, которые позволили бы отличить их от других нарушений чтения. При дислексии ошибки неоднократно повторяются, трудности в чтении наблюдается в перестановках, пропусках и заменах. Стойкий характер ошибок продолжается на протяжении долгого времени. Таким образом, дислексия определяется не по нескольким, часто случайным, ошибкам чтения, а по их совокупности и стойкому характеру. Наблюдающиеся ошибки при чтении детей, не всегда доказывают имеющуюся дислексию. Ошибки могут возникать по причине усталости детей, нарушения поведения, педагогической запущенности. Ошибки у таких школьников не имеют в основе несформированность психических процессов, и имеют не стойкий характер [2].

Симптоматика дислексии различна и зависит от сущности нарушений. М.Е. Хватцев, С. Борель-Мезонни при определении симптоматики дислексии, выделяют непосредственно нарушения чтения. Нарушения пространственных представлений и моторики, которые сопровождают дислексию, являются патогенными.

М. Куц, К. Лонай и другие, считает, что нарушения чтения не являются изолированным нарушением, а представляют собой только один из симптомов, с которым ассоциируются нарушения устной речи, моторики, пространственной ориентации [3].

Р.Е. Левина к характерным проявлениям дислексии относит данные ошибки при чтении: пропуск букв, вставку добавочных звуков, ошибки в произношении букв, замену одного слова другим, повторение, добавление, пропуски слов. Р.Е. Левина выделяет следующие основные виды проявлений дислексии: недостаточное усвоение букв, недостаточное слияние букв в слоги, неправильное прочитывание слов, фразы. А.Н. Корнев выделяет два вида: неправильное узнавание букв и неправильное объединение букв в слове. По проявлению выделяются две формы дислексии: литеральная, проявляющаяся в неспособности или трудности усвоения букв, и вербальная, которая проявляется в трудностях чтения слов [1]. С. Борель-Мезонни, О.А. Токарева предлагают классификации

дислексии в зависимости от их патогенеза. С. Борель-Мезонни разделяет дислексии на группы:

1. Дислексии, связанные с нарушениями устной речи.
2. Дислексии, связанные с плохими пространственными представлениями.
3. Смешанные случаи.
4. Ошибочные дислексии.

Для детей первой группы характерна недостаточная слуховая память и имеются нарушения слухового восприятия. У детей второй группы наблюдаются нарушения восприятия формы, величины, расположения в пространстве, определения верха, низа, правой, левой стороны, в тяжелых случаях - нарушения кинестетической памяти, неспособность представить непривычные положения рук и ног в пространстве, нарушения схемы тела, имеются диспраксии. У детей третьей группе имеются нарушения зрительного и слухового восприятия, а также моторное отставание. При смешанной форме дислексии дети долго подбирают слова, плохо строят фразы, плохо различают фигуры по форме и величине, смешивают право-лево. Движения их часто неуклюжи, наблюдаются синкинезии, слабые реакции. При четвертой группе дислексии дети не имеющих ни речевых нарушений, ни недоразвития пространственных представлений. Все же, эти дети с трудом читают по различным причинам.

Авторами Л.В. Бенедиктовой, Р.И. Лалаевой, выделяются фонематические, оптические, оптико-пространственные, семантические и мнестические дислексии [2]. Они считают, что у детей наблюдаются только фонематические и оптические дислексии. Другие формы бывают при органических поражениях головного мозга и при афазиях. При фонематической форме процесс обучения чтению длится долго, так как дети сталкиваются с проблемой при усвоении букв, не могут сливать их в слоги и слова.

К нарушениям письменной речи также относится дисграфия. По определению Р.И. Лалаевой: дисграфия - это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [2]. По мнению А.Н. Корнева: дисграфия - стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики. Р. И. Лалаева выделяет следующие особенности дисграфий: - ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время [2]. Виды дисграфических ошибок: перестановки, персеверации, пропуски; замена букв; искаженное написание букв; слитное написание слов, раздельное написание слова, аграмматизмы. Ошибки в письме соотносятся с каким-либо видом дисграфии. Например, артикуляторно-акустическая дисграфия выражается в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Для дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания характерны ошибки в виде замен букв,

соответствующих фонетически близким звукам, замен гласных звуков, ошибки обозначения на письме мягкости согласных. При дисграфии, вызванной нарушениями анализа и синтеза, встречаются пропуски согласных при их стечении, пропуски гласных, перестановки и добавления букв, слитное написание слов, разрывы в словах. Аграмматическая дисграфия проявляется в искажениях морфологической структуры слов (неправильное написание приставок, суффиксов, падежных окончаний, изменение числа существительных), а также нарушениях синтаксического оформления речи. Для оптической формы дисграфии типичны ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения. И.Н. Садовникова выделяет три группы ошибок при дисграфии. Так, ошибки на уровне буквы и слога могут быть обусловлены:

- несформированностью действий звукового анализа слов (пропуск, перестановка, вставка букв или слогов);
- трудностями дифференциации фонем;
- сходством в написании букв;
- искажение фонематического восприятия слов.

А.Н. Корнев выделяет ошибки при дисграфии: ошибки звукобуквенной символизации; ошибки графического моделирования фонематической структуры слова; ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения [1]. Выделенные И.Н. Садовниковой причины дисграфии: обусловленная вредными воздействиями или наследственной предрасположенностью; нарушения устной речи органического генеза; задержка в осознании ребенком схемы тела. Дисграфия может быть следствием нарушения восприятия пространства и времени, а также - анализа и воспроизведения пространственной и временной последовательности. Также ее появление могут спровоцировать аффективные расстройства. Психолого-педагогические особенности проявления дисграфии изучали Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Р. И. Лалаева, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, В.И. Ляудис, И.П. Негурэ, Л.С. Цветкова и др.

Процесс письма состоит из пяти психофизических компонентов: акустический (ребенку необходимо услышать и выделить звук), артикуляционный (уточнить звук), зрительный (представление графического образа звука), удерживание в памяти графических символов. При процессе письма необходимо выполнить фонематический анализ слова, соотнести фонему с буквой и написать буквы в определенной последовательности.

Таким образом, нарушение дислексия не представляет проблемы, но ее социальные последствия могут быть довольно серьезны. Над детьми с дислексией могут насмехаться в классе, которые могут вызвать социальные последствия в жизни ребенка, или у него может развиться ненависть к школе и учёбе. Наличие дисграфии у детей, в зависимости от степени выраженности дефекта, приводит ко многим печальным последствиям: затруднению в освоении школьных предметов,

требующих письменные ответы; психологическим проблемам (нервная истощаемость, повышенная тревожность, заниженная самооценка).

Список литературы

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей /А.Н. Корнев.- СПб.: Речь, 2003.- 336 с.

2. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. - М.: Просвещение, 2004.- 236 с.

3. Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия / под ред. Л. С. Волковой. - М.: Педагогика, 2006. – 267 с.

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПЕДАГОГОВ

Амельченко М.М.,

Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,

Республика Беларусь, г. Гомель

На сегодняшний день изучение проблемы стресса в профессиональной деятельности педагога актуально как никогда. В течении последних лет особо строй стала проблема сохранения психического здоровья педагога в общеобразовательном учреждении. Деятельность педагога насыщена различными стрессогенными факторами: отсутствие свободного времени и перегрузка работой в целом, необходимость быстро переключать свою работу, отсутствие весомого стимула для качественной работы, конфликты с коллегами и администрацией, чувство чрезмерной ответственности за результаты своей деятельности, конфликтные ситуации с учащимися и их родителями, подготовка к открытым и показательным занятиям, плохая дисциплина учащихся на уроке, плохая подготовка домашнего задания учащимися, безответственное отношение учащихся к учебе. Многие педагоги, столкнувшись с подобными ситуациями, постоянно испытывают сильный стресс. Давно известно, как негативно и разрушительно на человека, а в частности на педагога действует длительный стресс. Представить жизнь без стресса невозможно, стресс неизбежно становится спутником человека как в профессии, так и за ее пределами. Учеными выявлена безвредность незначительных неизбежных стрессов, однако чрезмерный и хронический стресс создают проблемы для группы и личности в целом. Также стоит отметить, что профессиональная деятельность без стрессовых ситуаций не возможна. Так как работа педагога характеризуется множественными ситуациями, вызывающими стресс, то можно сказать, что педагог постоянно находится в состоянии нервно-эмоциональной перегрузке и психоэмоциональном напряжении.

В мировой психологической практике изучению вопроса стресса всегда уделялось большое внимание. Одним из первых определение стресса дал Ганс Салье. Термин «стресс» был введен для обозначения неспецифической реакции организма как ответа на любое сильное

воздействие. В своих работах Г.Селье выделяет три фазы стресса. Первой можно выделить стадию тревоги. Данная стадия заключается в мобилизации возможностей адаптации организма. Стадия характеризуется снижением нормы сопротивления стрессу. Сигнал о реагировании подают надпочечники, иммунная система и желудочно-кишечный тракт. Сильный стрессор и ограниченность резервов может привести к смерти. Вторая стадия –сопротивления. Данная стадия наступает, когда действия совместимы с возможностями адаптации. Стадии характерно практические полное исчезновение признаков тревоги, уровень сопротивляемости повышается и становится выше обычного. В большинстве случаев при болезни или травме к месту поражения направляются антитела. Когда приходится испытывать психологический стресс, под действием симпатической нервной системы организм готовится к бегству или борьбе с раздражителем.Третья стадия – истощения. Через стадии тревоги и сопротивления человек проходит большое количество раз. При условии, что сопротивление завершится успехом, организм человека возвратиться к нормальному состоянию. Но в случаи продолжения действия стрессора, ресурсы организма истощаются. Следствие этого – наступление стадии истощения, при которой можно отметить признаки реакции тревоги, которые необратимы и в связи с этим индивид чаще всего погибает. Истощение, на примере психологического стресса принимает облик нервного срыва. Нельзя однозначно описать влияние стрессовых состояний в целом и в отдельных процессах. Три основные стадии развития стресса различны, и влияние их на деятельность, тоже разное [1,2].

Труд преподавателя параллелен с огромными психоэмоциональными затратами организма. Так бешеный ритм жизни педагога, катастрофическая нехватка времени, зачатую негативный и избыточный информационный поток, превращаются в такие проявления как хроническая усталость, непрекращающаяся депрессия, агрессия, ошибки в принятии важных решений. Все это очень сильно подталкивает педагога на встречу к эмоциональному выгоранию. Деятельность педагога сопряжена с огромными психоэмоциональными затратами, но ведь профессия требует от учителя взвешенных решений и поступков. Она обязывает педагога преодолевать раздражительность, тревожность, гнев, отчаяние. Необходимость сдерживать проявление негативных эмоций, заставляет педагога «совладать» со стрессом, «защищаться» от него и «преодолевать» полученный стресс.

Такое понятие как совладающее поведение или копинг-стратегии в ходе изучения претерпевало значительные изменения. Современная формулировка, согласно Большому психологическому словарю совладающее поведение - «..психические процессы и поведение, направленные на преодоление и переживание стрессовых (кризисных) ситуаций, особенно психосоциального характера» [3]. В научной литературе описано большое количество видов и классификаций копинг-стратегий, но можно выделить, что большинство их них построены на основании двух базисных стратегий преодоления, которые были

предложены Р.С. Лазарусом и С. Фолькманом: усилия направляются на решение возникшей проблемы и усилия направляются на изменение собственных установок в отношении сложившейся проблемы. Дж. Амирхан считал, что определенные копинг-стратегии, которые выбирает индивидуум на протяжении всей жизни вполне стабильная характеристика. Он выделил основные стратегии совладающего поведения человека и объединил их в три группы, которые в свою очередь можно разделить на адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные [4]:

1) Решение проблемы (адаптивная стратегия);

2) Поиск социальной поддержки (относительно адаптивная стратегия);

3) Избегание проблемы (неадаптивная проблема).

Копинг-поведение – это стратегии действий человека, которые реализуются в ситуации психологической угрозы благополучию физического, личностного и социального характера. Копинг-стратегия является способом борьбы в стрессовой ситуации, опираясь на осознанный выбор стиля реагирования на стресс.

По мнению Р. Лазаруса: «сохранение, повышение или выработка стрессоустойчивости личности связано с поиском, сохранением и адекватным использованием ресурсов, помогающих ей в преодолении негативных последствий стрессовых ситуаций».

Характер, способы преодоления стрессовых ситуаций, стратегии и модели совладающего поведения со стрессом или копинг-стратегии, можно назвать важными категориями ресурсов стрессоустойчивости [5].

В настоящее время не так много работ и исследований, посвященных изучению стратегий совладания педагогов с эмоциональными стрессами, и психотехник, которые помогут управлять стрессом и регулировать свое психическое состояние. Зная особенности механизмов совладающего поведения, которые лежат в основе формирования стрессоустойчивости педагога, можно построить более целенаправленные программы для профилактики стресса и механизма выработки педагогами продуктивных копинг–стратегий, которые могут быть направлены на повышение адаптационного потенциала и сохранение совладающих ресурсов личности.

Для изучения взаимосвязи уровня стресса и видов совладающего поведения в педагогической деятельности было проведено исследование. Для изучения, применяемых индивидом, копинг - стратегий была взята методика Д. Амирхан «Индикатор копинг-стратегий», Шкала воспринимаемого стресса 10 и биографическая анкета. Исследование проводилось на базе ГУО «Новогутская детская школа искусств» Гомельского района и ГУО «Новогутская средняя общеобразовательная школа» Гомельского района. В исследование принимали участие педагоги данных школ. Общий объем выборки составил 73 человек. Возраст испытуемых 20 – 68 лет. Стаж работы в данной сфере от 2-х до 48 лет.

Для выявления взаимосвязи между изучаемыми параметрами «стресс», «разрешение проблемы», «поиск социальной поддержки», «избегание проблемы» был рассчитан коэффициент корреляции Пирсона.

Корреляционный анализ по Пирсону показал, что взаимосвязь между параметрами «стресс» и копинг-стратегия «поиск социальной поддержки» прямая и достоверная, так r= 0,374 при p = 0,001. Для двух других копинг-стратегий выявленный коэффициент корреляции не являлся достоверным; так коэффициент корреляции для копинг-стратегии «разрешение проблемы» r= -0,012 при уровне достоверности p = 0,919, а для копинг-стратегии «избегание проблемы» r= 0,201 при уровне достоверности p =0,089.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что в стрессовых ситуациях педагогические работники выбирают «социальную поддержку» как вид совладающего поведения.

Список литературы

1. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А Бодров. - Москва: ПЕР СЭ, 2006. – 650 с.

2. Салье, Г. Стресс без дистресса, Москва: Прогресс, 1982. – 128 с.

3. Большой психологический словарь /ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко.- Москва: АСТ Прайм-Еврознак, 2009, - 630 с.

4. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб: Питер, 2004. – 700 с.

5. Мандель,Б.Р. Психология стресса / Б.Р. Мандель. – Москва: Флинта, 2014. – 280 с

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ЧЕРЕЗ ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРАВИЛАМИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

Анисимова М.А.,

Детский сад № 25 г. Йошкар-Олы «Жемчужинка», Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Сегодня человек считается успешным, если у него достаточно хорошо развиты такие черты личности, как самостоятельность, активность, креативность, инициативность, конкурентоспособность, умение саморазвиваться, быстро адаптируясь к требованиям современного мира. Основу для развития таких качеств личности необходимо закладывать в дошкольном возрасте [1, с.107].

В период дошкольного детства у детей происходит становление образа окружающего мира благодаря тому, что дети получают впечатления с помощью взрослого и посредством общения с ним, а впоследствии и через самостоятельное освоение новых форм деятельности. В первые годы жизни ребенок накапливает впечатления и расширяет чувственный опыт, он учится ориентироваться в окружающем мире. Познавательная активность в дошкольном возрасте является значительной, формы общения и обучения достаточно разнообразны, в связи с чем происходит совершенствование всех психических процессов.

На протяжении дошкольного детства происходят существенные положительные изменения в познавательном развитии детей. В детской

психологии выделяются следующие основные тенденции становления познавательного интереса на протяжении дошкольного возраста:

– возрастающая активность в поиске нужной информации, движение от непосредственного реагирования на новизну объектов к настойчивому стремлению познания нового;

– интеллектуализация процесса познания, переход от чувственного познания мира, основанного на эмоциях, к теоретическому познанию в форме вопросов, являющихся продуктом умственной деятельности;

– расширение круга интересующих ребенка объектов от предметов ближайшего окружения к познанию достаточно широких сфер объективной реальности;

– углубление познавательных интересов: от поверхностного, направленного на познание внешних свойств, признаков, действий, назначений к познанию сущности явлений, связей и отношений, причин и зависимостей [1,с.109].

Познавательный интерес охватывает все дидактические функции процесса обучения, а именно обучающую, развивающую и воспитательную. Дети дошкольного возраста настроены на процесс познания, они стремятся исследованию и познанию новых предметов и явлений, что порождает познавательные интересы [4,с.38]. Одним из способов развития познавательных интересов у дошкольников является ознакомление их основами безопасности жизнедеятельности, в частности с правилами дорожного движения.

По результатам проведенного анкетирования было выявлено, что лишь в 36% семей родители всегда соблюдают правила дорожного движения, показывая положительный пример своему ребенку; 46% родителей часто соблюдают ПДД, а вот 18% родителей ответили, что правила дорожного движения соблюдают редко. Это говорит о том, что во многих семьях дети видят отрицательный пример, и, следовательно, познают необходимую информацию в искаженном виде.

Все родители знакомят детей с правилами дорожного движения, но 14% взрослых это делает лишь в случае возникновения опасных ситуаций на дороге.

В основном, из правил дорожного движения, которые знает ребенок, родители указывают следующие: переход проезжей части на зеленый сигнал светофора или по пешеходному переходу. Таким образом, в семье уделяется достаточно мало внимания на повышение интереса ребенка к дорожной безопасности.

Абсолютно все родители согласились с тем, что в детском саду необходимо проводить специально организованную образовательную деятельность с детьми по основам безопасности жизнедеятельности, в частности, по дорожной безопасности.

Для обучения детей правилам дорожной безопасности используются разнообразные методы и средства:

– различные беседы с использованием различной наглядности, в том числе с демонстрацией мультимедийных презентаций («Мой друг – светофор», «Берегись автомобиля», «Правила движения нужны и важны!» и др.);

– конструирование («Машины нашего города», «Светофор», «Наш автобус» и т.д.) [3,с.61];

– чтение художественной литературы и отгадывание загадок по правилам дорожного движения;

– дидактические игры «Собери знак»; «Кто поступает неправильно?»; «Светофор» и др.;

– подвижные игры, такие как «Цветные автомобили»; «Действуй по сигналу»; «По автомобильной дорожке» и др.

– сюжетно-ролевые игры: «Водители автомобилей», «Путешествие на поезде», «Водители и пешеходы» и т.д.;

– проведение пальчиковой, дыхательной гимнастики;

– раскрашивание картинок по дорожной безопасности.

В развитии познавательного интереса ведущая роль в младшем дошкольном возрасте отводится игре, основным содержанием которой являются действия с игрушками и предметами-заместителями. В связи с этим в работе с младшими дошкольниками целесообразно использовать различные игровые ситуации.

Например, в группу к детям приходит сказочный персонаж с перевязанной рукой (или лапкой) и рассказывает, что он попал под машину. Дети с воспитателем выясняют причину этого и помогают освоить герою правила дорожного движения, превращаясь то в пешеходов, то в пассажиров, то в водителей, а возможно даже и в автомобили.

Подвижные игры по ознакомлению с правилами дорожного движения позволяют детям закрепить полученные знания, развивать самостоятельность и творчество [2, с.14]. Так, например, в ходе подвижной игры «По длинной извилистой дорожке» дети учатся ходить по шнуру, нарисованной мелом линии спокойно, не спеша, без страха. В конце дорожки детям предлагается выполнить задание: позвенеть колокольчиком, погладить зайку, покормить лошадку.

Сюжетно-ролевые игры, например такие, как «Водители автомобилей», «Путешествие на поезде», «Водители и пешеходы» направлены на более полное и глубокое закрепление у детей знаний, полученных через беседы, наблюдения, просмотр презентаций, видео и фотоматериалов.

Познавательный интерес является одним из важнейших мотивов в человеческой деятельности. Интерес к приобретению знаний формируется у дошкольников только при условии определенной организации педагогом процесса воспитания и развития ребёнка. Педагогу необходимо обращать внимание на закономерности развития познавательных интересов дошкольников и общие закономерности психического развития ребенка.

Таким образом, специально организованная практико-познавательная деятельность позволяет дошкольникам самостоятельно

добывать информацию об изучаемых объектах или явлениях, а педагогу сделать процесс обучения максимально эффективным и более полно удовлетворяющим естественную любознательность детей, развивая их познавательную активность по ознакомлению с правилами дорожного движения.

Список литературы

1. Аблитарова, А. Р. Развитие и формирование познавательного интереса у детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема / А.Р. Аблитарова, Н.А. Ревинская // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 107-110

2. Дремлюга, В. Н. Ознакомление младших дошкольников правилам дорожного движения через поисково-познавательную деятельность / В.Н. Дремлюга, М.В. Щебетун // Молодой ученый. – 2017. – №34.1. – С. 13-17.

3. Саулина, Т. Ф. Знакомим дошкольников с правилами дорожного движения. Для занятий с детьми 3-7 лет. Методическое пособие. ФГОС / Т.Ф. Саулина. – М.: Мозайка-Синтез, 2017. – 112 с.

4. Шмишек, О. П. Педагогическое сопровождение развития познавательного интереса у дошкольников / О.П. Шмишек, И.С. Казаков // Молодой ученый. – 2016. – №9.3. – С. 37-39.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И УСПЕШНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Балакирева М.В.,

Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель

Творчество – один из видов человеческой деятельности, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Значимость этих ценностей напрямую связана с уровнем творческих способностей человека, создающего эти ценности. В современном мире востребованность творческих способностей продиктована общественно-экономической потребностью разработки инновационных идей, поиском действенных, высокоэффективных стратегий в развитии, где центром и ценностью становится человек, его способности и возможности реализации в современном мире.

Проблемой различных аспектов творчества и творческих способностей в психологии занимались многие отечественные и зарубежные ученые. Так, по мнению Н. Роджерс, понятие «творческость» определяется как «…способность обнаруживать новые решения проблем или обнаружение новых способов выражения; привнесение в жизнь нечто нового для индивида» [1, с.165]. Согласно Н.Ю. Посталюк, творческие способности, включают в себя такие характеристики как способность к целостному видению проблемы; оригинальность мышления, раскрывающаяся в способности смотреть на предмет нетрафаретно;

диалектическое мышления как важнейшая интегральная характеристика творческого стиля деятельности; легкость ассоциирования как способность создавать новые психологические образования; легкость интегрирования идей или способность генерирования идеи; способность к оценочным действиям и критичность мышления, рассматриваемая как строго контролируемое отношение к поступающей информации; способность к широкому переносу знаний [2, с.75-77].

Д.Б. Богоявленская считает, что творческие способности представляют собой интегральное образование, основой которого является интеллектуальная активность, которая тем выше, чем выше уровень умственных способностей [3, с.55]. С точки зрения Дж. Бьюдженталя, больших достижений в обучении практической психологии достигают люди, обладающие следующими качествами: искренняя заинтересованность в отношениях с людьми, открытость бесконечному разнообразию, стремлению обнаружить свои собственные таланты и ограничения, и готовность расти и меняться [4, с.11].

З.И. Калмыкова определяет творческие способности (творческое мышление) «как общую способность к приобретению новых знаний, как интеллектуальную (умственную) способность к учению» и выделяет такие признаки творческих способностей как уровень обобщенности, широта применения новых знаний, быстрота и легкость усвоения, темп продвижения и обучения, высокая степень новизны, оригинально как специфическая черта мышления, возникающая в проблемной ситуации, включающей неизвестные звенья [5].

С целью выявления взаимосвязи творческих способностей и успешности в учебной деятельности нами было организовано и проведено исследование на базе Николаевского национального университета имени В.О. Сухомлинского. В исследовании приняли участие студенты 3 курса (заочной формы обучения) и студенты 4 курса (очной формы обучения) специальности «психология», всего 30 человек. В качестве диагностического инструментария использовался «Тест на определение уровня творческих способностей» (Х. Зиверт) [6].

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты: по шкале дивергентного мышления (Д) - у 50% респондентов был выявлен низкий уровень. У этих респондентов имеются задатки дивергентного мышления, но они плохо справляются с творческими заданиями, характеризуются низкой оригинальностью, мало способны к обнаружению нового в постановке и решению проблем, решение творческих задач осуществляется недостаточно быстро.

Средний уровень дивергентного мышления показали 47% респондентов. Для этих испытуемых характерна нормально выраженная склонность к нестандартному мышлению, но эти задатки опосредованы и требуют развития для более гибкого, независимого мышления. Высокий уровень показали 3% респондентов, это говорит о том, что немногие респонденты способны к нестандартному мышлению выше общего уровня,

им характерна высокая гибкость мышления, способность к генерированию большого количества идей.

Таким образом, общей особенностью в развитии вербальных творческих способностей респондентов является низкий уровень их развития.

По шкале находчивости (Н) также было выявлено три уровня: низкий уровень у 27% респондентов: находчивость у них слабо выражена, им затруднительно нахождение решения в нестандартных ситуациях. Средний уровень у 70% респондентов: они способны увидеть суть проблемы, но им необходимо приложить усилия для ее решения, также они способны быстро ориентироваться в сложившихся обстоятельствах, найти выход из затруднительного положения, однако существуют проблемы, тормозящие творческий процесс. Высокий уровень – у 3% респондентов. Этот уровень характеризуется способностью вникать в ситуацию, видеть суть проблемы, способностью быстро решать задач различной сложности, изобретательностью, умением смотреть на вещи с разных сторон.

Выраженность успешности обучения студентов находит отражение в балльной оценке академической успеваемости (по пятибалльной системе). Нами была проанализирована успеваемость каждого из испытуемых за год и рассчитан средний балл успеваемости каждого студента.

После применения метода математической статистики (корреляционного анализа Пирсона) выяснилось, что обнаружена значимая корреляция дивергентного мышления с успешностью учебной деятельности, $r = 0{,}671$, на уровне связи $p \leq 0{,}05$ – высокая сила связи (связь заметная и прямая); обнаружена значимая корреляция находчивости с успешностью учебной деятельности, $r = 0{,}502$, на уровне связи $p \leq 0{,}05$ – высокая сила связи (связь заметная и прямая). Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о том, что между успешностью в учебной деятельности и уровнем развития вербальных творческих способностей существует статистически значимая связь.

Успешные в учебной деятельности студенты отличаются значимым свойством личности – творческими способностями, они быстрее и легче усваивают новую информацию, стремятся к обнаружению и раскрытию своих талантов. В обучении такие студенты характеризуются наличием познавательной активности, они открыты новой информации, способны быстро принимать оригинальные решения, обладают гибким мышлением, быстро ориентируются и адаптируются к новым условиям. Такие студенты чаще испытывают потребность в личностном и профессиональном росте, достигают успеха. Важным для них качеством является низкий уровень стереотипного мышления, большой запас интеллектуальной энергии. Все эти качества позволяют таким студентам успешно справляться с учебной деятельностью и адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Список литературы

1 Рождерс, Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С.165-175.

2 Посталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казанского ун-та. – 1989. – 206 с.

3 Богоявленская, Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей / Д.Б. Богоявленская // Психологический журнал. – 1995. – т.16. - №5 – С.49–58.

4 Бьюдженталь, Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб.: Питер, – 2001. – 304 с.

5 Калмыкова, З.И. Психологические принципы развивающего обучения: методический материал / З.И. Калмыкова. – М.: Знание, 1979. – 48 с.

6 Вершинина, Н.С. Психология творческой деятельности. Тестирование креативности: методические указания / Н.С. Вершинина // Томск: Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та. – 2014. – 32 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЁ ОСОБЕННОСТИ

Батухтина А.В.,
Шишкина О.В.,
Марийский государственный университет,
Межрегиональный открытый социальный институт,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Актуальность исследования обусловлена тем, что период адаптации первоклассника связан с трансформацией ранее сложившихся у него стереотипов поведения и навыков жизнедеятельности, что приводит не только к ряду затруднений во взаимодействии с окружающим миром в повседневной жизни, но и нередко приводит к ухудшению учебных успехов. В связи с введением в начальной школе ФГОС подходы к сути социально-психологической адаптации изменились, значительно расширился перечень критериев успешной адаптации. Согласно новым образовательным стандартам в ходе организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе необходимо делать акценты на личностно-ориентированном, системно-деятельностном и здоровьесберегающем подходе. Важно ориентироваться на индивидуальные особенности школьника и перейти от методики «уравнивания» всех детей в классе к методике раскрытия «Я - концепции» каждого ребенка.

Целью нашего исследования было изучение особенностей социально-психологической адаптации первоклассников к учебной деятельности. Объектом исследования явилась социально-психологическая адаптация личности первоклассников, а предметом исследования – особенности социально-психологической адаптации первоклассников к

учебной деятельности. Гипотеза исследования основана на предположении, что социально-психологическая адаптация первоклассников к учебной деятельности взаимосвязана с такими факторами, как школьной мотивацией и психологическим климатом в классе, а также обусловлена гендерными отличиями. Для решения поставленной цели и проверки гипотезы нами применялись следующие методы исследования: теоретические – изучение и анализ психологической и методической литературы по проблеме исследования; эмпирические – констатирующий эксперимент, анкетирование (диагностические методики: 1) Методика диагностики социально – психологической адаптации ребенка в школе (Э.М. Александровская) [5]; 2) Анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н. Лусканова) [9]; 3) Анкета «Как определить состояние психологического климата в классе» (Л.Г. Федоренко) [7]); статистические – методы количественной и качественной обработки результатов; статистические методы (критерий ранговой корреляции Спирмена) [1].

На основании полученных результатов исследования нами была разработана программа для повышения уровня адаптации первоклассников к учебной деятельности. Экспериментальная база исследования: МОУ «Лицей №11 им. Т.И.Александровой г. Йошкар-Олы». Выборку составили учащиеся 1-х классов в возрасте 7-8 лет в количестве 60 человек (32 – мальчики; 28- девочки).

Эмпирическое исследование социально-психологической адаптации первоклассников к учебной деятельности проходило в 2 этапа: 1 этап – констатирующий (диагностическое исследование) – сентябрь 2018 г; 2 этап – эмпирический (реализация программы коррекции школьной дезадаптации «Введение в школьную жизнь») - сентябрь-октябрь 2018 г.

В результате диагностики нами был проведен факторный анализ социально-психологической адаптации первоклассников к учебной деятельности: 1) анализ взаимосвязи школьной мотивации с уровнем социально-психологической адаптации; 2) анализ взаимосвязи психологического климата в классе с уровнем социально-психологической адаптации; 3) сравнительный гендерный анализ факторов социально-психологической адаптации.

На основании полученных данных, у первоклассников выявили следующую взаимосвязь школьной мотивации с уровнем социально-психологической адаптации:

- у учащихся с дезадаптацией – 7 чел. (11,7%) констатировали следующий уровень школьной мотивации: очень низкий – 5 чел. (8,3%) и низкий уровень – 2 чел. (3,4%).

- у учащихся с недостаточной адаптацией – 30 чел. (50%) констатировали следующий уровень школьной мотивации: низкий уровень– 6 чел. (10%); уровень ниже среднего – 18 чел. (30%); средний уровень – 6 чел. (10%).

- у учащихся с высокой адаптацией – 23 чел. (38,3%) констатировали следующий уровень школьной мотивации: ниже среднего

уровень– 1 чел. (1,7%); средний уровень – 14 чел. (23,3%); высокий уровень – 8 чел. (13,3%).

На основании наших данных, у первоклассников выявили следующую взаимосвязь психологического климата с уровнем социально-психологической адаптации:

- у учащихся с дезадаптацией – 7 чел. (11,7%) констатировали следующий уровень психологического климата: неблагоприятный – 6 чел. (10%) и недостаточно благоприятный– 1 чел. (1,7%).

- у учащихся с недостаточной адаптацией – 30 чел. (50%) констатировали следующий уровень психологического климата: неблагоприятный– 10 чел. (16,6%); недостаточно благоприятный– 18 чел. (30%); благоприятный– 2 чел. (3,4%).

- у учащихся с высокой адаптацией – 23 чел. (38,3%) констатировали следующий уровень психологического климата: недостаточно благоприятный– 16 чел. (26,6%); благоприятный– 7 чел. (11,7%).

Для проверки выдвинутой нами гипотезы о том, что существует взаимосвязь между особенностями адаптации первоклассников и школьной мотивации, а также психологическим климатом в классе, нами был использован критерий ранговой корреляции r-Спирмена. В результате его использования гипотеза подтвердилась, действительно социально-психологическая адаптация первоклассников к учебной деятельности взаимосвязана со школьной мотивацией и психологическим климатом в классе.

Анализ результатов корреляционного анализа позволил установить следующие взаимосвязи:

– высокий уровень адаптации, высокий и средний уровни школьной мотивации (r=0,85при p≤0,05 – высокая положительная связь и r=0,70при p≤0,05 – заметная положительная связь);

– дезадаптация, как зона адаптации и очень низкий уровень школьной мотивации (r=0,81 при p≤0,05 – высокая положительная связь);

– низкий уровень адаптации и уровни школьной мотивации низкий и ниже среднего (r=0,54и 0,33 при p≤0,05 – умеренная положительная связь);

– дезадаптация и низкий уровень школьной мотивации (r=0,47 при p≤0,05 – умеренная положительная связь).

Таким образом, гипотеза исследования о том, что социально-психологическая адаптация первоклассников к учебной деятельности взаимосвязана со школьной мотивацией, подтвердилась.

Анализ результатов корреляционного анализа позволил установить следующие взаимосвязи:

– высокий уровень адаптации, благоприятный климат (r=0,81 при p≤0,05 – высокая положительная связь;

– высокий уровень адаптации, недостаточно благоприятный климат (r=0,33 при p≤0,05 – умеренная положительная связь);

– недостаточный уровень адаптации, недостаточно благоприятный климат (r=0,70 при p≤0,05 – заметная положительная связь);

– недостаточный уровень адаптации, неблагоприятный климат (r=0,47 при p≤0,05 – умеренная положительная связь);

– дезадаптация, неблагоприятный климат (r=0,83 при p≤0,05 – высокая положительная связь);

Таким образом, гипотеза исследования о том, что социально-психологическая адаптация первоклассников к учебной деятельности взаимосвязана с психологическим климатом коллектива, подтвердилась.

Сравнительный гендерный анализ результатов диагностики социально-психологической адаптации первоклассников к учебной деятельности показал, что девочки, по сравнению с мальчиками более адаптированы к школьной жизни, более мотивированы на процесс обучения, а также испытывают более благоприятный психологический климат в окружении своих одноклассников.

Определив у первоклассников недостаточный уровень социально-психологической адаптации к учебной деятельности, нами была разработана программа «Введение в школьную жизнь», которая позволила выработать социально-психологическую адаптированность учащихся к условиям обучения, а также сформировать положительную мотивацию к учебной деятельности [2,3,4,6,8]. Цель программы: создание психолого-педагогических и социальных условий, позволяющих ребенку успешно адаптироваться к школьной жизни.

Психокоррекционная программа представляет собой поэтапно построенную индивидуальную и групповую психологическую работу с родителями и детьми. Процесс психокоррекции осуществлялся в три этапа: ориентировочный (2-3 занятия); реконструктивный (6-7 занятий); закрепляющий (2-3 занятия). Задачи первого этапа: ослабление психической напряженности и ощущения дискомфорта; осмысление мотивов обращения за психологической помощью; активизация самостоятельной работы родителей; установление доверительного контакта психолога с ребенком и родителями. Задачей второго этапа являлось создание условий для устранения нарушений в личностном развитии ребенка. Задача третьего этапа - поддержание новых семейных отношений, которых удалось достичь в ходе эксперимента.

Разработанная нами программа в полном объеме была апробирована с учащимися первых классов и осуществлялась в период с сентября по октябрь 2018 г. (1-2 раза в неделю). Тематическое планирование представлено в таблице.

Таблица - Тематический план коррекционно-развивающей программы «Введение в школьную жизнь»

№ п/п	Содержание работы, цель	Период проведения

1.	Наблюдение за адаптационным периодом детей начальных классов. Оформление адаптационного листа, личностной карты, социально-психологического портрета школьника на каждого ребенка. Диагностика социально-психологической адаптации и её особенности. Консультация педагогов I классов: «Адаптация детей к школе». Родительское собрание: «Психологическая работа с детьми начальной школы» Беседы для индивидуальной работы: «Как сохранить психологическое здоровье детей» [3]	Сентябрь 1 неделя
2.	Занятие «Знакомство». Цель: помочь детям войти в контакт друг с другом и со взрослыми, осознать себя как личность.	Сентябрь 2 неделя
3.	Занятие «Я и мое имя». Цель: способствовать установлению контакта между детьми, помочь детям осознать свои положительные черты характера.	Сентябрь 2-3 неделя
4.	Занятие «Я и моя семья» Цель: знакомство с членами семьи, общими интересами, традициями.	Сентябрь 3 неделя
5.	Занятие «Урок и перемена» Цель: познакомить детей с правилами поведения на уроке и перемене, упражняться в их применении. Выявить школьную мотивацию.	Сентябрь 4 неделя
6.	Занятие «Экскурсия по школе». Цель: научить детей ориентироваться в помещении школы, познакомить с сотрудниками.	Октябрь 1 неделя
7.	Занятие «Ученье свет, а не ученье – тьма». Цель: укрепить желание учиться, получать знания, показать, что знания необходимы.	Октябрь 1-2 недели
8.	Занятие «Когда всем весело, а одному грустно». Цель: учить детей сопереживать друг другу, воспитывать дружелюбие, умение различать и понимать эмоциональные состояния.	Октябрь 3 неделя
9	Занятие «Волшебные слова». Цель: воспитывать культуру поведения, вызвать желание соблюдать правила поведения, использовать в речи «волшебные» слова: здравствуйте, спасибо, до свидания, пожалуйста и т.д.	Октябрь 4 неделя

Получив общие результаты диагностики, мы установили основные причины, приводящие к дезадаптации, а именно: недостаточное развитие у ребенка учебной мотивации, неспособность к взаимодействию с другими детьми, которая приводит к неблагоприятному психологическому климату

в классе. Так в частности, у первоклассников констатировали следующий уровень социально-психологической адаптации к учебной деятельности: высокий (45%- 1 «А»; 35%- 1 «Б» и 35%- 1 «Г»); средний (45%- 1 «А»; 50%- 1 «Б» и 55%- 1 «Г»); низкий (10%- 1 «А»; 15%- 1 «Б» и 10%- 1 «Г»).

Кроме этого, в результате гендерного анализа социально-психологической адаптации первоклассников к учебной деятельности мы установили, что девочки, по сравнению с мальчиками более адаптированы к школьной жизни, более мотивированы на процесс обучения, а также испытывают более благоприятный психологический климат в окружении своих одноклассников. Так в частности, у первоклассников констатировали следующий уровень социально-психологической адаптации к учебной деятельности: высокий (39,2% - девочки; 37,5% - мальчики); средний (50% - девочки; 50% - мальчики); низкий (10,8% - девочки; 12,5% - мальчики).

Для повышения адаптированости первоклассников к школе нами была разработана и реализована программа «Введение в школьную жизнь». Кроме этого, были разработаны методические рекомендации, предназначенные родителям и педагогам для повышения уровня адаптации первоклассников к учебной деятельности. Данные разработки могут представлять практический интерес в работе с младшими школьниками для студентов, педагогов, психологов и родителей.

Таким образом, одним из главных принципов профилактики школьной дезадаптации является многофакторность подхода к профилактике, диагностике и коррекции, требующая учета психических, психофизиологических и социальных факторов.

Список литературы

1. Акимова М.К. Введение в психодиагностику: Учебное пособие / М.К. Акимова, Е.М. Борисова, Е.И. Горбачева и др., Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой, - 3-е изд., стер. - М.: Академия, 2014. - 192с.

2. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсации / Ю.А.Александровский. - М.: Медицина, 2016. – 480 с.

3. Баринова А.Н. Психолого-педагогическая технология «Сохранение психологического здоровья первоклассников в процессе адаптации к обучению в школе» / А.Н. Баринова. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: - https://nsportal.ru (дата обращения: 02.10.2018).

4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – 3-е изд. / Н.И.Гуткина. - М.: Академический проект, 2014. - 184с.

5. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейникова, Г.Ф. Кумариной. - М.: Айрис-Пресс, 2016. – 450с.

6. Дубровин Н.В. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы / Под ред. И.В. Дубровиной, 5-е изд. - М.: Академия, 2012.-96с.

7. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников / Н.В.Елфимова. – М.: Академия, 2015. – 390с.
8. Клюева Н.В. Программа коррекции личностно-эмоциональных проблем детей младшего школьного возраста / Н.В.Клюева, И. В. Устиленцева. – Ярославль.: Школа-Пресс, 2013. - 32 с.
9. Лусканова Н.Г. Диагностические аспекты проблемы школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста / А. И. Коробейникова, Н. Г. Лусканова. - М.: Академия, 2014. – 220 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УЧЕБНИКОМ И ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМИ ИСТОЧНИКАМИ ПО БИОЛОГИИ

Батырова Э.,
Шишкина О.В.
Марийский государственный университет,
Межрегиональный открытый социальный институт,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Актуальность темы обусловлена тем, что особое внимание в образовательных стандартах второго поколения уделяется развитию оценочной самостоятельности и повышению части самостоятельной работы обучаемых. Основной целью учебного процесса является не только усвоение знаний, но и развитие познавательных потребностей и творческого потенциала обучающихся [3]. Достижение личностных результатов обучения, развитие мотивационных ресурсов обучающихся требует осуществления личностно-ориентированного образовательного процесса, построения индивидуальных образовательных траекторий для каждого обучающегося. Развитие навыков самостоятельной работы учащихся становится одним из важных направлений деятельности учителя биологии [7].

Основной целью исследования являлось выявление существующего уровня самостоятельности учащихся и развитие навыков самостоятельной работы. Исходя из рассмотренной структуры самостоятельности, а также на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы нами были определены критерии, показатели и уровни развития самостоятельности учащихся.

Критериями выделения уровней могут быть [2]:

1) степень сформированности знаний и умений (их глубина, комплексность, гибкость, взаимосвязь в процессе осуществления деятельности, перенос);

2) содержание и устойчивость мотивации (проявление ситуативных и устойчивых мотивов, комплекс мотивов, их общественная направленность, связь с жизненными планами учащимися);

3) отношение учащихся к учебной деятельности, ее нравственные основы (проявление интеллектуальной и практической инициативы,

активности, ответственности, самоконтроля, взаимоконтроля, сотрудничества).

В соответствии с этими критериями можно выделить три уровня самостоятельности: подражательно-пассивный (низкий), активно-поисковый (средний), интенсивно-творческий (высокий) [1].

В исследовании принимали участие ученики 6А и 6Б классов (экспериментальные классы) и ученики 6В класса (контрольный класс), на базе Гимназии № 26 города Йошкар-Олы. Исследование проводилось в 2 этапа.

На констатирующем этапе были проведены психологические методики для исследование самостоятельности обучающихся: 1) «Диагностика учебной мотивации» (Лукьянова М.И., Калинина Н.В.) [6]; 2) «Мое учение» (Лукьянова М.И.) [5]. На практическом этапе в течение 5 недель проводились уроки.

С помощью методики «Диагностика учебной мотивации» выявляются такие качества самостоятельной деятельности, как успеваемость, мотивация, активность, организованность, ответственность и самостоятельность при выполнении заданий.

По результатам проведенной диагностики по методике «Диагностика учебной мотивации» видно, что дети 6А и 6Б классов в отличие от 6В класса показывают более высокий уровень самостоятельности. В итоге мы выявили, что 34% детей 6А класса (7 человек) имеют высокий уровень развития самостоятельности (интенсивно-творческий), 66% учеников (15 человек) - средний уровень (активно-поисковый) и 0% - низкий (подражательно-пассивный). Что касается 6Б класса, то здесь 48% учащихся (7 человек) имеют высокий уровень развития самостоятельности, 52% детей (15 человек) – средний уровень и 0% – низкий. Высокий уровень развития самостоятельности (интенсивно-творческий) имеют 18% детей 6В класса (6 человек) имеют, 77% учащихся (16 человек) - средний уровень (активно-поисковый) и 5% детей (2 человек) - низкий (подражательно-пассивный).

Результаты проведенной диагностики по методике «Мое учение» у учащихся 6А класса дали следующие результаты: самые любимые предметы - физическая культура, география, биология, технология; самыми нужными качествами выбрали умение понять и решать задачи, тщательно анализировать решение, действовать без колебаний, уверенно; неуверенность чувствуют, потому что боятся, что ничего не получится, не уверенны в себе, волнуются, боятся получить плохую оценку; чувствуют себя спокойно, потому что уверенны в себе, подготовлены к урокам; большинство учеников иногда испытывают трудности, у некоторых трудности не бывает; прибегают к помощи своих друзей и родителей.

У учащихся 6Б класса по методике «Мое учение» были получены следующие результаты: самые любимые предметы - физическая культура, биология, русский язык, математика; самыми нужными качествами выбрали умение понять и решать задачи, тщательно анализировать их, действовать без колебаний, уверенно, сразу приступать к делу, работать

всегда быстро; неуверенность чувствуют, потому что боятся, что ничего не получится, не уверенны в себе, волнуются, боятся получить плохую оценку; чувствуют себя спокойно, потому что уверенны в себе, подготовлены к урокам; большинство учеников иногда испытывают трудности, у некоторых трудности не бывает; прибегают к помощи своих друзей и родителей, некоторые не нуждаются в помощи.

У учащихся 6В класса по методике «Мое учение» были получены следующие результаты: самые любимые предметы физическая культура, биология, история, русский язык, английский язык; самыми нужными качествами выбрали умение понять и решать задачи, тщательно анализировать их, некоторые учащиеся чувствуют себя неуверенно; неуверенность чувствуют, потому что боятся, что не уверенны в себе, волнуются, боятся получить плохую оценку; чувствуют себя спокойно, потому что уверены в себе, подготовлены к урокам; большинство учеников иногда испытывают трудности, у некоторых трудности не бывает; прибегают к помощи своих друзей и родителей.

Для развития самостоятельной работы навыка была проведена следующая работа. В течение 5 недель (январь-февраль 2019 года) на уроках биологии давали задания: 1) Работа с книгой. Письменно ответить на вопросы в конце параграфа; 2) Пересказ основного содержания части текста. Подготовить сообщения или презентации об интересных представителях водорослей; 3) Заполнить таблицу. Зарисовать рисунок 112; 4) Проверочная самостоятельная работа по поиску ошибок в тексте о водорослях и мхах; 5) Самостоятельная работа в группе по теме «Папоротникообразные». Отвечают на вопросы устно.

Список литературы

1. Алексеев, Н.Г. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.В., Фомина Л.Ф. // Исследовательская работа школьников. - 2001. - №.1. - С.24-34.

2. Алиев, И.И. Условия повышения эффективности самостоятельных работ учащихся на уроках / И.И. Алиев. – Баку, 2008. - 122 с.

3. Анкета для определения школьной мотивации (Н.Г. Лусканова). - [Электронный ресурс]. - https://studfiles.net/preview/1769875/ (дата посещения 21.01.2019).

4. Ариян, М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников / Ариян М.А. // Иностранные языки в школе. - 2010. - № 6. - С.36-40.

5. Акимова, М.К. Введение в психодиагностику: Учебное пособие / М.К. Акимова, Е.М. Борисова, Е.И. Горбачева и др.; Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой, - 3-е изд., стер. - М.: Академия, 2014. – 192 с.

6. «Диагностика учебной мотивации» (Лукьянова М.И., Калинина Н.В.) - [Электронный ресурс]. - http://pdf.knigi-x.ru/21pedagogika/222924-2-lukyanova-kalinina-uchebnaya-deyatelnost-

shkolnikov-suschnost-vozmozhnosti-formirovaniya-met.php (дата посещения 22.01.2019).

7. Микельсон, Р.М. О самостоятельной работе учащихся / Микельсон Р.М. - М.: Просвещение, 2010. - 176 с.

ПРИЧИНЫ НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЯМИ В ЮНОСТИ

Бельченко Ю.Г.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь г. Гомель

Потребность в общении одна из основных социальных потребностей. Возникает она на самых ранних этапах человеческой жизни, а некоторые психологи даже считают ее врожденной и связывают с ней почти все другие общественные проявления человека. Роль общения в психическом развитии человека имеет огромное значение, потому что через активное общение вначале с членами семьи, а затем и со сверстниками, человек становиться более развитой личностью.

При анализе особенностей взаимоотношения юношей с противоположным полом были выделены следующие аспекты. У юношей и девушек имеются различные стили взаимодействия в группе и отношений с противоположным полом. В юношеском возрасте общение со сверстниками у молодых людей активизируется и углубляется, при этом для юношей особенно важна групповая принадлежность, членство в какой-то группе или компании, тогда как девушки дружат парами, ценя в подруге, прежде всего возможность делится своими тайнами. Позднее появляется потребность в близком друге противоположного пола, желание нравится друг другу. Взаимная привязанность может быть очень эмоциональной, занимать большое место в жизни. Кроме того, девушки показывают меньшее стремление к доминированию, при этом девушки больше внимания придают внешним особенностям (облику, манерам и т.д). Девушки больше мужчин нуждаются в интимных (доверительных) отношениях с противоположным полом [1].

Юношеский возраст – исключительно сложный этап психического развития – становление человека как личности, когда на основе качественно нового характера структуры и состава деятельности ребенка закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность и формирование нравственных представлений и социальных установок [2].

Психологически, этот возраст крайне противоречив. Он характеризуется максимальными диспропорциями в уровне и темпах развития.

Важнейшим же психологическим процессом данного возраста, является становление самосознания и устойчивого образа «Я».

Учитывая противоречия современного общества, которые в полной мере испытывает на себе молодежь, можно сказать, что данная возрастная

категория еще не получила достаточного изучения именно в данный, характеризующийся глобальными изменениями период развития общества, и это требует изучения в первую очередь психологов.

Исследование проводилось на базе Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины.

Выборку исследования составили 30 юношей-студентов Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, факультета физической культуры. Возраст группы составил от 19 до 20 лет.

Для определения особенностей отношения юношей с противоположным полом было решено использовать следующие методики С.В Духновского: шкала оценки степени удовлетворения межличностным взаимодействием, анкета «Причины неудовлетворенности отношениями», методика «Субъективная оценка межличностных отношений» [3].

По результатам исследования степени удовлетворенности межличностным взаимодействием по опроснику С.В. Духновского было установлено, что ни один из опрошенных студентов не находится на низком уровне взаимодействия со своим партнером; для 33% опрошенных юношей-студентов характерны отношения в которых не хватает взаимности. Наибольшее количество респондентов попадают под третью категорию: у них в отношениях есть слабые места, которые они не осознают, для решения данной проблемы надо быть более открытым и искренним. Общий процент опрошенных попавших в данную категорию составляет (47%). 3 человека из опрошенных (10%) имеют хорошие отношения, но в них имеются трудности, умение с ними справляться укрепит отношения. Еще 3 человека (10%) имеют достаточно тесные и близкие отношения, предполагающие открытость и искренность, они хорошо знают, что способствует продолжению и улучшению отношений.

Исследования причин неудовлетворенности отношениями с противоположным полом с помощью соответствующего опросника разработанного С.В.Духновским показали, что в большей степени на неудовлетворенность отношений с противоположным полом влияют причины связанные с окружением субъекта – 30% опрошенных и внутриличностные причины – 30% опрошенных человек, затем следуют причины, связанные с характером отношений – 20% опрошенных, причины связанные с с наличием трудностей и проблем –17%; причины связанные с эмоциональной стороной отношений – 3%.

Результаты исследования субъективной оценки межличностных отношений по опроснику С.В.Духновского показывают, что по итоговому баллу высокие значения – характерны для 1 человека (3%), средние значения — свидетельствуют о достаточной гармонии в отношениях – у 29 человек (97%).

Результаты данного исследования найдут свое применение в работе психологов-консультантов работающих в сфере межличностных отношений. Особую ценность полученные результаты будут иметь при работе с мужской половиной клиентов.

Список литературы

1. Агеев, В. А. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов В. А. Агеев Вопросы психологии. – 1987. – №1. – С. 152-158.

2. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 2009. – 175 с.

3. Духновский, С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум / С. В. Духновский. – СПб.: Речь, 2009. –141 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ

Белякова Н.А.,
Детский сад № 9 «Росинка»,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Личность - это целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения или общественных форм сознания и поведения. В ней выражена сила индивидуализированных всеобщих устремлений, потребностей и целей, творческое начало, готовность и умение создавать новое.

Дошкольный возраст - это период первоначального складывания личности, период развития личностных механизмов поведения. Главная цель развития личности - реализация ребенком своего «Я», а также переживания себя в качестве социального индивида - успешно может решаться в процессе занятий физическими упражнениями в детском саду. Движение, даже самое простое, дает пищу детской фантазии, развивает творчество, которое является высшим компонентом в структуре личности, представляет собой одну из наиболее содержательных форм психической активности ребенка, которую ученые рассматривают как универсальную способность, обеспечивающую успешное выполнение разнообразных видов деятельности. Важнейшая особенность творчества дошкольника - насыщенность яркими, положительными эмоциями, благодаря чему оно обладает большой притягательной силой и ведет к развитию новых мотивов деятельности, формирующих эвристическую личность.

Двигательное творчество раскрывает ребенку моторные характеристики собственного тела учит относится к движению как к предмету игрового экспериментирования. Основное средство его формирования - эмоционально окрашенная двигательная активность, с помощью которой дети в воображаемую ситуацию, через движения тела учатся выражать свои эмоции и состояния, искать творческие композиции. Создавать новые сюжетные линии, новые формы движений.

Особую значимость в формировании двигательного творчества дошкольников имеют игровые двигательные задания, подвижные спортивные игры, спортивные развлечения которые всегда интересны детям, они обладают большим эмоциональным зарядом, отличаются

вариативностью составных компонентов, дают возможность быстро осуществлять решение двигательных задач. Дети учатся придумывать двигательное содержание к предложенному сюжету, самостоятельно обогащать и развивать игровые действия, создавать новые сюжетные линии, новые формы движения. Это исключает привычку механического повторения упражнений, активирует в доступных пределах творческую деятельность по самостоятельному осмыслению и успешному применению знакомых движений в нестандартных условиях. Постепенно коллективное творчество, организуемое взрослым, становится самостоятельной деятельностью детей.

Важная характеристика личности – её направленность, система ведущих мотивов в поведении. Мотив – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности человека, отражающих требования внутренней среды организма или внешних условий жизни и побуждают его к активности. Двигательная деятельность способствует формированию одной из важных потребностей человека - в здоровом образе жизни. Она представляет собой отношение человека к собственной деятельности, поддерживающей и укрепляющей его здоровье. Здоровье ребенка, с которым в смысловом отношении связан термин: здоровый образ жизни,- показатель уровня развития общества, в котором он живет.

Потребность в здоровом образе жизни необходимо формировать с детства, когда организм пластичен и легко поддается воздействиям окружающей среды. У детей укрепляется желание быть здоровым, вырасти красивым, активным, уметь обслужить и вести себя так, чтобы не причинить вреда себе и другим. С помощью взрослого ребенок осознает: для того, чтобы быть здоровым, нужно ежедневно выполнять физические упражнения, закаляться, делать зарядку, соблюдать режим дня, есть здоровую пищу, следить за чистотой окружающей среды и помещения, а также соблюдать правила гигиены.

На занятиях физическими упражнениями дети получают элементарные представления о строении собственного тела, функциях и назначениях внутренних органов и систем организма. Через систему специальных упражнений и игр дети знакомятся с признаками здоровья(правильная осанка, походка), учатся защищаться от микробов, избегать опасных мест, при необходимости оказывать себе и другим элементарную помощь. Чем скорее ребенок осознает необходимость своего непосредственного приобщения к богатствам физической культуры, тем скорее у него сформируется важная потребность, отражающая положительное отношение и интерес физической стороне своей жизни.

В дошкольном возрасте начинает складываться самооценка - наиболее сложный продукт развития сознательности ребенка, проявляющейся в оценке личности самой себя. Основными факторами формирования самооценки признаются: собственная активность личности, оценка окружающих людей, умение правильно оценивать действия других. На ранних этапах формирования самооценка дошкольника является отражением оценочных суждений окружающих, прежде всего взрослых.

Формирование самооценки в процессе двигательной деятельности предполагает: привлечения внимания ребенка к художественному образу, «картине мира» окружающей его природы; к способности создавать собственный художественный образ - «образ красивого тела»; красивому двигательному поведению окружающих взрослых. В большей мере этому способствует увлекательная двигательная деятельность, связанная с четкой установкой на результат (игры - драматизации, спортивные и подвижные игры, спортивные упражнения, игры - эстафеты). Ребенок оценивает свое «Я» по непосредственным усилиям, которые он приложил для достижения поставленной цели. В связи с развитием самооценки развиваются такие личностные качества, как самоуважение, совесть, гордость.

В сложных действиях проявляется воля ребенка - преодоление препятствий при достижении поставленной цели. Действенными факторами воспитания воли дошкольника могут служить условия, побуждающие к преодолению трудностей. Особенно ценными в этом отношении являются подвижные и спортивные игры, физические упражнения, основанные на продолжительном и многоразовом повторении однообразных двигательных действий. При их выполнении требуется выполнять волевые усилия для преодоления постепенно растущего физического и эмоционального напряжения. Большое значение имеют применения методов стимулирования волевых усилий, контроль и учет степени развития волевых качеств.

Двигательная деятельность активизирует нравственное развитие личности ребенка. Прежде всего, она способствует формированию таких положительных личностных качеств, как сочувствие, стремление к оказанию помощи, дружеской поддержки, чувство справедливости, честности, порядочности. Это ярко проявляется в играх и игровых упражнениях, выполнение которых ставит ребенка перед необходимостью вступить в контакт со сверстником, оказать помощь в выполнении двигательного задания, найти оптимальные варианты согласований действий. Воспитатель старается показать зависимость общего результата от выполнения каждым ребенком определенных действий, от доброго и справедливого отношения к товарищам (помочь товарищу, если он не может выполнить правила игры, использовать вежливые формы предложения услуг, замечаний). Наличие игрового момента способствует поддержанию у всех детей интереса к выполнению общей двигательной задачи, без чего не возможно достичь умения видеть другого, действовать с ним. Взаимная ответственность обеспечивает ребенку возможность самоутверждения, развивает уверенность, инициативность, формирует чувство товарищества.

Ни в какой другой период жизни физическое воспитание не связано так тесно с общим воспитанием, как в первые шесть лет. В период дошкольного детства у ребенка закладываются основы здоровья, долголетия всесторонней двигательной подготовленности и гармонического физического развития. Болезненный, отстающий в физическом развитии ребенок быстрее утомляется, у него неустойчивое

внимание, память. Эта общая слабость вызывает и самые различные расстройства в деятельности организма, не только ведет к понижению способности, но и расшатывает волю ребенка. Недаром выдающийся педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что от здоровья, жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность в знаниях, вера в свои силы. Поэтому крайне важно организовывать занятия физической культурой именно в детстве, что позволит организму накопить силы и обеспечить в дальнейшем всестороннее гармоническое развитие личности.

Список литературы

1.Алямовская В.Г. Как воспитать здорового ребенка /Алямовская В.Г.// Дошкольное воспитание. - 1993. - № 11.- 43с.

2.Бланин А.А. Становление физических качеств дошкольников в зависимости от их двигательной активности и соматотипа. Автореферат диссертации на соискание учебной степени кандидата пед. наук. МГАФК - Малаховка, 2000, - 21с.

3.Быкова А.И., Осокина Т.И. Развитие движений у детей в детском саду. М., Академия пед.наук РСФСР, 1968.

4.Грохольский Г.Г. Двигательная активность детей дошкольного возраста: Метод. рекомендации, АФВ и СРБ. –Мн, 1992. - 44с.

5.Запорожец А.В., МарковаТ.А.Основы дошкольной педагогики. М., 1980. 48с.

6.Кенеман А.В., Хухлаева Д.В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1985.- 271с.

7.Леонтьев А.Н. Современная психология. М., 1983. - 227с.

8.Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. - М.: Издательский центр «Академия» 2001.-368с.

МЕТОД НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Боровских А.В.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Статистика утверждает, что с каждым годом увеличивается количество детей с общим недоразвитием речи, страдающих нарушением в развитии всех компонентов речи. В частности у данной категории наблюдается значительное отставание в становлении и развитии монологического характера высказываний. Вследствие этого становится актуальным вопрос о своевременном формировании речевой функции ребенка, а именно, о развитии монологической речи.

Монологическая речь является важнейшим условием полноценного психического развития: язык и речь реализуют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации и регуляции

поведения, в процессе социализации. Правильная речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей.

Общее недоразвитие речи характеризуется системным нарушением формирования у детей всех компонентов речевой деятельности: фонетической, фонематической и лексико-грамматической сторон речи. В свободных высказываниях дети не используют прилагательные и наречия, не употребляют обобщающие слова и слова с переносным значением, с трудом образуют новые слова с помощью приставок и суффиксов, ошибочно используют союзы и предлоги, допускают ошибки в согласовании существительного с прилагательным в роде, числе и падеже.

Дети с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития пользуются развёрнутой фразовой речью, не затрудняются в названии предметов, действий, признаков предметов, знакомых им в обыденной жизни. Они могут составить короткий рассказ по картинке, однако сталкиваются с трудностями при необходимости более развернутых высказываний для выражения своих мыслей.

Вследствие возрастания актуальности вопроса о развитии монологической речи, нами была проведена исследовательская работа, целью которой стало изучение особенностей данного аспекта речи у детей седьмого года жизни с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития.

Исследование проводилось на базе МБДОУ Детский сад №18 «Изюминка» г. Йошкар-Олы (16 испытуемых) и МБДОУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Росток» г. Йошкар-Олы (10 испытуемых), в которых воспитываются дети с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития.

Была выбрана методика Р.И. Лалаевой для определения умения составлять связный рассказ по наглядным опорам, воспроизводить полную смысловую программу по слуховым опорам и определения особенностей восприятия, словесной интерпретации содержания картин различной жанровой принадлежности. В комплект диагностического инструментария вошла методика В.К. Воробьевой для исследования сформированности ориентировки в языковых средствах по узнаванию связного сообщения – рассказа, а также методика И.Н. Лебедевой, позволяющая определить умения детей составлять связный рассказ на основе личного опыта. Все методики направлены на исследование монологической речи детей старшего дошкольного возраста.

Целью методик стала потребность выявить особенности развития монологической речи детей с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития. Были поставлены задачи:

1.Установить уровень сформированности лексических единиц языка.

2.Выявить уровень развития грамматического строя речи.

3.Интерпретировать результаты, полученные в ходе проведения заданий, содержащихся в данных методиках.

В целях комплексного исследования монологической речи детей использовались серии заданий, которые включали:

- анализирование деформированного рассказа с его правильным вариантов, объяснение ошибок в тексте;
- составление рассказа по отдельным ситуационным картинкам, имеющих опору на иллюстрацию;
- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически (составление рассказа по серии сюжетных картинок);
- пересказ текста с опорой на картинку (знакомой сказки или короткого рассказа). В данной методике представлен рассказ, не знакомый ребенку;
- пересказ текста без опоры на картинку;
- сочинение рассказа на основе личного опыта,
- составление рассказа-описания.

Таким образом, нами были выявлены основные особенности уровня развития монологической речи детей с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития:

1) отсутствии системы последовательности членов предложения;
2) нарушении логики построения высказывания;
3) недостаточном использовании таких частей речи, как прилагательные, наречия, предлоги;
4) нарушении образования правильных лексико-грамматических единиц (нарушния в согласовании имен сужествительных с глаголами, прилагательмими, а также в согласовании местоимений с глаголами).

Проанализировав диагностические данные, мы пришли к выводу, что при реализации коррекционной программы наиболее эффективным средством коррекции выявленных нарушений монологической речи детей с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития может послужить метод наглядного моделирования.

В практике логопедической работы получил широкое распространение метод наглядного моделирования, теоретическим обоснованием которого занимались следующие авторы: Т.Г. Давыдова, В.М. Ввозная [9], Е.Ю. Смышляева [8], Д.Б. Эльконин [3].

Наглядное моделирование – это воспроизведение значимых свойств изучаемого объекта, создание его заместителя. Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия, а также научиться работать с ними. Данный метод предполагает разработку схем-планов, графических символов, которые станут опорой при составлении самостоятельных логично построенных высказываний.

По мнению Т.Г. Давыдовой, В.М. Ввозной основой обучения детей рассказыванию является работа с моделями. Модели, по мнению авторов, являются материальными заместителями реальных предметов, явлений природы, отражающие их признаки [8].

Метод моделирования, по мнению Д.Б. Эльконина, позволяет развивать мыслительную деятельность ребёнка с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме

воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта [3]. Таким образом, наглядное моделирование стимулирует развитие исследовательских, познавательных способностей детей, учит анализировать части объекта, объединяя их в целое, помогает определять способы сенсорного обследования предмета и закреплять результаты обследования в наглядном виде.

Мы приходим к выводу, что эффективности использования метода наглядного моделирования в работе с дошкольниками получила теоретическое подтверждение, изучена авторами всесторонне и широко применяется в практике дошкольного обучения.

В литературе содержится информация об использовании метода наглядного моделирования в логопедической работе. Данный метод имеет ряд существенных преимуществ. Во-первых, ребенок с диагнозом общее недоразвитие речи имеет склонность к быстрой утомляемости, а также к потере интереса во время занятия. Использование метода наглядного моделирования отличается разнообразием различных схематических конструкций, таблиц, символов, ярких иллюстраций. Вследствие этого применение данного метода будет вызывать интерес у детей и, таким образом, данная проблема будет решена.

Во-вторых, использование символической аналогии, схем-таблиц облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приёмы работы с памятью. В-третьих, в процессе применения графических аналогий ребенок учится видеть главное, а также происходит систематизация знаний. В-четвертых, метод наглядного моделирования способствует освоению знаково-символической деятельности, что способствует подготовке ребенка с общим недоразвитием речи к учебной деятельности.

Таким образом, применение метода наглядного моделирования положительно воздействует на развитие монологической речи в процессе логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи (третьим уровнем речевого развития).

Список литературы

1. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М.: Профессиональное образование, 1993. – 50-58 с.

2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системными нарушениями речи: учеб. Пособие. М.: АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с.

3. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: краткий очерк. – М.: АПН РСФСР,1958. –116 с.

4. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4-6 лет. М.: Ювента, 2007. - 24 с.

5. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. – 175 с.

6. Глухов В. П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим речевым недоразвитием. М.: МГОПУ, 2006. – 168 с.

7. Смышляева Т.Н., Корчуганова Е.Ю. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников// Логопед, 2005. – С. 7-12.

8. Давыдова Т.Г., Ввозная В.М. Использование опорных схем в работе с детьми// Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения, 2008. – №1. – С. 44-49.

МЕТАКОГНИЦИИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ

Бычкова Е.А.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г.Гомель

Первым термин «метакогниция» ввел в обиход в 1970 г. Джон Флэйвел, имея в виду особый познавательный процесс, направленный на понимание собственной когнитивной деятельности, или, проще говоря, «мыслительную деятельность, направленную на понимание процессов мышления». С тех пор определение феномена метакогниции практически не претерпело изменений. Она определяется как:

• знания и контроль за собственным мыслительным процессом и учебной деятельностью;

• осознание собственного процесса мышления и содержания собственной системы представлений, активный мониторинг своего когнитивного процесса для целей дальнейшего обучения и использование эффективных приемов для решения познавательных задач;

• осознание и управление собственным мышлением;

• мониторинг мыслительного процесса и управление им [1].

Метакогниция (метапознание) — (Metacognition), когниции второго порядка, т. е. знания субъекта о своей когнитивной системе и умение управлять ею. Основы этого понятия были заложены в философии. Флейвелл показал, что у детей лишь постепенно формируется способность к правильной оценке возможностей своей когнитивной системы, например возможностей запоминания. В дальнейшем метакогниция стала исследоваться как одна из существенных структур, определяющих эффективность функционирования когнитивной системы. Так, показано, что затруднения с чтением часто обусловлены не собственно когнитивными дефектами, а неспособностью человека правильно оценить и применить свои ресурсы, т. е. метакогницией. Понятие метакогниции позволяет ввести новое измерение в анализ когнитивной системы: функционирование последней перестает выглядеть как механическое, а оказывается подчиненным регуляции со стороны субъекта[1].

Рассмотрим такое понятие как метакогнитивные знания. Говоря очень кратко, знание об изменениях личности относится к общим знаниям о том, как люди изучают и обрабатывают информацию, а также к индивидуальным знаниям о своих собственных процессах обучения. Например, можнодумать, что учебная сессия будет более успешной, если подготовка к нейбуте проводиться в тихой библиотеке, а не дома, где находиться много отвлекающих факторов. Знание составных частей задачи включает в себя знание о характере самой задачи, а также о типах требований к обработке, которые она будет предъявлять человеку. Например, вы можете знать, что для прочтения и понимания научного текста, вам понадобится больше времени, чем для чтения и осмысления художественного произведения. Наконец, знания о вариантах стратегий поведения включают в себя знания, как о когнитивных, так и метакогнитивных стратегиях, а также об условных знаниях о том, когда и где целесообразно использовать эти стратегии.

Метакогнитивная регуляция. Метакогнитивные переживания включают использование метакогнитивных стратегий или метакогнитивной регуляции. Метакогнитивные стратегии - это последовательные процессы, которые используются для контроля когнитивной деятельности и обеспечения достижения когнитивной цели (например, понимания текста). Эти процессы помогают регулировать и контролировать процесс обучения и состоят из планирования и мониторинга познавательных действий, а также проверки результатов этих действий. Например, после прочтения абзаца в тексте учащийся может спросить себя о главных проблемах, обсуждаемых в абзаце, т. е. познавательная цель - понять текст[2].

Исследование процесса социальной адаптации в отечественной науке становится одной из самых актуальных проблем, к которой обращаются не только психологи, но и социологи, историки, политики. Это связано с тем, что в настоящее время в связи с резким изменением социальной ситуации наше общество значительно изменилось и продолжает меняться.

Процесс вхождения в определенную социальную действительность предполагает понимание особенностей этой действительности, принятие ее норм и ценностей в качестве собственных идеалов и установок. Социализация предполагает не только такое пассивное принятие определенных норм и правил поведения, но и их активное использование, т. е. выработку определенных знаний и умений, адекватно применяемых человеком в данной социальной действительности[3].

Важнейшим условием успешной адаптации является оптимальное сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности, варьируемое в зависимости от конкретных ситуаций. Основа этого описывается как высокоосознанная творческая деятельность, непрерывный содержательный обмен с социальной средой, с обществом в целом, способствующие качественному обновлению среды, личности или группы, переходу их на новый, более высокий уровень. Это требует осознания себя как деятеля,

верного сочетания разумных потребностей личности или группы с задачами социальной среды, что возможно лишь при определенных социальных условиях. Так, в обществе, в котором цели личности не сочетаются с общественными целями, успешная адаптация во многих случаях в принципе невозможна, в результате чего возникают различные формы отклоняющегося девиантого поведения, крайние его формы связаны с дезадаптацией социального субъекта; рассогласованием требований и ожиданием социальной среды и субъекта, проявляющимся в аномии, вплоть до распада деятельности; так же как при анализе систем «человек - машина», в юриспруденции и медицине принят термин «реадаптация», означающий адаптацию к прежним социальным условиям после некоторых произошедших с объектом изменений. Также адаптация понимается в узком смысле как процесс приспособления субъекта к определенным жестко заданным внешним условиям и воздействиям [4].

В ходе социально-психологической адаптации человек стремится достичь определенного баланса, гармонии между внутренними и внешними условиями жизни и деятельности. Рассматривая проблематику социально-психологической адаптации, А.А.Реан определяет наиболее эффективный ее тип - «вероятностно комбинированный». Он осуществляется в результате оценки вероятности успешности адаптации при разных типах адаптационной стратегии. Так, при выборе стратегии личностью оцениваются: 1) требования социальной среды (сила, степень враждебности, степень ограничения потребностей личности, дестабилизирующие влияния); 2) потенциал личности в плане изменения, приспособление среды к себе; 3) цена усилий при выборе стратегии изменения среды или себя (физические, психологические затраты) [5].

В дальнейшем планируется провести исследование на выявление взаимосвязи между метакогнициями, особенностями социальной адаптации и нарушением адаптации.

Список литературы

1. Литвинов, А.В. Иволина, Т.В. Метакогниция: Понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) // А.В. Литвинов Т.В. Иволина / Психология развития. – 2013. - №3. – С. 59-70.

2. Livingstone, J.A. Metacognition: An Overview [Electronic resource] / Ed. J.A. Livingstone – ERIC. - Vol.14. – 2004. – Mode of access: http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog. - Data of access: 10.02.2019.

3. Позднякова, О.В. Социальная адаптация как стадия социализации личности // О.В. Позднякова / Социально-экономические явления и процессы – 2011. - №5. – С.362-378.

4. Александровский, Ю. А. Состояние психической дезадаптации и ее компенсация. М.: Наука, 1976. - 272 с.

5. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: 2006. - 479 с.

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Васенева Т.А.,
Карандаева Т.А.,
Марийский государственный университет
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

В настоящее время увеличивается количество дошкольников, имеющих нарушения зрения. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), 19 миллионов детей имеют нарушения зрения. Нарушения зрения существенно затрудняют развитие зрительно-моторной координации, необходимой в процессе ориентировки в пространстве, а также для осуществления точных произвольных движений, для овладения школьными навыками, такими как письмо и чтение по системе Л. Браиля.

Исследователи указывают, что дети с нарушениями зрения испытывают значительные трудности в подготовке к школьному обучению. Так Л. И. Моргайлик и В. А. Феоктистова отмечают " на момент поступления детей в школу значительная часть из них не овладевает зрительно-сенсорными и зрительно-моторными навыками координации, соответствующими возрастным требованиям" [3; 147] .

Данные трудности формирования зрительно-моторной координации детей с нарушениями зрения связаны с нарушениями зрительного восприятия, моторной сферы, а также с нарушениями ориентировки в пространстве.

Для выявления качественного своеобразия зрительно-моторной координации и особенностей её формирования у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения было проведено исследование на базе МБДОУ "Детский сад № 5 "Хрусталик" г. Йошкар-Олы". Проблемой нашего исследования стало изучение зрительно-моторной координации детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Целью исследования было изучение особенности развития зрительно-моторной координации детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Мы предположили, что при обследовании детей с нарушениями зрения, уровень сформированности их зрительно-моторной координации может быть снижен в силу нарушений функций зрения.

Исследование проводилось с ноября по декабрь 2018 г. В экспериментальном исследовании приняли участие 16 воспитанников с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста.

Список детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста, участвующих в исследовании.

В качестве диагностического инструментария нами были выбраны: субтест методики оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5—7,5 лет М. М. Безруких, разработанный на основе комплексного теста

M.Frostig и методика "Срисовывание образцов" 3. Матейчека, М. Стрнадовой.

Субтест методики М. М. Безруких состоит из 16 разнообразных заданий, включающих проведение непрерывной прямой, кривой и изогнутой под различными углами линий от заданного начала к заданному концу, обведение фигур по контуру с учетом направления линий и самостоятельное срисовывание объектов, позволяющие оценить уровень развития зрительно-моторной координации [1].

Методика "Срисовывание образцов" 3. Матсйчека, М. Стрнадовой предназначена для диагностики уровня развития зрительно-моторной координации, тонкой моторики руки, сформированности графических навыков у детей 5-13 лет [2; 5-22].

Результаты диагностики показали, что 37,5 % имеют низкий уровень развития зрительно-моторной координации (6 детей). 37, 5 % (6 детей) - средний уровень, а 25% - высокий уровень развития зрительно-моторной координации.

Мы выяснили, что высокие результаты 25% детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения связаны с тем, что в МБДОУ "Детский сад № 5 "Хрусталик" г. Йошкар-Олы" ведется целенаправленная коррекционная и компенсаторная работа с детьми с нарушениями зрения. Каждый день дети проходят лечение на аппаратах и специальных компьютерах под надзором врачей, направленное на коррекцию зрения и на развитие зрительно-моторной координации, регулярно посещают бассейн, занятия дефектолога, психолога, логопеда.

37,5% детей, имеющих низкий показатель зрительно-моторной координации, несмотря на проводимую коррекционно-компенсаторную работу, испытывают значительные трудности зрительно-моторной координации.

Наибольшие трудности в работе детей по методике Марьяны Безруких отмечались в заданиях 13-16, требующих точного проведения по заданной схеме в определенном порядке. Никто из детей полностью не справился с данными заданиями, частично с ошибками справились 81,25%, совершенно не справились с этими заданиями 18,75%. При проведении прямых линий по точкам в заданиях 1 и 4, возникли проблемы у 37,5 % детей: испытуемые сильно нажимали на карандаш, делали разрывы, выезжали за границы, чертили линии с многочисленными изгибами, углами. Во втором и пятом задании 43,75% детей не смогли найти середину линии, в связи с чем не справились с заданиями. Данный факт говорит о нарушении процесса ориентировки детей с нарушениями зрения на листе бумаги.

В результате диагностики детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по методике "Срисовывание образцов" 3. Матейчека, М. Стрнадовой низкий уровень зрительно-моторной координации обнаружился у 37,5% детей, средний также у 37,5 %, высокий у 25% детей. Ни один испытуемый не справился с заданиями 8-12, направленными на срисовывание сложных геометрических фигур. В

срисовывании простых фигур, например, круга в 1 задании, 31% испытуемых не справились с заданием, рисуя незамкнутую кривую. При проведении методики не все дети замечали свои ошибки, были довольны своим результатом. Те испытуемые, которые замечали ошибку, не всегда стремились ее исправить (что предполагала методика).

Таким образом, проведение заданий, оценивающих уровень сформированности зрительно-моторной координации, позволяет сделать вывод о том, что у детей с нарушениями зрения, по сравнению с нормально развивающимися детьми, имеются особенности развития данного процесса, а именно: неустойчивость зрительных образов, нарушение прослеживающей функции глаза, низкая сформированность анализа и синтеза изображений, нарушения пространственной ориентировки, недостаточное развитие мелкой моторики рук и графомоторных навыков. Все это указывает на необходимость целенаправленного формирования и развития зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе коррекционно-развивающей работы.

Нами была разработана авторская программа, целью которой стало развитие зрительно-моторной координации детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством дидактических игр и упражнений. Перед реализацией программы и после ее проведения, а также осуществляя наблюдение и качественно анализируя деятельность детей на занятиях, осуществляется диагностика зрительно-моторной координации для оценивания эффективности программы.

I этап — развитие зрительного восприятия, формирование зрительного анализа и синтеза, зрительных представлений.

II этап — развитие координации движений пальцев рук (статических, динамических), формирование умений и навыков осязательного восприятия предметов.

III этап — развитие соотнесения "глаз - рука".

IV этап — развитие пространственной ориентировки.

V этап — развитие графо - моторных навыков и зрительно-моторной координации.

На первом этапе у ребенка формируют представления о величине, цвете, форме. Для этого ведется работа с картинками, предметами.

На этапе развития тактильной чувствительности и мелкой моторики, ребенка учат различать свойства предметов, выполнять тонкие дифференцированные движения пальцев руки. Занятия проходят с использованием различных материалов (песка, крупы, маленьких игрушек и предметов).

На этапе соотнесения по типу «глаз-рука» ребенка учат прослеживать движения руки глазами, следить за движущимся объектом.

На этапе развития ориентировки в пространстве ребенка учат различать части тела, ориентироваться на листе бумаги и в окружающем пространстве.

На этапе развития графомоторных навыков и зрительно-моторной координации ребенка учат правильно держать ручку, рисовать по точкам и самостоятельно срисовывать линии, геометрические фигуры, символы.

Планируется проведение занятий по составленной нами авторской программе с целью оценить уровень ее эффективности в работе с детьми с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста. Мы предполагаем, что предложенная программа поможет развить зрительно-моторную координацию детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Список литературы

1. Безруких, М. М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5—7,5 лет [Электронный ресурс] / М. М. Безруких // Дошкольное образование : образовательный портал. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://dob.1september.ru/article.php?ID=200200607, свободный. - Загл. с экрана.

2. Данилова, Е. Е. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Е. Е. Данилова / И.В. Дубровина. - М. : AcademiA, 1999. - С. 6

3. Феоктистова, В.А. Обучение и коррекция дошкольников с нарушением зрения [Текст] / В.А. Феоктистова, Т.П. Головина, Л.В. Рудакова, А.М. Витковская. – СПб.: Образование, 1995 – 147 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Васильева М.В.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Проблема развития личности имеет множество аспектов рассмотрения, как в теоретическом, так и практическом планах. Несмотря на возросший интерес к ней, феномен развития остается до конца нераскрытым на разных этапах взросления личности. Особый интерес представляет развитие личности, имеющей с первых лет жизни нарушения зрения, поскольку с каждым годом во всем мире увеличивается количество детей с нарушениями зрения.

Зрение играет одну из главных ролей в раннем развитии детей. Серьезное зрительное нарушение, врожденное или возникшее на первых годах жизни, может достаточно сильно повлиять на общее развитие ребенка самым драматическим образом.

Психическое развитие детей, страдающих нарушениями зрения, характеризуется различными особенностями. Одной из них является сокращение и ослабление зрительного восприятия, становление которого неотделимо от познания мира, овладения речью, овладения трудовыми навыками. Одной из главных причин, затрудняющих формирование у детей дошкольного возраста зрительного восприятия, являются нарушения (поражения), которые отрицательно сказываются не только на физическом

развитии, но и на социализации личности, развитии познавательной и трудовой деятельности, последующей трудовой адаптации.

По мнению А. Г. Литвака, восприятие – это есть психический процесс отражения предметов, явлений действительности, непосредственно воздействующих на органы чувств, в совокупности их свойств и качеств, в результате чего в сознании возникает целостный образ объекта [3].

Основой познавательной деятельности ребенка является чувственное познание, опирающееся на зрительное восприятие, благодаря которому человек получает до 85% информации о внешнем мире.

Для успешного освоения знаний об окружающем мире необходимо, чтобы органы чувств ребенка функционировали нормально. При отсутствии или частичном поражении органа зрения ребенок может не получать или получает неполную информацию, поэтому мир его впечатлений становится уже и беднее.

При частичном нарушении зрения проявляются недостатки в зрительной ориентации, которые затрудняют накопление непосредственного чувственного опыта и обедняют представления ребенка об окружающем мире, что нередко предопределяет и весь ход психофизического развития ребенка с нарушением зрения, а слепой ребенок не может распознать, какой – либо зрительный признак. Так Т. А. Карандаева в своей работе отмечает, что «отсутствие зрительных впечатлений отрицательно влияет на развитие представлений о пространстве, что, в свою очередь, вызывает у некоторых слепых детей боязнь пространства, страх перед передвижением. Это ограничивает подвижность ребенка и отрицательно сказывается на формировании и развитии его двигательной сферы» [1, С. 87].

В свою очередь, зрительное восприятие – это сложный, многоуровневый, системный процесс, выполняющий отражательную и регулятивную функции. Зрительное восприятие связано с вниманием, мотивацией, интересами, мышлением, эмоциями.

Зрительное восприятие у детей с нарушением зрения имеет свои специфические особенности. Очень часто можно заметить, что взгляд ребенка скользит по поверхности предмета, останавливаясь лишь на том, что практически значимо для него, связано с его эмоциональными переживаниями. Нередко ребенок не устанавливает смысла различительных, цветовых и других признаков. Также дети с нарушением зрения испытывают специфические трудности при восприятии изображений. В связи с нарушением бинокулярного зрения возникают трудности, а зачастую неспособность, непосредственно воспринимать предметы, изображенные в перспективе, их протяженность и детализацию [2].

Зрительное восприятие у детей, имеющих снижение остроты зрения, нарушения светоощущения, сужение поля зрения резко отличается от восприятия нормально видящих детей по степени полноты, точности и скорости отображения.

У слабовидящих детей острота зрения также существенно влияет на скорость восприятия: снижение остроты зрения влечет за собой снижение скорости восприятия. Скорость зрительного восприятия не является величиной постоянной, она меняется под воздействием различных факторов: величины и сложности объектов, уровня освещенности, утомления и других.

Для развития зрительного восприятия и остроты зрения дошкольников с нарушениями зрения нами были подобраны следующие методики.

Методика Л. И. Плаксиной «Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования». По мнению Л. И. Плаксиной, рисование оказывает разностороннее влияние на формирование всей личности ребенка, что в действительности может поспособствовать развитию познавательной деятельности [4. С. 4].

Прежде, чем изобразить какой–нибудь предмет, ребенку нужно его хорошо представить. Для этого, на протяжении всего этапа обучения детей рисованию огромное внимание уделяется развитию предметных представлений, а также формированию способов исследования предметов с помощью других анализаторов. Также важным является обеспечение для детей с нарушением зрения условий для овладения сенсорными идеалами формы, величины, цвета и пространственного положения предметов, поскольку у детей возникают трудности, которые обусловлены несовершенством имеющихся у них зрительных образов [4].

Для психологической диагностики детей с нарушениями зрения требуются специальные методики, которых, в свою очередь, совсем мало, либо отсутствуют вообще. Поэтому специалистами используются методики для детей с нормальным зрением такого же возраста, что и дети с нарушениями зрения. Однако, не все так просто. Использование таких методик, как утверждает Л. И. Солнцева, «связано с адаптацией стимульного материала и процедуры проведения исследований в соответствии с психологическими особенностями восприятия детей с последствиями влияния недостатков зрения на весь ход психического развития»[5, С. 9].

Адаптация стимульного материала при обследовании детей с нарушениями зрения обусловлена необходимостью его достаточно ясного и точного восприятия детьми и требует от специалиста знания установленного диагноза заболевания и в каком состоянии находятся основные зрительные функции исследуемого ребенка: остроты зрения, характера зрения, цветового и форменного зрения.

По этой причине необходимо подобрать материал для обследования, учитывая индивидуальные особенности и трудности восприятия материала каждым ребенком. Имеются также общие положения, которые надлежит выполнять при предъявлении стимульного материала, устремленного к зрительному восприятию детей с нарушением зрения.

Л. И. Солнцева обращает внимание на то, что «предлагаемый (в соответствии с возрастом и заболеванием детей) для обследования материал может состоять из реальных объектов, геометрических плоскостных и объемных форм, изображений (рельефных и плоскостных) на карточках и листах бумаги, как контурного, так и заполненного, силуэтного характера, в различной цветовой гамме» [5. С. 10].

Список литературы

1. Карандаева Т. А. Основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учебное пособие / Мар. гос. ун-т; Т. А. Карандаева. – Йошкар-Ола, 2013. – 172с.
2. Краснова Е. А. Особенности зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения [http://nsportal.ru/detskii-sad/materialy-dlya-roditelei/osobennosti-zritelnogo-vospriyatiya-detey-starshego-doshkolnogo] – 2013.
3. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. – 271с.
4. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения/ Л.И. Плаксина. – М., 2008. – 87с.
5. Солнцева Л. И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения / Л.И. Солнцева // Дефектология. - 1998. - № 4. – 9-15с.

РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В БИОЛОГИИ

Ведерникова А. С.,
Шишкина О.В.,
Марийский государственный университет,
Межрегиональный открытый социальный институт,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Память - это основа психической жизни, основа нашего сознания. Любая деятельность основывается на том, что образ который мы видим сохраняется в памяти, по крайней мере, несколько секунд. Память считается самой долговечной из всех наших способностей. Спустя какое-то время мы можем вспомнить события, которые происходили давно. Принимая связь между прошлыми состояниями психики, настоящими и процессами подготовки будущих состояний, память сообщает связность и устойчивость жизненному опыту человека, обеспечивает непрерывность существования человеческого "Я" и выступает, таким образом, в качестве одной из предпосылок формирования индивидуальности и личности [3]. Память – это своего рода процессы организации и сохранения прошлого опыта, дающие возможность на его повторное использование в какой-либо деятельности или возвращение в сферу сознания. Она связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей

познавательной функцией, которая лежит в основе развития и обучения. Так же память – это познавательный процесс, выполняющий функции запоминания, забывания, сохранения и воспроизведения материала. Память лежит в основе обучения и воспитания, приобретения знаний, личного опыта, формирования навыков [5].

Для развития психики личности мнемические процессы очень важны в процессе обучения. Поэтому мы сформулировали цель нашего исследования -изучить особенности развития произвольной памяти у школьников посредством игровых технологий. Объектом исследования были особенности произвольной памяти детей школьного возраста, а предметом исследования - развитие произвольной памяти у школьников в процессе применения игровых технологий обучения в биологии. Исследование проходило в Гимназии № 26 города Йошкар – Олы в феврале 2019 года. В исследовании приняли участие обучающиеся 7-х классов: 7 «А» в количестве 9 мальчиков и 12 девочек и 7 «Б» в количестве 9 девочек и 8 мальчиков. Мы использовали следующие психодиагностичекие методики: 1) Заучивание 10 слов (А.Р. Лурия), на выявление кратковременной словесно – логической памяти [2]; 2) Методика "Образная память"(Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина), на выявлеие кратковременной образной памяти [4]; 3) Методика «диагностика опосредствованной памяти» (Л.М. Житникова, Д.П. Мальцева), на выявление опосредованной памяти [1].

В проверке уровня кратковременной словесно-логической памяти у 7А класса, где приняли участие 21 учащийся, было определено, что средний уровень является преобладающим, что составляет 14 человек (67%). Высокий уровень развития кратковременной словесно-логической памяти показали 5 человек (24%), а низкий – 2 человека (9%). Данные показывают, что у большей части класса хорошо развита кратковременная словесно-логическая память. По выявлению кратковременной образной памяти в 7А классе, преобладающим является тоже средний уровень, что составило 10 человек (48%), низкий уровень показали 7 человек (33%), а высокий - 4 человека (19%). По данной диагностике можно сказать, что у половины класса кратковременная образная память развита хорошо. По определению уровня опосредованной памяти у учащихся 7А класса преобладающим уровнем стал высокий, что составило 11 человек (52%), остальная половина класса показала средний уровень это 9 человек (43%), и низкий уровень имел всего 1 учащийся (5%).

В 7Б классе, где участвовало в исследовании 17 учащихся, уровень кратковременной словесно-логической памяти показал следующие результаты: преобладающим был средний уровень, а это 13 человек (76%), высокий уровень показал 1 ученик (6%), а низкий - 3 учащихся (18%). По выявлению кратковременной образной памяти в 7Б классе, преобладает низкий уровень, что составило 11 человек (65%). Высокий уровень не показал никто из класса, а средний уровень - 6 человек (35%). Кратковременная образная память у класса развита слабо. По определению уровня опосредованной памяти в 7Б классе, высокий уровень является

преобладающим – 10 человек (59%), средний уровень составили 5 человек (29%), а низкий - всего 2 человека (12%).

Подведя итоги можно сказать, что кратковременная словесно – логическая память в обоих классах среднего уровня. Также мы видим, что кратковременная образная память в 7Б классе более низкого уровня, нежели в 7А классе, там преобладает средний уровень. А показатель опосредованной памяти дал хороший результат – в обоих классах преобладает высокий уровень.

Таким образом, в обоих классах лучше развита опосредованная память, нежели другие виды памяти. Для развития памяти мы разработали методический комплекс, где использовали игровые технологии на разных этапах уроков биологии (таблица 1):

Таблица 1 - Реализация игровых технологий на разных этапах урока

Игра	**Этап урока**
«Кроссворд»	Этап актуализации знаний
«Текст»	Этап закрепления знаний
«Пинг-Понг»	Этап закрепления знаний
«Игра-цепочка»	Этап закрепления знаний. Этап контроля и оценки знаний
«Зоологическое домино»	Этап контроля и оценки знаний
«Светофор»	Этап закрепления знаний
«Исключение лишнего».	Этап закрепления знаний
«Найди ошибки»	Этап контроля и оценки знаний

В игре « Кроссворд» класс делится на команды и решает кроссворд на время, выигрывает та команда, которая набирает большее количество очков.

В игре «Текст» учащиеся индивидуально вставляют пропущенные слова в текст по ранее изученной теме.

В Игре «Пинг-Понг» учитель задаёт вопрос по теме одному из учеников, когда тот ответит, то задаёт вопрос ученику сидящему рядом с ним. Тот в свою очередь, ответив, задаст вопрос другому, рядом сидящему ученику и т.д.

В игре «Игра – цепочка» учащиеся в качестве домашнего задания подготавливают вопросы по теме, и в начале урока ученики друг другу задают эти вопросы и также отвечают на них.

В игре «Зоологическое домино» ребята делятся на две команды и работают с картинками представителей отрядов Насекомые. Задача была соотнести правильно отряд и насекомое.

В игре «Светофор» в начале урока каждому раздаются 2 карточки: красная и зеленая, учитель зачитывает предложения и каждый ученик в ответ поднимает карточку, красная – не правильно, зеленая – правильно.

В игре «Исключение лишнего» ребята делятся на команды и работают с карточками, представлены классы рыб, и задачей ребят было исключить лишнюю карточку, которая не относится к данному классу.

В игре «Найти ошибки» учащиеся индивидуально искали ошибки в тексте.

Данная разработка реализована в ходе педагогической практики при изучении тем «Насекомые», «Рыбы».

Список литературы

1. Житникова, Л.М. Методика «Диагностика опосредствованной памяти» / Л.М. Житникова, Д.П.Мальцева. - [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://students-library.com/library/read/63946-diagnostika-pamati-lm-zitnikova-dpmalceva-i-myslenia (дата посещения 14.02.2019).

2. Лурия, А.Р. методика «Заучивания 10 слов» [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://testoteka.narod.ru/pozn/1/14.html (дата посещения 14.02.2019).

3. Оконь, В. Введение в общую дидактику / Оконь В. – М.: 2000. – 57 с.

4. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г.А. Урунтаевой. – 5-е изд. — М.: Просвещение: Владос, 2015. — 291 с.

5. Савельев, А.Е. Концепции памяти: история развития и современные исследования / Савельев А.Е. – М.: 2012. – 63 с.

ОБСЕССИВНО-КОМПУЛЬСИВНОЕ РАССТРОЙСТВО И ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЕГО РАЗВИТИЕ

Ведьгун А.А.,
Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Ранее считалось, что обсессивно-компульсивные расстройства (ОКР) привыкли рассматривать как редкое заболевание, которое встречалось менее 5 случаев на тысячу взрослых человек. Информация об этой патологии и причинах её возникновение была весьма скудна и ограничена. Многие специалисты считали, что эффективных методов лечения вообще не существует. На нынешнем этапе этапе изучения обсессивно-компульсивного расстройства картина значительно прояснилась. Выяснилось, что, к сожалению, данной патологией страдают гораздо большее количество людей, чем считалось ранее.

Проблема исследование и изучения обсессивно-компульсивного расстройства заключается в том, что многие люди, страдающие данным расстройством, скрывают и подавляют симптомы заболевания, или вовсе не подозревают о том, что симптомы, приносящие им дискомфорт, относятся к данному расстройству. Большинство страдающих обсессивно-компульсивным расстройством не имеют представления о том, что такая

патология существует. Огромное количество людей, страдающих обсессивно-компульсивным расстройством всячески пытаются отбросить навязчивые мысли и прекратить свои компульсивные действия, пытаясь объяснить их. Часто люди расценивают свои мучительные мысли и действия как обычную усталость, плохое самочувствие, испорченное настроение или так называемую депрессию.

Для того, чтобы разобраться в том, что такое обсессивно-компульсивное расстройство (ОКР) нужно изучить его составляющие. На самом деле данное заболевание гораздо сложнее, чем кажется на первый взгляд и содержит в себе огромное количество элементов, которые в своей совокупности и создают все неприятные симптомы и ощущения. Но основными клиническими проявлениями обсессивно-компульсивного расстройства являются обсессии и компульсии. Обсессии – это повторяющиеся нежелательные мысли, образы, эмоциональные переживания и побуждения, а компульсии являются стереотипные, переходящие в ритуальные, действия или психические акты. В некоторых случаях отдельно проявляются обсессии (преобладание мыслей, которые становятся навязчивыми) и отдельно компульсии (преимущественно навязчивые действия). Исходя из этого выделяют отдельно обсессивное и компульсивное расстройства.

Часто бывает сложно выявить, когда впервые появились навязчивые состояния, их проявления остаются слабо выраженными, поэтому нередко лечение начинается спустя несколько лет после их возникновения и это в свою очередь отражается на результатах лечения. Интенсивность проявлений ОКР бывает различной. У некоторых оно протекает в мягкой форме, когда, например, перед тем как уехать в отпуск, женщина наводит в доме идеальный порядок, или на отдыхе постоянно волнуется о том, что происходит с их жильем. При более тяжелых формах человек может годами оставаться привязанным к дому.

Классическим примером этой болезни считается страх загрязнения. При наличии данного страха каждое соприкосновение больного с грязными, по его мнению, предметами вызывает у него огромный дискомфорт и, как следствие, навязчивые мысли. Для того, чтобы больной смог избавиться от этих мыслей, он начинает мыть руки. Но даже если ему в какой-то момент кажется, что он достаточно вымыл руки, любое соприкосновение с «грязным» предметом заставляет его начать свой ритуал заново. Эти ритуалы позволяют пациенту достичь временного облегчения состояния. Несмотря на то, что больной осознаёт бессмысленность этих действий, бороться с ними он не в состоянии [1].

К примерам обсессивно-компульсивного расстройства можно отнести беспокойство по поводу чистоплотности (например, страх грязи, микробов и инфекций), безопасности (например, беспокойство о невыключеном в доме утюге, который может быть причиной возникновения пожара), неприемлемых сексуальных или религиозных мыслей (например, мысли о желании секса с "запретным" партнером – чужим супругом и т.д.). Стремление к симметрии, точности, аккуратности.

Частое мытье рук или желание постоянно что-то тереть и мыть в доме; ритуалы по проверке и защите себя от воображаемой опасности, которые могут включать целые цепочки действий (например, правильно выйти и войти в комнату, дотронуться рукой до чего-то, сделать три глотка воды и т.д.) – также являются достаточно часто встречающимися примерами обсессивно-компульсивного расстройства [2, с.933].

Обсессивно-компульсивное расстройство в равной степени может быть у мужчин и женщин, в основе личности часто выступают ананкастные черты. Начало обычно в детском или юношеском возрасте. Течение вариабельно и при отсутствии выраженных депрессивных симптомов вероятнее его хронический тип [1].

В ранних литературных источниках в появление обсессивно-компульсивного расстройства обвиняли демонов, затем генез обсессивно-компульсивного расстройства рассматривали в рамках психодинамического направления. Некоторые данные указывают на нейробиологические факторы, лежащие в основе заболевания. Семейные исследования подтверждают тот факт, что некоторые формы обсессивно-компульсивного расстройства имеют семейную предрасположенность. Нейропсихологические оценки больных обсессивно- компульсивным расстройством указывают на наличие отклонений Структурные и функциональные нейрофизиологические исследования свидетельствуют о участии в патофизиологии обсессивно- компульсивного расстройства базальных ганглиев, а в особенности полосатого тела и гиперактивности в некоторых областях коры [3].

Формированию обсессивно-компульсивных расстройств так же способствует популярная ныне в обществе культура стерильности. Средства массовой информации впечатывают в мозг идею о том, что правильный человек – это такой пластмассовый манекен, без микробов и запахов, в правильной одежде, правильной машине и т.д [3].

Никто не может с уверенностью сказать, что вызывает обсессивно-компульсивное расстройство. В свое время исследователи предположили, что ОКР развивается в результате влияния семейных отношений или детского опыта, в том числе жестокой дисциплины, семейных ссор и скандалов, высоких родительских требований. Сторонники психологических теорий считают, что заболевание связано с личностными особенностями, складом характера, психологическими травмами и неправильной реакцией на негативное воздействие среды [3].

На данный момент конкретный этиологический фактор неизвестен. Существует несколько обоснованных гипотез. Можно выделить 3 основные группы этиологических факторов [4, с.51]:

1. Биологические [5, с.42.] [6, с.45.]:

а) Заболевания и функционально-анатомические особенности головного мозга; особенности функционирования вегетативной нервной системы. b) Нарушения в обмене нейромедиаторов – в первую очередь, серотонина и дофамина, а также –норадреналина и ГАМК.

с) Генетические – повышенная генетическая конкордантность.

d) Инфекционный фактор (теория PANDAS-синдрома).

2. Психологические [6, с.45]:

a) Психоаналитическая теория.

b) Теория И. П. Павлова и его последователей.

c) Конституционно- типологические – различные акцентуации личности или характера.

d) Экзогенно-психотравмирующие – семейные, половые или производственные.

e) Социальные (микро- и макросоциальные) и когнитивные теории (строгое религиозное воспитание, моделирование окружающей обстановки, неадекватный ответ на специфические ситуации).

Делая выводы из всего вышесказанного можно говорить о том, что обсессивно-компульсивное включает в себя две фазы: обсессии – тревожные, навязчивые мысли; и компульсии – особые действия, помогающие ненадолго их прогнать. Обсессивно-компульсивное расстройство проявляется в различных формах. Начиная от страха схватиться за что-нибудь грязное и заканчивая серьёзными фобиями, такими как навязчивые мысли о болезнях и возможной смерти близкого или самого больного. В легкой форме диагноз «ОКР» почти не причиняет человеку неудобств, не мешает работоспособности. Но со временем число компульсий и навязчивых состояний возрастает, и болезнь приобретет хроническую форму. А больному диагноз ОКР из-за обилия тревожных мыслей и следующих за ним ритуалов станет трудно поддерживать социальную и личную жизнь. На данный момент в психологии не существует единого понимания проблемы, и точные причины ОКР остаются неизвестны.

Спсиок литературы

1. The Etiology of Obsessive-Compulsive Disorder. – [Электронный источник] – Режим доступа:https://www.researchgate.net/publication/283063248_The_etiology_of_Obsessive-Compulsive_Disorder, – Дата доступа: 21.04.2018.

2. Ozaki, N. Serotonin transporter missense mutation associated with a complex neuropsychiatric phenotype / N. Ozaki // Molecular Psychiatry. – 2003. – № 8. – P. 933 – 936.

3. Пашник А.И. УЗ «Городской клинический психиатрический диспансер г.Минска» – [Электронный источник] – Режим доступа: http://gkpd.by/informatsiya/zozh/shkola-patsienta/442-obsessivno-kompulsivnoe-rasstrojstvo-okr-bolezn-ili-privychka-povtoryat, – Дата доступа: 19.04.2018.

4. Напреєнко, О. К. Психіатрія. / І.Й. Влох, О.З. Голубков, О.К. Напреєнко. Київ: Здоров’я. – 2001. – С. 51.

5. Вербенко, Н.В. Психические болезни / Н.В. Вербенко, Д.В. Гуляев, М.В. Гуляева // Краткий справочник. Київ: Издатель Д. В. Гуляев. – 2008. – С. 42.

6. Вейн, А.М. Неврозы в практике невролога / А.М. Вейн. Международный медицинский журнал. – 2000. – Т. 6, № 4. – С. 31–37.

ВЛИЯНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Виногорова Н.С.,
Детский сад № 25 г. Йошкар-Олы «Жемчужинка»,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Современная школа в свете меняющихся Федеральных государственных образовательных стандартов предъявляет высокие требования к будущему первокласснику. Одним из критериев модели выпускника ДОУ является овладение средствами общения и способами взаимодействия с взрослыми и сверстниками. Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школе и именно в этой области дошкольники испытывают серьезные трудности. [4, с. 3]

Многие специалисты утверждают, что развитие интеллектуальных и мыслительных процессов необходимо начинать с развития движения рук, пальцев, кистей рук. Доказано, что это связано с тем, что развитию кисти руки принадлежит важная роль в формировании головного мозга, его познавательных способностей, становлению речи. Значит, чтобы развивался ребенок и его мозг, необходимо тренировать руки. Развитие навыков мелкой моторики важно еще и потому, что вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных, координированных движений руки и пальцев, которые необходимы, чтобы одеваться, рисовать и писать, а также выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий. [5, с. 2]

Мелкая моторика – это развитие мелких мышц пальцев, способность выполнять ими тонкие координированные манипуляции. Развивая мелкую моторику мы развиваем логику, память, внимание, психику, интеллект, подготавливаем детей к письму, развиваем мышечный аппарат, тактильную чувствительность, способствуем развитию навыков самообслуживания. [2, с. 3]

Важное значение в развитии мелкой моторики принадлежит продуктивной деятельности – деятельность, в результате которой получается продукт. К продуктивным видам деятельности относятся: рисование, конструирование, лепка, изготовление поделок, они развивают мелкую моторику пальцев. При выполнении лепки, аппликации, оригами дети овладевают мелкими операциями: наклеивание, прикладывание, раскатывание, прищипывание, сгибание, вырезание, также у ребенка развивается эстетический вкус, дети учатся аккуратности и терпению, без которых в школе не обойтись. Лепка способствует развитию мелкой моторики рук, развивает точность выполняемых движений, в процессе работы дети знакомятся с различными материалами, их свойствами. Аппликация способствует развитию конструктивных возможностей, формированию представлений о форме, цвете. Рисование направлено на развитие манипулятивной деятельности и координации рук, укрепление

мышц рук. Конструирование из бумаги способствует развитию моторики, а с полученными фигурками можно придумать очень много игр. Основная цель занятий по ручному труду – научить детей с удовольствием мастерить, работать с любым подручным материалом, фантазировать и делать своими руками симпатичные поделки.[2, с. 7] Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школе и именно в этой области дошкольники испытывают серьезные трудности. Поэтому работу по развитию мелкой моторики нужно начинать задолго до поступления в школу, а именно с самого раннего возраста. На всех этапах жизни ребенка движения рук играют важнейшую роль. Самый благоприятный период для развития интеллектуальных и творческих возможностей человека – от 3 до 9 лет, когда кора больших полушарий еще окончательно не сформирована. Именно в этом возрасте необходимо развивать память, восприятие, мышление, внимание. [7, с. 104]

Нам можно еще раз убедиться в уникальности и мудрости опыта наших предков. Задолго до открытия учеными взаимосвязи руки и речи они придумали и передавали из одного поколения в другое народные потешки: “Ладушки-ладушки”, “Сорока - белобока”, “Мальчик-пальчик” и др. Систематические упражнения по тренировке движений пальцев, по мнению М.М. Кольцовой, являются “мощным средством” повышения работоспособности головного мозга. [5, с. 83]

Как развивать мелкую моторику у детей разных лет? Каждому возрасту – свои игры. С этим утверждением не поспоришь, поэтому важно не торопить события и последовательно предлагать ребенку те игрушки, которые соответствуют его возрасту.

От рождения до полугода – в это время кроха активно развивает тактильные навыки самостоятельно. Начиная с 3-4 месяцев ребенок осознано тянет ручки к игрушкам, ощупывает погремушки, руки мамы, изучает свои пальчики. Можно предложить малышу разные игры. Массаж ручек – аккуратно разминайте детские пальчики, поглаживайте их, осторожно крутите. Можно сопровождать процесс стишками и прибаутками. Дайте ребенку свои большие пальцы и попробуйте приподнять малыша. Чем чаще вы будете делать такое упражнение, тем крепче кроха будет хвататься за ваши руки. Предложите малышу бумажные книжки или простые листы бумаги. Покажите, что их можно рвать, мять, скручивать. Погремушки, мячики и игрушки с ребристой поверхностью являются отличными помощниками в раннем развитии малыша.

Семь месяцев до года - в это время можно использовать те же материалы и игры, что и до полугода. Можно добавить и несколько других. Пирамидки – они познакомят ребенка с понятием величины и разовьют способность быстро нанизывать кольца на стержень. Крупы, бобы, макароны – все, что найдете на кухне. Важно все время присматривать за ребенком, чтобы он не проглотил посторонние предметы. Ткань и сшитые

из нее мешочки с различными наполнителями. Конструктор. Кубики. [7, с. 32]

С года до двух лет - количество игрушек для развития мелкой моторики следует постепенно увеличивать. Все так же интересными и полезными для игры остаются крупы и мешочки с зерном, но малыш становится все старше и умнее, поэтому с имеющимися игрушками можно придумывать новые игры, требующие логического и обдуманного подхода. Также в игровую копилку можно добавить необычные атрибуты. Вода. Попросите ребенка переливать воду из одной плошки в другую, разлив при этом как можно меньше жидкости. Шнурки и шнуровка. Бусины, пуговицы, прищепки и другие бытовые предметы. Китайские палочки. Пазлы и мозаика. Рисование.

С дух до трех лет: трехлетний ребенок – уже целостная личность. Это не грудничок, который тянет все в рот, таким способом познавая мир. В 2-3 года с ребенком можно играть в достаточно серьезные игры, требующие внимательности, ответственности, четкой последовательности действий. Лепка из пластилина. Работа с тестом. Пальчиковая гимнастика. Оригами. Работа с ножницами и цветной бумагой. Далее рассмотрим некоторые способы и игры, помогающие развить мелкую моторику рук у детей разных возрастов:

- конструктор для детей – это не только модная игрушка, но и замечательный материал для изучения простых бытовых истин, а также способ во время игры развивать интеллект и мышление. Выбирая конструктор, руководствуйтесь правилом: чем меньше ребенок, тем больше детали. Для самых маленьких лучше приобрести конструктор, состоящий их крупных элементов, которые точно не пролезут крохе в горло, если тот захочет попробовать их на вкус. Игры с конструктором могут быть разные. Можно «строить» с ребенком здания и предметы только определенных цветов (учим цвета), можно предложить малышу посчитать детали (учим счет). Так или иначе, конструктор будет развивать у вашего ребенка мелкую моторику рук и улучшать его интеллект;

- лепка для развития тактильных ощущений. Пластилин известен всем, это универсальное средство, которое применяется и в детских садах, и в домашних условиях и позволяет занять малыша на некоторое время. [3, с. 3] Лепить из пластилина любят почти все дети, но далее речь пойдет не о нем. Существует более безопасный, нетрадиционный, но очень интересный способ развить мелкую моторику у крохи с помощью лепки. Это соленое тесто. Готовится оно очень просто и быстро из продуктов, которые есть в любом доме, и при этом соленое тесто полностью безопасно (хотя оно съедобно, ребенок вряд ли станет его кушать). Кроме того, поделки из теста можно сохранить на память, так как они застывают естественным путем (или их запекают в духовке), в отличие от пластилиновых шедевров; [6, с. 9]

- рисование для развития мелкой моторики. Рисование учит малыша правильно держать кисть, что впоследствии поможет ему быстро и без проблем овладеть правописанием. Для рисования можно использовать

краски и кисточки, карандаши и фломастеры, мелки и пастель. А можно предложить малышу порисовать руками! Такое упражнение тоже будет очень полезно для развития мелкой моторики. Но учтите, что рисовать пальчиками лучше, используя съедобные краски или, в крайнем случае, краски без содержания вредных веществ. Можно создать съедобные краски самостоятельно. За основу возьмите детское пюре или манную кашу, а в качестве красящего пигмента используйте либо пищевые красители, либо соки овощей и фруктов.

Творческое воображение и безграничная фантазия заложены в каждом ребёнке. Рисуя красками или мелками, разминая в ладошках пластилин или тесто, вырезая из бумаги или водя по листу клеящим карандашом, мастеря игрушечную мебель из коробочек или придумывая полезные вещи из бросового материала, ребёнок приобретает ни с чем несравнимый опыт. Посредством творчества ребенок делает свои первые открытия, узнаёт о цвете и форме, знакомится со свойствами многих материалов. Для маленького мастера творчество – это одновременно и инструмент познания мира, и способ самоутвердиться, почувствовать себя независимым. [1, с. 2]

Хочется пожелать всем родителям и деткам увлекательных и радостных минут совместного творчества. Не повторяйте распространённую родительскую ошибку: никогда не критикуйте детские работы! Критика заглушит в детской душе радость от самого процесса творчества. Будьте терпимее к своим маленьким творцам, не сравнивайте их с ребятишками друзей и знакомых. Любите своих деток и восхищайтесь ими. Это непременно даст свои результаты. И пусть работы ребёнка никогда не станут шедеврами, зато они будут яркими, оригинальными, творческими. Пусть, по-вашему, неправильными! Но быть правильным – это так скучно… [1, с. 15]

Таким образом, продуктивные виды деятельности способствуют овладению детьми такими мелкими операциями, как наклеивание, прикладывание, раскатывание, прищипывание, сгибание, вырезание. У детей развивается эстетический вкус, они учатся аккуратности и терпению, без которых в школе не обойтись. Необходимые «инструменты» с ним всегда – это его собственные руки. А все, что требуется от родителей, — предоставить ребенку больше свободы для творчества.

Список литературы

1. Каспарова Ю. В. Игрушки из коробок / Ю. Каспарова. – Харьков: ООО Изд-во «Ранок», 2013. – 16 с.: ил. – (Серия «Чудеса творчества»).

2. Козлина А. В. Уроки ручного труда в детском саду и начальной школе: Конспекты занятий. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 64 с.

3. Козлова Н. С. Красивые фигурки из пластилина / Н. С. Козлова, В. С. Тундалева. – Ростов н/Д: Владис; М.: РИПОЛ классик, 2013. – 144 с.: ил. – (Уроки для начинающих).

4. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. – М.: «Сов. Россия», 1973, 160 с.

5. Кольцова М. М., Рузина М. С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. – Екатеринбург: У – Фактория, 2004. – 224 с. + цв. вкл. (Серия «Психология детства: Современный взгляд»).

6. Макаренко М. К. Фигурки из соленого теста. – Харьков: Изд-во «Ранок», 2015. – 32 с.: ил. (Серия «Умелые ручки»).

7. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой/ под ред. Н. Е. Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой. – 3-е изд., – испр. и доп. – М.: МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2016. – 368 с.

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ

Виноградова М.В.,
Детский сад № 25 г. Йошкар-Олы «Жемчужинка»,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Традиционное обучение даёт ребёнку знания. Но сейчас нужны не столько знания, сколько умение оперировать ими. На первый план выдвигается задача формирования способности к активной умственной деятельности. Один из ведущих специалистов в области умственного воспитания дошкольников Н.Н. Поддьяков справедливо подчеркивает, что на современном этапе надо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной системе умственного воспитания. Детский сад — первое и самое ответственное звено в общей системе народного образования. В дошкольном возрасте закладывается фундамент представлений и поня¬тий детей, который обеспечивает успешное умственное развитие ребенка. [5, с. 152]

Дошкольное детство - это возраст, когда появляется способность к творческому решению проблем, возникающих в той или иной ситуации жизни ребенка (креативность). Старший дошкольный возраст является важным возрастом в развитии познавательной сферы ребенка, интеллектуальной и личностной. Его можно назвать базовым возрастом, когда в ребенке закладываются многие личностные аспекты, прорабатываются все моменты становления «Я» позиции. В 5-6 лет ребенок как губка впитывает всю познавательную информацию. Научно доказано, что ребенок в этом возрасте запоминает столько материала, сколько он не запомнит потом никогда в жизни. Ребенку интересно все, что связано с окружающим миром, расширением его кругозора. Этот период называют сензитивным (период наивысших возможностей) для развития всех познавательных процессов: внимания, восприятия, мышления, памяти, воображения. Развитие речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Именно в связной речи реализуется основная коммуникативная функция языка и речи. Связная речь - высшая форма

речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка, это речь содержательная, логичная, последовательная.

Говорить – значит пользоваться устной речью, выражать свои мысли словами. Чтобы говорить, ребенок должен владеть определенным запасом слов, активно пользоваться им, строить высказывания, формулировать свою мысль, понимать речь окружающих, уметь слушать и быть внимательным. [3, с. 96]

Детям трудно дается составление рассказа по серии сюжетных картин, они просто перечисляют предметы или действия, изображенные на картинках. При пересказе рассказа или сказки обнаруживается непонимание прочитанного текста, нарушение последовательности о передаче событий, пропуск существенных моментов, многочисленные повторы. Но самым сложным является описание игрушки или знакомого предмета, оно ограничивается перечислением частей предмета, или перескакиванием с одной мысли на другую. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная функция языка и речи. Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе. [4, с. 281]

Дошкольник в силу своей возрастной специфики - искатель. Его внимание всегда направлено на то, что ему интересно. А интерес сопровождается положительными эмоциями. Педагоги давно заметили эту особенность. Поэтому стремление к повышению качества подготовки детей к школе привело к созданию увлекательных для малышей средств и форм обучения (дидактические игры, конструкторы и игрушки - трансформеры, занятия-путешествия…). Как найти ту грань, где заканчивается игра и начинается серьезная интеллектуальная работа? Насколько совместимы эти понятия?

Поиск ответов на поставленные вопросы побуждает практиков использовать среди современных инноваций в дошкольном образовании именно те методики и технологии, которые не только результативны, но и увлекательны. К таким технологиям относится технология ТРИЗ - теория решения изобретательных задач. [2, с. 82]

ТРИЗ для дошкольников:

- это система коллективных игр, занятий, призванных не изменять основную программу, а максимально увеличить её эффективность.

- это «управляемый процесс создания нового, соединяющий в себе точный расчёт, логику, интуицию», так считал основатель теории Г.С. Альтшуллер. Цель ТРИЗ - с одной стороны таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность, а с другой стороны поисковой активности, стремления к новизне, развитие речи и творческого воображения.

Сегодня ТРИЗ позволяет решать задачи развития речи проблемным методом. Суть его заключается в том, что ребенок не получает знания в готовом виде, а втянут в процесс активного поиска, своеобразного «открытия» новых для него явлений и закономерностей.

Использование элементов ТРИЗ в игровом процессе помогает научить детей анализировать все происходящее вокруг, видеть явления и системы не только в структуре, но и во временной динамике.

Технология ТРИЗ направлена на воспитание творческой личности, на активизацию воображения и обучение дошкольников обобщённым способам мышления.

Технология ТРИЗ развивает в детях любознательность, воображение, формирует умение задавать вопросы взрослым и сверстникам, развивает интерес к причинно-следственным связям, стремление самостоятельно придумывать объяснения различным явлениям и поступкам людей, развивает наблюдательность. ТРИЗ дает детям возможность проявить свою индивидуальность, учит детей нестандартно мыслить, развивает такие нравственные качества, как умение радоваться успехам других, желание помочь, стремление найти выход из затруднительного положения. ТРИЗ позволяет получать знания без перегрузок, без зубрежки. При использовании элементов ТРИЗ заметно активизируется творческая и мыслительная активность у детей, так как ТРИЗ учит мыслить широко, с пониманием происходящих процессов и находить своё решение проблемы. [1, с.46]

В арсенале технологии ТРИЗ существует множество методов, которые хорошо зарекомендовали себя в работе с детьми дошкольного возраста:

- метод мозгового штурма. Это оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказать как можно большее количество вариантов решений, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике;

- метод каталога. Метод позволяет в большей степени решить проблему обучения дошкольников творческому рассказыванию;

- метод фокальных объектов. Сущность данного метода в перенесение свойств одного объекта или нескольких на другой. Этот метод позволяет не только развивать воображение, речь, фантазию, но и управлять своим мышлением;

- метод «Системный анализ». Метод помогает рассмотреть мир в системе, как совокупность связанных между собой определенным образом элементов, удобно функционирующих между собой. Его цель – определить роль и место объектов, и их взаимодействие по каждому элементу;

- метод морфологического анализа. В работе с дошкольниками этот метод очень эффективен для развития творческого воображения, фантазии, преодоления стереотипов. Суть его заключается в комбинировании разных вариантов характеристик определённого объекта при создании нового образа этого объекта;

- метод обоснования новых идей «Золотая рыбка». Суть метода заключается в том, чтобы разделить ситуации на составляющие (реальную

и фантастическую), с последующим нахождением реальных проявлений фантастической составляющей;

- метод ММЧ (моделирования маленькими человечками), моделирование процессов, происходящих в природном и рукотворном мире между веществами (твердое – жидкое – газообразное);

- мышление по аналогии. Так как аналогия - это сходство предметов и явлений по каким-либо свойствам и признакам, надо сначала научить детей определять свойства и признаки предметов, научить их сравнивать и классифицировать;

- типовые приёмы фантазирования (ТПФ). Чтобы у ребёнка развить фантазию вводят в помощь шесть волшебников. Цель волшебников – изменить свойства объекта. Приёмы волшебства: увеличение-уменьшение, деление-объединение, преобразование признаков времени, оживление-окаменение, специализация-универсализация, наоборот. [2, с. 56]

Использование в работе методов и приемов ТРИЗ позволяет отметить, что дети почти не имеют психологических барьеров. ТРИЗ позволяет снять эти барьеры, убрать боязнь перед новым, неизвестным, сформировать восприятие жизненных и учебных проблем не как непреодолимых препятствий, а как очередных задач, которые следует решить. Технология даёт возможность каждому ребёнку проявить свою индивидуальность, учит дошкольников нестандартному мышлению.

Используя в работе элементы ТРИЗ, важно учитывать следующие дидактические принципы:

- принцип свободы выбора — в любом обучающем или управляющем действии предоставить ребенку право выбора;

- принцип открытости — нужно предоставлять ребенку возможность работать с открытыми задачами (не имеющими единственно правильного решения). В условие творческого задания необходимо закладывать разные варианты решения;

- принцип деятельности — в любое творческое задание нужно включать практическую деятельность;

- принцип обратной связи — педагог может регулярно контролировать процесс освоения детьми мыслительных операций, так как в новых творческих заданиях есть элементы предыдущих;

- принцип идеальности — творческие задания не требуют специального оборудования и могут быть частью любой деятельности, что позволяет максимально использовать возможности и интересы детей. [3, с. 124]

В работе с детьми можно применить следующие игры, упражнения с элементами ТРИЗ, которые помогут не только развить ребенка, но и занимательно провести время.

Игры с противоречиями:

Цель: Учить детей выделять в предметах и объектах окружающего мира положительные и отрицательные стороны. Берется объект, не вызывающий у игроков стойких положительных или отрицательных ассоциаций, и называется как можно больше положительных и

отрицательных его сторон. Например: шарф — мягкий, теплый, красивый… колется, можно зацепиться, рвется…

Пример: Выведена новая порода зайца. Внешне он, в общем – то, такой же, как и обычные зайцы, но только новый заяц черного цвета. Какая проблема возникнет у нового зайца? Как помочь новому зайцу выжить?

Игра «Да-Нетки» или «Угадай, что я загадала»

Цель: Развивать умение всесторонне видеть характерные свойства предметов. Учить системному анализу в рассуждениях, поиске истины. Можно сыграть в игру, несущую в своей основе какой-то загаданный предмет, явление, животное и т.п. Используя дидактическую игру «Данетка», дети учатся задавать вопросы продуктивно-поискового типа. Вся хитрость в выборе действительно интересного объекта для данной категории играющих. При угадывании можно задавать вопросы, но ответом на них могут быть только слова «да» и «нет». Например: загадывается слово «Слон», ребенок задает вопросы (Это живое? Это растение? Это животное? Оно большое? Оно живет в жарких странах? Это слон?), взрослый отвечает только «да» или «нет», пока ребенок не угадают задуманное. [1, с.74]

Таким образом, результативность проводимой работы по использованию ТРИЗ - технологий в познавательном развитии детей дошкольного возраста способствует формированию творческой активности, развитию креативности, позволит сформировать у ребенка восприятие жизненных и учебных проблем не как непреодолимых препятствий, а как очередных задач, которые следует решить.

Список литературы

1. Гин С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошк. учреждений/ С.И. Гин. - 3-е изд. — Минск: ИВЦ Минфина, 2007. — 112 с.

2. Гин С.И. ТРИЗ педагогика для малышей: пособие для педагогов и родителей / С.И. Гин. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. — 150 с.

3. Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок /А.И. Максаков.– М.: Просвещение,- 2003. – 159 с.

4. Микляева Н.В. Работа педагога-психолога в ДОУ: методическое пособие / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, – М.: Айрис-пресс, 2005.– 384 с.

5. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника/Под ред. Н. Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР.—М.: Педагогика 1985. – 200 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Ганеева А.Р.,
Марийский государственный университет»,
Республика Марий Эл, Йошкар-Ола

Периодом активного развития физических, творческих и познавательных способностей, познания окружающего мира, человеческих отношений, а также осознанного общения с окружающими людьми является старший дошкольный возраст.

Для детей с нарушениями зрения общение приобретает дополнительное значение, так как оно является эффективным средством коррекции и компенсации вторичных отклонений в психическом развитии, возникающих на фоне зрительного дефекта.

В современном мире число детей с нарушениями зрения постоянно возрастает. У таких детей можно отметить несформированность навыков общения, так как «социальная перцепция основывается преимущественно на зрительном восприятии. Глубокие нарушения зрения не позволяют оценить внешне воспринимаемые признаки партнеров по общению, снижают глубину и объем межличностного восприятия, способность к оценке социально-психологических явлений» [1; с.99].

При общении дети не используют невербальные средства общения – жесты, мимику, выразительные движения. Это можно объяснить тем, что при нарушениях или отсутствии зрения они плохо видят или совсем не видят эмоции и жесты собеседника.

Целью нашего экспериментального исследования было выявление особенностей общения детей с нарушениями зрения в ходе констатирующего эксперимента.

Исследование проводилось с двумя категориями детей дошкольного возраста. Первая категория детей была с сохранным, вторая – с нарушенным зрением.

Развитие процесса общения исследовалось с помощью следующих методик:

1. «Маски» (Н.Д. Денисова);
2. «Два домика» (И. Вандвик, П. Экблад);
3. «Мимический тест» (К. Изард).

Целью методики №1 «Маски» (Н.Д. Денисова) было изучить особенности общения детей с нарушениями зрения со сверстниками, определить их статусное место в группе. При анализе результатов учитывалось то, сколько раз были выбраны маски с хорошим и плохим настроением.

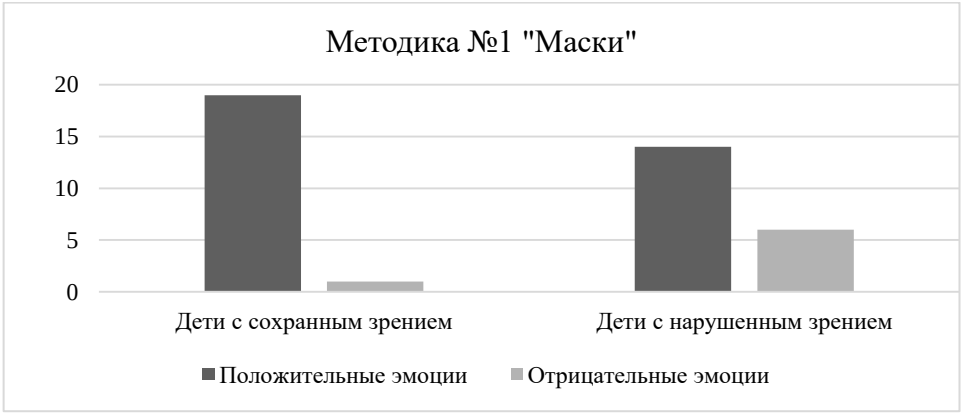


Рисунок 1

По результатам проведенной диагностики по методике №1 «Маски» видно, что дети с нарушениями зрения, в отличие от детей с сохранным зрением, выбирали отрицательные эмоции по отношению к своим сверстникам.

С помощью методики «Два домика» мы изучали характер отношений со сверстниками и их симпатии и антипатии к членам группы. Особое внимание было обращено на тех детей, которые основную массу сверстников отправляют в черный домик.

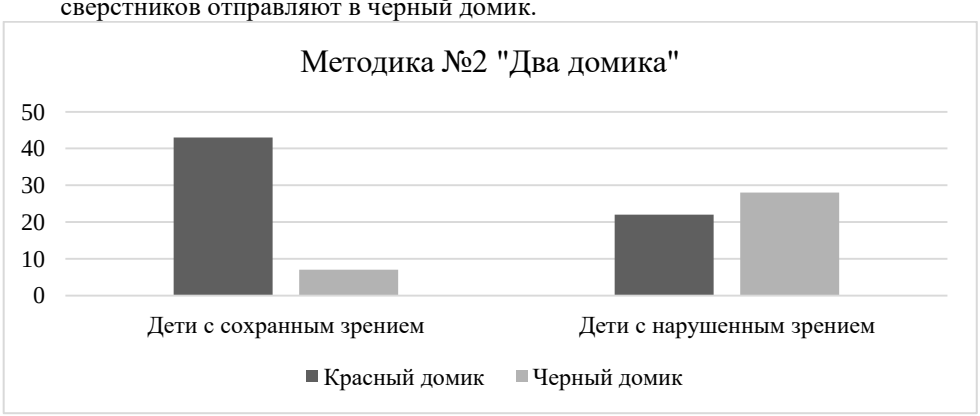


Рисунок 2

Большинство детей с нарушениями зрения «поселило» своих сверстников в черный домик, что означает проблемы во взаимодействии с детьми в группе.

«Мимический тест» помог выявить степень адекватности определения детьми эмоционального состояния человека по схематическому выражению лица.



Рисунок 3

Дети с нарушенным зрением дифференцируют эмоции на низком уровне. Для них наиболее трудно различимы такие эмоции, как «нейтральное», «сомнение», «хитрость» и «жалость».

Таким образом, проанализировав все данные результатов проведенных диагностик, мы выделили специфические особенности общения детей с нарушениями зрения. Во-первых, это нарушение отражается на общении как вербальном, так и невербальном. Во-вторых, развитие общения у детей с нарушенным зрением значительно искажается, тем самым затрудняет вхождение в социальную среду и воздействует на качество и объем общения.

Наличие таких особенностей у детей с нарушениями зрения указывает на целесообразность осуществления коррекционной работы по развитию общения у данной категории детей.

Список литературы

1. Карандаева Т.А. Основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учебное пособие / Мар. гос. ун-т – Йошкар-Ола, 2013. – 172с.
2. Веракса А . Индивидуальная психологическая диагностика ребенка: пособие для психологов и педагогов /Мозаика-Синтез – Москва, 2012 – 128с.
3. Изард К. Психология эмоций / СПб.: Питер, 2000- 464с.

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

Гарбузов С.П.,
Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Психология совладающего поведения достаточно новая, но в последнее время все больше набирающая популярность направление в психологии. В зарубежной науке достаточно серьезные теоретико-практические результаты нашли отражения в работах R. Lazarus, S.

Folkman, H. Weber, D. Maxwell, F. Mollica, B. Cardozo, П. Л. Хьюитт, Г. Л. Флетт, П. Т. Коста, М. Р. Сомерфелд, Р. Р. Маккраэ и др. В отечественной литературе основные исследования отражены в работах Т. Л. Крюковой, Л. И. Анцыферовой, А. Б. Леонова, И. М. Никольская, Н. А. Сирота, Р. М. Грановская, С. А. Хазова, Т. В. Корнилова, С. И. Малахова, В. А. Ташлыкова, Е. П. Белинская, Е. Р. Исаева, С. К. НартоваБочавер и др. Любое кризисное состояние несет за собой огромное количество психолого-социальных проблем любой формы, и, учитывая данные аспекты, ключевым становится выявление механизмов совладающего поведения (копинг-поведения).

В научный оборот термин «копинг» (от англ. coping – совладание, преодоление) был введен L. Murphy и означал определенную попытку создать новую ситуацию будь она угрожающей и опасной или радостной и благоприятной. Ряд авторов рассматривает феномен «копинга» как тенденциозный динамический процесс психики по устранению проблем с целью оптимизации эмоционального состояния. В частности, в таком контексте рассматривал «копинг» R. S. Lazarus определяя его как процесс решения проблем, предпринимаемый индивидом для оптимизации своего психологического состояния и адаптации к окружающей среде.

В работах отечественных ученых совладающее поведение рассматривается в концепции стресса. Т. Л. Крюкова Е. П. Белинская рассматривали копинг как способ, который позволяет индивиду, справится со стрессом или трудной жизненной ситуацией.

Е. Р Исаева рассматривала «копинг» или «преодоление стресса» «как деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям» .

С. А. Хазова понимает под «копингом» определенные устойчивые психические свойства, реагирующие на действия исходящие из среды и отличающиеся от обычных условий жизнедеятельности «копинг-ресурсы позволяют человеку успешно справляться с требованиями жизни, совладать с разнообразными стрессами. [1].

Таким образом, совладающее поведение сложный феноменологический процесс, относящийся к адаптационному потенциалу личности и находящийся в одном фокусе с психологическими защитами личности. Совладающее поведение имеет взаимосвязь с такими диспозиционными составляющими, как оптимизм, негативная эффективность, враждебность, нейротизм, локус контроль, эмоциональная и интеллектуальная сферы личности и т. д. [2].

Наиболее эффективным инструментарием для объяснения развития копинг-стратегий является биопсихосоциальная методология, описывающая данные процессуальные позиции тремя переменными – социальной, биологической и психологической [3].

Изучение самооценки - одного из важнейших личностных образований - уделялось достаточно большое внимание в психологии еще со времен У.Джемса. Разнообразие и большой объем накопленных данных

сочетаются с отсутствием единого взгляда на проблемы самосознания, отсутствием последовательной теории, четких понятий, несовершенством экспериментального аппарата. В данной области исследований не существует общепризнанной терминологии, само понятие «самооценка» интерпретируется в зависимости от психологической школы, ориентации, к которой принадлежит сам исследователь [4, с. 215].

Первые попытки психологического анализа строения личности и роли самооценки были предприняты исходя из идей функционального направления, восходящего к У. Джемсу, который впервые выделил две формы функционирования самооценки - удовлетворенность и недовольство собой.

У. Джемс выделял в личности два элемента: «эмпирическую персону» и «поток мыслей» субъекта по поводу «эмпирической персоны» («I»). Тем самым Джемс расчленил представление о личности на два компонента: познавательный и познающий.

Представители школы К.Левина (1935), Ф.Хоппе (1930), Т.Дембо (1931), М.Юкнат (1937) и другие экспериментально изучали самооценку в контексте эмоционально-потребностной сферы. В этих исследованиях была раскрыта зависимость уровня самооценки от успеха или неуспеха при выполнении определенных заданий: успех повышает уровень самооценки, а неуспех понижает его.

В экспериментальном изучении уровня самооценки Ф.Хоппе обращается к понятиям «Уровень Я» и «Самосознание» или «Концепция Я». По Ф.Хоппе, «уровень Я» имеет свойство сохранять, возможно, большую высоту, что выражается в стремлении избегать неудачи и получать успех при высокой самооценке. Оба проявления ведут к противоположным следствиям. Страх неудачи побуждает устанавливать вначале некий уровень самооценки, после успеха повышать его, а в результате неудачи снижать. Желание реализовать возможный успех продуцирует высокий начальный уровень самооценки, подъём после достижений, малое снижение вследствие промахов. [4, с. 258].

В начале нашего века изучение самосознания переместилось в область социологии. Ч. Кули была выдвинута теория «зеркального Я», которое возникает в результате взаимодействия индивида с различными группами, членом которых он является. То есть представления индивида о себе формируются методом проб и ошибок через усвоение ценностей, установок и ролей. Вслед за Ч. Кули эту теорию подтвердил Дж. Мид, утверждавший, что индивид воспринимает себя в соответствии с теми характеристиками и ценностями, которые приписывают ему другие.

Проблематику представлений индивида о себе и самооценки разрабатывали в зарубежной психологии также Р. Бёрнс, С. Куперсмит, М. Розеберг, и многие другие исследователи. В этих работах принят термин «Я-концепция», означающий совокупность всех представлений субъекта о себе. Причем, Я-концепция определяет «не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельностное начало и возможность развития в будущем» [5, с. 189].

Этой проблеме в достаточной мере посвящены работы известных отечественных психологов И. С. Кона, В. В. Столина, А. Г. Спиркина, И. И. Чесноковой. Психологи Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн рассматривают самооценку как сторону самосознания личности, как продукт ее развития, порождаемый всей ей жизнедеятельностью. Самооценка, как и самосознание в целом, имеет общественный характер и обусловлена социальными условиями. Подчеркивая детерминацию самооценки личности общественными отношениями, С.Л. Рубинштейн писал: «Общественная оценка человека основывается у нас на его общественно полезном труде, на том, что он собой представляет, и что он дает. Поэтому и его самооценка определяется тем, что он как общественный индивид делает для общества. Это новое отношение к труду является стержнем, на котором перестраивается вся психология личности; оно же становится основой и стержнем ее самосознания» [4, с. 308].

Самооценка - это знание человеком самого себя и отношение к себе в их единстве. Самооценка включает в себя выделение человеком собственных умений, поступков, качеств, мотивов и целей своего поведения, их осознание и оценочное к ним отношение [4, с. 359].

Самооценка в зависимости от своей формы (адекватная, завышенная, заниженная) может стимулировать или, наоборот, подавлять активность человека.

Важнейшим источником развития самооценки является оценка окружающими людьми результатов поведения и деятельности человека, а также непосредственно качеств его личности. Формируясь в процессе всей жизнедеятельности личности, самооценка, в свою очередь, выполняет важную функцию в ее развитии, выступает регулятором различных видов деятельности и поведения человека. Самооценка оказывает существенное влияние на эффективность деятельности и формирование личности на всех этапах развития.

По результатом исследования, проводившееся на базе Многопрофильного лицея №11 им. Мендельсона г. Ульяновска, можно сказать что, базисная копинг-стратегия разрешения проблем занимает первое место в структуре копинг-поведения учащихся с адекватной и высокой самооценкой. Ориентация на разрешение проблем позволяет конструктивно приспосабливаться к предъявляемым требованиям и трудностям, которые появляются в подростковом возрасте. Что касается подростков с заниженной самооценкой, то их наиболее выраженной базисной копинг-стратегией является избегание. Среди подростков, недостаточно ценящих себя, стратегия разрешения проблем и социальной поддержки обладает идентичным средним уровнем - 22,75 средних балла. Стратегия избегания превышает их: получено 26,31 среднего балла по подгруппе. Среди подростков, обладающих нормальной, адекватно сформированной самооценкой, широко применяется базисная стратегия разрешения проблем, предполагающая активные действия по преобразованию затруднительной ситуации (26,77). Менее выражена стратегия избегания (24,77 средних балла). Третье место по частоте

использования подростками с адекватной самооценкой занимает стратегия поиска социальной поддержки.

Подростки с высокой самооценкой в кризисных ситуациях опираются прежде всего на копинг-стратегию разрешения проблем (26,08). Менее выражена стратегия поиска социальной поддержки (25,25). Реже применяется стратегия «избегания» (23,83). Стратегия избегания проблем формирует тенденцию к немедленному снятию, избеганию возникающего в стрессовой ситуации эмоционального напряжения путем редукции. С другой стороны, копинг-стратегия избегания - это механизм поведения, основанный на недостаточно развитой системе личностно-средовых копинг-ресурсов и активных копинг-стратегий.

Таким образом, стратегия разрешения проблем представляет собой комплекс навыков для эффективного каждодневного разрешения проблемных ситуаций различного спектра, и является наиболее используемой подростками с адекватной и завышенной самооценкой; в то время как копинг-стратегия избегания связана с механизмом редукции, и функционирования индивида на более низком функциональном уровне, и применяется наиболее часто подростками с заниженной самооценкой.

Таким образом, r-критерий корреляции Пирсона позволил выявить следующие закономерности:

1.Самооценка характера положительно взаимосвязана со стратегией поиска социальной поддержки (r= 0,276; p=0,05);

2.Самооценка авторитета у сверстников отрицательно взаимосвязана со стратегией избегания (r= - 0,343; p?0,05);

3.Самооценка внешности демонстрирует прямую (положительную) взаимосвязь с частотой использования копинг-стратегии конструктивного разрешения проблем (r= 0,333; p=0,05);

4.Самооценка уверенности в себе подростка оказалась положительно взаимосвязана с активными копинг-стратегиями разрешения проблем (r= 0,343; p=0,05); и поиска социальной поддержки (r= 0,284; p=0,05).

Список литературы

1.Станибула С.А. Совладающее поведение студентов / С. А. Станибула // Сборник научных работ студентом, магистрантов и аспирантов. – № 4, 2016. – С. 160-163

2.Станибула С.А. Психология совладающего поведения: состояние и перспективы / С. А. Станибула // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – № 2 (95), 2016. – С. 52-56

3. Станибула С.А. Копинг-стратегии: развитие в онтогенезе / С. А. Станибула // Проблемы психологии и педагогики. – № 3, 2017. – С.195-204

4. Справочник практического психолога. Психодиагностика/ под общ.ред. С.Т. Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – 671 с.

5. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. / Р. Бернс. – М.: «Прогресс», 1986. – 422 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Гибадуллина О.Ю.,
Карандаева Т.А.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г.Йошкар-Ола

С. Л. Рубинштейн дает следующее определение мышления: «мышление – социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс самостоятельного искания и открытия человеком существенно нового, то есть процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы» [7, С.221].

Таким образом, под мышлением мы будем понимать психический процесс опосредованного отражения человеком действительности в ее существенных связях и отношениях.

П. Я. Гальперин выделяет 4 стадии развития мышления:

- стадия формирования ориентировочной основы действия;

-стадия выполнения действия во внешней форме;

- стадия выполнения действий в плане громкой речи;

-стадия выполнения действий без громкой речи («про себя») [3, С 114].

Л. С. Выготский тоже выделяет 4 стадии: стадия синкретического мышления, стадия комплексного мышления, стадия псевдопонятий, стадия настоящих понятий. Мышление признается познавательным психическим процессом, более сложным по сравнению с ощущением и восприятием [1, С. 283].

Развитие мышления у детей происходит не стихийно. Этим процессом руководят взрослые, воспитывая и обучая ребёнка. Взрослые передают ребенку знания, умения сообщают ему понятия, которые он не может получить самостоятельно и которые сложились в результате трудового опыта и научных исследований многих поколений.

Как считает Н. К. Прудникова «мышление ребёнка дошкольного возраста с нормальным развитием проходит в три этапа:

- действенное, когда ребёнок мыслит через действия с помощью манипулирования предметом – это основной вид мышления ребёнка раннего возраста;

-наглядно-образное, когда ребёнок мыслит при использовании образов, с помощью представлений, явлений, предметов – является основным видом мышления ребёнка дошкольного возраста;

-словесно-логическое, когда ребёнок мыслит с помощью понятий, рассуждений, слов - этот вид мышления начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте» [5, С. 590].

Мышление детей с нарушениями зрения отличаются от мышления дошкольников с нормальным развитием по многим параметрам. Сенсорное

развитие связано с нарушением развития зрительного анализатора (дети с монокулярным зрением видят мир плоским, с суженными полями), многие дети с нарушениями зрения воспринимают объект искаженным, недостатки зрительного восприятия сказываются на формировании чётких образов, представлений, они также неполные, неточные, имеют небольшой объем, зачастую вербальные. А чёткие и дифференцированные представления влияют на развитие мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения, сравнения. Все это затрудняет формирование причинно-следственных связей, задерживается развитие речи и её ведущих компонентов, это значительно усложняет учебно-познавательную деятельность детей.

Существует три концепции развития мышления лиц с дефектами зрения:

- теория ускоренного развития мышления детей с нарушениями зрения (В. В. Щербин, Б. Б. Коваленко). Эта концепция основана на наблюдении интерпретации более высокого развития словесно-логическое мышления;

- теория отрицательного влияния нарушения зрения на развитие мышления (Ф. Н. Шемякин) основана на исследованиях недостатков чувственного познания, которые сказываются на мышлении и на образовании точных обобщений;

- концепция независимости уровня развития мышления с дефектом зрения (А. И. Зотов и его школа). Этот уровень развития мыслительной деятельности детей с нарушениями зрения связываютс качеством программирования и управления процессами его формирования.

Ж.Пиаже, исследуя развитие мышления детей с нарушениями зрения, пришел к выводу о том, что дети дошкольного возраста не способны понять закон сохранения количества, это свидетельствует об отсутствии у них научного мышления [4].

В Англии, Франции, США были проведены исследования мышления детей с нарушениями зрения. Исследователи получили две группы результатов, по которым видно, что слабовидящие дети с нарушением зрения отстают в развитии мышления от своих сверстников на 4- 8 лет.

Для ребёнка с нарушением зрения характерны полиморфность мыслительных процессов, связь с практическими действиями, с предметами, что, безусловно, зависит от уровня развития элементарных познавательных процессов, также как и для дошкольника с нормальным развитием. Наглядно-действенные и наглядно-образные формы мышления совершенствуются в процессе совершенствования познавательной деятельности ребёнка [7].

Ребенок с нарушением зрения отстает от своих сверстников и по результативности выполнения таких заданий, как: решение конструктивных задач, сравнение, выявление и усвоение правил, а также мыслительное оперирование образами.

А. А. Веденов отмечает различия в мыслительных процессах детей с нарушениями зрения и детей с нормальным развитием (наглядно-

образное, формально-логическое мышление, образование новой структуры формально-логических операций), указывая, что перестройка интеллектуальной деятельности у детей с нарушениями зрения происходит в течение более длительного времени и завершается лишь к 16-17 годам [2].

При полном отсутствии коррекционной работы с детьми возникают сложности в операциях синтеза, узнавания, анализа признаков. Дети с нормальным зрением и с нарушением зрения используют одни и те же приемы для узнавания, осмысления предметов, но их освоение детьми с нарушениями зрения протекает медленнее. Для того, чтобы ребёнок с нарушениями зрения полностью опознал объект необходимо неоднократно его предъявить, увеличивая продолжительность показа объекта в 2-3 раза. Специфика и закономерности в развитии мышления дошкольников с нарушением зрения - это трудность формирования образа окружающей действительности, характеризующейся вербализованностью знаний, фрагментарностью, нечеткостью и отсутствием целостности.

Нами было проведено исследование уровня развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения (экспериментальная группа - ЭГ) и у детей с нормальным зрением (контрольная группа – КГ) по следующим методикам:

1. «Разрезные картинки» С. Забрамная;
2. «Конструирование по образцу» Т. В. Лаврентьева;
3. «Доска Сегена» Э. Сеген;
4. «Составление рассказа по серии сюжетных картин» Т. И. Гризик, В. П. Глухов.

Результаты исследования развития мышления оказались таковы:

- по первой методике был получен следующий уровень наглядно-действенного мышления и способности к объединению отдельных элементов в целостный образ: высокий уровень у 25 % КГ и 0 % ЭГ, средний у 60 % КГ и 10 % ЭГ, низкий у 15 % КГ и 90 % ЭГ.

- по второй методике: низкий уровень развития наглядно действенного мышления у 20 % КГ и 85 % ЭГ и, средний у50 % КГи 15 % ЭГ и, высокий уровень у 30 % КГ, у детей ЭГ высокий уровень не был обнаружен.

- в результате методики «Доска Сегена» были обнаружены следующие уровни зрительно-моторного мышления: высокий у20 % КГ и 0 % ЭГ и, средний у55 % КГи 10 % ЭГ, низкий уровень у 25 % КГ и 90 % ЭГ

- в результате диагностики по методике «Составление рассказа по серии сюжетных картин» нами было выявлено, что: низкий уровень умения составлять рассказ на основе наглядно-действенного мышления у0 % КГ и 80 % ЭГ и, средний уровень у 50 % детей КГ и 20 % детей ЭГ, высокий уровень у 50 % КГ и 0 % ЭГ.

По результатам исследования было выявлено, что уровень развития наглядно-действенного мышления детей экспериментальной группы ниже уровня развития наглядно-действенного мышления детей с нормальным зрением. Поэтому было принято решение о проведение

коррекционной работы с детьми экспериментальной группы по развитию наглядно-действенного мышления с использованием дидактических игр и упражнений.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2011.- 420 с.
2. Веденов, А.А. Моделирование элементов мышления / А.А. Веденов. - Л.: Наука, 2013. - 160 с.
3. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин.- М.: Книжный дом «Университет», 2011.- 345 с.
4. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 528 с.
5. Прудникова, Н.К. Условия развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Н.К. Прудникова// Молодой ученый. - 2017. - №13. - С. 590-592. - Режим доступа: https://moluch.ru/archive/147/41167/ (дата обращения: 11.01.2019).
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии/ С. Л. Рубинштейн. - Санкт- Петербург: Питер, 2015.- 705 с.
7. Экспериментальная психология. Практикум / под ред. Смирнова С. Д. .- М.: Аспект пресс, 2012.- 234 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БРАЧНЫХ ЭКСПЕКТАЦИЯХ И ГОТОВНОСТЬ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В ВОЗРАСТЕ 16-20 ЛЕТ

Глеб В.Н.,
Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Проблема готовности к семейной жизни молодых людей является достаточно острой для современного белорусского общества. По данным статистики в 2017 году в РБ было зарегистрировано 66,2 тыс. браков и 32 тыс. разводов, в 2016 году – 64,5 тыс. браков и 32,6 тыс. разводов [1].

Брачные экспектации – это системообразующее звено брачных отношений, которое представляет собой проекции конкретизированных брачных потребностей супругов на поведение друг друга [2, с. 73]. Ярким примером брачных экспектаций, которые представлены, в совершенной модальности, являются «семейные сценарии». Они, зачастую, не осознаются людьми, но при этом могут играть значительную важность в развитии семейных отношений.

Подготовка молодых людей к семейной жизни предполагает комплекс всесторонних взаимодействий с родителями, учителями, сверстниками, с помощью средств культуры и массовой информации, которые приводят к осознанию особенностей брачно-семейных взаимоотношений, развитию определённых чувств, формированию

представлений, взглядов, убеждений, качеств и привычек, которые связаны с готовностью к браку и семейной жизни [3, с. 99].

Различным аспектам проблемы подготовки молодежи к семейной жизни посвящены труды современных ученых педагогов и психологов (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Л.А. Коростылева, Г. Навайтис, И. Панков, Л. Панкова, В.Я. Слепов, В.А. Сысенко, Т.А. Гурко, В.И. Зацепин, В.А. Ильин, Е.П. Ильина, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, В.С. Торохтий, Л.Б. Шнейдер).

Молодежь – это наиболее активная, мобильная и динамичная часть населения, свободная от стереотипов и предрассудков предыдущих лет и обладающая следующими социально-психологическими качествами: неустойчивость психики; внутренняя противоречивость; низкий уровень толерантности (от лат. tolerantia – терпение); стремление выделиться, отличаться от остальных; существование специфической молодежной субкультуры [4, с. 170].

В данном исследовании будут изучаться студенты высшего учебного заведения, потому что для них этот вопрос наиболее актуален.

Объект исследования: представления о брачных экспектациях и готовность к семейной жизни.

Предмет исследования: представления о брачных экспектациях и готовность к семейной жизни у молодых людей в возрасте 16-20 лет.

Цель исследования: определить характер взаимосвязи представлений о брачных экспектациях и готовности к семейной жизни у молодых людей в возрасте 16-20 лет.

Для изучения данной темы было проведено исследование на базе Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины; СШ №59 и №26.

В исследовании приняли участие 120 человек: из них 60 студентов Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, в возрасте от 19 до 21 года (20 человек факультета психологии и педагогики, 20 человек филологического факультета и 20 человек факультета физической культуры) и 60 учащихся 10 и 11 классов: из них 30 учащихся (15 девочек и 15 мальчиков) 10 класса школы №59 и 30 учащихся (15 девочек и 15 мальчиков) 11 класса школы №26.

Психодиагностическим инструментарием послужили: опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» В.Н. Волковой; «Тест-карта оценки готовности к семейной жизни» И.Ф. Юнда.

Проведение эмпирического исследования показало значимость и актуальность исследования ролевых ожиданий и притязаний, т.к. вся современная семья строится на произвольном распределении обязанностей и очень важно оптимально распределить их между супругами в соответствии с желаниями, возможностями каждого из супругов, чтобы выполнение их не стало тягчайшей каторгой.

В результате проведенного исследования супружеских экспектаций, по методике «Ролевые ожидания и притязания в браке» В.Н. Волкова, между студентами и старшеклассниками были выявлены

следующие различия: девушки-студентки, так же, как и юноши-студенты, имеют чётко сформированные представления о своём будущем супруге или будущей супруге, в отличие от девушек и юношей старшеклассников. Для них является важным внешний облик избранника или избранницы и родительско-воспитательная функция брака. Также девушки хотели бы, чтобы будущий супруг выполнял эмоционально-терапевтическую функцию брака и проявлял социальную активность. А для юношей является важным, что избранница была хорошей хозяйкой и занималась домашними делами. Высокие результаты также были получены и по шкале личностная идентификация. Самые низкие результаты как у девушек-студенток, так и у юношей-студентов были показаны по шкале интимно-сексуальная. Это может означать то, что испытуемые не связывают сексуальную функцию с супружеской жизнью.

Исходя из полученных результатов старшеклассников можно сделать вывод о том, что девушки-старшеклассницы, так же, как и юноши-старшеклассники, имеют плохо сформированные представления о своём будущем супруге или будущей супруге, т.к. баллы по шкалам находятся на примерно одинаковом уровне.

Анализ результатов, по методике «Тест-карта оценки готовности к семейной жизни» И.Ф. Юнда, позволил выявить различия между студентами и старшеклассниками, которые проявляется в том, что большинство юношей-студентов (77%) и девушек-студенток (70%) имеют удовлетворительный уровень готовности к семейной жизни, следовательно, студенты имеют достаточные представления о браке и семье, но еще не полностью готовы к семейной жизни. Достаточная готовность к семейной жизни наблюдается у 30% девушек и у 23% юношей, что говорит о высокой степени осознанности молодыми людьми особенностей брачно-семейных отношений, а у старшеклассников она отсутствует. Недостаточная подготовленность к семейной жизни не была выявлена, т.е. среди девушек-студенток и юношей-студентов отсутствуют те испытуемые, которые были не готовы к созданию семьи, в отличие от девушек-старшеклассниц (80%) и юношей-старшеклассников (20%), которые являются более недостаточно готовыми к семейной жизни.

Таким образом, общий уровень готовности к семейной жизни у учащихся ниже, чем у студентов. Большинство студентов уже имеют представления и экспектации в отношении будущей супружеской жизни. У старшеклассников очевидно наблюдается слабодифференцированное представление о супружеских ролях и супружеских экспектациях. Данный факт подчеркивает необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы по подготовке молодежи к семейной жизни.

Готовность молодых людей к семейной жизни определяется ее социально-психологическими характеристиками, школой первой любви, психолого-педагогическими и правовыми знаниями, а также многочисленными практическими умениями и навыками. Только при соблюдении данных условии можно рассчитывать на серьезное отношение молодёжи к решению вопроса о вступлении в брак, их умение не только

сохранить созданную семью, но и быть в ней счастливым и сделать счастливыми своего партнёра [5, с. 11].

Список литературы

1. Браки, разводы и общие коэффициенты брачности и разводимости [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/. – Дата доступа: 14. 04. 2018.

2. Хухлаева, О. В. «Психология развития: молодость, зрелость, старость»: учеб. пособ. для студ. вузов.- 3-е изд., стер. / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2006. – 204 с.

3. Алешина, Ю. Е., Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю.Е. Алешина - М.: Просвещение, 2007. – 240 с.

4. Зудилина, И. Ю. Формирование психологической готовности студентов к брачным отношениям /И.Ю. Зудилина. – Москва: Наука, 2008. – 320 с.

5. Ковалева, О. Ф. О готовности студенческой молодежи к семейной жизни и родительству // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2009. – №. 7. – С. 10-14.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ИГРЫ

Глушкова Е.В.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Аннотация: Отечественные и зарубежные психологи отмечают, что общение и складывающиеся в его ходе межличностные отношения играют центральную роль в становлении личности ребенка и в социализации (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М. И. Лисина и др.). Недоразвитие коммуникативных навыков во многом оказывает влияние на поведение ребенка. Учёт уровня навыков общения важен при психолого-педагогической работе. В настоящее время проблема развития навыков общения у детей с ОВЗ привлекает внимание многих ученых и исследователей, но вопрос все равно остается недостаточно изученным.

Ключевые слова: задержка психического развития, ограниченные возможности здоровья, навыки общения, театрализованная игра.

Под навыками общения понимается взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью достижения общего результата (М.И. Лисина). Общение является одними из важнейших факторов психического развития с первых дней жизни ребенка. Меняется сущность общения, его мотивы, коммуникативные навыки и умения, развивается один из компонентов психологической готовности к обучению в школе – коммуникативный [4]. Ребенок дифференцирует взрослых в зависимости от своих отношений с ними: как они к нему относятся и что от него ждут, как он к ним относится и что от них ожидает.

Позднее, чем к взрослому возникает интерес к сверстнику. Общение ребенка со сверстниками строится в различных объединениях. На развитие связей с другими детьми влияет характер деятельности и наличие у ребенка умений для ее выполнения [5].

Специалисты отмечают, что у детей с задержкой психического развития значительно ослабенны коммуникативные возможности, которые, в свою очередь, являются необходимыми человеку для функционирования в обществе. Многие исследователи изучали, проводили опыты, как и какими способами можно совершенствовать навыки общения этих детей, но некоторые из них пришли к выводу, что игра наиболее эффективный способ, так как она, по определению Эльконина, является ведущей деятельностью дошкольников [2].

Игра – наиболее доступный ребенку, интересный способ переработки, выражения эмоций, впечатлений (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.). Театрализованная игра - продуктивный способ социализации дошкольника в процессе осмысления им нравственного подтекста литературного произведения, участия в игре, создающей благоприятные условия для развития чувства партнерства, освоения способов позитивного взаимодействия [6]. Развитие общения дошкольника осуществляется в ходе совершенствования диалогов и монологов, освоения выразительности речи. В театрализованной игре дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы эмоционального выражения, самореализуются, самовыражаются, знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки, которые помогают развивать психические процессы, качества и свойства личности – воображение, самостоятельность, инициативность, эмоциональная отзывчивость [8].

Анализ теоретических положений показал, что необходимым условием эффективности развития навыков общения у дошкольников с задержкой психического развития является театрализованная игра.

В связи с этим нами было проведено исследование, целью которого являлось разработать программу развития навыков общения у дошкольников с ЗПР средствами театрализованной игры.

Эксперимент проводился на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 80 «Ужара» города Йошкар-Олы», расположенный по адресу: Республика Марий-Эл, город Йошкар-Ола, улица Подольских Курсантов 12Б; МБДОУ «Центр психолого – педагогической, медицинской и социальной помощи «Росток», расположенный по адресу: Республика Марий-Эл, город Йошкар-Ола, улица Эшкинина 7.

В эксперименте, проводимом в 2016 году, участвовали дети 5 – 6 лет с задержкой психического развития.

В основном все дети с ЗПР не понимают задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, поведение таких детей не всегда соответствует правилам ситуации. Дошкольники затрудняются в различении эмоционального состояния сверстников, то есть имеют

существенные трудности в общении со сверстниками, владеют недостаточно четкими или не владеют вообще представлениями об общепринятых нормах и способах выражения отношения к взрослому и к сверстнику. То есть дети с ЗПР не имеют четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации [4].

Основная задача коррекционной работы состоит в том, чтобы своевременно выявить уровень развития навыков общения у детей с задержкой психического развития и разработать серию театрализованных игр для повышения коммуникативных способностей, поэтому необходимо применить те приемы коррекционной работы, которые повысят уровень навыков общения у дошкольников с ЗПР.

Театр - это волшебный мир, в котором ребёнок радуется, играя, а играя, познаёт окружающее. Синтетический характер театрализованной деятельности позволяет успешно решать воспитательно-образовательные задачи дошкольного учреждения, воспитывать художественный вкус, развивать творческий потенциал, и, конечно же, развивать речь ребёнка.

Особую роль театрализованным играм, насыщенным эмоциями, доставляющим радость и удивление детям, отмечают большое количество ученых (Л.В. Артемова, Л.Г. Стрелкова, Е.Л. Трусова и др.)

В программе работы по развитию навыков общения средствами театрализованной игры могут использоваться следующие блоки:

Блок 1 – основы кукловождения.

Блок 2 – основы кукольного театра.

Блок 3 – основы актерского мастерства.

Блок 4 – основные принципы драматизации.

Блок 5 – самостоятельная театральная деятельность.

Блок 6 – театральная азбука.

Блок 7 – проведение праздников.

Блок 8 – проведение досугов и развлечений [7].

Комплексные исследования, показали, что каждый третий ребенок с задержкой психического развития нуждается в коррекционно-развивающей работе, особенно в развитии общения.

Задержка психического развития – это синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее компонентов [3]. Дети с данным синдромом имеют минимальные органические повреждения или функциональную недостаточность центральной нервной системы, а так же длительно находятся в условиях социальной депривации. По мнению исследователей (Лебединский), задержка психического развития обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности [1].

Существует большое количество исследований, посвященных детям с задержкой психического развития, которые указывают на низкий уровень коммуникативной способности этих детей (В.В. Серова, О.В. Защиринская, О.Е Громова и т.д.). При этом исследований, которые

говорят о связи игры и развитии навыков общения у детей с задержкой психического развития существует мало. Но в некоторых исследованиях (У.В. Ульенкова, Е.Е. Дмитриева) показано, что дети с задержкой психического развития активно сотрудничают с другими людьми в игре.

Список литературы

1. Громова О.Е. Речевое поведение мальчиков в норме и в случаях задержки речевого развития // Дефектология,2010 - №1. – с.64-70.
2. Дмитреева Е.Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии.-2004.-№6.-С. 11-17.
3. Заболотских, О.П. Использование арт-терапевтических средств в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР / О.П.Заболотских, Ю.С. Пахмутова // Научный журнал «Бакалавр». – 2015. - №7-8(8-9). С. 12-14.
4. Защиринская О.В. Структурно-динамическая модель изучения стилей общения школьников с умственной отсталостью // Дефектология,2013 - №5. – с.43-54.
5. Морова Н.С., Заболотских О.П. Повышение профессиональной родительской компетентности в социальном воспитании детей с проблемами в развитии: программа и учебно-методическое пособие / Н.С.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК, ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ (НЕ)СТАБИЛЬНОСТЬ И ЭКСТРАВЕРСИИ (ИНТРОВЕРСИЯ), С УРОВНЯМИ ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКИ

ГоловкоК. В.,
Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,
Республика Беларусь г. Гомель

Актуальность темы настоящего исследования определяется тем, что личность представляет собой особую характеристику, которую биологический индивид приобретает в ходе общественных отношений. Эта особая характеристика является устойчивой, что позволяет изучить её роль, а также образ поведения в процессе преодоления ситуативной тревожности и проявлении депрессивной симптоматики. Депрессия – тяжелое заболевание, которое ежегодно поражает миллионы людей, вызывая у них сильное эмоциональное расстройство. Депрессивные расстройства способны уменьшить, а то и лишить человека трудоспособности, препятствует нормальной жизнедеятельности, увеличивает риск физического недомогания и иногда приводит к самоубийству [2, с. 215]. Наиболее тесно связанна с депрессией по негативной эмоциональности такая устойчивая характеристика, как нейротизм [1, с. 114]. В свою очередь экстраверсия рассматривается в качестве устойчивого

личностного фактора, защищающего психическое здоровье человека [1, с. 115].

Одной из групп, наиболее подверженных риску развития депрессивных состояний, являются студенты. Это связано не только с изменением сложившейся социальной ситуации, но и столкновениями с новым набором стрессоров. Согласно многочисленным исследованиям студенты вовремя учебы в следствия стресса и тревоги настолько подавлены, что это влияет на способность учится и функционировать в целом. Способность преодолевать ситуативную тревожность и депрессивные состояния различного происхождения и является существенным условием самореализации студентов. Поэтому проблема депрессии, а также факторов, позволяющих справляться с ними, не теряет своей актуальности.

Целью исследования является рассмотрение взаимосвязи устойчивых характеристик личности, нейротизма и экстраверсии, и их взаимосвязь с развитием депрессивной симптоматики.

Для достижение данной цели были использованы как описательные методы (средняя величина и стандартные отклонения), так и методы инференциальной статистики, - коэффициент корреляции Спирмена.

Для изучения устойчивых характеристик личности, нейротизм и экстраверсиия был использован «Пятифакторный личностный опросник МакКрае – Коста («Большая пятерка»)», для изучения депрессии Шкала депрессии Бека (BeckDepressionInventory).

Предположительно рассматривается вопрос о прямой взаимосвязи между одним из основных личностных факторов «нейротизм», а также об обратно пропорциональной связи личностного фактора «экстраверсии» с развитием депрессивной симптоматики.

Средний возраст опрошенных составил 19.5 лет. Среди всех опрошенных составили 28 (41%) мужчин и 40 (59%) женщин.

С помощью шкалы выявления депрессивной симптоматики А. Бека нам удалось определить, что выраженная депрессия средней тяжести отмечается у 11% (8 человек). Умеренная депрессия отмечена лишь у четырех человек – 7%. Легкую депрессию (субдепрессию) имеют 22% испытуемых (15 человек). Не имеют депрессивных симптомов отмечено у 60% испытуемых (41 человек).

В ходе эмпирического исследования корреляционный анализ взаимосвязи основной личностной характеристики «экстраверсия – интроверсия» и когнитивно – аффективных проявлений депрессии показал статистически достоверную связь. Коэффициент корреляции по Спирмену (r) составил -0,241 при p = 0,048, что означает обратно пропорциональную связь между основным фактором личностной характеристики «экстраверсия – интроверсия» и когнитивно – аффективных проявлений депрессии. На основании этого можно сказать, что личности, которым характерна активность и инициативность имеют более низкий уровень проявления когнитивных симптомов депрессии.

Анализ основной личностный фактор личности «экстраверсия – интроверсия» и соматические проявления депрессии не имеют достоверно выраженной взаимосвязи. Коэффициент корреляции по Спирмену (r) составил -0,190 при p = 0,120, это свидетельствует о обратно пропорционально статистически не значимой связи между этими параметрами. Это означает, что выраженность основного фактора личностной характеристики «экстраверсия – интроверсия», не влияет на психофизическое здоровье личности.

Общее проявление депрессии и основной фактор личностной характеристики «экстраверсия – интроверсия» в входе корреляционного анализа показал обратную статистически не значимую взаимосвязь. Выявленный коэффициент корреляции r = -0,231 при p = 0,058, это указывает на наличие тенденции достоверной взаимосвязи между данными параметрами. Это говорит о том, что наименьшая вероятность развития депрессивной симптоматики будет у личностей, для которых характерна общительность, которые имеют большой круг друзей и знакомых.

В ходе проведения корреляционного анализа взаимосвязи основного фактора личностной характеристики «нейротизм» с проявлением депрессивной симптоматики было выявлено, что с когнитивными, соматическими проявлениями депрессии, а также и с общим уровнем депрессивной симптоматики данный личностный фактор имеет статистически достоверную взаимосвязь.

Была выявлена прямая взаимосвязь между основным личностным фактором «нейротизм» и когнитивными проявлениями депрессии, так как коэффициент корреляции по Спирмену (r) составил 0,481 при p = 0,000. По результатам полученных данных можно сделать вывод, чем выше у личности значение по основному устойчивому фактору «нейротизм», тем выше у него вероятность риска к проявлению когнитивно – аффективной симптоматики депрессивного расстройства. Нейротик склонен обвинять себя если терпит неудачу, замечать в себе недостатки и слабости, это приводит к более высокому уровню проявления когнитивной симптоматики, такой как чувство вины, ощущение себя неудачником или вовсе ненависти к своей личности.

Коэффициент корреляции основного личностного фактора «нейротизм» и соматических проявлений депрессии по Спирмену составил r = 0,479 при p = 0,000, что означает прямую взаимосвязь между этими факторами. Чем выражение основной личностный фактор «нейротизм», тем выше склонность к развитию соматических проявлений депрессии. На основании этого можно сказать, что личность уязвимая и ранимая, которую легко расстроить, вплоть до тяжести на душе, у которой нередко появляется чувство тоски и одиночества склона к развитию таких соматических проявлений депрессии как потеря аппетита, резкое похудение, проблемы со здоровым сном.

Выявлена также прямая взаимосвязь между общим уровнем депрессивной симптоматики и основным личностным фактором «нейротизм», анализ показал, что коэффициент корреляции по Спирмену

между этими факторами составил r = 0,563 при p = 0,000. Данная взаимосвязь указывает на то, что высокие значения по шкале «нейротизм» прямо связаны с более высокими значениями шкалы депрессивной симптоматики.

По итогам корреляционного анализа взаимосвязи устойчивой характеристики личности «нейротизм» и проявления депрессивной симптоматики можно сказать о подтверждении нашей гипотезы о том, что у студентов с высокими показателями по основному фактору «нейротизм» значительно повышен риск развития депрессии.

Таким образом в ходе эмпирического анализа взаимосвязи основных устойчивых личностных характеристик «экстраверсия» и «нейротизм» и проявлением депрессивной симптоматики были сделаны следующие выводы:

- выраженность основного личностного фактора «экстраверсия», которая характеризуется общительностью, оптимистичностью, активностью и инициативностью, связана с более низкими показателями по когнитивно – аффективной шкале, что свидетельствует о более низкий уровень проявления когнитивных симптомов депрессии, таких, например, как отсутствие интереса к собственной жизни, тревожность по отношению к своему будущему. В отношении общего уровня депрессивной симптоматики отмечается тенденция к взаимосвязи между параметрами. Чем сильнее выражен у студента основной фактор личностной характеристики «экстраверсия», чем ниже шанс проявления депрессивной симптоматики.

- выраженность основного фактора личностной характеристики «нейротизм» имеет взаимосвязь с проявлением депрессивной симптоматики. Так, личности, неспособные контролировать свои эмоции, импульсивные влечения, в поведении которых отсутствует чувство ответственности, неспособные справиться с жизненными трудностями самостоятельно, тревожные, в стрессовых ситуациях теряют работоспособность и начинают испытывать психологическое напряжение, имеют большой риск проявления когнитивно – аффективных, соматических и общих симптомов депрессии.

Список литературы

1. Кузнецова, В.Б. Роль личности и стресса в развитии депрессивных расстройств у студентов / В.Б. Кузнецова, Г.Г. Князев, Е.А. Дорошева, А.В. Бочаров, А.Н. Савостьянов // Журнал неврологии и психиатрии. – 2016. – №12. – С.114 – 116.

2. Пери, А. Депрессия / А. Пери // Депрессия: учебник / Под ред. А. Пери, М. Рукталис и др.: Пер. с англ. – М., Мир, 2000. – 215 с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Горячкина Л. Ю.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Мелкая моторика занимает важное место в развитии ребенка. На ранних этапах развития мелкая моторика связана с психическими процессами, имеющими отношение к приобретению чувственного опыта [3]. К психическим процессам, которые напрямую связаны с мелкой моторикой относятся ощущение и восприятие, именно они определяют особенности практических действий ребенка с предметами. При этом ведущую функцию в контакте с предметным миром выполняет рука, а способность совершать мелкие и точные движения пальцами рук характеризует развитие мелкой моторики.

Возникновение нарушений зрительного восприятия в раннем возрасте сопровождается отклонениями в развитии мелкой моторики, что впоследствии сказывается на общем развитии личности ребенка. Однако сущность взаимосвязей между зрительным восприятием и развитием мелкой моторики до конца не изучена.

Исследования ученых показывают важность функционирования руки для развития головного мозга и становления деятельности ребенка. Развитие мелкой моторики основывается на взаимодействии нервной, мышечной и зрительной систем. Зрительное восприятие формируется одновременно с первыми действиями с предметами. Тактильные и двигательные ощущения синтезируются со зрительными образами, что способствует переносу предметных действий во внутренний план.

Физиологи И. М. Сеченов, И. П. Павлов, В. М. Бехтерев исследовали связи между развитием мозга и руки [4]. Л. С. Выготским, А. В. Запорожцем, Д. Б. Элькониным были разработаны психологические основы развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста [5].

В конце XIX века появляется рефлекторная теория И. М. Сеченова, по мнению которого, движения руки человека не носят наследственный характер, а возникают в процессе воспитания и обучения, как результат формирования ассоциативных связей между зрительными, осязательными и мышечными изменениями в процессе взаимодействия с окружающей средой. Согласно исследованиям А .Н. Леонтьева, устойчивые рефлекторные связи, необходимые для совершения определенных актов, возникают в результате формирования у ребенка высших психических функций [1].

Основой исследований развития движений рук является рефлекторная теория И. М. Сеченова, которая утверждает, что любая деятельность организма вызвана его взаимодействием с окружающей средой. Действительно, на ранних этапах развития (2-4 мес.) у ребенка наблюдается недифференцированные движения пальцев рук, отсутствие

связи схватывания с движением руки, непроизвольные движения. В дальнейшем появляются связи: «рука-глаз», «рука-рот», «рука-ухо». На следующем этапе онтогенеза (4-5 мес.) у ребенка развиваются скоординированные движения, как отмечают А. В. Запорожец, Е. М. Мастюкова, возникают функции движения, чувствительности к движению. Однако на этом этапе отсутствуют движения хватания, взятия и ощупывания предмета. В третий период (6-7 мес.), по мнению Л. С. Выготского, Л. С. Цветковой, происходит дальнейшее развитие произвольных хватательных движений, торможение и исчезновение некоторых простых рефлексов.

Все движения хватания, которые осуществляются в полной мере единства функций руки, способствуют развитию ее чувствительности. В процессе выполнения действий происходит как бы активация тактильно-кинестетических связей в пальцах и ладони. Большое значение при этом имеет манипулирование предметом, которое возбуждает те тактильно-кинестетические связи, которые необходимы для возникновения ощущения положения предмета в руке. Особенностями четвертого этапа (8-10 мес.) являются выделение ведущей руки, взятие предмета, специфические для руки выразительные движения и жесты, игры в «ладушки».

По мнению ученых Л. С. Выготского, А. Н. Бернштейна, Л. Ф. Обухова у детей средней группы детского образовательного учреждения наблюдается слабое развитие мелких мышц руки, несовершенная координация движений, а зрительные и двигательные анализаторы находятся в стадии развития.

Дети с нарушением зрения имеют низкий уровень развития осязательной чувствительности и моторики пальцев и кистей рук. Это связано с тем, что дети с нарушениями зрения не могут с помощью подражания другим овладеть предметно-практическими действиями. Малая двигательная активность мышц рук таких детей способствует их вялости или наоборот излишней напряженности. Кроме того, происходит задержка развития тактильной чувствительности и моторики рук, что также отрицательно влияет на формирование предметно-практической деятельности детей.

Г. В. Никулина утверждает, что у большинства детей с нарушением зрения выявлен недостаточный уровень сформированности мелких движений кистей пальцев рук. [2]. Отставание развития мелкой моторики рук у дошкольников препятствует овладению ими навыков самообслуживания, затрудняет манипуляцию различными мелкими предметами, сдерживает развитие некоторых видов игровой деятельности, затрудняет овладение письмом и рядом других учебных и трудовых навыков. Отмечается, что пальцы рук детей с нарушением зрения действуют синхронно: при сгибании одного пальца, другие выполняют точно такое же действие, что связано со слабым дифференцированием движений пальцев рук. Кроме того, наблюдается неполная амплитуда движений рук и быстрая утомляемость; при выполнении статистических упражнений дети не могут сохранять принятую позу длительное время.

Тактильные ощущения также развиты слабо: детям трудно захватывать карандаш, наблюдается слабый тонус, получаются тонкие, прерывистые линии на бумаге. У детей с повышенным тонусом мелкой мускулатуры быстро устает рука. У детей отмечается скованность, неловкость движений пальцев и кистей рук, недостаточно четкие и координированные движения вследствие незрелости развития моторных функций.

Особенности развития мелкой моторики у детей с нарушением зрения изучали Л. И. Плаксина, В. П. Зинченко, Л. И. Солнцева А. Г. Литвак. Они установили, что нарушение мелкой моторики и зрительной координации рук приводит к напряжению и отказу от работы, вызывает затруднения в манипуляции с мелкими деталями. В дальнейшем эти нарушения могут вызвать трудности в усвоении школьных навыков.

Целью нашего исследования было определить особенности развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста с нарушением зрения. Гипотеза исследования заключалась в том, что мелкая моторика детей с нарушением зрения будет отличаться от мелкой моторики детей с нормальным зрением того же возраста. Экспериментальной базой исследования выступил «Детский сад №5 компенсирующего вида «Хрусталик» г. Йошкар-Олы». Выборку составили 11 детей с нарушением зрения (7 мальчиков и 4 девочки), средний возраст которых составил 4-5 лет. Инструментарий исследования включал методику диагностики уровня развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нарушением зрения Т. Гризика и Л. Тимощука. Она включает статистические, динамические упражнения, упражнения на координацию движений, силу тонуса и обследование щепоти. Все упражнения сопровождались устной инструкцией и примером.

Для сравнения было проведено еще одно исследование в средней группе дошкольного возраста с детьми с нормальным зрением. В эксперименте участвовало 11 детей: 6 мальчиков, 5 девочек.

В результате эксперимента было выявлено, что у детей с нарушением зрения наблюдается небольшое отклонение от нормального развития.

Таким образом, полученные результаты подтвердили, что у детей с нарушением зрения присутствует нарушение развития мелкой моторики. Упражнения, требующие высокой дифференциации пальцев, представляют особую трудность для таких детей.

В качестве рекомендаций мы предлагаем проводить с детьми пальчиковые игры, занятия рисования, лепки и конструирования.

Данное исследование носит разведочный характер и предполагает подбор более сложного инструментария для дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики : монография. Издательство: Издательство Московского университета, 1981 г.

2. Никулина Г.В., Волкова И.П., Фещенко Е.К. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения: Учебное пособие / Под ред. Г.В. Никулиной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.

3. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / Под ред. А.А. Реана. СПб: 2007. 651 с.

4. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга, ООО «Издательство АСТ» 2014.

5. Эльконин Д. Б.. Детская психология. М., 2007

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Григорьева А. Е.
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Связная речь – это определенная последовательность слов и предложений, которые связаны между собой определенными мыслями, понятиями и которые называются в речи точными словами. Связная речь включает в себя две формы речи: монологическую и диалогическую. Имея практику работы с детьми дошкольного возраста, я пришла к выводу, что развитие связной речи у детей до настоящего времени представляет собой актуальную проблему, это обусловлено значимостью связной речи для социализации будущих школьников. В коррекционной работе с детьми дошкольного возраста развитие связной речи занимает немаловажную ступень. К поступлению ребенка в первый класс речь становится универсальным средством общения с окружающим миром, поэтому очень важно уметь выражать свои чувства, мысли, эмоции и желания.

Изучением данной проблемы занимались такие ученые, как В.К. Воробьева, Т. Б. Филичива, Г. В. Чиркина, Е. В. Ушакова, Л. С. Волкова, Е. М. Мастюкова, Н. С. Жукова.

А теперь, я хочу рассказать о некоторых играх и игровых приёмах, которые помогут развитию связной речи детей начиная с трех лет до семи.

Развитие речи детей младшего дошкольного возраста.

В возрасте 3-4 лет увеличивается не только объем общеупотребительных слов, но и возрастает способность к словотворчеству. Первоначально это явление выглядит как рифмование, затем изобретаются новые слова, имеющие определенный смысл. В этом возрасте для успешного развития связной речи используют приёмы: театрализованного представления, логоритмические упражнения, пальчиковые игры. Для успешного развития связной речи предлагаются игры с использованием народного творчество как источник, в котором можно найти материал, отвечающий как по содержанию, так и по форме требованиям, предъявляемым к произведениям для детей. Предлагаю Вашему вниманию примеры дидактических игр по развитию речи младших дошкольников:

Дидактическая игра «Птички». [6]

Цель игры: Упражнять детей в умении согласовывать слова и действия, активизировать речь детей.

Ход игры: Взрослый обращается к детям: «Послушайте новое стихотворение про птичек:
Летели две птички,
Собой невелички.
Как они летели,
Все люди глядели.
Как они садились,
Все люди дивились.
Кто хочет быть птичками?
(Желающим взрослый надевает шапочки птичек.) Мы все сядем на стульчики в сторонку и будем смотреть, как птички полетят, а потом сядут, посидят рядышком и полетят назад». Дети и взрослый произносят слова потешки, а птички выполняют соответствующие действия. Затем они выбирают новых птичек, и игра повторяется. Игру можно повторить несколько раз.

Развитие речи детей среднего дошкольного возраста

В возрасте 4-5 лет, при нормальном речевом развитии, детям доступно осмысление причинно-следственных отношений, употребление сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Часто дошкольники 4-5 лет активно сопровождают речью свою деятельность (игровые, бытовые и другие действия). И поэтому в этом возрасте большое внимание уделяется развитию описательного рассказа (рассказам-описаниям). Используют приемы мнемотехники: коллаж, мнемотаблица, мнемодорожка и др.

Предлагаю Вашему вниманию следующие дидактические игры:

1. «Странные рассказы». [4] Ребенку предлагают послушать один из коротких рассказов, например: «Летом, когда ярко светило солнце, ребята вышли на прогулку. Сделали из снега горку и стали кататься с нее на санках»; «Наступила весна. Все птицы улетели на север. Грустно стало детям. Решили они смастерить скворечники. Готовые домики для птиц дети развесили на веревке, и в них поселились котята. Детям стало снова весело»; «У Вити сегодня день рождения. Он принес в детский сад угощения для своих друзей: яблоки, соленые конфеты, сладкие лимоны, груши и печенье. Дети ели и удивлялись. Чему же они удивлялись?»

В качестве образца могут служить и поэтические произведения («Путаница» К. Чуковского, «Вот какой рассеянный» С. Маршака и многие другие). После прослушивания дети обычно анализируют произведение с точки зрения достоверности фактов и придумывают собственные небылицы или перевертыши.

2. Используя картинно-графический материал из пособия Т.Ю. Бардышевой и Е.Н. Моносовой. [1]

- Предложить детям рассмотреть сюжетную картинку (рисунок 1).
- Попросить дать имена изображенным на картинке детям.
- Задать вопросы:

– Кого кормят мама и дети?
– Как назвать этих птиц всех вместе?
– Каких птиц кормит мама? (Мама кормит домашних птиц.)
– Кто помогает маме? (Вова и Таня помогают маме.)
– Чем мама кормит гуся? (Мама кормит гуся горохом.)
– Чем Таня кормит курицу? (Таня кормит курицу зерном.)
– Чем Вова кормит утку? (Вова кормит утку кашей.)
– Какие помощники растут у мамы? (У мамы растут хорошие помощники.)

- Предложить детям послушать получившийся рассказ.
- Попросить детей пересказать рассказ по картинно-графическому плану (рисунок 2, 3, 4).



Рис. 1

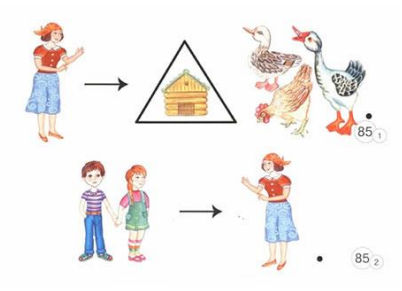


Рис. 2

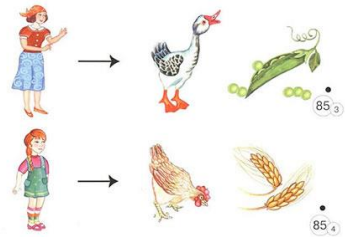


Рис. 3

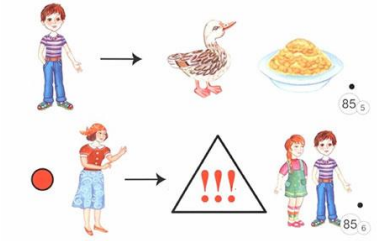


Рис. 4

Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста

В 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс формирования фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, М.Ф. Фомичева, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова и др.). Его высказывания начинают напоминать по форме короткий рассказ. Высказывания включают фразы, требующие согласования большой группы слов.

Предлагаю Вашему вниманию следующие дидактические игры

Дидактическая игра «Отгадай-ка» [4]

Цель игры: Учить детей описывать предмет, не глядя на него, выделять в нем существенные признаки; по описанию узнавать предмет.

Ход игры: Взрослый напоминает детям, как они на занятии рассказывали о знакомых предметах, загадывали и отгадывали о них загадки, и предлагает: «Давайте поиграем. Пусть предметы нашей комнаты расскажут о себе, а мы по описанию отгадаем, какой предмет говорит. Выберите себе каждый какой-либо предмет и говорите за него. Только надо соблюдать правила игры: когда будете рассказывать о предмете, не смотрите на него, чтобы мы сразу не отгадали, и говорите только о тех предметах, которые находятся в комнате».

После небольшой паузы (дети должны выбрать предмет для описания, приготовиться к ответу) взрослый кладет камешек на колени любому играющему (вместо камешка можно использовать ленточку, игрушку и т. д.). Ребенок встает и дает описание предмета, а затем передает камешек тому, кто будет отгадывать. Отгадав, ребенок описывает свой предмет и передает камешек следующему играющему, чтобы тот отгадал.

Игра продолжается до тех пор, пока каждый не придумает свою загадку.

В процессе игры взрослый следит за тем, чтобы дети при описании предметов называли их существенные признаки, которые помогли бы узнать предмет. Он может задать вопрос загадывающему: «Где этот предмет находится?» или: «Для чего нужен этот предмет?» Но спешить с наводящими вопросами не следует. Надо дать возможность ребенку самому припомнить предмет, его основные признаки и рассказать о них.

Дети дают такие описания предметов: «Деревянный, полированный, впереди стекло, может интересно рассказывать» (телевизор), «Железная, из прутиков, стоит па подоконнике, оттуда слышно пение птички (клетка), «Блестящий, с носиком, в нем кипяченая вода» (чайник).

Список литературы

1. Бардышева Т. Ю, Моносова Е. Н.: «Методические рекомендации к наглядно – дидактическому пособию «Обучение связной речи детей 4-5 лет» Картинно-графические планы рассказов». ООО «Издательство «Скрипторий 2003»
2. Воробьева В. К.: Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи.– М.2006
3. Глухов В. П.: Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию// Дефектология. — 1994.
4. http://sundekor.ru/referat/bystro/didakticheskie-igry-po-razvitiiu-slovesnogo-tvorchestva/
5. Е.Г. Карельская«Растим говорунов» изд. «Дрофа» М. 2007
6. Тихеева Е.И. Игры и занятия малых детей. Л., 1934.
7. Ткаченко Т. Д.: «Логические упражнения для развития речи». Альбом дошкольника. — 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Книголюб, 2005. – 56 с.

8. Филичева Т. Е. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. — М., 1999.
9. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. — М., 1999.
10. Филичева Т. Е., Чиркина Г. В.: Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М.,1993. – Ч. I, II.

МОТИВАЦИЯ ЮНОШЕСКОГО ВЫБОРА В ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ СРЕДЕ

Грицук В.А.,
Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

В наше время в связи со стремительным развитием рынка товаров и услуг, а также острым влиянием СМИ мы можем наблюдать становление так называемого общества потребления. Моральные ценности такого общества отрицают необходимость всестороннего развития человека, что ведёт к деградации их как личностей, а также упадку культуры в целом. Наиболее подвержен этому влиянию юношеский возраст.

Долгое время тема потребительского поведения рассматривалась с точки зрения всего населения, а потребление в юношеском возрасте практически не изучалось. Между тем не редко юношество выступает в качестве проводника информации и лидера мнений на рынке товаров и услуг, оказывая стимулирующее воздействие на потребительское поведение представителей других групп.

В настоящее время потребительское поведение в молодежной среде становится одной из значимых социальных практик, открывающей перспективы их личностной самоактуализации. Для понимания общественных процессов необходим социально-психологический анализ групп потребителей.

С помощью проведённого исследования, которое помогло разделить людей юношеского возраста на разные стили жизни. Можно сделать вывод, что этот фактор в свою очередь, очень влияет на потребительское поведения при покупке какого - либо продукта. Однако не полностью раскрывает суть вопроса юношеского выбора в потребительской сфере. Полученные данные можно рассматривать в качестве основы для проведения дальнейшего психологического исследования.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение (К. Мадсен, Ж. Годфруа), в другом случае - как совокупность мотивов (К. К. Платонов), в третьем - как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М. Ш. Магомед-Эминов,1998), как процесс действия мотива

и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И. А. Джидарьян), как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В. К. Вилюнас) [1, с 53].

Мотивация. Нужда, достигшая достаточно высокого уровня интенсивности, становится мотивом. Мотив (или побуждение) - нужда, ставшая столь настоятельной, что заставляет человека искать пути и способы ее удовлетворения**.** Удовлетворение нужды снижает испытываемую индивидом внутреннюю напряженность.

Интегральный подход к рассмотрению сущности и структуры мотивации позволяет по-новому взглянуть на ряд положений, а также обосновать положение (С.Л. Рубинштейна) о том, что мотивы составляют ядро личности человека. Таким образом, зная особенности личности, можно в значительной мере судить о мотивационной сфере человека, а изучая мотивационную сферу, мы тем самым изучаем и личность [1, с. 78].

Мотивацию можно определить, как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность.

Понятие «мотивация» имеет в современной психологии два значения:

1) «система факторов», детерминирующих поведение. Сюда входят: потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое; 2) «характеристика процесса», который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определённом уровне.

В отличие от целей, мотивы не осознаются субъектом: когда мы совершаем те или иные действия, то в этот момент мы обычно не отдаем себе отчета в мотивах, которые их побуждают (Леонтьев А.Н.)

Такую нужду живого организма, в отношении которой он вооружен специальными механизмами ее обнаружения и устранения. То есть потребность – это не только нужда, но и определенный закрепившийся (в фило – и онтогенезе) способ ее удовлетворения [2, с.36].

На исследования психологии потребителя большое влияние оказали различные теории личности, с помощью которых пытались создать более глубокие характеристики потребителя, нежели стиль жизни, чтобы получить устойчивые, долгосрочные модели поведения. В сфере потребительского поведения применение личностных характеристик берёт своё начало от Зигмунда Фрейда. Всего же существует четыре основные психологические теории личности, оказавших влияние на изучение потребительского поведения: психоаналитическая теория, социально-психологическая теория, теория характерных черт личности и теория самооценки.

Психологами разработано несколько основных концепций мотивации человека. Самые известные из них - теории З. Фрейда, А. Маслоу и Ф. Герцберга. Описывают структуру потребностей и их содержание. В этих теориях делается попытка дать пояснение на вопрос о том, что внутри человека побуждает его к деятельности.

З. Фрейд считал, что в большинстве случаев люди не осознают психологических факторов, которые формируют их поведение. Человек по мере взросления, подавляет множество своих побуждений, влечений. Которые никогда не исчезают бесследно и никогда не находятся под полным контролем, а всплывают затем в поступках оговорках. Таким образом, человек не понимает сам до конца мотивацию своих поступков. Поэтому важные покупательские мотивы потребителей носят подсознательный характер. И потребители при выработке мнения о том или ином товаре не в состоянии чётко и явно обосновать свой выбор. По его теории потребности властвования (если они достаточно чётко проявляются у человека) оказывают заметное воздействие на поведение. Эти потребности заставляют прилагать усилия и осуществлять действия, которые должны привести к их удовлетворению. [3, с.159].

Теория иерархии потребностей американца А. Маслоу**.** Сущность ее сводится к изучению потребностей человека. В основе поведения лежат потребности человека**,** которые можно разделить на пять групп:

1) физиологические потребности необходимые для выживания человека (жильё, пища, тепло и т. д.);
2) потребность в безопасности и уверенности в будущем (защита от физических и других опасностей со стороны окружающего мира);
3) социальные потребности (необходимость в социальном окружении, чувство «локтя», духовного родства, любовь);
4) потребность в уважении (самоуважение, в признании окружающих, статус);
5) потребность в самоутверждении (саморазвитие, самореализация).

Первые две группы потребностей первичные, а следующие три вторичные.

Другое название – «лестница Маслоу», не случайно. По мнению автора, человек реализует свои желания постепенно – поднимаясь с одной ступеньки на другую. Пока нижний ряд потребностей не удовлетворён, перейти на более высокий уровень не получается [4, с.15].

Американский специалист в области психологии Ф. Герцберг, развил теорию двух факторов мотивации. Один из которых вызывает недовольство человека, а другой, наоборот, его удовлетворение. На основе исследования этих факторов, оказывающих мотивирующее и демотивирующее, влияние на поведение человека. Ф. Герцберг пришёл к выводу, что существует определённая связь между этими факторами. При устранении демотивирующих факторов не обязательно наблюдалось увеличение удовлетворённости. И, наоборот, когда какой – либо фактор способствовал росту удовлетворённости, из – этого никак не следовало, что при ослаблении влияния этого фактора будет расти неудовлетворённость.

Взаимосвязь «удовлетворённость – отсутствие удовлетворённости» в основном в основном находится под влиянием факторов, связанных с

характером конкретной потребности. Это факторы оказывают значительное мотивирующее воздействие на поведение человека, поэтому Ф. Герцберг называл их «удовлетворителями», или мотивирующими.

Наиболее глубокой и проработанной теоретической моделью индивидуального сознания в отечественной психологии является концепция А.Н. Леонтьева. Идея двухслойного сознания (бытийного и рефлексивного) Фейербаха, а также выдвинутые Л.С. Выготским общие положения о смысловом строении сознания получили свое развитие в теоретической концепции А.Н. Леонтьева о структуре индивидуального сознания как единстве его образующих – чувственной ткани, значений, личностного смысла (Леонтьев А.Н.). На сегодняшний день эти положения существенно дополнились у введенной В.П. Зинченко, Е.Б. Моргуновым еще одной составляющей – понятием «биодинамической ткани» [5, с.17].

В отечественной литературе впервые определение потребительским предпочтениям было дано К.И. Семёновым «понятие «потребительские предпочтения» подразумевает под собой набор характеристик товара или услуги, выбор которого в конкретных социально-экономических условиях осознается покупателем как наилучший. По мнению потребителя, такой товар в процессе использования обеспечит ему наибольшую выгоду, причем, не обязательно, только экономическую». Он выделяет три группы факторов, формирующих потребительские предпочтения: психологические, социальные и экономические [6, с. 127].

Отечественными психологами А.Н. Лебедевым, А.К. Боковиковым было проведено ряд исследований поведения потребителей, О.С. Посыпановой изучены психологические свойства потребительских предпочтений и определена зависимость выраженности психологических свойств потребительских предпочтений от социальных и экономических факторов (гендера, возраста, социального и семейного положения, дохода). [7, с. 27].

Таким образом, потребительские предпочтения в юношеском возрасте определяются многими факторами, наиболее значимым среди которых является психологический, определяющий что именно и в каком количестве отдельный человек может себе позволить покупать. Культурные особенности через моду и рекламу, могут манипулировать предпочтениями потребителей; социальные факторы также оказывают влияние, ведь покупатели часто приобретают те или иные товары, потому что они помогают им поддерживать определенный статус в обществе; личностные факторы, ведь каждый человек обладает набором уникальных характеристик, от которых будет зависеть его выбор разнообразных товаров.

Список литературы

1. Ильин, Е. П.. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, — 512 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»). 2002 – 502 с.

2. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. // Вопросы психологии – М.: 2000 -№ 6.

3. Фрейд, З. Лекции по введению в психоанализ. - М.: Академия, 2008.- 256с.

4. Котлер, Ф. Основы маркетинга/ Пер. с англ. - М.: «Бизнес - книга», «ИМА - Кросс. Плюс», 2002. – 157 с.

5. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

6. Семёнов, К.И. Оценка потребительских предпочтений в системе российского предпринимательства на примере среднего класса: Дисс. кан. экон. наук: - Спб. 2000. – 170 с.

7. Афанасьева, Ю.Л. Влияние рекламы на потребительское поведение молодежи /Текст// Ю.Л. Афанасьева // Известия высших учебных заведений. Общественные науки. - 2009. - № 1. - С. 54.

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ВОДИТЕЛЕЙ НА ДОРОГАХ

Гришанкова В.А.,

Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

В настоящее время очень актуальна проблема агрессивности водителей на дорогах, приводящая к негативным последствиям. Агрессивное управление транспортным средством представляет угрозу безопасности дорожного движения и приводит к дорожно-транспортным происшествиям.

Раскрывая базовые особенности агрессивного поведения, исследователи отмечают, что оно направлено на причинение вреда или ущерба другому живому существу, стремящемуся избегать подобного с собой обращения [4]. Объект агрессивного поведения и его истоки определяются согласно ситуации. Агрессивное поведение не отождествляется с эмоцией, мотивом или установкой, хотя они могут влиять на проявления агрессии [1]. Правда, некоторые внутренние факторы в содержание агрессивного поведения включаются, в частности намерение обиды или оскорбления [1, 2]. Своеобразие агрессивного поведения обычно определяется в соответствии с функциями, которые оно выполняет.

Так в чем же кроется истинная причина агрессивного поведения за рулем?

У истоков транспортной психологии стоял немецкий психолог Г. Мюнстенберг, опубликовавший в 1910 г. первую работу по профессиональной оценке действий водителей городского транспорта и их водительского соответствия требования безопасности движения [3].

Транспортная психология – наука, занимающаяся вопросами взаимодействия оператора и техники, проектирования и эксплуатация системы человек-автомобиль-дорога [3].

Водитель в процессе восприятия огромного потока информации должен не только обнаружить ее, но и переработать, провести анализ, принять соответствующее решение и на основании принятого решения произвести действия. Весь процесс от восприятия до совершения действия

требует определенных затрат времени, которого зачастую может не хватить, если учесть быстроту изменения дорожно-транспортной ситуации [3].

Отклонения в ту или иную сторону от оптимального психического состояния затрудняет восприятие водителя и переработку информации и тем самым увеличивают вероятность ошибочных действий.

Для правильного понимания психологических особенностей водителя недостаточно только изучить отдельные психические процессы, сопровождающие его деятельность, необходимо знать свойства, характеризующие человека как личность.

Если действия водителя, совершившего дорожно-транспортное происшествие, могут быть квалифицированы как неосторожные или легкомысленные, то причину этих действий, прежде всего, следует искать в самой личности водителя, с ее переживаниями, жизненными потребностями, конфликтами, радостями, огорчениями. Заботы, неприятности и обиды не оставляют водителя, когда он садиться за руль [3].

Состояние утомления является наиболее частой причиной дорожно-транспортных происшествий, чем это принято считать. Иногда нарушение правил дорожного движения является не следствием небрежности или недисциплинированности водителя, а результатом развивающегося утомления.

Под влиянием утомления ухудшаются зрительные функции, двигательная реакция и координация движения, снижается интенсивность внимания, теряется чувство скорости. При утомлении у водителя возникает апатия, вялость, заторможенное состояние. Внимание поглощается мыслью, не имеющей отношения к управлению автомобилем. Возникают иллюзорные восприятия дорожной обстановки. Притупляется чувство ответственности.

Инженерная психология как самостоятельная наука начала формироваться в 40-х годах XX века.

В 1963 году в нашей стране вышла первая монография по инженерной психологии, написанная Б.Ф. Ломовым [4].

Работоспособность водителя повышается в дневное время, особенно в первой половине дня, и понижается ночью. При снижении работоспособности управление автомобилем опасно для самого водителя и для окружающих, так как он может допускать грубые ошибки, которые нередко приводят к дорожно-транспортным происшествиям.

Безопасность человека во многом зависит от психоэмоциональных факторов. У многих водителей малейшая некорректность соседа по дороге вызывает агрессию. В ход идут и красноречивые жесты, подкрепляемые мигающим светом фар и нетерпеливыми гудками [5].

Именно агрессивное вождение признано сейчас во всем мире наиболее важной причиной ДТП. Сам термин был введен в нормативно-правовую базу сравнительно недавно.

Чаще всего конфликт на дороге возникает с нецензурных оскорблений, угроз со стороны одного из водителей и мелкий конфликт незаметно перерастает в настоящее противостояние с применением физической силы, а иногда – оружия. В психологии это называется «дорожной агрессией», означающей проявления неконтролируемой ярости, которой подвержены некоторые из водителей. Угрозы и физическая сила являются для них своеобразным выходом их негативных эмоций. Проявлениям агрессии за рулем подвержены, в первую очередь, люди, находящиеся под влиянием постоянных стрессов или испытывающие на себе серьезное психологическое давление. Часто это приводит к вспышкам неконтролируемого гнева. Стресс может возникать и из-за жизненных обстоятельств. Пробки на дорогах никак не способствуют ослаблению стресса, а наоборот, еще сильнее усиливают его [5].

Профессиональные водители, склонны объяснять предполагаемую тенденцию ростом количества автомобилей и дорожными «пробками», плохим обучением в автошколах, безграмотностью вождения, мощными машинами, молодостью водителей, низкой культурой, наличием больших денег у водителей [7].

Современные сложные дорожно-транспортные условия предъявляют новые, значительно более высокие требования к надежности водителей транспортных средств. Любое дорожно-транспортное происшествие (ДТП) является результатом ошибки водителя в выборе безопасных условий скорости, дистанции, интервала. Если их значения не выходят за пределы безопасности, ДТП не произойдет. В противном случае появляется вероятность ДТП, которая реализуется в конфликтных ситуациях, когда для избегания ДТП необходимо применить экстренное торможение. Водитель занимает особое место в системе «водитель-автомобиль-дорога-среда». Только водитель определяет: быть ДТП или не быть. Дорожные условия, среда и свойства автомобиля лишь определяют границы, в которых можно ездить безопасно. Можно предположить: чтобы повысить безопасность дорожного движения, необходимо побудить водителей к менее агрессивному, рискованному поведению, повысить общую культуру взаимоотношений между участниками дорожного движения и осознать психологическую компоненту водительской деятельности. Поэтому повышение надежности водителя становится неотложной задачей общества, без решения которой невозможно добиться существенного снижения ДТП и повышения безопасности движения. Надежность по праву можно рассматривать как социально-психологическую проблему [5].

К основным факторам, определяющим надежность, относятся профессиональная пригодность, подготовленность и работоспособность. Основу надежности водителя составляют медико-биологическая надежность (дееспособность нервной системы, анализаторных систем, энергетические возможности организма, соотношение элементов физиологического процесса) и психологическая надежность (психическая регуляция). К индивидуальным особенностям относятся:

психофизиологические (темперамент, время реакции, особенности восприятия, пороговые данные ощущений, внимание, память, особенности мышления и т.д.); личностные качества (характер, мотивация, установки); уровень профессиональной подготовки; физические данные и состояние здоровья [6].

Участникам дорожного движения необходимо знать особенности своей психики, уметь компенсировать ее недостатки. Настало время, когда водители должны приобщиться к психологическим знаниям [7].

С увеличением участников дорожного движения и появлением большого числа водителей, не имеющих опыта вождения, на дорогах сложилась критическая ситуация. Всё чаще мы сталкиваемся с проявлением агрессии водителей, в результате которой повышается число пострадавших в ДТП, в том числе со смертельным исходом [5].

В науке не подвергаются сомнению, что профессия водителя – одна из требующих особого учета психологических факторов. К примеру, при превышении скорости как одной из причин дорожно-транспортных происшествий наиболее ярко проявляются такие личностные черты, как недисциплинированность, склонность к риску, пренебрежение опасностью, агрессивность и т.д. [5].

На дорогах чаще всего конфликт заканчивается вербальной агрессией – оскорблениями и т.д. Таким образом, все начинается с оскорбительного жеста, ругательства или угрозы одного из водителей, и мелкий инцидент перерастает в серьезный конфликт, с применением силы.

Агрессия может быть управляемой и неуправляемой. Неуправляемая агрессия опасна как для и окружающих, так и для самого человека, поскольку он может полностью потерять контроль над своими действиями. Управляемая агрессия может быть полезна, например, в решении конфликтных ситуаций, когда, например, стукнули машину, перегородили проезд, а попытки решить «по-хорошему» ни к чему не приводят [6].

Таким образом, стремиться к безопасности дорожного движения и не учитывать в поведении участников дорожного движения их психологические особенности, определяющие надежность – значит обрекать всю работу заранее на неудачу.

Список литературы

1. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.

2. Соловьёва, С.Л. Агрессивность как свойство личности в норме и патологии: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.Л. Соловьёва. – СПб., 1996. – 600 с.

3. Клебельсберг Д. Транспортная психология : Пер. с нем. / Под ред. Мазуркевича. – М., 1989.

4. Ломов, Б.Ф. Справочник по инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Машиностроение, 1982. – 368 с.

5. Портал психологических изданий [Электронный ресурс] / Социально-психологические детерминанты проявления агрессии

водителями пассажирского транспорта на российских дорогах. – Москва, 2013. – Режим доступа: http: //psyjournals.ru. – Дата доступа: 01.02.2019.

6. Психология [Электронный ресурс] / Агрессия на дороге: зачем, почему и как бороться. – Украина, 2017. – Режим доступа: https://ru.tsn.ua. – Дата доступа: 02.02.2019.

7. Allbest [Электронный ресурс] / Формы проявления агрессии у водителей дальнего следования с различным стажем работы. – Россия, 2012. – Режим доступа: https://otherreferats.allbest.ru. – Дата доступа: 04.02.2019.

ОБСЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Данилевская М.А.,
Карандаева Т.А.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Уровень сформированности речевых навыков у детей важно развивать в дошкольном возрасте, чтобы вырастить образованное поколение; поэтому, особо актуальными представляются пути нахождения новых форм речевого развития детей через все образовательные области, побуждая их творческие и мыслительные способности, используя новые технологии обучения и воспитания детей [3].

Общее недоразвитие речи III уровня – это умеренные отклонения в формировании различных сторон речи, касающиеся, главным образом, сложных лексических и грамматических единиц. Оно характеризуется наличием развернутой фразы, но речь аграмматична, звукопроизношение плохо дифференцировано, фонематические процессы отстают от нормального развития речи. Уровень речевого развития устанавливается с помощью логопедической диагностики. Коррекция недоразвития речевых функций предполагает дальнейшую работу над связной речью, усвоением лексико-грамматических категорий, совершенствованием фонетической стороны речи.

Факторы, вызывающие недостаточную сформированность речи, могут быть биологическими и социальными. Первые могут воздействовать на ребенка в разные периоды развития – от внутриутробного до младшего дошкольного возраста. Вторая группа факторов оказывает влияние на детскую речь уже после рождения.

К биологическим факторам относятся негрубые, нетяжелые поражения центральной нервной системы у ребенка, нарушающие регуляцию речевой моторики, слухового восприятия и высших психических функций. Их непосредственными причинами могут выступать вредные привычки будущей мамы, токсикозы беременности, родовые травмы новорожденных, перинатальная энцефалопатия, заболевания, перенесенные ребенком в раннем возрасте. Логопедическим диагнозом у

таких детей может быть дизартрия, алалия, афазия, заикание, а при наличии расщелин твердого и мягкого неба – открытая ринолалия.

Социальные факторы включают неблагополучное семейное и речевое окружение ребенка. Пережитые стрессы, отсутствие эмоциональных контактов между детьми и родителями, конфликтные ситуации в семье, педагогическая запущенность тормозят развитие речи и неблагоприятно сказываются на психическом развитии. Другая возможная причина общего недоразвития речи у ребенка – дефицит вербального общения (наличие глухонемых родителей, многоязычное окружение, неправильная речь взрослых).

Понимание речи у ребенка с общим недоразвитием речи III уровня близко к возрастной норме. Трудности возникают при восприятии логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные, временные, причинно-следственные связи. Не всегда достаточно точно удается понимать значение сложных предлогов, приставок, суффиксов. Объем словаря на первый взгляд близок к нормальному развитию речи, при составлении высказывания дети используют все части речи. Однако при обследовании выясняется недостаточное знание частей предметов, неразличение лексических значений многих слов. Если у детей не сформирован навык словообразования – дети затрудняются в образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных, притяжательных прилагательных, приставочных глаголов.

У детей сохраняются все виды фонетических дефектов: замены артикуляторно сложных звуков более простыми, дефекты озвончения и смягчения, искажения (сигматизм, ламбдацизм, ротацизм), страдает воспроизведение слов со сложным слоговым составом: слоги редуцируются, переставляются местами, отстает формирование фонематических процессов (ребенок испытывает сложности при выделении первого и последнего звука в слове, при подборе карточек на заданный звук) [4].

Одним из видов детской деятельности, отвечающей современным требованиям разностороннего развития детей дошкольного возраста с нарушениями речи, является театрализованная деятельность, которая позволяет осуществлять личностно-ориентированный подход к детям и формировать речевые и коммуникативные навыки.

В нашем исследовании мы предприняли попытку обследовать связную речь детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи III уровня и провести коррекционную работу по формированию связной речи в процессе постановки мини-спектаклей.

В процессе театрализованной деятельности восприятие, мышление, воображение, речь взаимосвязаны, проявляются в разных видах детской активности: речевой, двигательной, музыкальной и творческой. Настоящая творческая игра - это такая игра, которая развивает личность ребенка, так как она связана с его личными переживаниями; в которой ребёнок придумывает сюжет, содержание игры, ищет пути воплощения замысла,

перевоплощения в роль героя литературного произведения, вводит дополнительные роли [2].

Театр является одним из самых ярких, красочных и доступных восприятию ребенка сфер искусства. Он развивает воображение и фантазию, способствует творческому развитию ребенка и формированию базиса его личностной культуры. По эстетической значимости и влиянию на общее развитие ребенка театрализованной деятельности по праву принадлежит почетное место рядом с музыкой, рисованием и лепкой. В театрализованной деятельности у ребенка появляется возможность на фоне положительных эмоций управлять своим поведением, развивать речь, что, кроме психотерапевтического эффекта, составляет один из существенных моментов, образующих психологическую готовность ребенка к обучению [1].

В нашем эксперименте по исследованию уровня связной речи приняло участие 20 детей 4-5 лет с нарушениями речи, посещающих (контрольная группа) и не посещающих (экспериментальная группа) детский сад.

Нами было проведено обследование связной речи детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи III уровня развития по методике В. П. Глухова.

В. П. Глухов отмечает, что наблюдение за речью детей осуществляется в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности. Основное внимание обращается на наличие и уровень сформированности у детей навыков фразовой речи и на особенности речевого поведения.

В ходе диагностики уровня связной речи детей были получены следующие результаты:

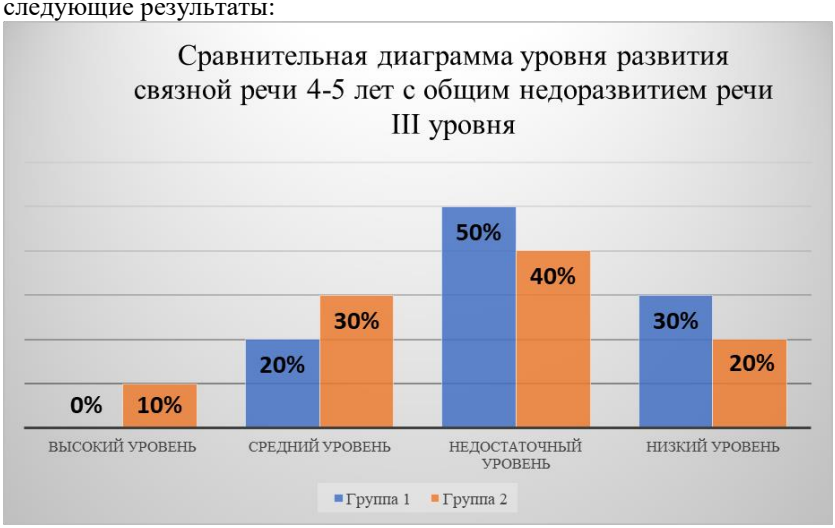


Рисунок 1 - Сравнительная диаграмма уровня развития связной речи детей 4-5 лет по методике В. П. Глухова, экспериментальной (группа 1) и контрольной (группа 2) групп.

Из диаграммы видно, что уровень связной речи у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи III уровня, посещающих детский сад выше, чем у детей, не посещающих детский сад. Исходя из данных обследования, для детей экспериментальной группы мы предполагаем составить программу коррекционной работы по развитию связной речи в процессе постановки мини-спектаклей.

Каждое занятие программы будет направлено на развитие мыслительных процессов и связной речи, расширение пассивного и активного словаря, развитие словесно-логического мышления, пространственного воображения, зрительного и слухового восприятия, развитие произвольного внимания, его объём и концентрацию.

Список литературы

1. Доронова, Т. Н. Театрализованная деятельность детей. / Т. Н. Доронова // Дошкольное воспитание. - 2003. - № 1. – С. 28-35.
2. Егорова, Т. А. Комплексные занятия по сказкам для детей 4-6 лет / Т. А. Егорова - Волгоград: Учитель, 2013. – 67 с.
3. Зимина, И. А. Театр и театрализованные игры в детском саду / И. А. Зимина // Дошкольное воспитание. - 2005. - №4. - С. 29-34.
4. Рудакова Н. П. Общее недоразвитие речи у дошкольников [Электронный ресурс] https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/speech-disorder/onr-3

МОТИВАЦИЯ ЗАНЯТИЙ АКРОБАТИКОЙ

Тозик О.В.,
Даниленко О.С.,
Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Общеизвестно, что мотив – это сложное психологическое образование, являющееся с содержательной стороны основанием (обоснованием для себя самого) действия и поступка, деятельности и поведения, а с энергетической стороны – побуждением к достижению выбранной цели.

Осознанный полностью мотив должен дать ответ, почему (осознание потребности), для чего или ради чего (осознание цели) и почему именно таким способом (учёт обстоятельств) человек будет или уже удовлетворяет возникшую у него потребность [1].

Ряд авторов отмечают, что проблема мотивов является самой труднодоступной и мало изученной проблемой психологической теории. Высокие результаты в спорте теснейшим образом связаны с мотивационной сферой человека. Недооценка роли мотивационных факторов, учета динамики изменения мотивов тренерами и самими спортсменами часто приводит к тому, что они оказываются неспособными проявить в полной мере свои функциональные и физические возможности, реализовать ту трудоемкую работу, которую он совершают, профессионально занимаясь спортом. Более того, после завершения

спортивной деятельности, неудовлетворенность достижениями в спорте становится непреодолимой помехой в реализации личностного потенциала и социализации спортсмена в других сферах жизнедеятельности. В связи с этим на первый план выходят проблемы изучения мотивов на разных этапах онтогенетического развития [2].

Основой любой деятельности является мотивация, т.к. именно в ней заключён механизм личной активности, заинтересованности человека в деятельности. Мотивацию обычно определяют как процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения поставленной цели. Именно с точки зрения мотивации можно говорить о нацеленности личности на удовлетворение своих потребностей, запросов, на формирование активности в деятельности, на определение своей жизненной ориентации. Выдающийся психиатр, невропатолог и психолог В.Н. Мясищев говорил, что результаты, которых достигает человек в своей жизни, лишь на 20-30% зависят от его интеллекта, а на 70-80% – от мотивов, которые побуждают его определенным образом себя вести [1].

Мотивация представляет собой одну из наиболее сложных и, вместе с тем, заслуживающих особого внимания проблем, поскольку ее изучение непосредственно связано с поиском источников деятельности человека, тех побудительных сил, благодаря которым осуществляется любая деятельность, определяется направленность поведения человека.

В большой мере специфику механизмов спортивной мотивации определяет принадлежность спортсмена к тому или иному виду спорта. Иными словами, различие в спортивных специализациях оказывает серьезное влияние на формирование особенностей мотивации.

Спортивные психологи выделяют конкретные варианты мотивации, связанной с занятием различными видами спорта: обеспечение цикличности, управление движением, ситуативное противоборство.

Результаты психологических исследований, проведённых спортивными психологами, показывают, что контакт с противником или партнёром так же является важной мотивационной особенностью избранного вида спорта. Различают 3 основные разновидности контактов: непосредственные (в борьбе, боксе и т.д.), опосредованные (волейбол, футбол, шахматы, теннис и т.д.) и условные (плавание, спортивная гимнастика, акробатика и т.д.) [3].

Проведя анализ литературы по данной проблематике, мы предположили, что у спортсменов, занимающихся акробатикой, преобладают эстетические мотивы.

Спортивная акробатика – это зрелищный и красивый вид спорта, представляющий собой соревнования в выполнении различных акробатических упражнений под музыкальное сопровождение. Такие упражнения связанны с балансированием, а также вращением тела с опорой и без нее.

Нами было проведено исследование на базе СДЮШОР № 4 г. Гомеля. В нем приняли участие 26 спортсменов, занимающихся акробатикой. Нами использовалась методика Шаболтаса А.В. «Мотивы

занятий спортом». Методика предназначена для выявления доминирующих целей (личностных смыслов) занятий спортом и включает в себя 10 мотивов-категорий, соответствующих определенным высказываниям и суждениям, приведенным в опроснике.

В результате проведенного исследования было установлено, что:

- мотив физического самоутверждения – достижение гармоничного физического развития, становление характера, стремление к победе – у 44% спортсменов, что обусловлено регулярными, интенсивными тренировками, способствующими психофизическому совершенствованию личности.

- мотив достижения успеха в спорте – стремление к улучшению личностных спортивных результатов было выявлено у 20% испытуемых. Результатом спортивной деятельности является выступление спортсменов на соревнованиях и достижение ими наивысшего спортивного результата, что доказано полученными результатами тестирования.

- мотив социального самоутверждения – стремление проявить себя, выражающееся в том, что занятия спортом и достигаемые при этом успехи рассматриваются и переживаются с точки зрения личного престижа, уважения знакомыми, зрителями, преобладает у 12% испытуемых. Данный факт можно объяснить тем, что успехи и достижения в спорте повышают авторитет спортсмена в жизни и обществе.

- гражданско-патриотический мотив – стремление к спортивному совершенствованию для успешного выступления на соревнованиях, для поддержания престижа коллектива, города, страны было выявлено у 11 % испытуемых.

- социально-эмоциональный мотив – стремление к социальным событиям, ввиду их высокой эмоциональности, неформальному общению, социальной и эмоциональной раскованности преобладает у 6% испытуемых.

- мотив эмоционального удовольствия – стремление, отражающие радость движения и физических усилий. Данный мотив преобладает у 5% выборки, что обусловлено эстетичностью данного вида спорта.

- социально-моральный мотив – стремление к успеху своей команды, ради которого необходимо усиленно тренироваться, достигая наивысших спортивных результатов отмечается у 2% анкетируемых.

- спортивно-познавательный мотив – стремление к улучшению тактической и технической подготовки. Данный мотив не является доминирующим ни у одного испытуемого.

- рационально-волевой мотив – желание заниматься спортом для компенсации дефицита двигательной активности при умственной (сидячей) работе. Данный мотив не является доминирующим ни у одного испытуемого.

- мотив подготовки к профессиональной деятельности – стремление заниматься спортом для подготовки к требованиям избранной профессиональной деятельности. Данный мотив не является доминирующим ни у одного испытуемого.

Согласно результатам проведённого исследования по методике «Мотивы занятий спортом» (А.В. Шаболтас), в выборке преобладают 7 мотивов: мотив физического самоутверждения и мотив достижения успеха в спорте, социального самоутверждения, гражданско-патриотический мотив, социально-эмоциональный мотив, эмоционального удовольствия, социально-моральный мотив (рисунок 1).

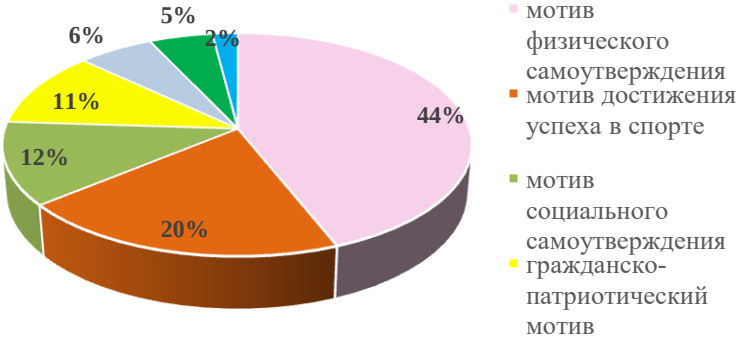


Рисунок – Мотивы занятий акробатикой

Мотивы, которые не являются доминирующими для занятий по спортивной акробатике: спортивно-познавательный мотив, рационально-волевой мотив, мотив подготовки к профессиональной деятельности.

Таким образом, для спортсменов-акробатов важны следующие мотивы занятий спортом: стремление, отражающее радость движения и физических усилий; желание заниматься спортом для компенсации дефицита двигательной активности; стремление к спортивным событиям, ввиду их высокой эмоциональности; стремление к физическому развитию, становлению характера; стремление проявить себя.

Данные результаты обусловлены тем, что девушки и юноши занимающиеся спортивной акробатикой, выбрали данный вид спорта с целью стремления к гармоничному физическому развитию, становлению характера, достижения наивысшего спортивного результата.

Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что зная доминирующие мотивы занятий акробатикой, мы можем привлекать подрастающее поколение в спортивные секции, стимулировать активность спортсменов, повышать их мотивированность к занятиям акробатикой.

Список литературы

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер. – 2008. – 512с.

2. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер. – 2009. – 352с.

3. Ильинский, С.В. Особенности мотивации спортсменов в различных видах спорта / С.В. Ильинский // Вестник Самарской гуманитарной академии (Серия «Психология»). – 2013. – №1(13). – С.75-84.
4. Юров, И.А. Психологическое тестирование и психотерапия в спорте / И.А. Юров. – М.: Советский спорт. – 2006. – 163с.

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Дождикова Е.И.,
Заболотских О.П.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, Йошкар-Ола

В течение всего дошкольного детства меняется и усложняется деятельность ребенка, которая предъявляет высокие требования не только к мышлению, восприятию, памяти, но и к другим психическим процессам, а также к тому, как правильно организовывать свое поведение. Чем успешнее этот процесс осуществляется, тем успешнее идет нравственное развитие детей. Поэтому очень важно с дошкольного возраста начинать воспитывать нравственные качества, которые будут соответствовать нормам поведения для гражданина современного общества. В связи с этим, в 2014 году вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт, закрепляющий приоритет духовно-нравственного воспитания дошкольников, поэтому основной задачей является воспитание нравственных качеств у детей.

В. Г. Белинский, К. Д. Ушинский, Н. А. Добролюбов, В. А. Сухомлинский считали, что с малых лет важно воспитывать чувство доброты, справедливости, способность противостоять лжи и жестокости, учить соразмерять собственные желания с интересами других. Тот, кто во имя своих желаний отбрасывает в сторону законы совести и справедливости, никогда не станет настоящим человеком и гражданином. [1]

По мнению И.Ф. Харламова нравственность — составная часть интегрированного подхода к воспитанию личности «Формирование нравственности является переводом моральных норм, требований и правил в знания, навыки и привычки поведения личности и их неукоснительное соблюдение». [3]

Проблемой нравственного развития детей с задержкой психического развития занимались такие отечественные психологи как Н. Л. Белопольская, Е. А. Винникова, Э. И. Кякинен, И. Ф. Марковская, Е. С. Слепович и другие. Они считают, что нравственная сфера детей с задержкой психического развития имеет ряд особенностей, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Данные особенности проявляются в ситуативности поведения ребенка, слабой ориентировке детей в нравственно-этических нормах, что ведет к

нереализованным возрастным возможностям в нравственном становлении ребенка и не может не отражаться на формировании его личности. В этой связи крайне важным представляется изучение возможностей нравственного развития дошкольников с задержкой психического развития, что позволит предупредить многие трудности в формировании их нравственной сферы. [2]

Воспитание нравственных качеств происходит в социальной среде. Нравственные качества воспитывают все, включая общество, семью, детский сад, также огромную роль играет педагог, который создает необходимую воспитывающую среду для развития духовно-нравственных качеств. При этом очень важно учитывать тот факт, что воспитание нравственных качеств осуществляется только в рамках целостного педагогического процесса, который соответствует нормам морали, а также при учете возраста и индивидуальных особенностей ребенка.

Изучив теоретический материал, была выбрана цель нашего исследования, которая проявляется в выявлении уровня развития нравственных качеств и воспитании их у детей с задержкой психического развития в старшем дошкольном возрасте. Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного учреждения Республики Марий Эл «Центр психолого-педагогической и социальной помощи «Детство». В эксперименте приняли участие дети старшей дошкольной группы, в количестве 10 человек.

Обследование включало в себя анкетирование детей, которое включало в себя 20 вопросов. По результатам обследования можно сказать, что у 30% детей духовно-нравственные качества не сформированы, а у 70% детей духовно-нравственные качества находятся на стадии формирования.

Таким образом, изучив психолого-педагогическую литературу и проведя диагностику с детьми старшего дошкольного возраста, можно сделать следующий вывод: нравственное воспитание дошкольников в условиях современного дошкольного образовательного учреждения является важнейшей задачей воспитание. Поэтому очень важно подобрать разнообразные и эффективные методы для формирования нравственных качеств детей.

Список литературы

1. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2001. – 416 с.
2. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352с
3. Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитать нравственное поведение у дошкольника? — М.: Мозаика-Синтез, 2003. — 195 с.

ПРОБЛЕМА ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ

Домрачева Ю.С.,
Заболотских О.П.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, Йошкар-Ола

Проблема речевого развития детей 3-4 лет, в настоящее время, становится актуальной в логопедии, так как всё чаще к логопедам обращаются родители со словами «мой ребёнок не говорит», «мой ребёнок говорит очень плохо, еле понятно» и т.д. Как правило, это дети 3-4 лет, родители начинают замечать дефекты речевого развития своего ребёнка, когда сравнивают его с другими детьми в детском саду. Соответственно, только тогда и начинаются переживания за его развитие. Существует классификация онтогенеза речевого развития ребёнка: с момента рождения ребёнка до 1,5-2 месяцев он обращает на себя внимания плачем и криком; к 2-3 месяцам жизни появляются специфические голосовые реакции – гуление; между 4 и 5 месяцами жизни начинается следующий этап предречевого развития ребенка – лепет; первые слова появляются к концу первого года жизни; к концу второго года жизни формируется элементарная фразовая речь. Если к 2,5 годам у ребенка не формируется элементарной фразовой речи, то считается, что темп его речевого развития начинает отставать от нормы. Дети, у которых логопедом диагностируется отставание речевого развития от нормы, имеют задержку речевого развития (ЗРР).

По данным мировой статистики возросло количество детей раннего и младшего дошкольного возраста с ЗРР [1]. Задержка речевого развития у детей – это отставание в речи от нормы развития детей до 4 лет. При диагнозе ЗРР ребенок может говорить, но по сравнению со сверстниками очень слабо.

Термин «задержка речевого развития у детей» широко применяется в логопедической практике. Специалисты обращают внимание родителей, на то, что ЗРР у детей – очень опасная вещь. Она может повлиять на общее психическое формирование и развитие межличностных отношений ребенка. К тому же речь серьезно влияет на воображение, развитие памяти и мышление в целом.

Данная категория детей имеет крайне низкий словарный запас или вовсе не говорит, однако, хорошо понимают, обращённую речь [3]. Различают импрессивную и экспрессивную речь. Импрессивная речь – это восприятие и понимание речи. Экспрессивная речь - произнесение звуков речи самим человеком. Как правило, у ЗРР импрессивная речь развивается в соответствии с возрастной нормой: они хорошо понимают обращённую к ним речь, выполняют все задания. Но экспрессивная сторона речи у этих же детей страдает. То есть, дети не могут сказать вслух то, что хотят, думают, видят, о чём их спрашивают и т.д. Они не могут правильно сказать слово, не нарушая слоговую структуру, их фонематический слух нарушен,

артикуляционная моторика слабая. Эти факторы в совокупности влияют на развития экспрессивной речи [2].

Какие же факторы являются причинами подобных речевых нарушений у детей? Их может быть в совокупности несколько, например, внутриутробные патологии, приводящие к нарушениям в развитии плода. При нарушении развития плода от 4 недель до 4 месяцев, происходят наиболее грубые нарушения речи. Возникновению ЗРР могут способствовать: токсикоз при беременности, вирусные и эндокринные заболевания, травмы, несовместимость крови по резус-фактору и т.д. [2] Так же ведущее место занимают родовые травмы и асфиксии. Родовые травмы образуют внутричерепные кровоизлияния и гибель нервных клеток. Любые заболевания в первые годы жизни ребёнка могут способствовать в отклонении развития. Черепно-мозговые травмы, особенно, которые сопровождаются сотрясением мозга, так же являются причиной. Наследственный фактор - нарушения речи являются только частью общего нарушения нервной системы. Неблагоприятные социально-бытовые условия, которые приводят к педагогической запущенности, нарушениям эмоционально-волевой сферы и дефицитарному развитию речи. Речевые нарушения возникают при различных психических травмах (испуг, переживания в связи с разлукой с близкими людьми, длительная психотравмирующая ситуация в семье) [1].

Постоянная коммуникация с ребёнком, его социализация, эмоционально положительный контакт с ним способствуют решению проблемы развития речи детей 3-4 лет. Само общение должно быть значимым, проходить на эмоционально положительном фоне и побуждать его к ответу. То есть, необходим диалог с ребёнком, должен быть полноценный ответ на вопрос, чтобы ему хотелось спрашивать ещё больше. К сожалению, в настоящее время, ребёнок куда больше взаимодействует с телевизором, компьютером, телефоном, а данные предметы не могут ему дать полноценный ответ и эмоционально положительную реакцию на волнующие его вопросы, соответственно, и потребности спрашивать у ребёнка нет. Таким образом, отсутствует диалог, что и влечет за собой нежелание общаться. Читать ребёнку сказки, стихи, петь колыбельные – не так актуально у родителей, ведь есть мультфильмы, аудио-сказки. Это является большой и грубой ошибкой воспитания, так как отсутствует эмоциональный контакт, диалог, коммуникативное взаимодействие. При обращении родителей к логопеду с этой проблемой советуют больше разговаривать с ребёнком, поддерживать с ним диалог, больше читать ему стихи, сказки, давать положительные эмоции, хвалить его за любой успех и действие и поменьше давать смотреть мультики, а так же ещё и психолого-педагогическое воздействие на ребёнка.

Учитывая проблему развития речи детей, вовремя проведённая диагностика речевого развития ребёнка сопутствует успеху коррекционной работы. Чем раньше определена проблема – тем легче её скорректировать. При поступлении в дошкольное образовательное учреждение, необходимо настаивать на логопедической диагностике.

Одним из условий преодоления ЗРР является раннее начало коррекционной деятельности. При обследовании экспрессивной речи необходимо внимательно отнестись к таким критериям как: изучение объема словарного запаса, наличие фразовой речи, наблюдение за словообразованием, исследование произношения звуков [4].

Нами проводилось логопедическое обследование детей 3-4 лет по методике Е.А. Стребелевой, в протокол обследования входили критерии: понимание обращённой речи; фонематическое восприятие; предметный и глагольный словарь; слоговая структура; активная речь; состояние органов артикуляции и звукопроизношения. В логопедическом обследовании принимало участие 20 детей 3-4 лет, посещающих дошкольное образовательное учреждение. Понимание обращенной речи у них имело такие результаты: 45% детей имеют незначительные трудности в данной категории. Фонематическое восприятие было на уровне: 55% детей имеют небольшие затруднения в данной категории. Предметный и глагольный словарь были сформированы так: 30% детей имеют незначительные трудности в данной категории, 20% детей имеют значительные трудности в данной категории, 5% имеет несформированность данной категории, не говорят, молчат. Уровень развития слоговой структуры был на уровне: 45% детей имеют значительное нарушение данной категории, заменяют и переставляют слоги, 10% детей имеют несформированность данной категории, не говорят, молчат, набор непонятных слогов. Результаты обследования активной речи были следующими: 30% детей имеют значительные нарушения данной категории, связная речь практически не развита, у 55% детей данная категория практически отсутствует в речи, ответ из 1 слова, речь малопонятна, преобладает лепет, жестовая речь, одним словом характеризует все задания. Состояние органов артикуляции и звукопроизношения имело уровень: 75% детей имеют небольшие нарушения в данной категории, та как имеются затруднения двигательной активности языка и мимических мышц, несформированность некоторых звуков.

Проведя обследование, мы сделали вывод, что данные дети имеют ЗРР, так как большинство детей по каждому критерию имеют либо недоразвитие, либо несформированность. Внимательно проанализировав результаты обследования можно увидеть, что наиболее всего у детей не сформирован критерий «активная речь». А активная речь является продуктом экспрессивной речи (процесс порождения речевого высказывания, представленного в устной или письменной форме). Также почти у всех детей словарный запас не соответствует условно-возрастной норме. Фонематический слух развивается в пределах чуть ниже нормы, но слоговая структура грубо нарушена. Однако, звукопроизношение практически всех детей соответствует возрасту. То есть, дети понимают, что ты им говоришь, выполняют задания «покажи, возьми», но задание «скажи, расскажи» они выполнить не могут, молчат либо говорят непонятные наборы слогов, лепет, что не соответствует норме речевого развития и относится к ЗРР. Нами был изучен анамнез данных детей: у 75%

присутствуют неврологические заболевания, вследствие родовой травмы или перенесенных заболеваний.

Таким образом, проблема ЗРР является актуальной на сегодняшний день, так как всё больше детей 3 – 4 лет по результатам логопедической диагностики имеют ЗРР. Мы видим, что на данный момент крайне важно развивать у детей экспрессивную речь. Без неё дальнейшее развитие ребёнка резко тормозится. Экспрессивная речь крайне важна, и необходимо «бить в колокола» как только вы заметили, что ваш ребёнок не гулит и не лепечет в соответствии условно-возрастной норме. Признаки тяжелого нарушения речи – повод для безотлагательного обращения к специалистам, в том числе врачу (педиатру, детскому неврологу, отоларингологу, детскому психиатру), логопеду, психологу. Это тем более важно, потому что именно в первые годы жизни отклонения в развитии мозговых функций, в том числе речи, лучше всего поддаются коррекции.

Список литературы

1) Боровцова Л.А. Профилактика речевых нарушений раннего возраста/ Л.А. Боровцова, Л.Ф. Козодаева // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2015. - №1. – с. 111 – 120. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-rechevyh-narusheniy-u-detey-rannego-vozrasta

2) Карелина, И.Б. Классификация задержек речевого развития различного генеза / И.Б. Карелина//Научная электронная библиотека «Киберленинка». – 2015. – с. 149 – 156. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-zaderzhek-rechevogo-razvitiya-razlichnogo-geneza

3) Морева, Н.А.Тяжёлые нарушения речи (ТНР)/Н.А. Морева//Социальная сеть работников образования nspjrtal.ru. – 2017. – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2017/10/18/tyazhelye-narusheniya-rechi-tnr

4) Польшина, М. А. Актуальные проблемы современной логопедии/ М.А. Польшина, Н.М. Суслова// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 8. – С. 71–75. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15271.htm.

5) Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей»// Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова; под ред. Е. А. Стребелевой. - 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2016. — 164 с.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТЬЮ К ШКОЛЕ

Драенкова М.А.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г.Гомель

Проблема мотивационной готовности к школьному обучению является частью более общей проблемы – проблемы психологической готовности к школьному обучению. Проблема мотивационной готовности к обучению в школе интересует психологов прежде всего потому, что в практике обнаруживается зависимость между характером мотивации и деятельностью, побуждаемой ею, а следовательно, между мотивацией ученика и успешностью его адаптации к школе.

Вопросы адаптации первоклассников к обучению рассматривались многими авторами, в их числе можно назвать М.Р. Битянову , Л.И. Божович, Л.А. Венгера, И.В. Дубровину, Н.В. Кравцова, Е.Е. Кравцову, В.С. Мухину, Р.В. Овчарову, Д.Б. Эльконина и др.

Само понятие мотивационной готовности недостаточно определено в психологической литературе, хотя в работах многих психологов подчеркивается роль личностных, и именно мотивационных, факторов как слагаемых успешности школьного обучения А.Н. Леонтьев, А.В.Запорожец,

Д. Б Эльконин, Л.И. Божович, Л.С. Славина, Н.А. Менчинская и другие.

Нами было проведено исследование, с целью выявить особенности адаптации детей с различной мотивационной готовностью к школе.

Испытуемыми были учащиеся первого класса, всего 30 детей младшего школьного возраста (6-7 лет).

Были использованы следующие методики:

1) Методика «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой;

2) Методика «Определение мотивов учебной деятельности» М.Р.Гинзбурга.

3) Методика «Определение уровня психосоциальной зрелости» С.А.Банкова;

На первом этапе эксперимента по результатам обследования детей на психологическую готовность к школьному обучению были выделены две группы. Первая группа – 17 человек (что составляет 57% испытуемых) – это дети, показавшие хорошую психологическую готовность к обучению в школе. Вторая группа – 13 человек (что составляет 43% испытуемых) – это дети, совершенно не готовые к школьному обучению.

На втором этапе исследования выделенным группам учащихся была предложена анкета Н.Г. Лускановой, позволявшая разделить испытуемых по уровню школьной мотивации и отношению к школе.

Результаты исследования в группе готовых к школе учащихся средний показатель школьной мотивации по методике Н.Г. Лускановой

составил 18 баллов (из 30 возможных), а в группе не готовых к школе учащихся этот показатель равнялся 12 баллам.

Полученные результаты показывают, что готовые и не готовые к школе дети попадают в разные группы по уровню школьной мотивации (2-й и 3-й уровни соответственно). Дети, готовые к школе, имеют хороший уровень школьной мотивации (2-й уровень), с ярко выраженными познавательными интересами. Этот уровень мотивации, по словам Н.Г. Лускановой, характерен для большинства детей, успешно справляющихся с учебной деятельностью, и является средней нормой. Первоклассники, не готовые к школьному обучению, обладают более низким мотивационным уровнем по методике Н.Г. Лускановой (3-й уровень). При общем положительном отношении к школе таких детей больше привлекают внеучебные стороны школьной жизни (общение с друзьями и учителями, красивые школьные принадлежности и пр.). Познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени, и содержательная сторона учебного процесса их мало привлекает. Например, на вопросы, хотят ли они ходить в школу и почему, большинство детей отвечали, что они хотят ходить в школу, потому что «там интересно и весело», «в школе много друзей», «мы играем и бегаем на переменах», «тут спать не надо, как в садике» и т. д.

Достоверность полученных различий проверялась с помощью критерия Стьюдента.

Таким образом, можно утверждать, что в группе не готовых к школе детей, 62% учащихся хотят, чтобы им не задавали никаких домашних заданий. Часто встречались такие ответы: «Да, хочу, чтобы не задавали, а то играть не успеваю»; «А я бы только смешные задания делала»; «Дома не нравится домашнее задание делать – скучно»; Вместе с тем в группе готовых к школе учеников не хотят выполнять домашние задания 35 % детей. Разность процентов достоверна на уровне значимости 1%. Также в группе готовых к школьному обучению учащихся большинство детей (59%) с удовольствием выполняют домашнюю работу, считая ее необходимой составляющей процесса школьного обучения. Вот пример ответов учеников: «Я уроки люблю делать! Я долго делаю»; «Лучше уроки делать, чем так сидеть»; «Домашнюю работу надо делать, я бы согласился делать, обязательно». В группе не готовых к школе учеников всего лишь 15% детей не возражают против выполнения домашних заданий. В обеих группах учащихся, не готовых и готовых к школе, выделилась незначительная часть учеников (23% и 6%, соответственно), которые так и не смогли определиться с тем, хотят ли они, чтобы им задавали домашнее задание или нет. Желание делать или не делать домашнюю работу дети этой группы чаще всего связывали с настроением, наличием в тот момент более интересных занятий, самочувствием и т. п. Вот примеры их ответов: «Не знаю, когда как…»; «Иногда, когда делать нечего…»; «Не знаю, иногда устаю делать». Возможно, достаточно большое количество детей, которые не хотят делать уроки дома (62% не готовых к школе и 35% готовых к школе детей, а также 23% и 6% детей, которые не смогли определиться), связано не только с недостаточно

развитой учебной мотивацией и внутренней позицией школьника, но и с некоторой астенизацией и общей усталостью детей к концу третьей четверти первого учебного года. Особенно это относится к детям, не достигшим семилетнего возраста, и детям, не готовым к школьному обучению, которые, скорее всего, затрачивают больше усилий и времени для подготовки домашних заданий, чем готовые к школе сверстники. Существенные различия между группами проявились и при ответе детей на вопрос: «Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?»

Статистически достоверные различия между группами готовых и не готовых к школе первоклассников, полученные при анализе ответов детей на отдельные вопросы методики Н.Г. Лускановой, подтверждают гипотезу о том, что готовых к школьному обучению детей в большей степени в школе привлекает содержание учебной деятельности. У не готовых к школе ребят познавательные и социальные мотивы учения выражены слабее.

В результате исследования мы выяснили, что в классе преобладает достаточно высокий уровень сформированности мотивации. Так, очень высокий уровень сформированности мотивации выявлен у 18,52% учеников, высокий – у 44,44% младших школьников, нормальный (средний) – у 29,63% учеников. Только по 3,70% учащихся показали сниженный и низкий уровень сформированности мотивации.

Исследование по методики М.Р. Гинзбурга, позволило выявить, что у большинства учеников сформирован учебная, игровая и социальная мотивация (62,96%; 37,04% и 37,04 соответственно). Также в ходе нашей эмпирической работы мы выявили, что почти у 40% младших школьников сформированность мотивации учебной деятельности находится на среднем и низком уровне.

Методика «Определение уровня психосоциальной зрелости» С.А.Банков.

Цель беседы: собрать сведения о запасе представлений ребенка об окружающем мире, об ориентации в жизненных различных ситуациях, его отношении к окружающей его деятельности.

Таким образом, среди исследуемой группы у 18 человек преобладает средний уровень психосоциальной зрелости (60%). Высокий уровень психосоциальной зрелости у 9 человек (30%), 3 человека с низким уровнем психосоциальной зрелости.

Таким образом, статистически достоверные различия между группами готовых и не готовых к школе первоклассников, полученные при анализе ответов детей на отдельные вопросы методики Н.Г. Лускановой, подтверждают гипотезу о том, что готовых к школьному обучению детей в большей степени в школе привлекает содержание учебной деятельности. У не готовых к школе ребят познавательные и социальные мотивы учения выражены слабее.

В результате исследования методики «Определение мотивов учебной деятельности» М.Р.Гинзбурга, мы выяснили, что в классе преобладает достаточно высокий уровень сформированности мотивации.

Так, очень высокий уровень сформированности мотивации выявлен у 18,52% учеников, высокий – у 44,44% младших школьников, нормальный (средний) – у 29,63% учеников. Только по 3,70% учащихся показали сниженный и низкий уровень сформированности мотивации.

В результате диагностики тестовой беседы на степень психосоциальной зрелости С.Л. Банкова у 18 человек преобладает средний уровень психосоциальной зрелости (60%), высокий уровень психосоциальной зрелости у 9 человек (30%) и 3 человека с низким уровнем психосоциальной зрелости.

Дети с низким уровнем психосоциальной зрелости нуждаются в расширении кругозора, содержательном общении со взрослыми и сверстниками, обогащении жизненных впечатлений, стимулировании познавательного интереса. Адаптация таких детей может быть осложнена конфликтными отношениями со сверстниками, учителем из-за сохранения ребенком стремления, потребности в игре. Все это требует внимания учителя, психолога, родителей.

Список литературы

1. Эльконин, Д.Б. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер. – М., МГУ, 2000. – 126с.
2. Стародубова, Н.Г. Критерии готовности ребенка к обучению в школе/ Н. Г. Стародубова. – Бийск – 2001. – 177с.
3. Солдатов, Д.В. Диагностика мотивационной готовности к школьному обучению / Автореферат дисс. На соиск. Ученой степени – М., 1995. – 196с.
4. Сайбулаева, Д.Г. Особенности мотивационного и эмоционального компонентов отношения к школе детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Д. Г. Сайбулаева. – М., 2002. – 124с.

РАЗВИТИЕ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДЕТСКИХ СКАЗОК

Ерусланова М.И.,
Детский сад № 25 г. Йошкар-Олы «Жемчужинка»,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т. п. Система, направленная на восприятие окружающего мира, называется сенсорной, а формированию полноценного восприятия окружающего мира служит сенсорное воспитание. [4, с.3]

Сенсорные эталоны — это выработанные человечеством представления об основных разновидностях каждого вида свойств и отношений — цвета, формы, величины предметов, их положения в пространстве, высоты звуков, длительности промежутков времени и т. д. Они возникли в ходе исторического развития человечества и используются

людьми в качестве образцов, мерок, при помощи которых устанавливают и обозначают соответствующие свойства и отношения, как, например, при восприятии формы эталонами служат представления о геометрических фигурах (круге, квадрате, треугольнике и др., при восприятии цвета — представления о семи цветах спектра, белом и черном цветах. Усвоение сенсорных эталонов, так же как и формирование любых представлений о свойствах предметов, происходит в результате действий восприятия, направленных на обследование разновидностей формы, цвета, отношений по величине и других свойств и отношений, которые должны приобрести значение образцов. Однако этого недостаточно. Необходимо еще, чтобы ребенок выделил те основные разновидности свойств, которые применяют в качестве эталонов, из всех остальных, начал бы сравнивать с ними свойства разнообразных предметов. Все это составляет сенсорное развитие ребенка. Каждый вид эталонов представляет собой не просто набор отдельных образцов, а систему, в которой разновидности данного свойства расположены в той или иной последовательности, так или иначе сгруппированы и различаются по строго определенным признакам.

Более сложным психическим познавательным процессом является восприятие, состоящее в целостном отражении свойств предметов, ситуаций, событий, возникающее в сознании человека под воздействием сигналов раздражителей. [5, с.239]

Выделяют следующие основные виды восприятия: восприятие формы и величины предметов, удаленности и объема, времени и пространства, восприятие художественного произведения. [7, с.191]

В нашей психолого-педагогической литературе проблема восприятия и понимания художественных произведений детьми дошкольного возраста разработана достаточно широко и полно. Ученые (А.В. Запорожец, Л.С. Славина, Н.С. Карпинская и др.) отмечают, что дошкольный возраст - период активного становления художественного восприятия ребенка, а сказка - это устно-поэтический рассказ, который в той или иной степени содержит фантастический вымысел. Язык сказки прост и потому доступен, сюжет прозрачен, но загадочен, и тем самым способствует развитию детского воображения. А сказочные образы близки по своему характеру образам воображения детей. Кроме того, ни один ребёнок не любит наставлений, а сказка не учит напрямую. Она «позволяет себе» намекнуть на то, как лучше поступить в той или иной ситуации. Разнообразие и напряжённость действия создают у детей постоянный и неослабевающий интерес. Сказка способствует формированию у детей нравственных понятий, ведь сказка каждый раз показывает, что хорошим быть лучше, чем плохим, что надо стремиться делать добро людям. В восприятии сказки участвуют все познавательные процессы: память, мышление, воображение. Слушая литературное произведение, ребёнок не видит перед собой описываемые события, он их должен представить, опираясь на свой опыт. От того, насколько он правильно это сделает, зависит понимание произведения, содержания и идеи.

Е.А. Флерина называла характерной чертой восприятия сказки детьми единство «чувствующего» и «мыслящего». Восприятие сказки рассматривается как активный волевой процесс, предполагающий не пассивное созерцание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, «мысленном действии», в результате чего возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях. [2]

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что дети разного возраста по – разному воспринимают сказку. Так, например, в младшем возрасте восприятие сказки (ее понимание) напрямую зависит от личного опыта ребенка, который у него еще очень ограничен. При восприятии в центре внимания ребенка находится главный герой. Детей интересует его внешность, действия, поступки. Но, так как сами представить это дети чаще всего не могут, то нуждаются в наглядной опоре – иллюстрациях. Одной из особенностей детского восприятия является то, что ребенок видит действия и поступки персонажа, но не понимает его мотива.

В среднем возрасте расширяется круг представлений ребенка, обогащается жизненный опыт, знания. В этом возрасте интенсивно развивается воображение. Это способствует формированию умения правильно оценивать героев и события, уже не обязательно использование иллюстраций к каждому повороту событий сказки, но они по прежнему несут положительную функцию. В этом возрасте дети осмысленно воспринимают сюжет, устанавливают простые причинно-следственные связи. Характеризуя героя чаще всего, высказывают правильные суждения об их поступках, опираясь при этом на свои представления о нормах поведения и личный опыт.

Сказка помогает нам заинтересовать детей, сохранить этот интерес, а вместе с ним и внимание в течение длительного времени, с помощью сказочного сюжета, создаётся проблемная ситуация, которую ребёнок с удовольствием разрешает, так как хочет помочь герою. [6, с.80-83]

Для развития восприятия формы, величины, пространственных отношений, цвета, времени у детей дошкольного возраста, используют разные виды сказок: народные сказки, авторские сказки (К.И. Чуковского, В. П. Катаев, А.С. Пушкин и др.), сказки собственного сочинения. С помощью сказок дети легче усваивают пространственные отношения. Так, очутившись в сказке «Три медведя», определяют пространственное расположение предметов (справа, слева, впереди, сзади), а также сравнивают предметы мебели по высоте и длине. В сказке «Репка» сравнивают расположение героев – впереди, сзади. Закрепить представление о геометрических фигурах используя сюжет сказки «Три поросёнка», помогут задания: «В каком по форме домике будет комфортно жить поросятам?», «Постройте при помощи геометрических фигур домик поросятам». Когда ребенок познакомится с геометрическими фигурами, полезно с их помощью шифровать, моделировать знакомые сказки, то есть прятать героев в фигурки (заместители), которые можно легко угадать по

форме, величине и цвету. Например, в сказке «Волк и семеро козлят», с помощью заместителей можно моделировать сказочные персонажи, названия сказок и различные сказочные ситуации. Тем самым, метод моделирования способствует развитию у детей мышления, воображения, а так же закреплению цвета, величины и формы геометрических фигур. [2]

Современные исследователи (Шорыгина Т.А., Ерофеева Т.И., Большунова Н.Я. и др.) разрабатывали свои учебные пособия, математические сказки.

Большунова Н.Я. в своей работе при разработке сценариев занятий осуществила модификацию русских народных сказок, некоторых авторских сказок, использовались мотивы сказок других народов, ряд сказок и историй сочинялись специально для целей обучения. В сценариях занятий, прежде всего, последовательно представлен материал по развитию элементарных математических представлений, при этом, практически, все занятия являются комплексными. Например, знакомство с кругом и с квадратом для ребенка младшего дошкольного возраста использует сказку «Колобок», также предлагаются сценарии занятий сказки: «Как заяц перехитрил волка», «Три медведя», «Лиса и заяц», «Приключение бельчат», «Марья-Краса», «Царевна-лягушка» и др.[1].

По сказке В. Катаева «Цветик-Семицветик» дети могут изучать цвета, также предлагаются сказки: М. Бобровой «Небесная лазурь Гжели» и «Нежно – голубое чудо», М. Ароштам «Сказки про краски» (журнал «Дошкольное образование» №5/2004), Н.К. Амбранцева «Радуга» и др.

Большое влияние на развитие сенсорных эталонов оказывает сочинение сказок самими детьми, которые развивают у них творчество и воображение. Там, где находится место сказке, там всегда царит хорошее настроение. Творческий процесс, знакомый ребенку с раннего детства, и умение работать, создают условия, так необходимые для успешной учебы в школе.

В журнале «Дошкольное образование» №3/2000 год описываются геометрические сказки, которые сочинили дети. Эти сказки широко используются в образовательной деятельности детей дошкольного возраста.

Вовлекая ребенка в игру – беседу с куклами-персонажами сказок, рекомендуется заранее готовить персонажей, с которыми будет происходить общение. Внесение кукол способствует ведению диалога, проявлению речевой инициативы, творчества. Сначала рассказываем сказку, а затем предлагаем ребенку самому попробовать «оживить» её. Также вместе с ребенком можно нарисовать сказку, используя различные техники, лепку из пластилина, аппликацию из бумаги, ткани, раскрашивание эпизодов сказки цветным песком, подкрашенной манкой. Различные виды театра (пальчиковый, настольный, теневой, куклы би-ба-бо), развивают у ребенка творчество, фантазию, мелкую моторику, способствует запоминанию сюжета сказок [3].

Таким образом, при использовании сказок в процессе обучения основной акцент делается не на запоминании учебной информации, а на

глубоком ее понимании, сознательном и активном усвоении, так как, увлекшись, дети не замечают, что учатся, развиваются, познают, запоминают новое, и это новое входит в них естественно.

Список литературы

1. Большунова Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки: Учебное пособие / Н.Я. Большунова. - [Электронный ресурс] - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000 - 372 с. - ISBN 5-85921-121-0. – Режим доступа: https://b-ok.org/book/3086552/a19bca .
2. Боровенская И. Ю. Особенности восприятия сказки детьми дошкольного возраста / И.Ю. Боровенская, Н.В. Котлярова, Н.А. Кондрашева // Молодой ученый. — 2017. — №41. — С. 154-157. — [Электронный ресурс] Режим доступа: https://moluch.ru/archive/175/45900/ (дата обращения: 19.02.2019).
3. Вакулина А. Опыт работы «Роль сказки в познавательных речевых умений детей» / А. Вакулина [Электронный ресурс] /- Режим доступа: https://www.maam.ru/detskijsad/opyt-raboty-rol-skazki-v-poznavatelnyh-rechevyh-umenii-detei.html.
4. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: кн. для воспитателя дет. сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; под ред. Венгер Л.А. - М.: Просвещение, 1988.-144 с. - ISBN 5-09-000732-2.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С.Мухина. — 10-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия». - 608 с. 2006.
6. Сидловская О. Сказка в развитии дошкольника / О. Сидловская // Ребёнок в детском саду: иллюст.-метод. журн. / учредитель ООО «Издательский дом «Воспитание дошкольника». – 2001. -88 с. – №3. - 21200 экз.
7. Урунтаева, Г. А. Детская психология: учебник для студ. сред. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. - 7-е изд., испр, - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 368 с. - ISBN 978-5-7695-5047-8.

РЕСУРСНАЯ СФЕРА У СТУДЕНТОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Журок Н.Р.,

Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель

Проблематика преодоления трудных ситуаций может рассматриваться с точки зрения использования человеком психологических ресурсов. Несмотря на длительную историю изучения совладания за рубежом и повышенный интерес к этой проблеме, в отечественной психологии нет общепризнанного понятия, классификации типов или механизмов, термин недостаточно наполнен психологическим содержанием. Ресурсы личности как один из аспектов совладания – это возможности, которыми обладает человек, соотнесение и использование

которых приносит эффективные для личности результаты. Анализ ресурсной составляющей совладания, определение значимости использования различных видов ресурсов в преодолении трудных жизненных ситуаций может позволить описывать процесс взаимодействия человека и ситуации. Этот подход отражает как ситуационные, так и личностные особенности этого процесса. Особый интерес представляют такие задачи, как : анализ понятия ресурсы; построение возможных моделей ресурсов; выделение феноменов использования различных видов ресурсов; определение роли ресурсов в обеспечении эффектов совладания, создании основы для устойчивости в новых трудных ситуациях.

Ресурсы совладающего поведения можно определить как те индивидуальные, средовые и процессуальные возможности, которые осознаются как таковые и используются человеком для преодоления трудной жизненной ситуации [1].

Некоторые авторы придерживаются схемы разделения ресурсов на основе категориальных полей Ф.Е. Василюка – лишь один из возможных вариантов, но он позволяет систематизировать психотерапевтические техники в процессе реабилитации [2]. Соотнося с ней личностные конструкты в психологии стресса, можно понять, на активацию какого «поля» – витальности, деятельности, сознания – они ориентированы, какова, следовательно, их разрешающая способность. Приведем только один пример. В концепции С. Мадди (S Maddi) жизнестойкость – система убеждений, позволяющая человеку воспринимать события как менее стрессогенные и успешно справляться с ними. Она включает 3 компонента: вовлеченность (убеждение в том, что только благодаря своей активности человек находит в мире интересное), контроль (убежденность в контролируемости мира и своей способности добиться результата) и принятие риска (готовность действовать вопреки неопределенности ситуации и угрозе и извлекать опыт из любых ситуаций). Вовлеченность поддерживает витальность, активность человека.

Контроль и принятие риска связаны с готовностью человека к деятельности вопреки трудностям. Наконец, готовность извлекать опыт из сложившихся ситуаций, действовать в ситуации неопределенности призвана активировать сознание, справиться со сложностью внутреннего мира [3]. Иными словами, жизнестойкость – ресурс, направленный в большей мере на поддержание витальности и деятельности, в меньшей – на поддержание активности сознания.

S.C. Kobasa, M.C. Puccetti к одним из ведущих личностных ресурсов отнесли стойкость личности они мотивировали это тем, что в результате исследования люди, обладающие высоким уровнем стойкости, эффективно противостояли стрессовым событиям, люди с низким уровнем стойкости демонстрировали различные реакции, не способствующие преодолению стрессовых событий среди данных реакций, особо можно отметить бессилие, экстернальность локуса контроля, нигилизм и отчужденность от своего «Я».

В многочисленных эмпирических исследованиях R. Sanderman пришел выводу, что к основным личностным ресурсам относится достаточный уровень самоуважения, и рациональные убеждения, так как в своих исследованиях выявил, что людям, склонным умалять свои достоинства и попадающим во власть иррациональных убеждений, достаточно сложно противостоять стрессовым событиям.

По мнению С. Хобфолла к ресурсам можно отнести: материальные объекты (дом) и не материальные (желания, цели); внешние (социальная поддержка, семья, друзья) и внутренние переменные (самоуважение, способности, интересы, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, система верований и др.); психические и физические состояния; волевые, эмоциональные и энергетические характеристики. Таким образом, к ресурсам личности можно отнести широкий спектр психологических конструктов, различных социальных аспектов, а также психофизиологических компонентов индивида. Можно считать, что ресурсная сфера – это системная совокупность физических, личностных и духовных адаптационных категорий, позволяющих преодолевать и стабилизировать стрессовые ситуации и их последствия[4].

Психологические качества человека часто рассматриваются как ресурсы, позволяющие более эффективно действовать и добиваться успеха, преодолевать стрессы и справляться с жизненными трудностями. Так, среди познавательных (когнитивных) ресурсов чаще всего рассматривается интеллект как общая адаптивная способность человека. В частности, уровень интеллекта как психологического ресурса в некоторой степени положительно коррелирует со счастьем [5].

Особое значение в учебной деятельности студентов имеет повышенная мотивация и усиленное желания к учёбе, эффективно овладевать навыками и умениями, необходимыми для успешной работы в свой профессии.

Результат обучения зависит не только от уровня способностей студентов, но и «силой мотивации», они определяются как личностными особенностями, так и свойствами учебной ситуации, методов обучения, характером общения в процессе обучения. Поэтому повышенное желание студента к учебе, предусматривает знания особенностей мотивационной сферы личности студента, умение преподавателя создать ситуацию и обстоятельства в обучении, отвечающим этим особенностям [6].

Успеваемость это только один из показателей успешной адаптации студентов к учебной деятельности, но он так же является одним из важнейших. Чем выше показатели успеваемости, тем выше качество приобретённых знаний, умений, навыков и качеств личности, которые помогают в подготовке высококвалифицированных специалистов в своей профессии.

На протяжении многих лет исследователи, говоря об учебной деятельности студента и её успешности, прежде всего, подразумевали ведущую роль интеллектуального уровня личности. Безусловно, значение

этого фактора нельзя недооценивать. Совокупность познавательных процессов человека определяется его интеллектом.

«Интеллект – это глобальная способность действовать разумно, Рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами» (Векслер), т.е. интеллект рассматривается, как способность человека адаптироваться к окружающей среде [7].

Интеллект выступает, как общий фактор умственной энергии. Успех любой интеллектуальной деятельности зависит от некоего общего фактора, общей способности. Каждый человек характеризуется определенным уровнем общего интеллекта, от которого зависит, как этот человек адаптируется к окружающее среде.

У каждого человека с рождения имеется потенциальный интеллект, который лежит в основе его способности к мышлению, абстрагированию и рассуждению. Примерно к двадцати годам этот интеллект достигает наибольшего расцвета.

Но с каким бы потенциалом не родился человек, очевидно, что необходимые ему для выживания формы интеллектуального поведения смогут развиваться и совершенствоваться лишь при контакте с той средой, с которой он будет взаимодействовать всю жизнь.

Работа интеллекта – это гарантия личной свободы человека и самодостаточности его индивидуальной судьбы. Чем больше человек использует свой интеллект, тем меньше он подвластен манипуляциям извне.

Следует отметить, что низкий уровень интеллекта может зависеть от других характеристик личности: тревожности, фрустрированности, низкого образовательного ценза. Так студенты с высоким уровнем интеллекта, могут показывать низкий уровень качества знаний и наоборот, студенты с низким уровнем интеллекта, могут показывать высокий уровень качества знаний.

Такое несовпадение, происходит потому, что на качество знаний влияют: организованность, хорошо развитое внимание, память, наблюдательность, работоспособность, чтение, участие в разного рода мероприятиях, конференциях, дискуссиях и т.д.

В преодолении трудностей важная роль отводиться внутренним ресурсам личности: локус контроля определяет степень принятия ответственности в борьбе с жизненными трудностями; высокий уровень рефлексивных способностей помогает человеку сфокусироваться на проблеме для лучшего выбора решения; социальная смелость, настойчивость, высокая нормативность поведения, высокая мотивация достижения помогают преодолевать ненужные страхи и сомнения. Бесспорно, ресурсы индивида образуют реальный потенциал для совладания с неблагоприятными жизненными событиями. В рамках теории сохранения ресурсов, ресурсы рассматриваются как ценности, которыми обладает индивидуум или сообщество, а также средства, с помощью которых эти ценности могут быть сохранены и преумножены, они подразделяются на две основные группы: социальные и личностные.

Социальные ресурсы – должность, звание, замужество, принадлежность к конфессии, т.е. социальные статусы, место индивидов в системе социальной стратификации, которые обеспечивают доступ к остальным ресурсам. А личностными ресурсами являются персональные характеристики, такими как оптимизм, самоэффективность, жизнестойкость, локус контроля и пр.

Ресурсы оказывают влияние на все сферы жизни человека. Умелое их использование, помогает включению человека в социум, в жизнь общества; помогает адаптации к событиям, происходящим вокруг и внутри личности. Многие ресурсы являются взаимозаменяемыми, что позволяет компенсировать утрату одних, наличием других.

Список литературы

1.Кожевникова, Е.Ю. Психологические ресурсы в преодолении трудных жизненных ситуаций / Е.Ю. Кожевникова // Психология XXI века: Тез. международной науч.-практ. конф. студентов и аспирантов. – СПб, 2002. – С. 106 – 108.

2.Рассказова, Е.И. Психологические ресурсы саморегуляции и реабилитации личности в экстремальных условиях / Е.И. Рассказова // Личность в экстремальных условиях: Мат-лы междунар. научно-практ. конф. – Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ, 2005. – С. 100 – 103.

3.Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.А. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

4.Станибула С.А. Особенности ресурсной сферы студентов из числа детей-сирот / С.А. Станибула //Психология обучения ¬¬– №1, 2018. – С. 23-30

5.Соловьева, С.Л. Ресурсы личности. [Электронный ресурс] / С.Л. Соловьева // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2010. – N 2. – URL: http:// medpsy.ru – Дата доступа: 25.02.2019.

6. Российская академия естествознания 2005 – 2015 [Электронный ресурс] / влияние адаптации и мотивации учебной деятельности на успеваемость студентов / В.Н. Соловьев. – 2004. ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7779557. – Дата доступа 10.10.2019.

7. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. 3-е издание. — СПб.: Питер, 2007. — 368 с. — (Мастера психологии).

ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ - ОДНА ИЗ ЧАСТЫХ ПРОБЛЕМ В СРЕДЕ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Заболотских.О.П.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

В настоящее время в век компьютеризации и технологий растет число проблемных детей, у которых наблюдаются отклонения в поведении. Среди них встречается большое количество агрессивных детей. Отчасти связано это с тем, что дети, замыкаясь на телевизорах, компьютерах, стали меньше общаться со взрослыми, со сверстниками. Поэтому современные дети стали менее отзывчивы к чувствам других, а ведь общение в значительной, степени обогащает чувственную сферу. Следовательно, работа, направленная на развитие эмоциональной сферы очень актуальна и важна. Особенно это обусловлено тем, что для агрессивных детей характерно несовершенство эмоциональной сферы.

Полное отсутствие агрессивности, - скорее всего крупный недостаток, чем достоинство. Агрессивность необходима для нормального развития ребенка, иначе он не мог бы ни познавать окружающий мир, ни защищаться, ни конкурировать с другими людьми. Длительное подавление агрессии может привести к неврозу или к тому, что однажды она вырвется наружу с эффектом распрямившейся пружины. Поэтому необходимо искать пути, которые позволят научить детей контролировать свои действия, управлять своими эмоциями, агрессивными действиями. И это задача взрослого, он на своем примере должен показать приемлемые способы выражения эмоций, чувств, способы выхода из конфликтных ситуаций.

Сегодня над проблемами агрессивного поведения работают Спиваковская А.С., Фурманов И.А., Л. Берковец, Р. Кэмпбелл и др. Ученые предлагают разнообразные методы коррекции агрессивности: игротерапию (Спиваковская А.С., Захаров А.И.), арттерапию, сказкотерапию (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, И.А. Вачков), психогимнастику (М.Л. Чистякова), музыкальную психотерапию.

Одна из частых проблем в среде детского коллектива – проявление агрессивности. Те или иные формы ее характерны для большинства дошкольников. Но если с усвоением правил и норм поведения у многих из них эти непосредственные проявления агрессивности уступают место просоциальным формам, то у определенной категории детей агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности, В итоге снижается продуктивный потенциал, сужаются возможности полноценного общения, деформируется личностное развитие. Агрессивный ребенок приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе. Вот почему вполне понятен научный интерес к этой проблеме. В последние годы ученые, работающие в разных направлениях, предлагают многообразные

подходы и трактовки к определению сущности агрессивного поведения, его психологических механизмов.

У детей с ЗПР незрелость эмоционально-волевой сферы является одним из факторов, влияющих на проявление высокого уровня агрессивности. У детей с задержкой психического развития отмечается низкий уровень понимания и переживания эмоций, детям трудно передать свое эмоциональное состояние адекватным способом, с помощью мимики и пантомимики, они не могут планировать и контролировать свои действия, Следует помнить, что психические функции у детей с ЗПР отличаются от нормы и по качественным характеристикам и по уровню их развития.

Исследования ученых показывают: агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. Можно полагать, что уже в дошкольном возрасте складываются определенные внутренние предпосылки, способствующие ее проявлению. Дети, склонные к насилию, существенно отличаются от своих миролюбивых сверстников не только внешним поведением, но и психологической характеристикой. Изучить эти характеристики чрезвычайно важно, чтобы понять природу явления и своевременно преодолеть опасные тенденции.

Несмотря на то, что ученые выделяют разные виды детской агрессивности, есть особенности, которые присущи агрессивному ребенку. Он часто ощущает себя отвержен¬ным, никому не нужным. Н.Л. Кряжева описывает агрессивных детей: «Агрессивный ре¬бенок, используя любую возможность... стремиться разозлить маму, воспитателя, сверст¬ников. Он «не успокаивается» до тех пор, пока взрослые не взорвутся, а дети не вступят в драку». Кроме того, агрессивные дети часто подозрительны и насторожены, лю¬бят перекладывать вину за затеянную ими ссору на других детей. Такие дети часто не мо¬гут сами оценить свою агрессивность. Они не замечают, что вселяют в других страх и беспокойство. Им, напротив кажется, что мир хочет обидеть их. Эмоциональный мир аг¬рессивных детей недостаточно богат, в палитре их чувств преобладают мрачные тона, ко-личество реакций даже на стандартные ситуации очень ограничено. Чаще всего это за¬щитные реакции. Также дети не могут посмотреть на себя со стороны и адекватно оценить свое поведение.

Таким образом, существует масса причин, которые приводят к агрессивному пове¬дению детей: влияние группы, негативное поведение родителей по отношению к детям, эгоцентризм ребенка и т.п. Исследования ученых показывают, что агрессивные проявле¬ния детей с ЗПР наблюдаются с раннего возраста. Со временем они изменяют свою направлен¬ность, имеют другую форму проявления в зависимости от возраста ребенка, конкретной ситуации.

Список литературы

1.Морова Н.С., Заболотских О.П. Повышение родительской компетентности в социальном воспитании детей с отклонениями в

развитии / Н.С.Морова, О.П. Заболотских // Науч-мет.журнал РАО РФ «Социальная педагогика в России». - 2016. №3. С.17-21 с.

2.Смирнова, Е.О. Психологические особенности и вариантности детской агрессивности. / Е.О. Смирнова, Г.К. Хузеева http.://www.kid.ru/

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Замброва К.И.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Дошкольный возраст - один из самых важных периодов в становлении личности ребенка. Именно в этом возрасте начинают закладываться и развиваться многие познавательные процессы, которые являются стартовой точкой становления личности ребенка. Одним из самых важных из них является память. Именно благодаря данному познавательному процессу осуществляется целостное развитие личности ребенка.

Особенностью детей с нарушением зрения является то, что у них формируются иные представления об окружающем мире, чем у зрячих, так как формируются иные чувственные образы. Поэтому слепые и слабовидящие дети испытывают большие трудности при использовании основных процессов памяти, хотя и развитие их памяти происходит по общим с нормой закономерностям.

В обучении детей с нарушениями зрения особенно важно обращать внимание на развитие зрительной образной памяти. Образная память позволяет запоминать, сохранять и воспроизводить образы ранее воспринятых ребенком предметов и явлений из окружающего мира.

В исследованиях З. И. Истоминой, Ж. Пиаже, С. Рубинштейна отмечается, что одними из самых главных функций памяти считаются процессы запечатления, сохранения и воспроизведения информации. Именно память служит процессом приобретения опыта человеком. С помощью памяти организм адаптируется в окружающем мире путем трансформации полученного ранее опыта на реальную ситуацию.

По мнению Л. С. Выготского, для детей с нарушениями зрения характерно стремление к повышенному развитию памяти. Им приходится запоминать гораздо больший объем информации и надолго удерживать его в памяти, чем детям с сохранным зрением. Развитие её зависит от многих жизненных обстоятельств. Чтобы активно участвовать в общественной жизни, человек должен полагаться на свои компенсирующие функции [1].

В научных исследованиях (Л. С. Выготский, Л. И. Плаксина, А. Н. Леонтьев) отмечаются особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Они отражаются в снижении таких функций памяти, как запоминание, объем оперативной и кратковременной памяти, недостаточное развитие логической памяти.

Память слабовидящих и слепых детей характеризуется меньшей продуктивностью по сравнению с памятью детей с нормальным развитием, снижением запоминания наглядного материала. Эти особенности памяти слепых и слабовидящих детей обусловлены недостаточной полнотой, четкостью, стойкостью и низким уровнем обобщенности представлений, связанными со слабой дифференцировкой существенных и второстепенных признаков средств наглядности [2].

М. И. Земцова, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева отмечали, что на развитие зрительной образной памяти оказывает влияние двигательный или эмоциональный опыт, полученный ребенком на пути его развития. При нарушениях зрения возникают трудности, которые ограничивают этот опыт. Следствием зрительного дефекта является то, что зрительные образы ребенка приобретают специфический характер. При формировании зрительных образов у детей с нарушениями зрения отмечаются следующие особенности:

-неполнота формируемого образа предмета (внимание ребенка обращено в первую очередь на главные детали, при этом упускается обследование мелких деталей предмета);

-нарушение взаимосвязей воспринимаемого предмета с ранее полученным опытом ребенка;

-затруднения при воссоздании образа объемного предмета с его плоским изображением;

-недостаточное количество связей между образом предмета и его назначением;

-затрудненное удержание на долгое время образов предметов в долговременной памяти [3].

Часто у детей с нарушениями зрения возникают сложности в различении контуров форм и предметов. Слепые и слабовидящие могут перепутать предметы, схожие по внешним признакам.

Также сложность может возникнуть при выделении главных и второстепенных признаков обследуемых предметов. Поэтому дети с нарушениями зрения часто запоминают и воспроизводят информацию по второстепенным, отдельным признакам предъявляемого предмета. Кроме того, у детей со зрительными дефектами замечаются сложности в размещении предметов в окружающем пространстве.

Исходя из перечисленных особенностей формирования зрительных образов у детей с нарушениями зрения, можно сделать вывод, что они мало дифференцированы, схематичны, фрагментарны и находятся в малоподвижном состоянии. Без постоянной работы по коррекции данных особенностей, полученные ребенком зрительные образы в процессе накопления опыта распадаются.

Нами было проведено исследование, направленное на выявление уровня развития зрительной образной памяти у 20 детей старшего дошкольного возраста. Для исследования памяти у детей нами было отобрано 3 методики:

- методика «Сложные фигуры» (шкала памяти Векслера);

- методика «Запомни рисунки» по Р.С. Немову;

-методика «Узнавание фигур» по А.Н Бернштейну;

При обработке результатов диагностики было подсчитано число воспроизведенного материала по всем методикам. Диагностирование детей старшего дошкольного возраста привело к следующим результатам.

Проведя диагностику, по изучению уровня развития зрительной образной памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, мы пришли к такому выводу: высокий уровень развития памяти у 22% детей, у 60% детей уровень развития памяти средний, у 18% детей память находится на низком уровне развития.

Полученные результаты по вышеперечисленным методикам позволяют сделать вывод о том, что у детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста в основном средний и низкий уровни зрительной образной памяти. Выявленный в исследуемой группе средний и низкий уровни развития образной памяти показывает, что в целом память у обследуемых детей старшего дошкольного возраста развита недостаточно.

Качество процессов памяти зависит в большей части от характера деятельности и содержания учебного материала ребенка. Поэтому привлечение детей с нарушениями зрения к различным видам деятельности, в комплексе с использованием в работе сохранных анализаторов и остаточного зрения являются предпосылкой для успешного развития различных видов и типов памяти.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии /Л.С. Выготский. - СПб.: Лань, 2003. - 654 с.

2. Ермаков, В.П., Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2005. – 223 с.

3. Литвак А. Г. , Сорокин В. Н. , Головина Г. П. Практикум по тифлопсихологии / А.Г. Литвак, В.Н. Сорокин, Г.П. Головина. – М., 2000.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИНЯТИЯ ГРУППОВОГО РЕШЕНИЯ В СИТУАЦИИ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА

Замула А.И.,

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»,

Республика Беларусь, г.Гомель

Несмотря на большое количество исследований малых групп, некоторые проблемы начинают изучаться только сегодня, и примером этого является проблематика групповых моральных решений. Причины, почему этот аспект группового взаимодействия имеет малое количество эмпирических исследований, кроются, с одной стороны, как в особенностях развития проблематики групповых решений, так и в относительной молодости психологии морали, на стыке которых и возникает данная научная проблема. С другой стороны, большое количество нерешенных

противоречий накопилось внутри различных подходов к предмету психологии морали и методов его изучения.

Моральный выбор, в широком смысле слова, – это соотнесение систем ценностей, принятие решения в пользу одной из них. В узком смысле слова моральный выбор – это предпочтение какого-либо варианта поступка в данных обстоятельствах. Моральный выбор осуществляется по внутреннему убеждению, а не по указанию авторитетов извне.

Среди направлений исследований или подходов к изучению малых групп в зарубежной психологии выделяются следующие:

Психоаналитическая теория базируется на идеях З. Фрейда и его последователей. С точки зрения З. Фрейда, в основе группы лежит система эмоциональных либидозных связей, то есть группа обретает свое психологическое содержание благодаря межличностной «любви» связывающей между собой членов группы [1, с. 154].

Согласно интеракционистской концепции, группа – есть система взаимодействующих индивидуумов, функционирование которых в группе описывается тремя основными понятиями: индивидуальной активностью, взаимодействием и отношением. За основу в анализе берется не отдельный индивид, а социальный процесс, понимаемый как процесс интеракции индивидов в группе [2, с. 225].

Благодаря методу социометрии можно получить информацию о статусе человека в группе, психологической совместимости между членами группы и сложившейся структуре подчиненности.

Согласно эмпирико-статистическому направлению, основные понятия групповой теории должны выводиться из результатов статистических процедур, а не формулироваться заранее [3].

В теории поля, разработанной К. Левиным, основной идеей является положение, что поведение личности есть продукт взаимодействия поля взаимозависимых детерминант. Группа рассматривается как нечто большее, чем сумма её членов [4].

Для изучения принятия решения в малой группе в зарубежной психологии широкое распространение получила модель Дж. Дэвиса «Схема выработки группового решения». Модель ориентирована на объяснение и предсказание того, как члены группы объединяют их индивидуальные предпочтения в единую групповую реакцию по данному типу задачи.

Отечественные психологи рассматривали социальную группу преимущественно как субъект совместной деятельности.

Согласно теории деятельностного опосредования, предложенной А.В. Петровским, межличностные отношения в любой достаточно развитой группе являются опосредованными содержанием и ценностями деятельности.

Согласно параметрической теории группа описывается посредством трёх боков и входящих в их состав компонентов. В состав «общественного блока» входят направленность и организованность группы, подготовка индивидов к групповой деятельности. В «личностный блок» вошли интеллектуальная, эмоциональная и волевая

коммуникативность. Блок «социально-психологических качеств группы» включает интегративность (мера единства членов группы, целостности группы) , микроклимат (уровень психологического комфорта индивидов в группе, удовлетворенность группой), референтность (мера принятия индивидами групповых норм и ценностей, идентификация индивидов с группой) , лидерство (наличие неформальных лидеров и мера их влияния на членов группы) , интрагрупповую активность (мера активности членов группы при решении групповых задач) и интергрупповую активность(мера активности взаимодействия группы с другими группами и влияние на их) [5, с. 3].

Таким образом, преобладающая в зарубежной психологии тенденция состоит в объединении и взаимопроникновении подходов, в стирании строго очерченных рамок, в разработке теоретических конструкций, не претендующих на общегрупповые обобщения, но призванных объяснить узкий круг эмпирических фактов, относящихся, к тому или иному отдельному групповому феномену, или к нескольким из них.

Отечественные психологи подчеркнули то, что отношения в группе зависят от содержания и ценностей деятельности. Реализуя цель в предмете деятельности или в принятии группового решения, группа изменяет себя, совершенствуется ее структура и преобразуется система межличностных отношений. Группа описывается посредством трех блоков и входящих в ее состав элементов.

Психоанализ принимает во внимание только регулятивную функцию морали, считая другие не столь важными. Чтобы мораль была в качестве социального регулятора поведения недостаточно только внешнего, социального принуждения. Поэтому З. Фрейд ввел понятие «совесть» чтобы заполнить этот разрыв, но в его работах данный термин в основном описывал чувство вины и не был подробно изучен. В психоаналитической теории принято считать, что мораль оказывает негативное воздействие на человека. Вклад нравственности в систему культурных ценностей человека является положительным, однако его недостаточно, чтобы изменить изначально дикую природу человека.

В бихевиористическом направлении при исследовании проблем нравственного поведения значение внутренних психических процессов не учитывается. Акцент смещается на исключительную формирующую роль внешнего окружения, среды. В бихевиористическом направлении не учитывается значение внутренних психических процессов. Основным фактором развития морали выступает внешняя среда. Полезные навыки упражняются, чтобы они могли превратиться в привычки. Соблюдение моральных норм обеспечивается путем установления связи между аморальным поступком и вызванными наказанием неприятными переживаниями.

Ж. Пиаже, изучая отношение ребенка к правилам игры, а так же с помощью метода клинической беседы выделил стадии развития морального сознания ребенка: стадия гетерономной морали – следование

этике принуждения, и стадия автономной морали – этика сотрудничества. [7, с. 210].

Л. Колберг выделил три уровня морального развития.

Первый уровень – доконвенциональный (доморальный) делился на две стадии: стадию «гетерономной» морали (ребенок стремится быть послушным, потому что полагает, что только так можно избежать наказания. Никакой нравственной стороны поступка для него еще не существует) и стадию индивидуализма, инструментальной цели и обмена (поступки ребенка ориентированы на получение вознаграждения.

Следующий уровень – конвенциональный так же делится на две стадии: стадия взаимного межличностного ожидания и межличностного подчинения (ребенок в состоянии оценить свое поведение с точки зрения моральных принципов принятых в его окружении. Он понимает, что такое стыд и хочет быть «хорошим ребенком» в глазах значимых взрослых) и стадию социальной системы и совести (ребенок осознает существование законов принятых в обществе и понимает, для чего они служат. Кроме того, он видит в соблюдении законов возможность отстоять и свои права, если это необходимо).

Последний уровень – постконвенциональный (принципиальный, этика самостоятельно выработанных нравственных принципов) предполагает наличие самостоятельного выбора, индивидуальной моральной ответственности и общей зрелости личности. Этот уровень достигается только после 20 лет и то не всеми взрослыми. Люди на данном уровне живут, руководствуясь собственными моральными принципами, которые обычно включают такие основные права человека, как право на жизнь, свободу и справедливость. [6, с. 147].

Отечественные психологи, развивая идею Л.С. Выготского о социальном характере психики ребенка, рассматривают его нравственное развитие как присвоение моральных норм, их обобщение и превращение во внутреннее представление о морали, реализуемое в нравственном поведении.

В отечественной психологии понятия мораль и нравственность разграничиваются. Мораль – это норма, форма внешнего побуждения к определенному поведению и контроль над ним, а нравственность - их реализация в поведении людей, форма внутреннего, личностного побуждения к нему и его оценке.

Моральный выбор осуществляется на основе нравственных знаний, понятий и представлений. Нравственное сознание есть мысленное выражение моральной нормативности и моральной оценочности в форме некоторых общих представлений и специфических понятий к различным фактическим ситуациям в форме конкретных суждений [6, с. 148].

В отечественной психологии понятия мораль и нравственность не тождественны. Моральное поведение опосредовано моральной нормой и побуждается стремлением соответствовать ей, а нравственное поведение направлено на людей и выражает отношение к ним. При рассмотрении

морального выбора личности необходимо учитывать, как объективные, так и субъективные компоненты.

Таким образом, можно считать, что моральные представления – это основа знаний, складывающиеся из потребностно-мотивационных установок на нормы и правила поведения человека в обществе, выполнение которых зависит от привычек соблюдения моральных требований, невыполнение которых приводит к нравственным переживаниям, выражающихся в нравственных чувствах, определяемых волевыми и характерологическими свойствами личности.

Список литературы

1 Фрейд, З. Психоаналитические этюды / сост. Д.И. Донской, В.Ф Круглянский. – Минск: Поппури, 2010. – 608 с.

2 Мид, Дж. Интернализованные другие и самость // Американская социологическая мысль: тексты / под ред. В.И. Добренькова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 227-237.

3 Чернышев, А.С. Параметрическая теория коллектива: история создания и тенденции развития / А.С. Чернышев, С.В. Сарычев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2009. –- №3(11). – С. 49-63.

4 Левин, К. Теория поля в социальных науках / пер. Е. Сурпина. - Спб.: Речь, 2000. – 368 с.

5 Андреева, Г.М. Социальная психология: учебное пособие / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 229 с.

6 Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / пер. с фр. – М.: Просвещение, 1973. – 649 с.

7 Ким, И.О. Понятие моральных представлений в отечественной и зарубежной психологии / И.О. Ким, В.М. Минияров, Д.В. Иванов // Вестник Череповецкого государственного унивеситета. – 2012. – №4(44). – С. 146-150.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ГРУППАХ

Золина Ю.А.,
Центр «Росток»,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

На данный момент, статистика показывает, что количество детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС) неуклонно растет. Дети этой категории, зачастую обучаются в общеобразовательных группах. Сама идея обучения детей с ограниченными возможностями здоровья совместно с нормально развивающимися сверстниками стара как мир. Спорить о целесообразности инклюзивного обучения можно бесконечно. Но, следует признать, что педагоги, обучающие детей с РАС в общеобразовательных группах, сталкиваются с определенными трудностями (психологическая неготовность принятия ребенка с РАС,

несовершенность материально-технической базы, недостаточный уровень готовности педагогов к работе с детьми данной категории). При работе с детьми с РАС необходимо владеть эффективными методами и приемами и учитывать особенности данной категории.

Аутизм-нарушение психического развития, которое характеризуется дефицитарностью аффективной сферы. Такой ребенок может впадать в аффективное состояние по самым незначительным причинам (шум, запах духов, яркая одежда и т.д.). Зачастую педагог и другие участники образовательного процесса не готовы к таким проявлениям и не владеют методами и приемами снятия подобного поведения. Для того, чтобы корректировать нежелательное поведение ребенка - аутиста, необходимо тщательно его анализировать (что спровоцировало поведение, чего ребенок хочет добиться таким поведением, как педагог реагирует на поведение). Как правило, поведение ребенка несет в себе следующие функции:

- добиться желаемого (игрушка, планшет и т.д.);
- избегание неприятного (длинных занятий, трудных заданий);
- привлечение внимания.

Исходя из причины поведения ребенка, вы сможете его скорректировать.

Основной чертой ребенка с аутизмом является нарушение коммуникативной сферы и трудности установления взаимоотношений со взрослым и сверстниками. От общения с другими людьми ребенок может быстро перегружаться и проявлять аффективные вспышки. Поэтому при обучении ребенка с РАС в общеобразовательной группе необходимо преобладание индивидуальных форм взаимодействия над групповыми. Для аутистов с ярковыраженной аутистической симптоматикой в начале посещения дошкольного учреждения наилучшим вариантом будет посещение неполного дня. Специалисты образовательной организации должны в первую очередь провести индивидуальную коррекционно-развивающую работу с ребенком по подготовке к дозированному введению в группу и увеличению времени пребывания в ней, при отсутствии негативных поведенческих реакций. На первых порах, при введении в коллектив, возможно присутствие с ребенком значимого взрослого. При переутомлении ребенка, возможно его выведение из коллектива в сенсорную комнату для снятия психоэмоционального напряжения и профилактики нежелательного поведения.

Для того, чтобы скорректировать поведение ребенка аутиста, следует подкреплять его желаемое поведение и игнорировать нежелательное (крик, валяние на полу и т.д.). Если ребенок обладает ярковыраженной аутистической симптоматикой, то подкреплять желаемое поведение такого ребенка следует стимулами низкого уровня (пища). Когда ребенок по своему развитию перейдет на более высокий уровень, то и стимулы, подкрепляющие его желаемое поведение стоит поменять на социально значимые (желанная игрушка, похвала, поглаживание и т.д.).

Также с детьми аутистами более высокого уровня развития в качестве подкрепления можно использовать жетонную систему.

Часто неговорящий ребенок – аутист проявляет нежелательное поведения из-за отсутствия коммуникации с педагогом. В данной ситуации необходимо обучить ребенка альтернативным способам общения (мимика, жесты, визуальные подсказки, карточки PECS).

У ребенка аутиста усвоение образовательного материала происходит более эффективно с опорой на зрительный материал и через визуальные подсказки (визуальное расписание, социальные истории и т.д.). Для стабилизации эмоционального фона ребенка на занятии следует обозначить его границы. Для этого следует использовать доску «Сейчас-потом». Как правило, наглядно видя конечность занятия ребенок чувствует себя спокойнее и увереннее.

Дети с РАС, обучающиеся в общеобразовательных группах, нуждаются в создании специальных условий, для успешного усвоения программного материала. Но основным условием эффективности коррекционно-развивающей работы является слаженная деятельность специалистов образовательной организации, их психологическая готовность и стремление к самообразованию.

Список литературы

1. Хаустов А.В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом. Учебно-методическое пособие/Под общ. ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова М.: РУДН, 2007. -36с.
2. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И.Мамайчук.- СПб.: Речь, 2006.- 400с.
3. Развитие речи у аутичных детей. Л.Г. Нуриева, Электронная библиотека.
4. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах / С.С. Морозова.- М.: Владос, 2007.- 103с.
5. Манелис Н.Г. Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррон Л. М. Организация работы с родителями детей с расстройством аутистического спектра. Методическое пособие/ Под общ. ред. А.В. Хаустова М.:ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.- 94 с.

МНЕМОТЕХНИКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ 6 ГОДА ЖИЗНИ С ОНР III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Золотова А.А.,
Козина И.Б.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Аннотация: в данной статье описаны результаты диагностики зрительной памяти у детей 6 года жизни с общим недоразвитием речи. Раскрыта актуальность формирования высших психических функций у детей с нарушениями речи. В ходе исследования сделан вывод о

значимости работы учителя-логопеда над развитием зрительной памяти у детей 6 года жизни с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, зрительная память, мнемотехника, высшие психические функции.

Чувства, эмоции, всё то, что человек воспринимает из окружающего мира, обычно не исчезают бесследно. Они фиксируются, сохраняются и воспроизводятся в форме узнавания, воспоминания. Все эти процессы играют огромную роль в жизни человека. Восприятие действительности каждого человека связано с его жизненным опытом. Воспоминания лежат в основе опыта человека, будь то положительный или отрицательный опыт.

Все психические процессы тесно взаимосвязаны друг с другом. Говоря о взаимосвязи памяти и речи, следует уделить внимание тому, что мы обучаемся говорить, следовательно, память играет огромную роль в процессе овладения речью.

Чистая, правильная речь - одно из важнейших результатов и условий нормального психического развития человека. Процессы памяти, которые строятся на словесном материале, протекают своеобразно, так как весь процесс в основном слухо-зрительный и опирается на активную звуковую речь. При помощи речи, общения ребенок легко и незаметно для себя входит в окружающий его мир, узнает много нового, интересного, может выразить свои желания, мысли, требования.

Речевое общение – это сложный и многосторонний процесс, который помогает человеку развиться как личность и определить его место в социуме.

Общее недоразвитие речи относится к такой форме патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, связной речи, звукопроизношения, слоговой структуры слов, фонематического слуха и восприятия. Понимание обращенной речи так же сформировано недостаточно.

При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР заметно снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают значимые моменты, меняют последовательность предложенных заданий. Они часто делают ошибки дублирования при описании предметов, картинок. У ряда детей отмечается низкая активность памяти. Ребенок начинает говорить позднее ровесников, отмечаются скудный запас слов, аграмматизмы.

Для оценки уровня развития зрительной памяти у детей 6 года жизни с ОНР был проведён констатирующий эксперимент. В нём принимали участие 12 детей с общим недоразвитием речи 6 года жизни. Нами были использованы 3 методики: методика для диагностики «Образной памяти», методика «Узнай фигуры» (Немов Р.С.) и методика «Запомни рисунки». (Л. И. Плаксина).

После проведения диагностики нами были подведены итоги эксперимента, которые показали, что по результатам методики «Образная память» у 5 детей из 12 уровень развития образной памяти соответствует норме. По результатам методики «Узнай фигуры» «очень высокий уровень» не наблюдается ни у одного ребёнка, «высокий» у 2 детей, «средний» у 7 человек, «низкий» у 2 ребёнка и «очень низкий уровень» наблюдается у 1 ребёнка.

Использование методики «Запомни рисунки» показали следующие результаты: «очень высокий уровень» не наблюдался ни у одного ребёнка, «высокий» также не наблюдался ни у одного ребёнка, «средний» у 8 человек, «низкий» у 3 детей и «очень низкий уровень» наблюдался у 1 ребёнка.

Из вышесказанного мы можем говорить о том, что у детей с общим недоразвитием речи снижен уровень зрительной памяти.

Существует огромное множество техник и методик, предназначенных для развития памяти. Одной из них является мнемотехника. Мнемотехника – это совокупность специальных приёмов и способов, с помощью которых информация запоминается легче, увеличивается объём памяти путям образования связей.

Слова с неизвестным или непонятным значением человеку труднее запомнить. Если такое слово человек просто «зазубрит», то в скором времени это слово просто исчезнет из его памяти. И поэтому главной задачей методов мнемотехники является наполнение слов таким содержанием, которое были бы связаны с определёнными звуковыми, зрительными ощущениями.

Технология мнемотехники построена на присоединении информации к определённому образу. Во-первых, нужно определиться с тем, что нужно запомнить. Во-вторых, следует привязать образ к определённым ощущениям, зрительным восприятиям. Если выполнить эти два пункта, то в памяти построится целая взаимосвязанная цепочка, из которой в дальнейшем можно будет извлечь необходимую информацию.

Данная методика может помочь детям с нарушением речи развить объём памяти, повысить их словарный запас.

Список литературы

1. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. — М., 1991. - 44 с.

2. Немов Р.С. .Психология .Книга 1. Общие основы психологии. – М.: Владос,2017

3. Филичева Т.Б. Основы дошкольной логопедии. Т.Б. Филичева – Москва: Эксмо,2015. - 320 с.

4. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 5-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 224 с.

5. Немов Р.С. психология: Учеб. Для студентов высш. пед. заведений; В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРОЯВЛЕНИЕМ АГРЕССИИ ИХ МАТЕРЕЙ

Зохно Н.И.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь,г. Гомель

Проблема агрессивного поведения детей в последние годы стала весьма актуальна.

Агрессивное поведение детей старшего дошкольного возраста является основанием для беспокойства их родителей и поводом для обращения к психологам за помощью. Необходимость оказания психологической помощи детям с проявлением агрессии приводит к тому, что особую значимость приобретают исследования, посвященные причинам возникновения агрессивного поведения и поиску путей его предотвращения и преодоления.

Агрессия (в широком понимании) – это поведение, которое причиняет ущерб. Агрессия всегда сопровождается негативными эмоциями и желанием причинить зло другому.

В первые годыжизни ребенкаагрессия проявляется практическитолько в импульсивных приступах упрямства, которые часто не поддаются управлению взрослых.Поводомэтогоповедения является блокирование желаний или намеченной программы действий в результате применения воспитательных воздействий со стороны взрослых. Всех агрессивных детей объединяет общее свойство – неспособность видеть и понимать другого. Существуют и половые различия в силе проявления агрессивных реакций. Мальчиков отличает преобладание реакций физической агрессии, в то время как девочки с возрастом чаще прибегают к непрямым способам выражения агрессии: вербальной, косвенной и негативизму [1].

Сторонники различных психологических школ мира объясняют проявление агрессии у детей по–разному. Психоаналитическое направление, опирающееся на постулат о врожденности тенденций к агрессивному поведению и проявлению гнева, доказывает, что у мальчиков эти тенденции проявляются в большей степени, чем у девочек. В рамках бихевиористического направления также отмечается большая агрессивность мальчиков по сравнению с девочками, но это объясняется разными для первых и вторых социально одобряемыми моделями поведения. На основе анализа ряда экспериментальных исследований было установлено, что в первые годы жизни нет различий в частоте и продолжительности отрицательных эмоциональных реакций у мальчиков и девочек, но с возрастом их частота и интенсивность у мальчиков

возрастают, а у девочек– убывают. Комментируется это тем, что девочки, имея те же агрессивные тенденции, что и мальчики, боятся их проявить из–за наказания, в то время как к агрессии мальчиков окружающие относятся более снисходительно. С возрастом у детей эти модели закрепляются: число проявлений агрессии в поведении девочек постепенно сокращается и они становятся менее агрессивными, даже если в раннем детстве они были очень драчливы.

На социализацию агрессии детей оказывает влияние такой важный фактор как образец отношений и поведение родителей. Были получены данные, что в семьях агрессивных детей выявлена большая распространенность агрессивных проявлений со стороны взрослых по сравнению с семьями неагрессивных детей [1].

Поведение ребёнка существенно зависит от эмоционального климата в семье и прежде всего от того, как складываются его отношения с матерью.

Многочисленные исследования показывают, что агрессивность, которая сложилась в детстве, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении всей жизни человека. Дети зачастую сами не могут справиться со своей агрессивностью, и когда они становятся взрослыми, то проблема управления агрессивным поведением остаётся для них очень существенной [2].

Следовательно, на основе изложенных фактов можно сделать вывод о наличии неразрывной взаимосвязи между природой и воспитанием, между биологическими и социальными факторами в становлении агрессивного поведения у детей.

Целью исследования является взаимосвязь агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста с появлением агрессии их матерей.

Нами было проведено эмпирическое исследование детей старшего дошкольного возраста и их матерей. В исследовании приняло участие 42 испытуемых возраста 5-7 лет, среди них мальчиков – 19 (45%) , девочек – 23 (55%). Были использованы следующие методики:

1 Проективная методика «Кактус».

2 Методика «Басса–Дарки» для диагностики агрессивности.

3 Методика регистрации проявлений агрессии «Ребенок глазами взрослого».

4 Анкета для воспитателей «Критерии агрессивности у ребенка».

В результате проведения теста для всей выборки (n=42) средние показатели составили 26,43 балла.минимальное значение Mmin= 0, максимальное значение Mmax = 90, среднее значение Mcp= 26,63 стандартное отклонение S = 21,152. При интерпретации результатов в каждом рисунке учитывалось количество кактусов, их расположение на листе, размер, наличие иных персонажей, сила нажима, штриховка, количество и размер иголок.

В преобладающем большинстве рисунков, в количестве 31 (74%), кактусы расположены по центру листа. В 98% (41 рисунок) кактусы имеют

вид реального растения. Это говорит о том, что у испытуемых детей довольно реалистичный подход к жизни, они знают, когда нужно вести себя «по-взрослому», а где можно оставаться и просто детьми. На одном рисунке (2%) кактус изображен в виде несуществующего растения с наличием рогов и большим количеством длинных колючек, это может свидетельствовать об инфантильности испытуемого, о напряжении, в котором он находится а, так же о наличии агрессивности.

Полученные данные по методике Басса-Дарки указывают на то, что у значительной части всей выборки по показателям очень высокий уровень вербальной агрессии и обиды. Раздражение, подозрительность и физическая агрессия также имеют довольно высокие показатели. Следует отметить, что наибольшие показатели по шкале «Вербальная агрессия», а наименьший - по шкале «Негативизм».

На основании полученных коэффициентов ранговой корреляции по Спирмену была выявлена положительная и статистически достоверная взаимосвязь между двумя показателями агрессии матерей и данными по методике «Кактус», - вербальная агрессия и раздражительность. Для вербальной агрессии коэффициент корреляции r составил 0,21 при $p = 0,04$, а для раздражительности r составил 0,23 при $p = 0,034$. Такой коэффициент указывает на прямую взаимосвязь двух параметров, и возможно то, что более высокий уровень раздражительности и вербальной агрессии матерей приводит к выраженному проявлению агрессии их детей.

Полученные данные могут быть использованы при разработке коррекционно–развивающее программыв работе с нарушениями поведения у детей в старшем дошкольном возрасте, помогут при работе начинающим психологам и педагогам образовательных учреждений. Анализ поведения агрессивного ребёнка позволит прогнозировать дальнейшую работу с ним и то, какие мы хотим получить по итогу результаты. Все меры должны быть направлены на преодоление внутренней изоляции, на формирование в ребенке способности видеть и понимать других детей, воспитание доброжелательного отношения к сверстнику. Это можно решить, отказавшись от некоторых привычных форм, присущих дошкольным учреждениям. Традиционные воздействия - убеждения, объяснения, ссылка на положительные примеры, призыв не обижать других - малоэффективны. Не принесет успеха и соревновательное начало в ходе игр, занятий. Так как всевозможные конкурсы, игры-соревнования, поединки и состязания направляют внимание ребенка лишь на собственные успехи, порождают конкурентность. В конечном итоге независимо от того, выигрывает ребенок или проигрывает, методика эта ведет к разобщенности и отчужденности. Другой ребенок является для них конкурентом, препятствием, которое нужно убрать. Главные проблемы агрессивных детей лежат в сфере взаимоотношений с ровесниками.

Всех агрессивных детей объединяет общее свойство - неспособность видеть и понимать другого. В связи с этим основная задача, которую необходимо решить педагогу и психологу в работе с агрессивными детьми, - сформировать чувство общности с другими, а так

же желание видеть и понимать своих сверстников [3]. Главное - помочь ребенку увидеть в ровеснике не конкурента, а интересного и самоценного человека, партнера по общению и совместной деятельности.

Список литературы

1 Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. / И.А. Фурманов Мн.; Ильин В.П., 1996

2 Игумнов, С.А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков. / С.А. Игумнов.,2000

3 Фурманов, И.А. Нравственная регуляция агрессивного поведения. / Развитие психологии личности и педагогических проблем социальной психологии / И.А. Фурманов . Мат. Респуб. научн.-практ. конф. – Мн., 1998.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ АДАПТИВНЫХ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПОДРОСТКОВ-СПОРТСМЕНОВ

Игнатенко Н.О.,

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Актуальность исследования. Копинг-стратегии в условиях стресса во время занятия спортивной деятельностью являются одним из самых необходимых базисов, позволяющих спортсменам достигать высоких результатов в своей карьере. Этим и обуславливается актуальность темы проведенного исследования. Если спортсмен не сможет выбрать для себя подходящие, адаптивные именно для него, копинг-стратегии, то ему будет намного сложнее преодолевать различные психологические трудности.

Цель исследования – обобщить теоретический материал по проблеме копинг-стратегий у подростков-спортсменов, а также посредством создания коррекционной программы, развить адаптивные копинг-стратегии у подростков-спортсменов.

Организация исследования. База исследования – Государственное учебно-спортивное учреждение «Детско-юношеская спортивная школа «СПАРТА» Буда-Кошелевского района. В данном исследовании приняло участие 60 подростков-спортсменов различных видов спорта. Из них 45 – юноши, 15 – девушки. Возраст испытуемых – 14-15 лет.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели были использованы: метод анализа базовых понятий, метод структурирования фактического материала, метод беседы, метод наблюдения, метод тестирования.

Результаты исследования.

Подростковый возраст охватывает период от 10-11 до 14-15 лет. Начало этого периода характеризуется появлением различных новообразований, одним из которых является стремление к общению со сверстниками и желание утвердить свою независимость от взрослых. В данном возрасте возникает стремление отстаивать свои интересы, свою

позицию и взгляды на мир, но при этом подростки чаще всего нуэжаются в защите и поддержке.

Подростковый возраст – это то время, когда ребенок воспринимает все трудности наиболее ярко окрашено по сравнению с другими периодами взросления. Все эмоции проявляются бурно и, чаще всего, отсутствует самоконтроль в поведении. Когда у подростка возникают проблемы в любой из сфер жизни, они всегда пытаются найти поддержку в лице сверстников. Это обусловлено тем, что ведущей деятельностью подросткового возраста является общение со сверстниками. Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди сверстников сопровождается порой повышенной комфортностью к ценностям и нормам группы сверстников.

Поскольку развитие успешных, адаптивных для подростка, стратегий преодоления трудностей крайне важно для решения задач развития в периоде взросления, возникает вопрос о том, как развить эти стратегии, способствуя, таким образом, конструктивному разрешению серьезных эмоциональных проблем во время занятия спортивной деятельностью.

Выбранные подростками копинг-стратегии, направленные на преодоление эмоционального стресса, способствуют формированию различных вариантов поведения, приводящих к адаптации, либо дезадаптации индивида. Конечно, нельзя сказать, что подростку следует придерживаться всегда одной и той же стратегии в ходе преодоления эмоциональных трудностей, ведь люди не устроены как механизмы, работающие по определенному алгоритму. Психика изменчива, подвижна, как и человеческие эмоции. Поэтому можно сказать, что подростку можно для себя выделить определенную стратегию, более адаптивную для всех жизненных ситуаций, но при этом понимать, какие ресурсы у него еще есть для решения проблем, где важнейшая стратегия каким-либо образом не подходит по ряду причин.

Копинг – это непрерывно меняющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека [1, с. 96]. Со временем это понятие расширилось и стало включать в себя реакцию на каждодневные стрессовые ситуации.

Копинг-стратегии – это актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу как способ управления стрессом [2, с. 670].

Для диагностики копинг-стратегий подростокв-спортсменов был использован опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса, который предназначен для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий.

По результатам первичного исследования можно сделать вывод о том, что наиболее ярко выраженными копинг-стратегиями у спортсменов подросткового возраста являются конфронтация, принятие

ответственности, планирование решения проблемы, что проявляется в следующем поведении:

- конфронтация проявляется в разрешении проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществлении конкретных действий. Часто данная стратегия рассматривается как неадаптивная, однако при грамотном ее использовании, можно обеспечить с ее помощью сопротивление трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций, умение отстаивать собственные интересы;
- принятие ответственности распознается в признании своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение. Выраженность данной стратегии в поведении может приводить к неоправданной самокритике и самобичеванию, но без данной стратегии спортсмену будет тяжело, так как он должен понимаь, что от его действий во время спортивной деятельности многое зависит;
- планирование решения проблемы проявляется в преодолении проблемы за счет анализа сложившейся ситуации и продумывания всех возможных вариантов поведения. Вырабатывается определенная стратегия поведения, которая очень нужна в ходе спортивной деятельности и соревновательной борьбы.

Также было выявлено, что у подростков-спортсменов низкий уровень выраженности использования копинг-стратегии бегства (избегания).

- низкий уровень бегства-избегания свидетельствует о том, что подростки-спортсмены могут преодолеть негативные переживания в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п.

Результаты исследования копинг-стратегий у подростокв-спортсменов представлены на Рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты подростков-спортсменов по методике Лазаруса

Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что подростки-спортсмены в большинстве своем умеют отстаивать свою точку зрения на различные ситуации, у них много энергии для преодоления трудностей, с

которыми они успешно борются. Но важной особенностью подростков-спортсменов является то, что в стрессовых ситуациях они используют копинг-стратегию «конфронтация», вместе с тем, совершенно не достаточно используя копинг-стратегию самоконтроля. То есть они не достаточно умеют себя контролировать в стрессовых ситуациях и это может приводить к негативным последствиям. Также они берут слишком много ответственности на себя, что может увеличить их тревогу перед соревнованиями и ухудшить результаты спортивной деятельности. Также, на основе прошлого опыта и с помощью анализа создавшейся ситуации всегда планируют все наперед с возможными вариантами исхода событий.

Так как уровень самоконтроля недостаточно высокий,а уровень конфронтации высокий, для подостков-спортсменов, была разработана корекционная программа, направленная на развитие копинг-стратегии самоконтроля и понижения конфронтации у подростков-спортсменов.

Цель коррекционной программы – повышение уровня использования копинг-стратегии самоконтроль и понижение конфронтации у подростков-спортсменов.

Задачи:

- формирование самоконтроля в поведении;
- формирования самоконтроля в общении;
- формирование навыка произвольного расслабления, эмоционального самоконтроля.

Общее количество занятий планировалось на основе тематических блоков с учетом возрастных и специфических особенностей данной категории детей. В целом программа представлена в виде 32-х занятий.

По результатам повторного исследования можно сделать вывод о том, что наиболее ярко выраженными копинг-стратегиями у спортсменов подросткового возраста являются самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения проблемы, что проявляется в следующем поведении:

- самоконтроль выражается в преодолении негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного контроля своих негативных эмоций, переживаний, минимизации их влияния на восприятие ситуации и выбор стратегии поведения, стремлении к самообладанию.

Также было выявлено, что у подростков-спортсменов низкий уровень выраженности использования копинг-стратегии дистанцирования и бегства-избегания. Стратегия бегства был описана при описании первичных результатов исследования.

- Низкий уровень дистанцирования выражается в том, что спортсмены могут преодолеть негативные переживания в связи с проблемой за счет снижения ее значимости для себя. То есть эмоционально они не будут вовлекаться в ситуацию, которая доставляет им дискомфорт.

Далее было проведено повторное исследование копинг-стратегий подростков-спортсменов, результаты которого представлены на Рисунке 2.



Рисунок 2 – Повторные результаты подростков-спортсменов по методике Лазаруса

Обсуждение результатов исследования. По результатам первичного исследования копинг-стратегий у подростков-спортсменов, были сделаны выводы о том, что наиболее ярко выраженными копинг-стратегиями у спортсменов подросткового возраста являлись конфронтация, принятие ответственности, планирование решения проблемы.

Также было выявлено, что у подростков-спортсменов низкий уровень выраженности использования копинг-стратегии бегства (избегания) и недостаточно высокий уровень копинг-стратегии самоконтроль.

Для корректирования уровня выраженности таких копинг-стратегий, как самоконтроль и конфронтация, была разработана коррекционно-развивающая программа, целью которой является повышение уровня использования копинг-стратегии самоконтроль и понижение конфронтации у подростков-спортсменов.

По результатам повторного исследования можно сделать вывод о том, что наиболее ярко выраженными способами совладающего поведения (копинг-стратегиями) у спортсменов подросткового возраста являются самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения проблемы. Уровень использования копинг-стратегии конфронтация снизился.

Также было выявлено, что у подростков-спортсменов низкий уровень выраженности использования копинг-стратегии дистанцирования и бегства-избегания.

Для сравнения полученных данных по первичному и вторичному исследованию был применен U-критерий Манна-Уитни, который показал, что есть различия в уровнях выраженности таких копинг-стратегий как самоконтроль (при вторичном исследовании уровень повысился) и конфронтация (при вторичном исследовании уровень снизился).



Рисунок 3 – Сравнение первичных и вторичных результатов подростков-спортсменов по методике Лазаруса

Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что коррекционная программа является эффективной, так как после ее внедрения, спортсмены-подростки после ее проведения в стрессовых ситуациях используют адаптивную копинг-стратегию «самоконтроль», то есть в ходе исследования ее удалось развить. Вместе с тем снизился уровень использования копинг-стратегии конфронтации. Следовательно, попадая в стрессовую ситуацию теперь подростки-спортсмены могут себя контролировать и не вступают в конфронтацию. Также, на основе прошлого опыта и с помощью анализа создавшейся ситуации всегда планируют все наперед с возможными вариантами исхода событий.

Практические рекомендации. На основе полученных данных можно рекомендовать тренерам и психологам, работающим со спортсменами-подростками использование всевозможных коррекционно-развивающих программ, направленных на развитие адаптивных копинг-стратегий, так как нельзя забывать о том, что стресс влияет на состояние человека в большей степени, особенно в спортивной деятельности. Поэтому следует всегда отслеживать стратегии, которые используют подростки при разрешении проблем.

Список литературы

1. Вербицкий, А.А. Конфликтологическая культура специалиста: технологии формирования / А.А. Вербицкий, О.И. Щербакова. – М.: МПГУ, 2016. – 412 с.

2. Карвасарский, Б.Д. Клиническая психология / Б.Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2007. – 960 с.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Изидорова Г.И.,
Детский сад № 5 «Хрусталик» г.Йошкар-Олы,
Республика Марий Эл, г.Йошкар-Ола

Дошкольное образовательное учреждение – первое и самое ответственное звено в общей системе образования. Овладение родным языком является одним из важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Поэтому процесс речевого развития рассматривается в современном дошкольном образовании как общая основа воспитания и обучения детей. Ребенок усваивает родной язык, прежде всего, подражая разговорной речи окружающих. Размышляя над вопросом о повышении уровня речи детей, я пришла к выводу, что помочь может театрализованная деятельность.

Театрализованная игра – одно из эффективных средств социализации дошкольника в процессе осмысления им литературного произведения, участия в игре, создающей благоприятные условия для развития чувства партнерства. В ходе совершенствования диалогов и монологов, освоения выразительности речи наиболее эффективно происходит речевое развитие. Вся жизнь ребенка насыщенна игрой. В игре он получает информацию об окружающем мире, учится жить в этом мире, строить взаимоотношения.

Почему театрализованная деятельность может помочь в повышении уровня речи детей? Театрализованная игра стимулирует активную речь за счет расширения словарного запаса, совершенствует артикуляционный аппарат, грамматический строй речи, звукопроизношение, темп, выразительность речи, формирует диалогическую, эмоционально насыщенную речь.

Театрализованные игры способствуют усвоению элементов речевого общения (мимика, жест, поза, интонация, модуляция голоса). Занятия в детском театре обогащают детей новыми впечатлениями, знаниями, развивают интерес к художественной литературе, способствуют нравственно-эстетическому воспитанию, позволяют решать многие актуальные проблемы педагогики и психологии, связанные с художественным и нравственным воспитанием, развитием коммуникативных качеств личности, развитием воображения, фантазии, инициативности, раскрепощенности.

Театрализованная деятельность в детском саду тесно связана с развитием связной речи детей. Этому способствуют театрализованные методы и приемы, такие как знакомство с литературными произведениями, этюды, речевые упражнения для передачи различных чувств, работа над интонационной выразительностью, использование различных театральных кукол для иллюстрации к художественным произведениям или обыгрывания, инсценировка художественных произведений (стихи, небольшие рассказы, сказки).

Подготовка к театрализованной деятельности детей, как правило, происходит в несколько этапов, при этом стремлюсь создать эмоциональное настроение, даю детям возможность реализовать свой творческий потенциал.

С первыми театрализованными действиями малыши знакомятся очень рано в процессе разнообразных игр-забав, хороводов, при прослушивании выразительного чтения стихов и сказок взрослыми. Я использую разные возможности для того, чтобы обыграть какой-либо предмет или событие, пробуждая фантазию ребенка. Например, я на прогулке говорю, увидев воробышка: «Посмотрите, какой любопытный воробей прилетел. Он сидит на ветке и чирикает, это он с вами здоровается. Давайте мы ему улыбнемся и тоже поздороваемся. А теперь полетаем и почирикаем, как воробушки».

С театрализованными представлениями наши дети знакомятся при просмотре спектаклей как в постановке профессиональных артистов, так и педагогов, родителей, старших детей. Дети с удовольствием посещают эти представления. А затем мы обыгрываем знакомые произведения, перевоплощаясь в полюбившийся образ. Ребенок проявляет черты характера персонажа, мимику и жесты. Дети радуются, когда торжествует добро, облегченно вздыхают, когда герои преодолевают трудности и наступает счастливая развязка.

Особо любимы детьми сказки, поскольку язык сказок отличается большой живописностью, в них много метких сравнений, эпитетов, образных выражений, диалогов, монологов, ритмичных повторов, которые помогают ребенку запомнить сказку и обогатить его словарный запас. Свои показы мы начали уже с младшей группы со сказок «Репка», «Колобок», «Теремок».

Выбирая материал для инсценировки, я отталкиваюсь от возрастных возможностей, знаний и умений детей, чему способствуют совместная театрализованная деятельность взрослых и детей, театрализованная игра на праздниках и развлечениях, мини-игры на других занятиях, игры-спектакли, посещение детьми театров, мини-сценки с куклами.

Начиная со среднего возраста (4-5лет), я знакомлю детей с видами театров, основами актерского мастерства. Для этого использую этюды, которые помогают развить внимание и восприятие, привить навыки отображения различных эмоций, настроений, отдельных черт характера.

Неуверенные в себе дети чаще всего предпочитают кукольный театр, так как его необходимый атрибут - ширма, за которую ребенок стремится спрятаться от зрителя. Ребята, преодолевшие робость, обычно участвуют в инсценировке как актеры драматического театра. При этом они, наблюдая друг за другом, обогащают свой личный опыт.

Последовательно я знакомлю детей с различными видами театра. В процессе театрализованной деятельности повышаю речевую активность, развиваю инициативу, самостоятельность в играх с куклами, желание

выступать перед детьми, родителями, сотрудниками дошкольной организации.

К началу года в средней группе дети стали говорить лучше, но речь их еще недостаточно сформировалась. Я стимулировала желание детей включаться в спектакль, познакомила детей с разными видами театров. Для этого в групповой комнате для детей был организован уголок театрализованной деятельности с ширмой, уголком ряженья, пальчиковым, теневым, плоскостным, настольным театром, куклами би-ба-бо, театром масок, аудиофонотекой с песнями, сказками, звуками природы. В изготовлении костюмов и других атрибутов для спектаклей активное участие принимают и родители воспитанников.

В старшем дошкольном возрасте дети становятся более раскрепощенными и активно участвуют в театрализованных играх. При игре в кукольный театр невозможно играть молча, ребенок становится и актером, и режиссером, и сценаристом своего спектакля. Он придумывает сюжет, озвучивает героев, проговаривает их переживания. Ребенок впитывает богатство русского языка, выразительные средства речи, различные интонации персонажей и старается говорить правильно и отчетливо, чтобы его поняли зрители.

Во время игры в кукольный театр еще более интенсивно развивается речь, обогащается опыт общения в различных ситуациях, количественно и качественно обогащается словарный запас. Игра с куклами помогает обрести чувства успеха именно в той области, в которой ребенок чувствует себя наиболее уязвимым, дает детям возможность полного раскрытия индивидуальных особенностей. В игре – слова ребенка должны оживить кукол и дать им настроение, характер. Играя с куклами, ребенок раскрывает свои затаенные чувства не только словесно, но и выражением лица, жестикуляцией.

Театрализованные игры дают возможность перейти от бессловесных этюдов к этюдам со словами, диалогу, монологу, импровизировать с элементами ряженья на заданную тему, что будоражит фантазию, развивает воображение, дети учатся выражать себя в движении, свободно держаться не стесняясь.

Для детей дошкольного возраста важны все компоненты театра: музыка, костюмы, декорации и главное слово. Частые репетиции дают детям возможность общаться, понять чувства партнерства, взаимовыручки, снимает скованность, ускоряет процесс овладения навыками публичных выступлений.

С расширением кругозора детей сценические представления усложняются: увеличивается число действующих лиц, более сложными становятся сюжеты спектаклей.

В результате такой последовательной работы у детей формируется устойчивый интерес к театрализованной деятельности. Дети стали более раскрепощены, научились передавать различные чувства, используя мимику, жест, интонацию, значительно обогащен и активизирован словарь детей, на более высоком уровне сформирована звуковая культура речи,

лексико-грамматический строй речи, монологическая, диалогическая речь, дети стали более самостоятельны, активны в театрализованной деятельности.

Ознакомление детей с различными видами театра и непосредственное участие дошкольников в театрализованной деятельности ведет к повышению и эффективности речевого развития детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Артёмова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. Книга для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1990. – 128 с., ил., 17л.ил.
2. Арушанова А.О. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2001. - N5. – с. 51-61
3. Короткова Э.Л. Обеспечение речевой практики при взаимодействии работы над развитием диалогической и монологической речи. // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева. – М., Академия, 1999. – с.201-202.
4. Лисина М.И. Развитие общения у дошкольников / Под. ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной – М.: «Педагогика», 1974
5. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольника. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 237с.

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Катаева Л.Ю.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Графомоторный навык – это определенные привычные движения пишущей руки, позволяющие изображать письменно звуки и их соединения.

Формирование графомоторного навыка психологически и физиологически происходит довольно сложно. В процесс письма вовлекаются кора головного мозга, анализаторы – слуховой и зрительный, работа некоторых мышц тела. Графический навык представляет собой сложное действие – речевое (интеллектуальное) и двигательное. Перед тем, как зафиксировать услышанное слово, человек задумывается, какую именно букву ему нужно написать в данном случае. Недоразвитие у ребенка данного навыка отрицательно сказывается на овладении им письменной речью, а так же на развитии ребенка в целом.

Для формирования графомоторного навыка нужно подготовить ребенка к обучению. Важнейшими предпосылками для формирования данного навыка является сохранное пространственное восприятие,

зрительно-пространственное представление, дифференцировка ребенком правой и левой стороны, ощущение собственного тела в пространстве. Также значительным в овладении письмом является сформированность двигательной сферы, пространственного, динамического, статического и конструктивного праксиса, развитость слухо- и оптико-моторных координаций.[2]

В настоящее время у детей старшего дошкольного возраста наблюдается недостаточная сформированность графомоторного навыка, несмотря на то, что уделяется немало внимания на развитие ручной моторики и формирование данного навыка. Особенно это касается категории детей с задержкой психического развития. Причины могут быть разными: недостаточное развитие зрительного восприятия и памяти, пространственных представлений, межанализаторного взаимодействия, ручной моторики. Дефицитарность каждой из этих функций может привести к трудностям в овладении письмом.[1]

Нарушения двигательной функции, которые нередко встречаются у детей с задержкой психического развития, обычно являются следствием раннего поражения центральной нервной системы. Без своевременного коррекционного вмешательства они могут привести к вторичному недоразвитию более сложных дифференцированных движений и действий.

Процесс письма осуществляется с помощью инструментов для письма (ручка, карандаш, фломастер, мел и др.), которым человек передвигает рукой, при этом контролируя ее движения зрительно. В зависимости от того, каким инструментом пользуется при письме, соответственно, движения и приемы будут разными. Для письма необходимо владеть инструментами для письма, наблюдать за правильным положением тетради и ее движениями, принимать правильную позу и посадку, осуществлять зрительный контроль за движениями пишущей руки.

В формировании графомоторного навыка Т.П. Сальникова выделяет три этапа: аналитический, синтетический, автоматизация. Важным условием успешного формирования графомоторного навыка на аналитическом этапе является развитие умения согласовывать действия глаза и руки. На синтетическом этапе большая роль отводится формированию двигательного и зрительного контроля при письме, ведущим является зрительный. На этапе автоматизации происходит фактическое образование собственно навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Характерными чертами автоматизации являются быстрота, плавность, легкость выполнения.

Без упражнений и закреплений сформировать навык невозможно, но упражнение целесообразно и эффективно лишь на третьем этапе формирования навыка.

Исследования графомоторных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития показывает, что у них затруднено воспроизведение рядов с элементами одинаковой величины, а также и с

заменяющими друг друга элементами разной величины. При диагностике у детей наблюдались: напряженность пишущей руки, частый отрыв карандаша от листа, несоблюдение размеров графических элементов, последовательности написания, плавного перехода между элементами, медленный темп. Детям было трудно удерживать карандаш и одновременно выполнять графические элементы. Также у детей наблюдаются сложности в запоминании воспроизведенной последовательности.[3]

При наблюдении за детьми во время письма можно предположить, что частые остановки и отрывы руки от тетради, что они быстро утомляются и им необходимо больше времени для отдыха.

Таким образом, можно сделать вывод, что двигательные затруднения и неавтоматизированность графомоторного навыка, низкий самоконтроль приводят к дезорганизации процесса письма у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, при этом нарушается слаженность и координация между структурированием языковых элементов и их записью, что проявляется в виде ошибок при письме.

Список литературы

1. Логинова, В.И., Бабаева, Т.И., Ноткина, Н.А. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду // Изд. 3-е, перераб. СПб.: Детство-Пресс. 2014. 244 с.

2. Сборник методических материалов по развитию графомоторных навыков у дошкольников (из опыта работы воспитателей ДОУ г. Шарьи), 2015.

3. Формирование графомоторного навыка у детей с умеренной умственной отсталостью: методич. рекомендации / сост. Л.М. Лапшина, В.А. Левченко. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 50 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ

Князева Т.А.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г.Гомель

Современная семья и ее проблемы являются объектом активного изучения ряда социальных наук, таких как психология, педагогика, демография, социология. За последние годы значительно возросло количество разводов, ранних браков, детей, рожденных вне брака и воспитывающихся в неполных семьях. Логично предположить, что на представление будущих поколений по вопросам создания и сохранения семьи оказывают влияние взаимоотношения их родителей, и очень важно, чтобы это влияние было разумным и правильным. Для этого нужно понимать механизмы формирования семейных представлений и правильно оценивать значимость примера супружеских взаимоотношений родителей.

На данный момент, проведено недостаточно исследований по этому вопросу, поэтому мы считаем актуальным изучение влияния родительских взаимоотношений на отношение подростков к семье и браку.

Нами было проведено исследование на базе «ГУ Брагинская средняя школа» и «ГУ Гимназия г.п. Брагин». Общий объем выборки составил 145 подростков: 71 мальчик (14-15 лет) и 74 девочки (14-15 лет).

Для исследования нами были выбраны 3 методики: опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) И.М Марковской, опросник Д.Олсона о сплоченности и гибкости нынешней и будущей семьи, анкета « Моя семья».

При анализе результатов по опроснику «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) И.М Марковской были выявлены следующие результаты:

- в большинстве семей высокий уровень требовательности со стороны матери, они ожидают высокого уровня ответственности от своих детей; со стороны отца уровень требовательности значительно меньше;
- примерно в одинаковом количестве семей (около 35%) мать и отец одинаково строги со своими детьми: существуют в семьях определенные виды наказаний, жесткость правил, мер, побуждающих ребенка к чему-либо;
- в большинстве семей наблюдается оптимальный уровень контроля со стороны матери, излишняя опека у 7%, полная автономность у 15% обучающихся; уровень контроля со стороны отца значительно ниже по сравнению с матерью;
- в большинстве семей наблюдается высокий уровень эмоциональной близости с матерью, а с отцом наоборот – эмоциональная дистанция (ее отмечают и девочки, и мальчики), т.е. у детей нет близких отношений с отцами, нет стремления делиться чем-то важным, сокровенным с отцами;
- все родители принимают своих детей такими, какие они есть, с их личностными качествами и поведенческими проявлениями;
- почти во всех семьях выявлено сотрудничество с матерью, с отцом наблюдается отсутствие сотрудничества (возможно, отсюда и отсутствие контроля со стороны отца и эмоциональная дистанция с ним);
- большая часть матерей последовательна в требованиях, постоянна в применении наказаний и поощрений, отцы – непоследовательны, обладают воспитательной неуверенностью;
- все родители имеют авторитет у собственных детей;
- большинство обучающихся удовлетворены отношениями с матерью, а с отцом нет (возможно, из-за отстраненности отца от процесса воспитания, неучастия в жизни детей).

При анализе результатов по опроснику Д.Х.Олсона о сплоченности и гибкости нынешней и будущей семьи были получены следующие результаты:

- Существует положительная корреляция между показателями гибкости и сплоченности родительской семьи и представлениями о будущей семье.

- Как в представлениях о нынешней, так и о будущей семье отмечается высокий уровень сплоченности и гибкости семейной системы.

- В представлениях о будущей семье существует тенденция к увеличению показателей сплоченности и гибкости по сравнению с родительской семьей, что приводит в целом к значимому увеличению доли несбалансированных семей.

- Несмотря на то, что увеличение сплоченности больше, чем гибкости, при изначально высокой доле семей с экстремальным показателем гибкости (хаотичная семья) даже небольшое ее увеличение существенно влияет на несбалансированность будущих семей.

Нетребовательность-требовательность матери и Разделенный уровень сплоченности ($r=-0,93$ при $p\leq0,05$). Выявленная отрицательная связь свидетельствует о том, что подростки, воспринимающие отношение матери как чрезмерно требовательное, представляют свою будущую семью с некоторой эмоциональной дистанцированностью членов семьи.

Нетребовательность-требовательность отца и Разделенный уровень сплоченности ($r=-0,93$ при $p\leq0,05$). Выявленная отрицательная связь свидетельствует о том, что подростки, воспринимающие отношение отца как чрезмерно требовательное, представляют свою будущую семью с некоторой эмоциональной дистанцированностью членов семьи.

Эмоциональная дистанция-близость матери и Объединенный уровень сплоченности ($r=-0,63$ при $p\leq0,05$). Выявленная отрицательная связь свидетельствует о том, что подростки, воспринимающие отношение матери как эмоционально близкое, желающие с ней делиться самым сокровенным и важным, представляют свою будущую семью, где есть эмоциональная близость членов семьи, лояльность во взаимоотношениях.

Отвержение-принятие матерью и Запутанный уровень сплоченности ($r=-0,39$ при $p\leq0,05$). Выявленная отрицательная связь свидетельствует о том, что подростки, воспринимающие поведение матери как принимающее, когда мать принимает все личностные качества и поведенческие проявления, представляют свою будущую семью с очень высоким уровнем сплоченности и низкой степенью дифференцированности членов семьи.

Отсутствие сотрудничества-сотрудничество с отцом и Разделенный уровень сплоченности ($r=-0,94$ при $p\leq0,05$). Выявленная отрицательная связь свидетельствует о том, что подростки, воспринимающие поведение отца как не включенное во взаимодействие с ним, непризнания его прав и достоинств, где отмечается отсутствие партнерства в отношениях с отцом, представляют свою будущую семью с некоторой эмоциональной дистанцированностью членов семьи.

Несогласие-согласие с матерью и Объединенный уровень сплоченности ($r=-0,95$ при $p\leq0,05$). Выявленная отрицательная связь свидетельствует о том, что подростки, оценивающие отношения с матерью как полные согласия между ними в различных жизненных ситуациях, представляют свою будущую семью, где есть эмоциональная близость членов семьи, лояльность во взаимоотношениях.

Неудовлетворенность-удовлетворенность отношениями с матерью и Запутанный уровень сплоченности (r=-0,17 при p≤0,05). Выявленная отрицательная связь свидетельствует о том, что подростки, удовлетворенные отношениями с матерью, представляют свою будущую семью с очень высоким уровнем сплоченности и низкой степенью дифференцированности членов семьи.

Строгость-мягкость матери и Структурированный уровень гибкости (r=-0,82 при p≤0,05). Выявленная отрицательная связь свидетельствует о том, что подростки, воспринимающие отношение матери как мягкое, нестрогое, не принуждающее к чему-либо, представляют свою будущую семью как обладающую умеренной гибкостью, способную приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров.

Непоследовательность-последовательность отца и Гибкий уровень гибкости (r=-0,75 при p≤0,05). Выявленная отрицательная связь свидетельствует о том, что подростки, воспринимающие поведение отца как последовательное, когда он постоянен в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказании и поощрении, представляют свою будущую семью, обладающую высокой гибкостью, как способную приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров.

Неудовлетворенность-удовлетворенность отношениями с матерью и Гибкий уровень гибкости (r=-0,73 при p≤0,05). Выявленная отрицательная связь свидетельствует о том, что подростки, удовлетворенные отношениями с матерью, представляют свою будущую семью, обладающую высокой гибкостью, как способную приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров.

Таким образом, в результате корреляционного анализа нами была установлена взаимосвязь родительского воспитания и формирования представлений о семейной жизни у подростков:

- подростки, воспринимающие отношение матери как чрезмерно требовательное, представляют свою будущую семью с некоторой эмоциональной дистанцированностью членов семьи;

- подростки, воспринимающие отношение отца как чрезмерно требовательное, представляют свою будущую семью с некоторой эмоциональной дистанцированностью членов семьи;

- подростки, воспринимающие отношение матери как эмоционально близкое, желающие с ней делиться самым сокровенным и важным, представляют свою будущую семью, где есть эмоциональная близость членов семьи, лояльность во взаимоотношениях;

- подростки, воспринимающие поведение матери как принимающее, когда мать принимает все личностные качества и поведенческие проявления, представляют свою будущую семью с очень высоким уровнем сплоченности и низкой степенью дифференцированности членов семьи;

- подростки, воспринимающие поведение отца как не включенное во взаимодействие с ним, непризнания его прав и достоинств, где отмечается отсутствие партнерства в отношениях с отцом, представляют

свою будущую семью с некоторой эмоциональной дистанцированностью членов семьи;

- подростки, оценивающие отношения с матерью как полные согласия между ними в различных жизненных ситуациях, представляют свою будущую семью, где есть эмоциональная близость членов семьи, лояльность во взаимоотношениях;

- подростки, удовлетворенные отношениями с матерью, представляют свою будущую семью с очень высоким уровнем сплоченности и низкой степенью дифференцированности членов семьи;

- подростки, воспринимающие отношение матери как мягкое, нестрогое, не принуждающее к чему-либо, представляют свою будущую семью как обладающую умеренной гибкостью, способную приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров;

- подростки, воспринимающие поведение отца как последовательное, когда он постоянен в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказании и поощрении, представляют свою будущую семью, обладающую высокой гибкостью, как способную приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров;

- подростки, удовлетворенные отношениями с матерью, представляют свою будущую семью, обладающую высокой гибкостью, как способную приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров.

Список литературы

1 Сысенко, В.А. Молодежь вступает в брак / В.А. Сысенко. – М.: Мысль, 2006. – 254 с.

2 Алёшина, Ю.Е. Удовлетворённость браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни / Ю.Е. Алешина. – М.: МГУ – 2000. – 152 с.

3 Олифирович, Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб.: Изд-во Речь, 2006. –91с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА С РАЗЛИЧНЫМИ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯМИ ПРИВЯЗАННОСТИ У ЛЮДЕЙ ПРЕСТАРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Кожуховская Е.А.,

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель

В мире с каждым годом становится все больше и больше людей пожилого возраста. Увеличение доли пожилых людей в составе населения нашей страны актуализирует существующее противоречие между бытовыми, социальными, медицинскими и психологическими проблемами, пожилых людей и возможностью получить квалифицированную помощь в их разрешении со стороны социума.

Одним из сильных стрессоров в престарелом (пожилом) возрасте является переживание одиночества. Согласно представлениям С.А. Станибулы, переживание субъективного одиночества человеком имеет такой существенный фактор как возраст [1, с. 375]. Проблема одиночества в пожилом возрасте является актуальной и практически значимой, поскольку традиционно этот период в жизни воспринимается как возраст печали, потерь, тоски. В этот период реальность старения влечет за собой много причин одиночества. Взрослые дети отдаляются от родителей. Умирают старые друзья, и хотя человек может заменить их новыми знакомыми, мысль о продолжении своего существования, не служит достаточным утешением [2, с. 162]. В целях лучшего приспособления к среде человек должен иметь зрелые, устойчивые социальные контакты. Дефицит различных типов межличностных отношений может привести к эмоциональному или к социальному одиночеству.

В современном обществе одиночество пожилых людей зачастую считается нормальным и распространенным явлением. Чаще всего в обыденном сознании оно связывается с фактом физической изоляции пожилого человека, недостаточностью контактов с другими людьми. Тем не менее, одиночество переживается и теми, кто живет со своей семьей или имеет достаточно широкий круг общения.

Как отмечает С.В. Духновский, переживание одиночества не является обязательным атрибутом пожилого возраста, его возникновение может быть связано с различными причинами как субъективного характера (удовлетворенность жизнью, наличие самоконтроля, сравнение своего опыта с опытом других людей), так и объективного характера (количество друзей, частота контактов, возможность общения с детьми и родственниками и т.д.). Так или иначе, некоторые пожилые люди переживают одиночество очень сильно, поэтому ответ на вопрос о факторах переживания одиночества становится актуальным для создания эмпирически обоснованных программ психологического сопровождения пожилых людей, переживающих одиночество [3, с. 65].

Целенаправленность и эффективность психологической помощи может быть достигнута только с учетом возможных факторов возникновения одиночества в пожилом возрасте. Как известно, основа многих человеческих установок, предпочтений и переживаний закладывается еще в раннем детстве. Можно предположить, что и характер переживания одиночества как наиболее распространенного человеческого состояния является следствием сформированного в детстве мироощущения, складывающегося, прежде всего, в рамках отношений ребенка с близким для него окружением. Исследования Дж. Боулби, М. Эйнсворт и их последователей показали, что в основе способности к установлению отношений с другими людьми, способности завязывать дружеские и интимные отношения лежит сформированная в младенчестве и раннем детстве привязанность ребенка к значимому лицу, чаще всего этим лицом является мать. Это положение было в дальнейшем подтверждено многими исследованиями [4, 5]. Изначально «ребенок входит в этот мир и

воспринимает его в буквальном смысле сквозь призму привязанности к матери» [6, с. 77]. Привязанность влияет на психическое здоровье и психологическое благополучие, эмоциональную регуляцию и устойчивость к психотравмирующим воздействиям, личностную автономию, лидерские качества и просоциальные установки, толерантность в общении и многое другое [7, с. 30]. Поскольку исследования М. Эйнсворт и других показывают, что тип привязанности к матери определяет дальнейшую способность к установлению отношений с другими людьми, можно предположить, что у людей, ощущающих себя одинокими, не была сформирована надежная привязанность к матери. Настоящее исследование и ставило целью выяснить, существует ли связь между отношением к одиночеству и его субъективным восприятием и типом сформированной привязанности к матери у лиц престарелого возраста.

Степень разработанности проблемы. Феномен одиночества во все времена привлекал ученых (философов, социологов, психологов, психиатров), чей труд сопряжен с изучением и описанием существования человека в мире. Тема нашего исследования предполагает обращение к работам, посвященным феномену одиночества, проблемам пожилых людей и одиночества в старости.

Феномен одиночества привлекал ученых еще с древних времен. Так, в философии и социологии проблема одиночества рассматривается в контексте феномена отчуждения, который связан с потерей личностной и социально-психологической идентичности. Одиночество как психологический феномен получил свое освещение в ряде работ отечественных психологов: С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Меграбяна, В.С. Мухиной, И.С. Кона, В.В. Новикова, Г.М. Мануйлова, А.В. Петровского, В.А. Петровского, М.В. Полевой, В.А. Абраменковой, А.Е. Горбушина и др.

Психология пожилых людей является предметом исследования Л.И. Анцыферовой, И.В. Давыдовского, О.В. Красновой, А.Г. Лидерса, О.Н. Молчановой, Р. Калиш, Н.В. Панина, Р. Рощак, Е.И. Холостова, в зарубежной психологии И. Кемпера, И. Крайга, Х.Дж. Пратта, M. Marshall, M. Dixon, V. Frankl.

С целью изучения взаимосвязи субъективного переживания одиночества с различными репрезентациями привязанности у людей престарелого возраста нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 80 лиц пожилого (престарелого) возраста. База исследования: Учреждение «Дом-интернат для престарелых и инвалидов» Шубино. Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: методика субъективного ощущения одиночества (Д. Рассела и М. Фергюсона); опросник на привязанность к родителям (М.В. Яремчука); опросник привязанности к близким людям (В. Сабельникова, Д.В. Каширский).

В ходе корреляционного анализа нами были выявлены следующие виды взаимосвязей между уровнем ощущения субъективного одиночества и привязанностью у людей пожилого возраста:

- обратная сильная значимая взаимосвязь между уровнем ощущения субъективного одиночества и надежным типом привязанности (rs = -0.742 при $\rho \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше уровень ощущения субъективного одиночества, тем в меньшее степени выражен надежный тип привязанности, и наоборот, чем ниже уровень ощущения субъективного одиночества, тем в большей степени выражен надежный тип привязанности;

- прямая взаимосвязь средней силы между уровнем ощущения субъективного одиночества и избегающим типом привязанности (rs = 0.624 при $\rho \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше уровень ощущения субъективного одиночества, тем в большей степени выражен избегающий тип привязанности, и наоборот, чем ниже уровень ощущения субъективного одиночества, тем в меньшей степени выражен избегающий тип привязанности;

- прямая взаимосвязь средней силы между уровнем ощущения субъективного одиночества и избеганием (rs = 0.602 при $\rho \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше уровень ощущения субъективного одиночества, тем в большей степени выражен избегание, и наоборот, чем ниже уровень ощущения субъективного одиночества, тем в меньшей степени выражено избегание;

- прямая сильная значимая взаимосвязь между уровнем ощущения субъективного одиночества и беспокойством (rs = 0.821 при $\rho \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше уровень ощущения субъективного одиночества, тем в большей степени выражено беспокойство, и наоборот, чем ниже уровень ощущения субъективного одиночества, тем в меньшей степени выражено беспокойство.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что ощущение субъективного одиночества возникает у лиц престарелого возраста с избегающим типом привязанности, а также с повышенным избеганием и беспокойством. Высокий уровень переживания субъективного одиночества, проявляющийся в том, что люди престарелого возраста чувствуют себя одиноко, им не с кем поговорить, им часто кажется, что их никто не понимает, что им не к кому обратиться, они чувствуют себя покинутыми, находясь среди людей, они мучаются от тоски, считают, что их социальные отношения поверхностны, формируется у лиц с избегающим типом привязанности, основной паттерн, мотив их поведения звучит «никому нельзя доверять» и формируется вследствие болезненного переживания разрыва отношений с близким взрослым или при частом отвержении с его стороны. Страх быть отвергнутым провоцирует ощущение субъективного одиночества. В то время как надежный тип привязанности является основой низкого уровня субъективного уровня одиночества. У лиц престарелого возраста с «надёжным», «уверенным» типом привязанности, максимально

обеспечивающим безопасность и комфорт как адекватное приспособление и являющиеся основой нормального психобиологического развития, отмечается удовлетворенность общением с окружающими, чувством нужности, важности для окружающих.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных данных в консультативной и тренинговой работе с пожилыми людьми, направленной на преодоление одиночества. Данные, полученные в ходе исследования, позволяют прогнозировать возможные риски возникновения и усиления субъективного переживания одиночества в зависимости от типа привязанности.

Список литературы

1 Станибула, С.А. Специфика совладающего поведения у студентов с различной выраженностью чувства одиночества / С.А. Станибула // Научные труды Республиканского института высшей школы. – 2017. – № 17. – С. 369 – 375.

2 Шахматов, Н.Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное / Н.Ф. Шахматов. – М.: Медицина, 2005. – 185 с.

3 Духновский, С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум / С.В. Духновский. – СПб.: Речь, 2009. – 141 с.

4 Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.

5 Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. – М.: Академический проект, 2004. – 232 с.

6 Станибула, С.А. Роль нарушений привязанности в развитии детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / С.А. Станибула // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 76 – 80.

7 Станибула, С.А. Коррекция нарушений привязанности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / С.А. Станибула // Профессиональное образование. – 2017. – № 3. – С. 29 – 33.

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ПРОЯВЛЕНИЕМ ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Копейкина Д. А.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины ,
Республика Беларусь, г. Гомель

Аннотация.Данная статья раскрывает взаимосвязь социальной поддержки с уровнем депрессивной симптоатики. Статья посвящена выявлению особенностей воспринимаемой социальной поддержки у студентов факультета физической культуры. Показаны уровни социальной поддержки со стороны семьи, друзей и близкого человека.

Ключевые слова: социальная поддержка, депрессия, стрессовые ситуации, депрессивная симптоматика, дезорганизация, адаптированное поведение

На протяжении всей жизни люди довольно часто сталкиваются с различными ситуациями, которые могут восприниматься им как яркие, эмоционально окрашенные, интересные, значимые, трагические. Некоторые из них являются поворотными в жизни человека.

Процесс адаптации человека при столкновении с какими-либо стрессовым событием в большей части зависит от особенностей построения и восприятия межличностных отношений. Улучшение межличностных отношений способствует развитию эмпатии, обладающей редуцирующим дисстресс воздействием. Одним из важных аспектов межличностного взаимодействия является социальная поддержка. Социальную поддержку можно рассматривать как различные формы поддержки, обеспечиваемые социальными сетями, которые помогают индивиду преодолеть жизненные трудности. В роли социальных сетей, оказывающих социальную поддержку, выступают семья, друзья, значимые люди.

Социальная поддержка удовлетворяет определенные потребности человека: в близости, доверии, защите, помощи, информации, разрядке, общении и пр. Для сохранения здоровой психики, полноценного личностного развития человек должен иметь постоянный и регулярный доступ к социальной поддержке, ему необходимо разделять с кем-то трудности и радости, испытывать удовлетворенность отношениями, построенными на основе взаимопонимания и взаимопомощи.

Социальная поддержка предоставляет человеку недостающие ресурсы, что существенно снижает ощущение незащищенности, беспомощности, чувство одиночества. Поддержка помогает человеку гармонично интегрироваться в общество, создает и укрепляет связи с другими людьми и группами, способствует повышению самооценки [1, с. 28].

Социальная поддержка имеет огромное значение прежде всего в отношениях между стрессовыми ситуациями и реакциями человека на них, предоставляя тем самым ему условия для формирования и развития эффективных ответов на различные стрессоры внешней и внутренней среды или обеспечивая его ресурсами для решения проблем. «Стресс-буферная» модель социальной поддержки имеет и слабые стороны, например, при низком уровне стресса она не позволяет обнаружить различия в степени влияния уровня социальной поддержки на проявления дистресса у человека. В то же время при высоком уровне стресса, согласно данной модели, слабая социальная поддержка определяет высокую степень дистресса. Кроме того, данная модель не позволяетучесть, что буферный эффект социальной поддержки проявляется не только в ситуации острого стресса, но и при длительном, хроническом стрессовом воздействии [2, с. 51].

Социальная поддержка, являясь «буфером», снижает патологические следствия стрессовых событий человека с помощью таких механизмов, как «переоценка стресса», предоставление большего

диапазона решений проблемы , уменьшение значимости стрессора ,и поддержка здорового образа жизни .

Можно говорить о том , что люди имеющие высокий уровень социальной поддержки, будут испытывать гораздо меньше проблем с психосоматическим здоровьем независимо от воздействия стрессоров, нежели те, кто сталкивается с трудностями в восприятии и принятии социальной поддержки.

Таким образом, фактором неудачного преодоления стрессовых ситуаций является такое изменение в смысловой сфере личности , в результате которого событие, лишенное когнитивной переработки и не включенное в процесс осмысления, отделяясь от смысловой структуры личности, диссоциируется, превращаясь в автономное образование. Это позволяет индивиду на время отделить от себя негативную ситуацию, что обеспечивает психологическую защиту от внедрения в сознание опыта, не согласующегося с прежней системой оценок и грозящего крахом системе ценностей личности. Однако если негативный опыт не будет осмыслен с формированием ценностного отношения и включением его в более широкую временную перспективу, результатом может явиться «фиксация» на данной стрессовой ситуации.

В исследовании рассматривается вопрос о взаимосвязи социальной поддержки и уровнем депрессивной симптоматики у студентов факультета физического воспитания.

Для изучения уровня воспринимаемой социальной поддержки была взята методика многомерная шкала восприятия социальной поддержки (MSPSS) в адаптации В.А Кузнецовой, Г.С Пушкаревой, Е.И Ярославской.

Многомерная шкала восприятия социальной поддержки (MSPSS), предназначена для определения уровня социальной поддержки в клинических и социологических исследованиях.

Опросник MSPSS является лаконичным , удобным и простым в заполнении, содержит 12 вопросов с ранжированными вариантами ответа и предназначен для измерения восприятия индивидуумом социальной поддержки. Шкала MSPSS состоит из трех субшкал «Друзья», «Семья » и «Близкий человек». Опросник MSPSS доказал свою надежность и эффективность во многих социологических и клинических исследованиях.

Шкала депрессии Бека разработана на основе клинических наблюдений, позволивших выявить ограниченный набор наиболее релевантных и значимых симптомов депрессии и наиболее часто предъявляемых пациентами жалоб. Включает в себя две субшкалы: «когнитивно-аффективная субшкала» (СА) и субшкалу «соматических проявлений депрессии» (SP)

Результаты теста интерпретируются следующим образом: 0-9 — отсутствие депрессивных симптомов 10-15 — легкая депрессия (субдепрессия) 16-19 — умеренная депрессия 20-29 — выраженная депрессия (средней тяжести) 30-63 — тяжёлая депрессия.

В исследовании добровольно приняли участие 52 студентов ГГУ им. Ф. Скорины, факультета физической культуры. Средний возраст опрошенных составил 19,5 лет . Среди всех опрошенных составили 33 юноши и 19 девушек.

В результате исследования уровня депрессии у студентов факультета физической культуры было установлено следующее: тяжелая депрессия среди студентов не была выявлена. Симптоматика депрессии средней тяжести отмечается у 11% (6 человек). Симптоматика умеренной депрессии отмечается лишь у трех человек – 7%. Легкую депрессию (субдепрессию) имеют 22% испытуемых (12 человек). Не имеют депрессивных симптомов отмечено у 60% испытуемых (31 человек). Результаты представлены на рисунке 1.

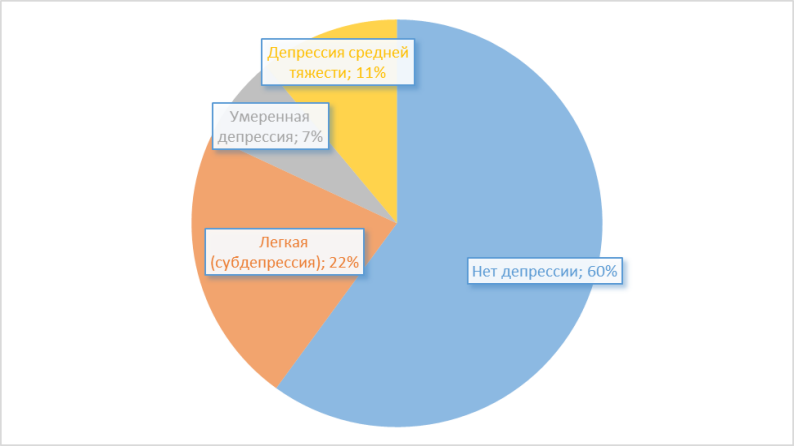


Рис.1. Уровни депрессивной симптоматики

Показатели по общему уровню депрессии в изучаемой выборке баллы варьировались от 0 до 37 баллов. По данным шкалы Депрессия было получено (M) 8.84 при S=7.599. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Описательные характеристики данных, полученных по шкале Бека

	Минимальное значение	Максимальное значение	Среднее значение	Стандартное отклонение
SPДепрессия	0	15	3,51	3,419
CAДепрессия	0	22	5,31	4,984
Депрессия	0	37	8,84	7,599

На рисунке 2 показаны результаты исследования уровня воспринимаемой социальной поддержки у студентов у студентов факультета физического воспитания.

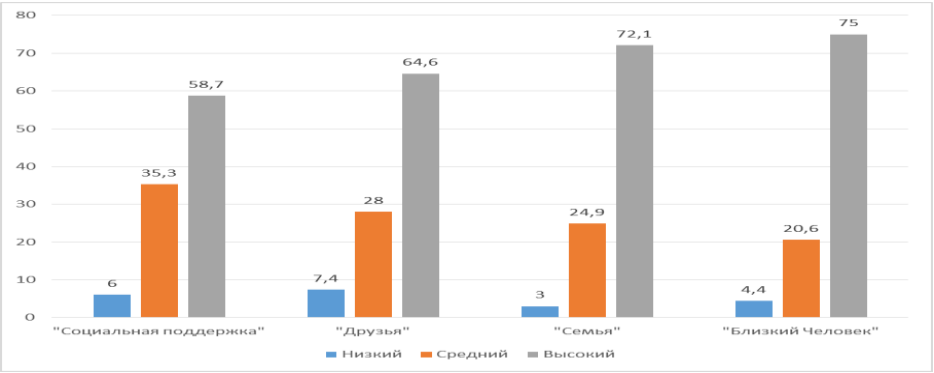


Рис.2. Уровни и виды социальной поддержки

В результате исследования было установлено следующее:

В шкалу «Общий уровень поддержки/Социальной поддержки» вошли уровни: «Низкий» – 6% выборов; «Средний» – 35,3% выборов; «Высокий» – 58,7% выборов.

Наибольший выбор был отмечен в шкалы «Семья», эту шкалу выбрали у 34,3% испытуемых. В эту шкалу входят уровни уровни: «Низкий» – 3% выборов; «Средний» – 24,9% выборов; «Высокий» – 72,1% выборов.

Среднее количество выборов было обнаружено в шкале «Близкий человек», ее выбрали 33,8% испытуемых. В эту шкалу входят уровни: «Низкий» – 4,4% выборов; «Средний» – 20,6% выборов; «Высокий» – 75% выборов.

Низкое количество выборов шкала «Друзья», которую выбрали 32,2% испытуемых. В эту шкалу входят уровни: «Низкий» – 7,4% выборов; «Средний» – 28% выборов; «Высокий» – 64,6% выборов.

Таблица 2

Описательные характеристики данных, полученных методике MSPSS

	Минимальное значение	Максимальное значение	Среднее значение	Стандартное отклонение
«Друзья»	4	28	21,38	5,400
«Семья»	4	28	22,93	4,777
«Близкий человек»	4	28	23,16	5,107
Общий уровень поддержки	32	84	67,47	10,940

Показатели по методике MSPSS в изучаемой выборке варьировались от 4 до 28 баллов. При этом среднее арифметическое значение (М)по шкале «друзья» составило 21,38, со стандартным

отклонением S=5,400. По шкале «семья » (M) составило 22,93, при S=4,777. По данным шкалы «близкий человек » было получено (M) 23,16, при S=5,107. По шкале «Общий уровень поддержки » (M) составило 67,47, при S=10,940. Данные представлены в таблице 2.

Как показало исследование, с наименьшим уровнем проявления депрессивной симптоматики наиболее выраженную связь показала шкала «Семья». Так, полученный коэффициент корреляции по Спирмену показал, что взаимосвязь между параметрами «уровень депрессивной симптоматики» и шкалой поддержки «Семья» обратная r= -0.317 и достоверная p<0,01. На основании этого можно сделать вывод, для лиц, которым их семья помогает, от семьи кото-рых можно получить эмоциональную поддержку, со своей семьей могут обсудить свои проблемы имеют наименьший уровень проявления депрес-сивной симптоматики, таких как, безразличие ко всему, утрата интереса ко всему, раздражительность, плохой сон.

Социальная поддержка связана с психологическим благополучием, поскольку она несет в себе положительные эмоции, одобрение и стабильность в жизни. Социальная поддержка служит буфером при стрессе, придает уверенность и позволяет справляться с проблемами. Например, если социальная поддержка семьи, друзей, соседей оказывается полезна при психологических, физических или материальных трудностях, то она является фактором, снижающим негативные переживания, тем самым способствуя улучшению здоровья в физическом, социальном, интеллектуальном и духовном плане .Одним из важных аспектов межличностного взаимодействия является социальная поддержка . Единого определения термина не существует. Социальную поддержку можно рассматривать как различные формы поддержки , обеспечиваемые социальными сетями , которые помогают индивиду преодолеть жизненные трудности.В роли социальных сетей, оказывающих социальную поддержку, выступают семья , друзья, значимые люди .

Социальная поддержка относится к поддержке, источником которой являются стабильные социальные отношения. Поддержка, в основе которой лежат социальные и культурные системы, может быть основой успешной адаптации и совладания.Социальная поддержка связана с психологическим благополучием, поскольку она несет в себе положительные эмоции, одобрение и стабильность в жизни. Социальная поддержка служит буфером при стрессе, придает уверенность и позволяет справляться с проблемами. Так , если социальная поддержка семьи, друзей оказывается полезна при психологических, физических или материальных трудностях, то она является фактором, снижающим негативные переживания, тем самым способствуя улучшению здоровья в физическом, социальном, интеллектуальном и духовном плане.

Список литературы
1 Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и пре одоление / В.А. Бодров. − М.: ПЕР СЭ, 2006. – 65 с.
2 Николаева, В.В. Влияние хронической болезни па психику / В.В. Николаева. − М., 1987. – 94 с.

ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Корсак Н. В.,
Гомельский государственный университета им. Ф.Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

В современном мире эффективность любой профессиональной деятельности приобретает все большее значение и зависимость от внутренних потенциальных возможностей личности. Профессиональная деятельность человека - одно из важнейших проявлений активной личности, которая влечет за собой профессиональное развитие любого специалиста и обусловливает формирование профессионального типа личности.

Феномен «профессиональных деформаций» представляет собой деструктивные изменения личности, возникающие после многолетнего выполнения одной и той же профессиональной деятельности. Это состояние не только негативно влияет на продуктивность этой деятельности, но и порождает у человека нежелательные качества, изменяющие его профессиональное поведение. Термин «профессиональная деформация» ввёл П.Сорокин для обозначения негативного влияния профессиональной деятельности на человека. Профессиональную деформацию описывали в своих работах такие учёные, как С.Г. Геллерштейн, А. К. Маркова, Э. Ф. Зеер, С. А. Дружилов, В.Е. Орлов и др.

Профессиональные деформации чаще всего приводят к изменению психической структуры и качеств личности (поведения, способов общения, характера, стереотипов восприятия, ценностных ориентаций и др.), они же являются причиной, препятствующей профессиональному развитию человека. Важно подчеркнуть, что деформация является следствием эмоционального выгорания, когда защитные механизмы ослабевают настолько, что работник не может противостоять негативным факторам и начинается процесс разрушения личности. По мнению ряда авторов, процесс профессиональной адаптации личности является многосторонним процессом, что способствует как развитию приемов и средств деятельности в результате личного вклада индивидуума, так и развитию личностных и профессиональных качеств самого индивидуума в данной деятельности.

Д. Г. Трунов, феномен профессиональной деформации определяет как проникновение «Я - профессионального» в «Я - человеческое», имея в виду, что при профессиональной деформации воздействие профессиональных рамок и установок не ограничивается исключительно профессиональной сферой. Можно сказать, что после выхода человека из

профессиональной ситуации не происходит его естественного «выправления», поэтому даже в личной жизни человек продолжает нести на себе «деформирующий отпечаток» своей профессии [1].

Профессиональная деформация может отличаться своей направленностью, носить положительный или отрицательный характер. Положительное, воспитывающее влияние профессиональной деятельности проявляется в опыте, навыках и умениях, интересах и потребностях, в добросовестном отношении к труду, дисциплинированности и других положительных чертах характера.

Как указывает В.Е. Орел, одним из самых важных среди социально-психологических факторов, рассматриваемых в контексте выгорания, являются социально-психологические взаимоотношения в организации, как по вертикали, так и по горизонтали [2]. Решающую роль в плане профилактики выгорания играет социальная поддержка от коллег и людей, стоящих выше по своему профессиональному и социальному положению, а также других лиц (семьи, друзей и т.д.).

Ссылаясь на ряд исследований, В.Е. Орел доказывает, что существует отрицательная зависимость между выгоранием и социальной поддержкой у представителей практически всех профессий, связанных с оказанием профессиональной помощи людям. Наиболее значимой для работников является поддержка от супервизоров и администрации. Более того, горизонтальные конфликты в группе работников гораздо меньше психологически опасны, чем конфликты с людьми, занимающими более высокое профессиональное положение. Социальная поддержка может быть своеобразным буфером между стрессорами и результатами их деятельности и показателями состояния. Работники, получающие поддержку, могут лучше сопротивляться стрессовым воздействиям и, тем самым, быть менее подвержены выгоранию [2].

Стресс вызывается так называемыми стрессорами, которые непрерывно суммируются в разных сферах жизнедеятельности. Чувство контроля над тем, что происходит, может иметь решающее значение. Если педагог реагирует на стрессовые ситуации адаптивным способом, он более успешно и эффективно действует и повышает свою функциональную активность и уверенность, тогда как дезадаптивные реакции ведут по нисходящей спирали к эмоциональному выгоранию. Когда требования (внутренние и внешние) постоянно преобладают над ресурсами (внутренними и внешними), у человека нарушается состояние равновесия. Непрерывное или прогрессирующее нарушение равновесия неизбежно ведет к эмоциональному выгоранию. Эмоциональное выгорание - не просто результат стресса, а следствие неуправляемого стресса.

Наряду со стремлением снижать эмоциональную нагрузку в ситуации профессионального стресса часто наблюдается обратный вариант, связанный с трудоголизмом - стремлением компенсировать ощущение своей недостаточной профессиональной успешности еще большим усердием и напряжением в работе, нередко за счет семейных, дружеских и других значимых для человека отношений. При этом существует риск

испортить личные взаимоотношения, внося профессиональные вопросы в дом, будучи не в состоянии выполнять другие обязанности и получать от этого удовольствие.

Можно утверждать, что профессиональная деформация является следствием эмоционального выгорания, которое, в свою очередь, формируется в результате неуправляемого стресса. Процесс адаптации к новым, а тем более к экстремальным условиям требует больших затрат функциональных резервов организма. Когда требования (внешние и внутренние) преобладают над ресурсами, у человека возникают функциональные нарушения. Затем они сменяются морфологическими изменениями в организме, которые свидетельствуют о возникновении болезни. Защитные механизмы ослабевают настолько, что работник не может противостоять губительным факторам и начинается процесс разрушения личности.

Профессиональные деформации личности детерминируются многими факторами. Традиционно факторы, способствующие развитию негативной деформации педагога или, наоборот, тормозящие ее, группируются в две большие группы: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Также эти факторы называют внешними и внутренними, или организационными и личностными. К объективным можно отнести: содержание профессиональной деятельности и общения; условия выполнения профессиональных обязанностей; факторы, связанные с социальной макросредой. К объективно-субъективным факторам относятся система и организация профессиональной деятельности, качество управления, стиль управления и профессионализм руководителей. К субъективным – онтогенетические изменения, возрастная динамика, индивидуально-психологические особенности, характер профессиональных взаимоотношений, кризисы профессионального становления личности.

Один из внутренних факторов - это склонность к интроверсии, направленность интересов на свой внутренний мир. Внешне это проявляется как эмоциональная закрытость, формализация контактов. Любая ситуация, когда есть необходимость выйти из свойственной роли, например, высказать свое мнение, противоречащее ожидаемым представлениям, выступить на собрании, вызывает сильную тревогу вплоть до агрессии. Внешние факторы, провоцирующие развитие профессиональных деструкций, как правило, связаны с организацией работы и социально-культурными условиями общества.

Таким образом, сочетание нескольких социальных факторов оказывает влияние на деформацию личности педагога: непризнание заслуг; ограничение права на свободу выбора; несоответствие нравственно-этических требований к профессии реальной ситуации на рабочем месте; ограничение активности профессионала по овладению новыми знаниями, препятствие к внедрению новых технологий и прогрессивных методов (когда «инициатива наказуема»); принижение социального статуса профессии (в том числе и в материальном плане), ее значимости;

личностные, семейно-бытовые проблемы. В этом случае педагог испытывает разочарование вследствие несовпадения реальной профессиональной ситуации с идеальными представлениями о ней.

Список литературы

1. Трунов Д.Г. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 18-21.

2. Орел В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. 2009. №4. С. 76-97.

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ КАК СПОСОБ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

Кривозуб Ю.В.,

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Современные экологические, экономические и социально-психологические условия вынуждают людей искать новые пути в оптимизации отношений не только между человеком и средой, но и между самими людьми, так как их взаимодействие также отражается и на окружающей среде.

В настоящий момент естественные условия жизни человека стали более динамичны, разнообразны. Современные ученые отмечают, что созданные устойчивые климатические условия, отсутствие сезонности в смене цвета и запаха в квартирах, офисах, автомобилях приводят к появлению пренебрежительного отношения к природе, игнорированию естественного хода событий, оторванности от реальности. Отсюда проистекают многие психологические проблемы: апатия, депрессия, повышенная возбудимость и агрессивность. Научно-технический прогресс и развитие производительных сил, особенно связанных с атомной энергетикой и ее военным использованием, сыграли большую роль в становлении проблем экологии. Развитие этих отраслей привело к прогнозированию следующих глобальных антропогенных воздействий: парникового эффекта, повсеместного потепления, изменения воздушной среды и климата, исчезновения озонового слоя и других, которые ставят под угрозу само существование человечества. Вопрос сохранения жизни на Земле находится в центре внимания общественных и гуманитарных наук: социологии, философии, педагогики, психологии и других. В данном случае связь экологии и психологии представлена экологической психологией [1].

Первые попытки научного описания и обоснования процесса развития взаимоотношений между природой и человеком были предприняты ещё в эпоху античности. Дальнейшие исследования, связанные с проблемами взаимодействия человека и окружающей среды привели к развитию экологической науки. А уже к 1943 году было впервые использовано понятие «environmental psychology» в теории Э.Брунсвика. Д.

Дерябо и В.А. Ясвин определяют экологическую психологию как направление психологии, исследующее индивидуальное и групповое экологическое сознание [2].

В настоящее время экологическое сознание определяется как форма общественного сознания, включающая в себя совокупность идей, теорий, взглядов, мотивации, отражающих экологическую сторону общественного существования человека [3].

Для того чтобы человек осознал, что для сохранения планеты с её природой, ресурсами, первозданной чистотой для будущих поколений одного желания и обучения недостаточно, нужна соответствующая реальность, т.е. граждане любого возраста должны осознавать, что в государстве, где они проживают, экологическая политика направлена на сохранение и преумножение природных богатств, оздоровление людей, проживающих в экологически неблагополучных регионах. Следовательно, путь к выживанию человечества лежит через развитие и распространение экологического образования, которое способствует формированию высокого уровня экологического сознания у населения, в результате чего человек может осознать и принять ответственность за развитие самого себя, планеты и природы в целом [4].

Сформированное экологическое сознание личности является ключом к осмыслению, познанию, пониманию экологических проблем и, как результат, потребности их решения. В настоящее время выделяют четыре вида экологического сознания.

Коллективное экологическое сознание – это общность взглядов на стратегию отношения к природе, обусловленную уровнем понимания природы, среды как неотъемлемой части человека и человечества в целом.

Индивидуальное экологическое сознание есть результат индивидуального конкретного опыта взаимодействия с природой, знания о природе и внешней среде, полученного в процессе обучения и взаимодействия с социумом.

Обыденное экологическое сознание это сознание, в котором ведущее место занимают взгляды, сформированные на основе непосредственного прямого контакта с тем или иным объектом, процессом внешнего мира и тех сведений, которые были получены из некомпетентных источников.

Научно обоснованное экологическое сознание базируется на реальных прогнозах возможных последствий вмешательства в природу, на обоснованной оценке значимости прогнозируемых изменений как для данной группы и ее членов, так и общества в целом [5].

Несформированность экологического сознания, вне зависимости от вида, или его низкий уровень приводят к тому, что люди, столкнувшись с новыми условиями жизни, не знают, как адаптироваться к ним, что в результате проявляется в виде различных психических расстройств.

Психологические нездоровье, как правило, отмечаются у тех людей, которые выросли в неблагоприятных условиях, в условиях семейного разлада, у людей, живущих в зонах экологического

неблагополучия. К сожалению, зоны экологического неблагополучия, в большинстве случаев характерны для районов с низким экономическим положением. людей, проживающих там, не хватает средств на существование, плохая медицинская помощь, плохое питание, население не обеспечено трудовыми ресурсами, низкая заработная плата, плохое образование, зачастую вовсе отсутствуют школы. Население, проживающее в этих районах не способно развить экологическое сознание, которое способствовало бы поиску новых решений, так как для этого необходимо устранить факторы, мешающие его развитию.

Население, проживающее в достаточно благоприятных условиях так же не обладает высоким уровнем экологического сознания, так как большинство стран мира не стимулирует его развитие. В этой ситуации люди не могут ощутить себя не только частью природы, но и даже частичкой общества. Каждый человек живёт отдельно не вникая в чужие проблемы, и считает, что все экологические, экономические, социальные и ряд других факторов его никогда не коснутся. Так же люди, проживающие в крупных мегаполисах испытывают ежедневный стресс: большая численность населения, высокий уровень шума, проживание в высокоэтажных домах, загрязненный воздух и многое другое. К таким условиям человек приспосабливается, однако все это приводит к повышению уровня тревоги, появлению раздражительности и повышенной агрессивности, появлению депрессии и в целом к нарушению психологического здоровья личности.

Психологическое здоровье личности это уровень умственного, эмоционального благополучия или отсутствия психического расстройства [6].

Для психологически здоровой личности характерен душевный комфорт; адекватность социального поведения; умение понимать себя и других; более полная реализация потенциала развития в разных видах деятельности; умение делать выбор и нести за него ответственность; уверенность в своих силах, позитивное отношение к себе; стремление к личностному росту, саморазвитию; забота о своем здоровье; бережная забота о близких людях; позитивное отношение к окружающим.

В сохранении психологического здоровья большую роль играет образ жизни человека. С другой стороны, здоровый образ жизни определяется уровнем психологической культуры человека и включает в себя: стремление к физическому и духовному совершенству; достижение душевной и психической гармонии с самим собой и с внешним миром; организацию здорового питания, оптимальных нагрузок и отдыха; исключение из жизни вредных для организма и психики вредных привычек и саморазрушающего поведения [2].

Таким образом можно говорить о том, что для сохранения психологического здоровья личности необходим высокий уровень развития экологического сознания, который будет способствовать адекватной адаптации личности и восприятию изменений окружающего среды. Людям

с высоким уровнем экологического сознания будет легче найти пути решения для изменения экологической ситуации.

Список литературы

1. Глебов, В.В. Экологическая психология: Учеб. Пособие / В.В. Глебов. – М.: РУДН, 2008. – 243 с.

2. Стерлигова, Е.А. История развития и становления экологической психологии / Е.А. Стерлигова // Вестник Пермского университета. – 2011. – № 1 (5) – С. 1 – 5.

3. Аллахвердов, В.М., Проблемы психологии сознания / В.М. Аллахвердов, Л.В. Куликов // Вестник Санкт- Петербургского университета. – 2008. – № 12 (2) – С. 4-6.

4. Федотов, А.В. Экологическое сознание студентов разных этносов / А.В. Федотов // Учебные записки Забайкальского государственного университета. – 2011. – С. 1 – 3.

5. Ананьев, В.А. Психология здоровья: концептуальные основы психологии здоровья / В.А. Ананьев. – СПб.: Речь,2006. – 384 с.

6. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер,2006. – 240 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ С АГРЕССИВНОСТЬЮ И ВРАЖДЕБНОСТЬЮ ИХ РОДИТЕЛЕЙ

Крутолевич А. Н.,

Гомельский государственный университет им. Ф Скорины

Республика Беларус, г. Гомель

Проблемы эмоционального неблагополучия у детей, в особенности, проблема детской тревожности не теряет своей актуальности. Известно, что тревога и тревожность может являться источником многих нарушений здоровья в физической и психологической сфере. Высокий уровень тревожности препятствует нормальному развитию и самореализации ребенка.

По данным исследований психологов в последние годы растет число детей с трудностями поведения, тревожных, эмоционально неустойчивых. Проблеме тревожности детей посвящено значительная часть исследований, и это не только в психологии, но и в других науках. В последнее десятилетие интерес российских психологов к изучению тревожности существенно усилился в связи с резкими изменениями в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и, как следствие, переживания эмоциональной напряженности, тревогу и тревожность [1].

Одним из факторов, влияющих на появление тревожности у детей, как указывают Захаров А.И., Прихожан А.М., являются родительские отношения. К. Монпард считает, что жестокое воспитание детей приводит к характерологическому развитию тормозного типа с пугливостью, робостью и одновременным избирательным доминированием.

Маятникообразное воспитание (сегодня запретим, завтра разрешим) – к выраженным аффективным состояниям у детей, неврастении, а опекающее воспитание приводит к чувству зависимости детей и созданию низкого волевого потенциала. Недостаточное воспитание – к трудностям в социальной адаптации детей [2]. Блюменфельд С., Александренко И., Героргиц Г. считают, что родительская гиперпротекция или радикальное пренебрежение приводит к неустойчивости и тревожности детей [3]. Лесгафт П.А. говорил о том, что недостаточное и жестокое отношение к ребёнку даёт «злостно-забитый» тип детей, с погруженностью в себя, с неустойчивостью поведения и нарушениями в коммуникативной сфере; избыточно-заласкивающее – «мягко-забитый» тип с зависимым поведением, холодностью и равнодушием; воспитание по типу «кумир семьи» – честолюбие, сверхстарательность, стремление быть первым и распоряжаться другими [2]. Балинский И.М. считал, что строгое несправедливое отношение к детям в семье является причиной развития у них болезненного душевного состояния; чрезмерно-снисходительное отношение – причиной, переходящей через край эмоциональности у детей; чрезмерная требовательность – причиной душевной слабости ребёнка [2].

Мясищев В.Н., Яковлева Е.К., Зачепецкий Р.А., Файеберг С.Г. указывали на то, что воспитание в условиях строгих, но противоречивых требований и запретов ведёт к возникновению предрасполагающего фактора для невроза, навязчивых состояний и психастении; воспитание по типу чрезмерного внимания и удовлетворения всех потребностей и желаний ребёнка – к развитию истерических черт характера с эгоцентризмом, повышенной эмоциональностью и отсутствием самоконтроля; предъявление к детям непосильных требований – как этиологический фактор неврастении [4].

Сухарева Е.Г. подчеркивает, что противоречивое и унижающее воспитание ведёт к агрессивно-защитному типу поведения детей с повышенной возбудимостью, неустойчивостью и тревожностью. Деспотическое воспитание приводит к пассивно защитному типу поведения с тормозимостью, робостью, неуверенностью и зависимостью, а гиперопека способствует развитию инфантилизированного типа поведения с яркими аффективными реакциями [3].

Исследования Мухиной В.С., Репиной Т.А., Лисиной М.С. и других указывают, что причиной построения негативного отношения родителей к ребёнку является незнание психологических особенностей возраста, задач, содержания, форм, методов воспитания ребёнка [5].

Таким образом, одним из факторов, влияющих на повышение уровня тревожности, являются особенности родительского отношения к ребёнку: строгое, жестокое отношение, отсутствие эмоционального контакта с ребёнком, ограниченность в общении с ним, незнание возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Тревожность ребенка во многом зависит от уровня тревожности окружающих его взрослых. Высокая тревожность педагога или родителя передается ребенку. В семьях

с доброжелательными отношениями дети менее тревожны, чем в семьях, где часто возникают конфликты.

Целью исследования является определение уровня взаимосвязи ситуативной и личностной тревожности детей с уровнем агрессивности и враждебности их родителей; сравнение группы детей с разным уровнем тревожности в отношении проявления агрессивности и враждебности их родителей.

Исследование было проведено в 7-8-ых классах. В исследовании приняли участие 56 детей, в возрасте 12-14 лет, а так же их родители. Были использованы следующие методики:

- опросник Басса – Дарки, с целью выявления уровня агрессивности и враждебности родителей;
- опросник Спилберга – Ханина, для выявления уровня тревожности детей.

Для определения уровня взаимосвязи агрессивности и враждебности родителей с тревожностью детей рассчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмена и статистический критерий U-Манна-Уитни для сравнения групп с различным уровнем тревожности детей.

По шкале Спилберга-Ханина были получены следующие данные: по личностной тревожности среднее значение (M) составило 39,21, со стандартным отклонением (S) 6,859 и с максимальным значением 57. По ситуативной тревожности среднее значение (M) составило 35,70, со стандартным отклонением (S) 6,027 и с максимальным значением 57.

При определении индекса враждебности и агрессивностью родителей опрошенных детей были получены следующие результаты: среднее значение по шкале «враждебность» (M) равнялось 8,57 со стандартным отклонением (S) 2,614, с максимальным значением 14, а среднее значение по шкале «агрессия» (M) равнялось 13,39 со стандартным отклонением (S) 4,58 и с максимальным значением 26.

Исходя из полученных данных у детей больше выражена личностная тревожность, чем ситуативная. Личностная тревожность - устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий диапазон ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Ситуативная тревожность - это состояние, которое характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Корреляционный анализ по Спирмену установил статистически высокодостоверную взаимосвязь индивидуальной враждебности родителей с уровнем ситуативной тревожности их детей коэффициент корреляции составил $r=0,447$ при $p = 0,001$, а коэффициент корреляции индивидуальной враждебности и уровнем личностной тревожности детей

составил r=0,716 при достоверности p=0,000. Такой коэффициент указывает на прямую взаимосвязь двух параметров, и возможно на то что, более высокий уровень враждебности родителей приводит к более выраженному проявлению тревожности детей. Далее, коэффициент корреляции индивидуальной агрессивности родителей с уровнем ситуативной тревожности детей составил r=0,464 при p=0,000, а индивидуальная агрессивность родителей коррелировала с уровнем личностной тревожности детей r=0,360 при достоверности p=0,006. Этот коэффициент также указывает на прямую взаимосвязь двух параметров и может означать то, что более высокий уровень агрессивности родителей приводит к более выраженному проявлению тревожности их детей.

На основании полученных коэффициентов ранговой корреляции по Спирмену была выявлена положительная и высоко достоверная связь между двумя показателями агрессии родителей («враждебность» и «агрессивность») и тревожности их детей.

Результаты корреляционного анализа позволяют сделать выводы о связи агрессивности и враждебности родителей с проявлением тревожности их детей.

Индивидуальная враждебность родителей, проявлениями которой являются обида и подозрительность, показала наиболее выраженную взаимосвязь с личностной тревожностью детей. А, для ситуативной тревожности детей значимыми оказались как индивидуальная враждебность родителей, так и агрессивность родителей, проявляющаяся в физической и вербальной агрессии и раздражительности родителей.

На основе полученных в исследовании данных можно рекомендовать родителям в первую очередь нужно разобраться в причинах возникновения и проявления своей агрессии. Возможно, это раздражение из-за переутомления, хронической усталости, неприятностей на работе или приходится волноваться из-за какого-либо важного события в жизни.

Родителям, имеющим высокий уровень физической агрессии проводить коррекционные работы, направленные на формирование контроля поведения и эмоционального состояния, а также посещать аутотренинги по контролю эмоционального состояния, обучиться приемам саморегуляции.

Список литературы

1. Айзенк, Х. Психологические теории тревожности / Х. Айзенк // Тревога и тревожность: Хрестоматия. — СПб., 2001.

2. Мудрость воспитания: Кн. для родителей. / Сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. – М.: Педагогика, 1989. – 284 с.

3. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений / Т.А Куликова. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 232 с.

4. Гарбузов, В.А. Неврозы у детей и их лечение / В.А. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев. – М.: Просвещение, 1977.

5. Лисина, М.И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / М.И Лисина. - М.: Просвещение, 1974.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Крутолевич А. Н.,
Гомельский государственный университет им. Ф Скорины
Республика Беларусь, г. Гомель

В подростковом возрасте, как и на предыдущих стадиях развития, семья сохраняет свое значение в качестве источника эмоционального тепла и поддержки. Ведущей деятельностью в подростковом возрасте является интимно-межличностное общение. В таком общении подростки воспроизводят отношения между взрослыми. Для этого возраста характерны повышенные требования к подростку со стороны взрослых и товарищей. Общественное мнение определяется в меньшей степени успехами школьника, в большей степени чертами его характера, взглядами, способностями, понятиями нравственности и мировоззрений, характерных в среде подростка. Таким образом, у подростка формируются мотивы, побуждающие подростка обратиться к анализу самого себя и к сравнению себя с другими.

Общими потребностями являются развитие рефлексии, порождающие потребность понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований, т.е. достигнуть избранного образца. Для этого возраста характерны относительно постоянные личностные интересы и другие устойчивые мотивы поведения. Завершается критический процесс возникновением особого личностного новообразования, - «самоопределения». Самоопределение формируется во второй фазе подросткового возраста (16–17 лет) и отличается от мечтаний подростка тем, что основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта. Подросток учитывает свои возможности и внешние обстоятельства. Личностная и межличностная рефлексия позволяет осознавать, что основные конфликты, затруднения и проблемы в отношениях со сверстниками вызваны, прежде всего, особенностями их собственной личности. На этом фоне возрастает критичность по отношению к собственным недостаткам, а так же стремления к самосовершенствованию [1]. Невозможность в силу каких-то обстоятельств добиться удовлетворяющего подростка положения приводит к различным нарушениям в учебной деятельности, к снижению успеваемости, к проявлению недисциплинированности, вплоть до совершения правонарушений.

Основываясь на Реан А.А., можно сказать, что к причинам, препятствующим формированию и развитию межличностных отношений в классном коллективе относят индивидуально-психологические особенности. К таким особенностям относятся импульсивность, неуравновешенность, застенчивость, неуверенность и

нерешительность, а также закрытость, конфликтность, напористость и цинизм. Эти особенности обусловлены природно-генотипическими свойствами и характерологическими особенностями. Влияние семейной ориентации по отношению к окружающим сказывается на формировании эгоизма, эгоцентризма, агрессивных установок по отношению к другим людям, а также несформированности коммуникативных навыков на основе плохо развитой рефлексии [2].

Из вышеуказанного можно сделать вывод, что на формирование и сложившиеся отношения с коллективом сверстников не последнюю роль играют индивидуально-психологические особенности, особенности личности подростка, семейное воспитание и сложившиеся отношения в семье. С целью изучения вопроса взаимосвязи межличностных отношений и стиля детско-родительских отношений было проведено исследование. Исследование проводилось на базе УО «Жлобинский государственный профессионально-технический колледж». В исследовании принимали участие учащиеся 1-го курса, 14 девушек (35%), и учащиеся 2-го курса, 26 юношей (65%). Общий объём выборки составил 40 человек. Возраст испытуемых составил 16-17лет.

Участникам исследования было предложено ответить на вопросы теста межличностных отношений А. Рукавишникова (русскоязычная версия текста FIRO-B В. Шутца), теста «Родителей оценивают дети» (РОД) или диагностика семейных отношений. Опросник межличностных отношений (ОМО) А.А. Рукавишникова является русскоязычной версией широко известного за рубежом опросника FIRO, разработанного американским психологом В. Шутцем. Методика «Родителей оценивают дети» (РОД) или диагностика семейных отношений.

Данная методика создана на базе методики АСВ И.А.Фурмановым и А.А.Аладьиным. Она предназначена для изучения представлений подростка о стиле семейного воспитания. Для выявления уровня взаимосвязи между параметрами проведен корреляционный анализ по Спирмену.

Корреляционный анализ по Спирмену установил следующие статистически достоверные взаимосвязи: обратную взаимосвязь между стремлением к созданию межличностных отношений, сохранению удовлетворительных отношений подростков (контроль) и потворствованием, коэффициент корреляции $r = -0,50$, при уровне достоверности $p=0,001$. Возможным объяснением могло бы послужить то, что желание родителей всячески угодить ребенку формируют у него такие качества, которые мешают наладить и поддерживать качественные межличностные отношения. В свою очередь, такой стиль детско-родительских отношений, как гиперпротекция, который характеризуется желанием уделять ребенку достаточно много времени и внимания, прямо связан со стремлением ребенка к эмоциональной

близости во взаимоотношениях коэффициент корреляции r = 0,46, при уровне достоверности p = 0,003.

Такой стиль отношений родителей, как приверженность к применению строгих наказаний и их чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения коррелирует положительно с желанием подростка создавать и поддерживать межличностные отношения; коэффициент корреляции r = 0,54, при уровне достоверности p=0,000. Возможно, через стремление создать теплые, дружеские отношения со своими сверстниками подросток пытается компенсировать недостаток эмоциональной близости со своими родителями.

Еще один стиль детско-родительских отношений показал достоверную взаимосвязь со стремлением к созданию межличностных отношений,- фобия утраты ребенка. Коэффициент корреляции между двумя параметрами составил r = 0,45, при уровне достоверности p=0,004. Таких родителей отличает желание удовлетворять желания детей, всячески опекать его.

Как показало исследование, выявлены особенности межличностных отношений подростков среди своих сверстников в зависимости от их взаимоотношений с их родителями. Так, чрезмерность санкций, пережитых ребенком в детстве, компенсируется желанием подростка создавать и поддерживать межличностные отношения. А, проявления потворствования со стороны родителей, наоборот, приводит к развитию черт личности, препятствующих налаживанию гармоничных межличностных отношений. Желание оберегать и опекать ребенка, уделять ему много времени, скорее, способствует стремлению к созданию межличностных отношений. На основе полученных в исследовании данных можно рекомендовать родителям обратить внимание на практикующий стиль воспитания ребенка и эффективность общения между родителями и ребенком. Важнейшей функцией родителей в отношении их детей в подростковом возрасте остается помощь в поиске решений в сложных ситуаций, в объяснении причин и следствий, а также информирование о возможных стратегиях решения жизненных проблем.

Очень важно придерживаться общей линии в воспитании ребенка, не поддерживать противоречивые высказывания или противоречивые невербальные проявления, избегать рассогласованности, нечетких установок. Все это может привести к неполному самоопределению и заниженной самооценке. Подросток не может действовать в соответствии с одним из указаний, не ослушавшись при этом другого, а поэтому неизменно вызывает родительское неудовольствие. Неблагоприятным условием воспитания является и наличие большого числа «закрытых» для обсуждения тем [3]. Излишняя критика со стороны родителей часто на скрытом уровне поддерживают осуждаемое поведение и способствуют его сохранению: пустые угрозы, откладываемое наказание или игнорирование,

неоправданное вознаграждение не способствует усвоению желаемых паттернов поведения.

Список литературы

1. Целуйко, В. М. Психология современной семьи / В. М. Целуйко. – М., 2006. – 315 с.

2. Фурманов, И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросковового и юношеского возраста / И.А. Фурманов. – Минск: НИО, 1997. – 198 с.

3. Глозман, Ж.М. Общение и здоровье личности / Ж. М Глозман. − М.: Академия, 2002. − 199 с.

РОЛЬ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ МОТИВАЦИИ У ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Куклина Н.С.,
Голованова Т.Н.
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Аннотация. В статье подробно рассмотрен феномен волонтерства у современной молодежи. Проанализирована внешняя, внутренняя положительная и внутренняя отрицательная мотивация подростков, занимающихся волонтерской деятельностью. Участие молодежи в волонтерской деятельности предполагает развитие универсальных добровольческих и специфических мотивов, обеспечивающих формирование навыков оказания помощи людям

Ключевые слова: волонтерство, внешняя мотивация, внутренняя положительная мотивация, внутренняя отрицательная мотивация, молодежь,

В настоящее время более популярной становится волонтерская деятельность, которая способствует социальному развитию в таких областях, как охрана окружающей среды, здравоохранение и помощь незащищенным или нуждающимся слоям населения. Наиболее эффективным способом развития общественной активности современной молодежи является поддержка их инициативной деятельности, связанной с оказанием помощи другим людям.

Е. В. Акимова рассматривает волонтерскую деятельность как одно из важнейших средств социализации всех категорий подростков и молодежи [1]. Волонтерство как общественное объединение молодежи обладает достаточными возможностями и направлениями совершенствования общественной активности личности.

В современном мире феномен волонтерства получил большую популярность у молодежи и подростков. На данный момент происходит активное развитие волонтерских молодежных организаций и клубов, появляются новые отряды и движения добровольчества. Но задумывался ли

кто-нибудь что движет этими людьми, какие мотивы они преследуют в добровольческой деятельности?

Различают внешнюю и внутреннюю мотивацию. Внешняя мотивация никак не связана с содержанием определенной деятельности, но обусловлена внешними по отношению к субъекту обстоятельствами. Внутренняя мотивация предполагает, что вознаграждение за деятельность человек «несет в самом себе». Помимо этих двух видов также существует положительная мотивация (основанная на правильных и положительных стимулах) и отрицательная мотивация (основана на отрицательных стимулах).

Другими словами, если человек занимается волонтерской деятельностью только ради того, чтобы получить какую-либо материальную выгоду (например, благодарственные письма, поездки за границу и внутри страны, какие-либо подарочные атрибуты и т.д.), то это материальное становиться его внутренним мотивом. Однако, если человеку интересна сама добровольческая деятельность (общение с другими людьми, помощь нуждающимся, новые знакомства, полезное проведение досуга и т.д.), то это непременно является внешним мотивом.

Для сбора эмпирических данных нами было проведено исследование на подростках, занимающихся добровольческой деятельностью с целью выявления внешней, внутренней положительной и внутренней отрицательной мотивации. Для этого исследования была использована психодиагностическая методика К.Замфир в модификации А.Реана «Мотивация профессиональной деятельности»[2].

Данные проведенного исследования показали, что у подростков занимающихся волонтерской деятельностью внутренняя мотивация преобладает над другими видами мотивации, так как у респондентов выявлены наивысшие показатели по данной шкале. Полученные результаты наглядно продемонстрированы на рисунке 1.

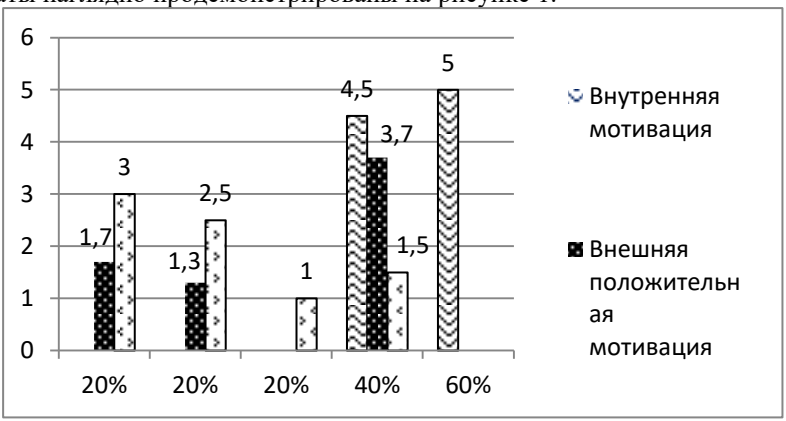


Рисунок 1 – Соотношение мотивационного комплекса у подростков-волонтеров

Внешняя положительная мотивация также более значима у подростков и занимает второе место по показателям. Однако внешняя отрицательная мотивация получила наименьшие показатели при обработке методики, из чего следует, что данный вид мотивации не преобладает у подростков. Таким образом, мы можем сделать вывод, что мотивация волонтеров-подростков к волонтерской деятельности не связана с внешними обстоятельствами, а связана с самой деятельностью.

В таком случае важным становится понимание того, кто такие волонтеры и какие мотивы лежат в основах их поведения, а также то, какие факторы побуждают волонтеров быть социально активными [3]. С учетом увеличения количества и развития благотворительных организаций, большое внимание уделяется именно этим факторам, которые в дальнейшем могут поспособствовать тому, чтобы волонтеры были вовлечены в социально активную деятельность на продолжительной и регулярной основе.

Список литературы

1. Григорович М.В., Абдалина Л.В. Психологические аспекты добровольческой деятельности в подростковом возрасте // Вестник ТГУ. 2011., №7. С. 99-102.

2. Реан А.А, Бордовская Н.В, Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002. 432 с.

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

СООТНОШЕНИЕ МОТИВОВ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Куклина Н.С.,
Голованова Т.Н.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Аннотация. В статье описаны результаты исследования, целью которого выло выявление соотношения мотивов, связанных с содержанием волонтерской деятельности. Последние были разделены на 3 группы: мотивы, связанные с содержанием волонтерской деятельности; познавательные мотивы; мотивы, связанные с профессиональным самоопределением. Из этих трех групп выявлены наиболее и наименее значимые мотивы. По результатам проведенного исследования было выявлено, что у подростков, занимающихся волонтерской деятельностью, преобладают те ценности-цели, которые являются основополагающими в волонтерской деятельности.

Ключевые слова: волонтерство, мотив, мотивация, волонтерская деятельность.

В настоящее время признаком развитого гражданского общества принято считать наличие добровольческого движения. Волонтер – или же доброволец, - это человек, который взял на себя какую-либо работу. Другими словами волонтерская деятельность – это деятельность,

направленная на безвозмездную помощь и осуществляемая на добровольной основе[3]. В современном обществе волонтерство и его движение распространено почти во всех сферах жизни. В связи с этим увеличивается число некоммерческих организаций, которые способствуют организации деятельности волонтеров.

Для привлечения молодежи в участии волонтерской деятельности необходимо выяснить мотивы тех людей, которые уже участвуют в работе некоммерческих организаций. Мотивы могут быть как материальные, так и нематериальные. К материальным могут относиться такие мотивы как: оплата труда, выгодные знакомства, поездки в другие города, страны и так далее. К нематериальным же относятся альтруистические мотивы, мотивы, направленные на познавательную сферу деятельности и другие. Часто для волонтера важно чувство собственной значимости, потребность быть полезным или делать что-то нужное и важное, узнавать новых людей, набираться опыта для дальнейшей трудовой деятельности и интересно проводить время [1].

Результаты проведенной нами диагностики были разделены на 3 группы: мотивы, связанные с содержанием волонтерской деятельности; познавательные мотивы; мотивы, связанные с профессиональным самоопределением. В первой группе наибольшее количество баллов было отмечено по двум шкалам: интерес к волонтерской деятельности и подготовка к волонтерской деятельности (оценка 5 баллов у 80% респондентов). Во второй группе наибольшее количество баллов получили шкалы саморазвития и сотрудничества (оценка 5 баллов, 90% респондентов). В третьей группе наибольшее количество балов получила шкала сотрудничество с коллегами.

Наименьшее количество баллов набрали шкалы материального достатка, престижа и карьерного роста (1-2 балла). Большинство испытуемых ставили низкую оценку этим шкалам, проявляя свою незаинтересованность к этим мотивам.

Исходя из результатов данной методики, мы можем сделать вывод, что у подростков, занимающихся волонтерской деятельностью, преобладают те ценности-цели, которые являются основополагающими в волонтерской деятельности. В большей степени преобладают мотивы, направленные на интерес к деятельности, на саморазвитие и сотрудничество, так как они получили, в основном, высокие оценки 4 и 5. Наименьшую оценку респонденты отдавали шкалам материальной выгоды, престижа и карьеры, что является важным показателем внутренней мотивации.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у опрошенных респондентов преобладает внутренняя мотивация, которая, прежде всего, направлена на саму деятельность и исключает какие-либо выгоды, кроме внутреннего саморазвития личности.

Современные подростки – волонтеры придают большую значимость добровольческой деятельности. Мотивами для их участия в волонтерской деятельности в основном выступают мотивы самореализации

и саморазвития[2]. Так как в подростковом возрасте ребенок испытывает потребность в признании себя окружающими, мотивом к его участию в волонтерской деятельности может стать развитие своих личностных качеств, а также одобрение его деятельности окружающими.

Список литературы

1. Асеев В. Г. Проблема мотивации и личность //Теоретические проблемы психологии личности. М.: Просвещение, 1994. 255 с.

2. Григорович М.В., Абдалина Л.В. Психологические аспекты добровольческой деятельности в подростковом возрасте // Вестник ТГУ. 2011., №7. С. 99-102.

3. Косова У.П. Мотивация волонтерской деятельности // Вестник КРАУНЦ. 2012., №2. С. 23-29.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Лесовщикова А.Б.
Марийский государственный университет,
Норкина Е.Л.
Межрегиональный открытый социальный институт,
Марийский государственный университет
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, а именно звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики и грамматики). Данное нарушение наиболее распространено среди детей дошкольного возраста.

Б.В. Зейгарник [4] подчеркивала, что недостаточная речевая деятельность отражается на функционировании всех познавательных процессов. В свою очередь, исследователь А.В. Богатырева отмечает: «Речь тесно связана с другими сторонами психического развития ребенка. Память является одним из важнейших психических процессов, с помощью которых ребенок познает окружающий мир» [3, 16]. Изучением памяти детей с ОНР занимался ряд отечественных ученых таких, как Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская.

Наиболее распространенной является классификация памяти, предложенная П.П. Блонским [2]. Он выделил четыре вида памяти в зависимости от особенностей материала для запоминания и воспроизведения: двигательную, эмоциональную, образную и вербальную.

В данной статье мы рассмотрим вербальную память, которая отвечает за способность человека запоминать различную информацию, предоставляемую в словесной форме. У детей с ОНР данный вид памяти, как отмечает Т.Б. Филичева, заметно снижен по сравнению с нормально говорящими сверстниками и имеет свои особенности: «Дети часто забывают сложные инструкции (трех-, четырехступенчатые), опускают

некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий» [6, 15]. Г. С. Гуменная отмечет, что у детей с первичными формами речевой патологии выявляется «…низкая способность к запоминанию вербального материала» [5, 103].

Нами было проведено исследование с целью выявления особенностей и уровня развития вербальной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, третьим уровнем речевого развития, а также с целью сравнения с особенностями и уровнем развития вербальной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием. В исследовании использовались следующие методики: методика «10 слов» А.Р. Лурия и методика парных ассоциаций «Запомни пару» М.У. Калкинса [1].

Методика «10 слов» направлена на исследование кратковременной и долговременной слухоречевой памяти. Испытуемому предлагают запомнить 10 слов, которые экспериментатор предъявляет 5 раз. Спустя час испытуемый по просьбе исследователя, воспроизводит без предварительного зачитывания запомнившиеся слова. При интерпретации данных обращается внимание на количество слов, воспроизведенных после 5-го прочтения (это показатель кратковременной памяти), на результаты отстроченного воспроизведения, что является показателем долговременной памяти, а так же на наличие «лишних слов». Считается, что ребенок с нормальным речевым развитием с пятой попытки должен воспроизвести 7-10 слов. Показатель долговременной памяти, входящий в условную норму – запоминание 6-10 слов. Так же по результатам исследования составляется график «Кривая запоминания». По форме кривой («возрастающая», «убывающая», «зигзагообразная», «плато») можно сделать выводы относительно особенностей запоминания.

По результатам выполнения методики «10 слов» А.Р. Лурия можно сделать выводы о вербальной памяти испытуемых. В группе детей с общим недоразвитием речи высокий уровень развития кратковременной слухоречевой памяти показали 3 испытуемых (20%). С пятой попытки ими было воспроизведено 9 слов. Средний уровень развития кратковременной слухоречевой памяти отмечен у 11 испытуемых (73%). Они воспроизвели с пятой попытки по 7-8 слов. У одного ребенка (7%) выявлен уровень развития кратковременной слухоречевой памяти ниже среднего. Он воспроизвел с пятой попытки 5 слов.

Показатели долговременной памяти этой группы испытуемых колеблются от 5 до 7 единиц у детей со средним уровнем развития (таких испытуемых 14 человек, что составляет 93%). Один испытуемый (7%) воспроизвел 4 единицы, уровень развития его долговременной памяти ниже среднего.

Результаты группы детей с нормальным речевым развитием следующие: высокий уровень развития кратковременной слухоречевой памяти выявлен у 9 испытуемых, что составляет 60% (с пятой попытки воспроизведено 9-10 слов), средний уровень развития – у 6 испытуемых – 40% (воспроизведено с пятой попытки 7-8 слов). Показатели

долговременной памяти этой группы испытуемых распределились следующим образом: высокий уровень у 5 испытуемых (33%), они воспроизвели спустя час 8-9 слов; средний – у 10 детей (67%), ими было названо 6-7 слов.

Следует отметить, что в обеих группах дети с низким уровнем развития кратковременной и долговременной слухоречевой памяти выявлены не были. У детей с нормальным речевым развитием результаты находятся на высоком и среднем уровне развития. Подавляющее большинство детей с общим недоразвитием речи продемонстрировало средний уровень кратковременной и долговременной слухоречевой памяти.

Кривая запоминания большинства детей (8 человек – 53%) с общим недоразвитием речи имеет зигзагообразный характер, свидетельствующий о неустойчивости внимания. В группе детей с нормальным речевым развитием такая же кривая отмечена у 4 испытуемых (27%). Кривая формы «плато» отмечена у 3 детей (20%) первой группы и у 1 ребенка (6%) второй группы. В поведении этого испытуемого отмечена эмоциональная вялость, отсутствие у него заинтересованности. Возрастающая кривая запоминания в группе детей с общим недоразвитием речи отмечается у 4 испытуемых (27%), а в группе детей с нормальным речевым развитием у 10 испытуемых (67%). Убывающая кривая запоминания ни в одной из групп не выявлена.

В группе детей с общим недоразвитием речи отмечается наличие «лишних» слов (3 человека – 20%), что свидетельствует о наличии ассоциативных связей между объектами в окружающей действительности и трудностях их разделения. Двое испытуемых добавили слово «стул» вместе с тестовым словом «стол». В группе детей с нормальным речевым развитием «лишние» слова у испытуемых не выявлены.

Методика парных ассоциаций «Запомни пару» М.У. Калкинса выявляет уровень развития словесно-логической (смысловой) памяти. Стимульный материал состоит из 10 пар слов, между которыми существуют смысловые связи. Испытуемым медленно зачитывались пары слов. Затем через небольшой интервал времени (10 секунд) читает первое слово из каждой пары, испытуемый должен называть второе слово. После этого, спустя одну минуту, ребенок должен назвать запомнившиеся пары слов. При интерпретации результатов учитывается число правильно воспроизведенных слов и пар слов. Если правильно воспроизведено 6 пар из 10, то можно считать, что смысловая память развита вполне удовлетворительно.

В группе испытуемых детей с общим недоразвитием речи высокий уровень развития объема смысловой памяти при воспроизведении слов выявлен у 2 детей (13%), они воспроизвели 8-9 слов; средний – у 9 (60%) - 5-6 слов; низкий – у 4 (27%) – 4 слова.

В группе детей с нормальным речевым развитием были определены следующие результаты в установлении уровня объема смысловой памяти при воспроизведении слов: высокий уровень – 6 детей (40%), они воспроизвели 8-10 слов; средний уровень– 9 детей (60%) – 6-7

слов, дети с низким уровнем развития выявлены не были. При воспроизведении пар слов высокий уровень объема смысловой памяти свойственен 3 детям данной группы (20%), они воспроизвели 7 пар слов. Число запомнившихся пар слов колеблется от 5 до 6 у детей со средним уровнем развития (данный уровень показало 9 человек – это 60%). У 3 испытуемых (20%) с низким уровнем индивидуальные разбросы показателей находятся в пределах 3 пар слов.

Показатели уровня объема смысловой памяти при воспроизведении пар слов у детей общим недоразвитием речи несколько иные. Высоким уровнем развития не обладает ни один ребенок данной группы. Большей части испытуемых (9 детей – 60%) свойственен низкий уровень развития смысловой памяти при воспроизведении пар слов. Количество пар слов, которое запомнили дети, колеблется от 1 до 3. Средний уровень выявлен у 6 испытуемых, что составило 40% от общего числа испытуемых. Они запомнили 4 пары слов.

Мы приходим к выводу, что у детей с общим недоразвитием речи имеются затруднения преимущественно в развитии словесно-логической памяти, кроме того отмечается неустойчивость внимания, эмоциональная вялость, сниженный интерес. Этот факт может быть объяснен структурой речевого нарушения. На описанные особенности слухоречевой и словесно-логической памяти общее недоразвитие речи оказывает негативное влияние. Таким образом, работа учителя-логопеда должна включать развитие тех психических процессов, которые находятся под негативным влиянием речевого нарушения.

Список литературы

1. Альманах психологических тестов. Издание 2-е. Москва: КСП. 1996. 400 с.
2. Блонский П.П. Избранны педагогические и психологические сочинения: в 2 т. /П.П. Блонский. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР. 1979. Т.2. 400 с.
3. Богатырева А. В. Развитие памяти у детей с общим недоразвитием речи // Школьная педагогика. 2017. №1. С. 16-18.
4. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Издательство Московского университета. 1996. 270 с.
5. Лалаева Р.И, Шаховская С.Н. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 2011. 284 с.
6. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. 5-е изд. М.: Айрис-пресс. 2008. 224 с.

РАЗВИТИЕ АДАПТИВНОГО СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ЛЮДЕЙ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Лишик Е.М.
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины
Республика Беларусь, г. Гомель

Исследование совладающего (копинг) поведения как существенной составляющей адаптивного социального поведения актуально в связи с продолжающейся в нашем обществе социальной нестабильностью, существованием противоречивых, в том числе, негативных тенденций развития. Особая уязвимость молодежи, стремящейся к самоутверждению и успеху в жизни, служит основанием для разработки данной проблематики с целью внедрения программ психологической помощи в адаптации, преодолении трудностей собственными силами и с помощью других людей, через повышение стрессоустойчивости, стойкости, «выращивание» или выработку конструктивных стратегий совладания. Механизмы психологических защит и совладания, позволяющие личности преодолевать различные стрессовые ситуации, – важная составляющая ответственной, полноценной и гармоничной жизни индивида [1, с. 196].

При возрастающем количестве исследований, посвященных проблеме совладания в трудных жизненных ситуациях, проводимых Т.Л. Крюковой, Л.И. Анцыферовой, А.Б. Леоновой, И.М. Никольской, Р.М. Грановской, С.А. Хазовой, Т.В. Корниловой, С.И. Малаховой, В.А. Ташлыковой, Е.П. Белинской, Е.Р. Исаевой, С.К. Нартовой-Бочавер, С.А. Станибулой, Т.В. Томорович, Е.И. Бараевой, и др.), экспериментальные данные о когнитивных механизмах совладающего поведения крайне малочисленны. Анализ отечественных работ по психологии совладающего поведения показывает, что основная часть исследований направлена на изучение таких ресурсов совладания, как локус контроля, социальный интеллект, самооценка, Я-концепция (Л.А. Александрова, Т.Л. Крюкова, Е.В. Либина, М.В. Кишко, Н.И. Сирота, В.Д. Сапоровская, А.А. Чазова и др.). Только единичные работы посвящены изучению роли интеллекта в совладающем поведении. С.А. Станибула указывает, что, по мнению сторонников диспозиционного подхода, стиль совладания относительно стабилен во времени и тесно связан с чертами личности. Представители диспозиционного направления выделяли взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей личности с копинг-стратегиями, применяемыми индивидом в период стресса. Доказана взаимосвязь способов совладания с интеллектуальным уровнем развития личности, детализировано влиянием оптимизма, нейротизма, самооценки, локуса контроля на совладающие аспекты жизнедеятельности личности [2, с. 253].

Недостаточная ясность относительно роли интеллектуальной сферы в совладающем поведении обусловливает актуальность исследования специфики совладающего поведения у лиц в период ранней зрелости с различным уровнем интеллекта. Решение вопроса о том, как в

зависимости от уровня интеллектуального ресурса субъекта осуществляется выбор стратегий совладания, позволит расширить и углубить наши представления о значении особенностей интеллектуальной сферы в регуляции совладающего поведения.

Учитывая динамическую структуру совладающего поведения, именно в данном фокусе рассматриваются основные перспективы теоретико-практического изучения данного явления в направлении построения эффективных психокоррекционных программ в области профилактики психосоматических заболеваний и укрепления здоровья [3, с. 53].

С целью изучения особенностей адаптивного совладающего поведения у людей в период ранней зрелости с различным уровнем интеллекта нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 200 студентов в возрасте 20 – 23 лет. База исследования: Государственное учреждение образования «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины». Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С); опросник способов совладания Р. Лазаруса, С. Фолкман (адаптация Вассермана); Бернский опросник «Способы преодоления критических ситуаций» методика Э. Хейма.

Комплексный анализ результатов исследования совладающего поведения людей в период ранней зрелости с различным уровнем интеллекта позволил сделать следующие выводы:

1. Лица в период ранней зрелости с уровнем интеллекта в пределах нормы отличаются использованием следующих копинг-стратегий: умеренным и выраженным использованием стратегии «самоконтроль», предполагающей попытки преодоления негативных переживаний в проблемной ситуации за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию; выраженным использованием стратегии «принятие ответственности», предполагающей признание своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. Выраженность данной стратегии в поведении может приводить к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой. Указанные особенности, как известно, являются фактором риска развития депрессивных состояний; выраженным использованием стратегии «положительной переоценки», предполагающей попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. Характерна ориентированность на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием; использованием продуктивных когнитивных копинг-стратегий, а именно проблемного анализа, либо

относительно продуктивных когнитивных копинг-стратегий, таких как «относительность», «могло быть и хуже», «придача смысла», иначе переосмысливание, «религиозность», т.е. форм поведения, направленных на оценку трудностей в сравне¬нии с другими, придание особого смысла их преодолению, веру в Бога и стойкость в вере при столкновении со сложными проблемами; использованием относительно продуктивных поведенческих копинг-стратегий, а именно прибегание к отвлечению (погружаются в любимое дело, стараясь отвлечься от трудностей), конструктивной активности (стремятся к времен¬ному отходу от решения проблем с помощью путешествий, исполнения своих заветных желаний), обращению к окружающим за помощью.

2. Лица с интеллектом ниже нормы отличаются использованием следующих копинг-стратегий: либо умеренным, либо выраженным использованием стратегии «конфронтации». Используя данную стратегию, испытуемые пытаются разрешить проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. При выраженном предпочтении этой стратегии могут наблюдаться импульсивность в поведении (иногда с элементами враждебности и конфликтности), враждебность, трудности планирования действий, прогнозирования их результата, коррекции стратегии поведения, неоправданное упорство. Копинг-действия при этом теряют свою целенаправленность и становятся преимущественно результатом разрядки эмоционального напряжения; выраженным использованием стратегии «бегство – избегание», предполагающей попытки преодоления негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п. При отчетливом предпочтении стратегии избегания могут наблюдаться неконструктивные формы поведения в стрессовых ситуациях: отрицание либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя и т.п., с целью снижения мучительного эмоционального напряжения. Большинством исследователей эта стратегии рассматривается как неадаптивная, однако это обстоятельство не исключает ее пользы в отдельных ситуациях, в особенности в краткосрочной перспективе и при острых стрессогенных ситуациях; редким использование стратегии «планирование решения проблем», предполагающей попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Стратегия рассматривается большинством исследователей как адаптивная, способствующая конструктивному разрешению трудностей; редким использованием стратегии «положительной переоценки»;

использованием непродуктивных когнитивных копинг-стратегий, а именно смирение (говорят себе, что это судьба, нужно с этим смириться), либо растерянность (они не знают, что делать и временами кажется, что им не выпутаться из этих трудностей); использованием непродуктивных поведенческих копинг-стратегий, а именно активное избегание проблемы.

Учитывая вышеизложенное, нами предложена коррекционно-развивающая программа, направленная на обучение адаптивному совладающему поведению людей в период ранней зрелости с различным уровнем интеллекта. Основные компоненты работы: психологический – развитие личностно-средовых копинг-ресурсов и адаптивных поведенческих стратегий, коррекция психологических особенностей личности, способствующих формированию отклоняющегося и аддиктивного поведения, создание благоприятного доверительного климата в коллективе, работа с эмоциями и чувствами; потребностно-мотивационный – обеспечивает формирование у участников мотивации и потребности в саморазвитии и самореализации; аксиологический – предполагает осознание участниками ценности собственной уникальности, уникальности окружающих, единства с миром во всей его полноте, развитие Я-концепции; образовательный – повышение социальной и персональной компетентности участников, которое достигается путем получения ими информации о себе и окружающем мире, понимания своих чувств и эмоций, получения знаний о возможных способах работы с ними, заботы о себе, конструктивных способах разрешения проблем.

Практическая значимость: состоит в разработке коррекционно-развивающей программы по обучению конструктивным стратегиям совладающего поведения у людей в период ранней зрелости с различным уровнем интеллекта. Данная программа может быть использована в работе психологов в развивающих, психопрофилактических, коррекционных целях, а также в дальнейших исследованиях в области изучения проблемы совладающего поведения у людей в период ранней зрелости с различным уровнем интеллекта.

Список литературы

1. Станибула, С.А. Копинг-стратегии: развитие в онтогенезе / С.А. Станибула // Развитие личности. – 2017. – № 3. – С. 195 – 204.

2. Станибула, С.А. Совладающее поведение и диспозиционные характеристики личности / С.А. Станибула // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов: межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием: Вып. 6 / М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский гос. ун-т; редкол.: Я.Л. Коломинский, В.И. Козел (науч. ред.), Т.Е. Яценко (отв. ред.); междунар. редкол.: Т.Ф. Велента [и др.]. – Барановичи: БарГУ, 2016. – С. 247 – 256.

3. Станиула, С.А. Психология совладающего поведения: состояние и перспективы / С.А. Станибула // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2016. – № 2. – С. 52 – 57.

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ВОСПРИНИМАЕМОГО СТРЕССА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Лукашев А.И.,
Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель

Стресс – неотъемлемая часть жизни современного человека. Ритм жизни эпохи постиндустриального общества накладывает повышенные требования к личности, и стремление этим требованиям соответствовать приводит к повышенному переживанию стресса. Выделяют биологический и психологический стресс. Основоположник биологического подхода – Г. Селье дал следующее определение стрессу. Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование [1]. Это значит, что стресс возникает на любое требование окружающей среды, вне зависимости от характеристик этих требований. Та реакция организма, которая возникает и при давлении руководителя на подчиненного, и при нападении хищного зверя, как раз и является стрессом. Физиологический стресс вызывается стрессовыми ситуациями, а именно тяжелой работой, болью, испугом, унижением, потерей близкого человека, конфликтами и т.д. Под психологическим стрессом имеется в виду нечто иное. Психологический стресс зависит в основном от осознания человеком своей ответственности за себя и стрессовое событие, своего отношения к нему, т.е. от когнитивных процессов [2, с. 142]. Однако сложно встретить лишь физиологический или лишь психологический стресс, чаще мы видим, что оба вида стресса проявляются, дополняя друг друга. Но, именно психологический стресс наиболее подвержен произвольной регуляции.

Для того чтобы успешно функционировать, людям необходимо как-то со стрессом совладать. От этого во многом зависит уровень его психологической адаптации. Психологическая адаптация – это приспособление к условиям жизни и жизнедеятельности, адекватность психической деятельности человека заданным условиям среды и его деятельности в тех или иных обстоятельствах [3, с. 152]. Психологическая адаптация – важный фактор успешности личности. Если же человек не смог в полной мере адаптироваться к среде, то результатом может стать расстройство адаптации.

Расстройство адаптации или расстройство приспособительных реакций является одним из самых распространенных психических расстройств во всем мире, однако в Беларуси оно редко диагностируется. По определению МКБ-11 расстройство адаптации – это неадаптивная реакция на определенный психосоциальный стрессор или множественные стрессоры (развод, болезнь или инвалидность, социально-экономические проблемы, конфликты дома или на работе), которая обычно возникает в течение месяца после стрессора. Расстройство характеризуется: 1) обеспокоенностью стрессором или его последствиями, включая чрезмерное беспокойство, повторяющиеся и тревожные мысли о стрессоре, или

постоянные размышления о его последствиях, а также 2) неспособностью адаптироваться к стрессору, который вызывает значительные нарушения в личной, семейной жизни, социальных, образовательных, профессиональных или других важных областях функционирования человека. Симптомы не обладают достаточной специфичностью или серьезностью, чтобы оправдать диагноз другого психического или поведенческого расстройства, и обычно проходят в течение 6 месяцев, если стрессор не сохраняется в течение более длительного периода времени [4].

Но почему одни люди, даже переживая ужасные стрессовые события, такие как смерть близкого человека, увольнение или разлуку, способны оставаться высокоадаптивными, а кто-то, и вследствие незначительных стрессовых событий, реагирует на воздействия внешнего мира неадекватно? Можно уверенно утверждать, что дело как раз в способности человека совладать с воспринимаемым стрессом. Люди по-разному реагируют на стресс. Кто-то предпочитает слушать музыку, кто-то жалуется друзьям, кто-то, в конце концов, стремится разрешить проблему, которая порождает стресс.

В процессе регуляции эмоционального состояния важнейшую роль имеют именно механизмы когнитивной регуляции эмоций. Именно наш образ мыслей и конкретные размышления предопределяют будущие действия и оказывают непосредственное влияние на эмоциональное состояние организма. Когнитивная регуляция эмоций – это регуляция эмоций при помощи когниций, позволяющая контролировать эмоции, находящиеся под воздействием стрессовых событий [5, с. 65]. Н. Гарневски и В. Крайг выделяют девять стратегий когнитивной регуляции эмоций:

1. Самообвинение (self blame) – мысленное возложение вины за переживаемое событие на субъекта;

2. Обвинение (обвинение других; blaming others) – мысленное возложение вины за испытываемое на другого человека или окружающую среду;

3. Принятие (acceptance) – мысленное принятие и примирение с произошедшим;

4. Перефокусировка на планирование (refocus on planning) – размышление о способах справиться с событием;

5. Положительная перефокусировка (positive refocusing) – обращение к мыслям о радостных и приятных событиях, вместо обдумывания стрессового;

6. Сосредоточение (руминация или концентрация на мыслях; rumination or focus on thought) – обдумывание чувств и мыслей связанных с событием;

7. Позитивный пересмотр (positive reappraisal) – мысли о позитивной значимости события для личностного роста;

8. Помещение в перспективу (putting into perspective) – мысли, преуменьшающие серьезность события или подчеркивающие его относительность по сравнению с другими событиями;

9. Катастрофизация (catastrophizing) – мысленное преувеличение ущерба от события [5, с. 65; 6, с. 1314-1316].

Ряд исследований показал, что некоторые из этих стратегий, а именно самообвинение, обвинение, сосредоточение и катастрофизация, связанны с депрессией и другими психическими расстройствами [7; 8; 9; 10]. В то время как другие, т. е. принятие, перефокусировка на планирование и позитивный пересмотр, связаны с оптимизмом, чувством собственного достоинства и низкой тревожностью [11].

Какие из стратегий когнитивной регуляции эмоций снижают уровень дезадаптации в стрессовых ситуациях, позволит установить дальнейшее исследование с использованием опросников «Когнитивная регуляция эмоций» (CERQ) и Adjustment Disorder –New Module 8 (ADNM-8). CERQ разработан Н. Гарневски и В. Крайг и адаптирован на русский язык О. Л. Писаревой и А. Гриценко. Он направлен на выявление стратегий когнитивной регуляции эмоций. Опросник Adjustment Disorder –New Module 8 (ADNM-8) проходит процесс адаптации. Опросник направлен на выявление степени выраженности симптомов расстройства адаптации [12].

Список литературы

1. Селье, Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 124 с.

2. Юнусова, С.Г. Стресс. Биологический и психологический аспекты / С.Г. Юнусова, А.Н. Розенталь, Т.В. Балтина // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. Науки. – 2008. – №3. – С. 139-150.

3. Тюрина, Н.В. Понятие адаптации в современной психологии / Н.В. Тюрина // Вестник АГТУ. – 2007. – №5. – С. 152-157.

4. 6B43 Adjustment disorder [Электронный ресурс]: электрон. данные. – ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (December 2018), 22 декабря 2018. – Режим доступа: https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/264310751 (свободный доступ). – Дата доступа:15.02.2018.

5. Писарева, О.Л. Когнитивная регуляция эмоций / О.Л. Писарева, А. Гриценко // Философия и социальные науки: Научный журнал. – 2011. – №2. – С. 64-69.

6. Garnefski, N. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems / N. Garnefski, V. Kraaij, Ph. Spinhoven // Personality and Individual Differences. – 2001. – №30. – С. 1311-1327.

7. Anderson, C. A. Behavioral and characterological styles as predictors of depression and loneliness: review, refinement, and test / C. A. Anderson, [et al.] // J. of Personality and Social Psychology. – 1994. – Vol. 66, No 3. – С. 549–558.

8. Nolen-Hoeksema, S. Ruminative coping with depressed mood following loss / S. Nolen-Hoeksema, L.E. Parker, J. Larson // J. of Personality and Social Psychology. – 1994. – Vol. 67. – С. 92-104 .

9. Sullivman, M. J. L. The Pain Catastrophizing Scale: devel-opment and validation / M. J. L. Sullivan, S. R. Bishop, J. Pivik // Psychology Assesment. – 1995. – No 7. – С. 524–532.

10. Tennen, H. Blaming others for threatening events / H. Tennen, G. Affleck // Psychological Bulletin. – 1990. – Vol. 108 . – C. 209– 232.

11. Carver, C. S. Assessing coping strategies: a theoretically based approach / C. S. Carver, M. F. Scheier, J. K. Weintraub // J. of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 56. –C. 267–283.

12. Kazlauskas, E. A Brief Measure of the International Classification of Diseases-11 Adjustment Disorder: Investigation of Psychometric Properties in an Adult Help-Seeking Sample / E. Kazlauskas, G. Gegieckaite, J. Eimontas, P. Zelviene, A. Maercker // Psychopathology, 51. – № 1. – 2018. – C.1–6.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ЧЕРЕЗ ПРИСВОЕНИЕ ПРОСОЦИАЛЬНЫХ НОРМ

Лупекина Е.А.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины
Республика Беларусь, г. Гомель

На современном этапе развития системы образования в Республике Беларусь приоритетной задачей является повышение его качества, что выступает основой формирования социально зрелой творческой личности. Компетентностный и деятельностный подходы позволяют эффективно осуществлять переход от знаниевой парадигмы образования к деятельностной, ориентированной на актуальные и востребованные жизнью результаты обучения. Условиями реализации компетентностного подхода в организации образовательного процесса являются:

- ориентация на продуктивный характер учебно-познавательной деятельности и развития творческих способностей учащихся;
- применение адекватных обновленному содержанию форм и методов обучения и воспитания;
- технологизация и алгоритмизация деятельности;
- высокий уровень профессионализма учителя и управление развитием его профессиональной компетентности [1, 2, 3].

Согласно классификации, предложенной Е.А. Климовым [4], профессии, предполагающие постоянную работу с людьми и постоян¬ное общение в ходе профессиональной деятельности, относятся к сис¬теме «человек-человек», то есть к группе профессий социономическо¬го типа. В деятельности этих специалистов присутствует один объеди¬няющий их факт – их профессиональная деятельность является прояв¬лением помогающего поведения.

Цели и результаты в помогающих профессиях отличаются тремя основными особенностями. Так, в большинстве случаев результат тру¬да в этих профессиях задается не определенно, а в виде общего пред¬ставления. Часто предполагаемый продукт описывается только через необходимые следствия: надо сделать нечто, чтобы, например, человек чувствовал себя лучше.

Таким образом, базовой характеристикой помогающих профес¬сий является просоциальность, берущая свое начало в обыденной, по-вседневной жизни, однако успешно преобразовавшаяся через ком¬плекс мотивов в профессиональную деятельность. В соответствии с целями просоциального поведения деятельность специалиста помо¬гающей профессии направлена на достижение таких гуманистических и общественных идеалов, как благополучие, здоровье, высокое каче¬ство жизни, полное развитие индивидов и групп в различных форма¬циях индивидуальной и социальной жизни.

Основой «модели специалиста» помогающих профессий (и прежде всего психолога) по мнению Н.В. Кухтовой [5] явля¬ются психологические детерминанты просоциального поведения, к которым относятся определенные содержательные (личностные) и динамические (ситуативные) характеристики, в совокупности опреде¬ляющие направленность личности (рис.1).

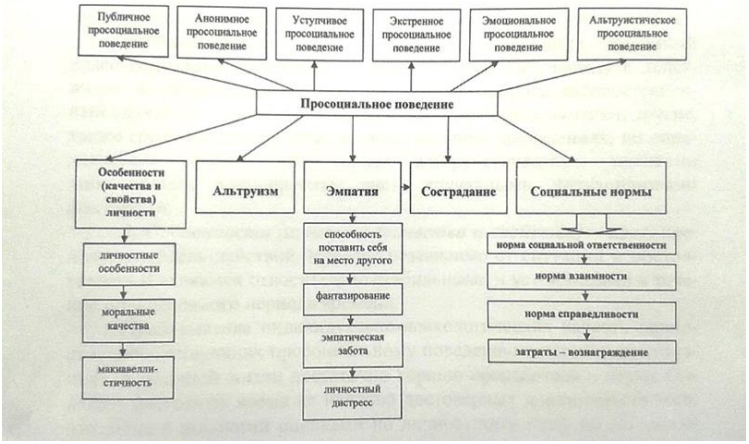


Рисунок 1. Модель специалистов, ориентированных на оказание помощи на основе проявления просоциального поведения.

Согласно предложенной модели [5] специалист ориентированный на оказание помощи, должен руководствоваться в соей профессиональной деятельности социальными нормами просоциального поведения, а именно:

- норма социальной ответственности – это общественное пра-вило, основанное на том, что люди должны помогать тем, кто в этом нуждается. Эта норма требует просоциального поведения во всех случаях, когда нуждающийся в помощи находится в зависимости от человека, который может оказать помощь;
- норма взаимности связана с различными реакциями на оказа-ние помощи, так называемыми обменными отношениями различной мотивации (альтруистическая и эгоистическая). Как правило, помощь оказывается в обмен на предыдущую помощь, это ожидание людей, что их

помощь другим увеличит вероятность того, что им будут помо¬гать в будущем;

- норма справедливости рассчитана на оказание помощи людям «по заслугам». Основана на том, что члены группы будут удовлетво¬рены распределением награды, которая пропорциональна участию каждого члена группы.
- норма «затраты-вознаграждения» связана с личностным ди-стрессом и оказанием помощи в чрезвычайных ситуациях.

Нами проведено исследование, направленное на изучение позиций присвоения социальных норм, оказывающих влияние на просоциальную направленность поведения. Объектом исследования выступила группа студентов специальности «Педагогическая психология». На наш взгляд одним из элементов психологической компетентности будущих психологов является их склонность к присвоению просоциальных норм поведения.

Исследование проводилось на базе Учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», с использованием методики «Социальные нормы просоциального поведения», разработанной И.А. Фурмановым, Н.В. Кухтовой. В нем приняли участие 56 девушек, студенток 2 курса специальности «Педагогическая психология».

Таблица 1. Уровень присвоения социальных норм

Уровень присвоения	Социальные нормы			
	Норма социальной ответственности	Норма взаимности	Норма справедливости	Норма «затраты-вознаграждения
высокий	7,1%	5,4%	12,5%	16,0%
средний	83,9%	44,6%	83,9%	57,1%
низкий	8,9%	50,0%	3,6%	26,8%

Как видно из таблицы 1, большинство студенток (при α=0,001) обнаруживают средний уровень присвоения социальных норм, направляющих их к помогающему поведению. Качественный анализ содержания описываемых социальных норм позволяет предположить, что для профессиональной деятельности педагога-психолога наиболее важен высокий уровень нормы социальной ответственности, который предполагает помогающее поведения во всех случаях, когда нуждающийся в помощи находится в зависимости от человека, кото¬рый может оказать помощь.

Что же способствует усвоению нормы социальной ответственности? Подчеркивать норму социальной ответственности и тем самым усили¬вать готовность к просоциальным поступкам может влияние образца. Оно, в свою очередь, бывает более сильным в случае, когда помогаю¬щий непосредственно видит само действие помощи, а не слушает нра-воучительный рассказ.

В условиях обучения и подготовки педагогов-психологов к профессиональной деятельности влияние образца реализуется в консультативной практике, в работе с супервизором и других формах практико-ориентированных занятий, доля которых в общем образовательном процессе должна быть значительна.

Если инициативу в осуществлении нормы социальной ответственности должен на себя взять субъект (помогающий), то нор¬ма взаимности ориентируется на реакцию в связи с полученной по¬мощью, и на благодеяние человек отвечает признательностью. Профессиональная деятельность педагога-психолога должна в меньшей степени руководствоваться тем, что помощь может оказываться с расчетом на взаимность и может преследовать при этом свои цели.

Норма социальной справедливости действует под лозунгом «Помоги тем, кто заслуживает помощи». Профессиональная деятельность психолога предполагает помощь всем нуждающимся, а оценка того, заслуживает человек этой помощи ли нет, – предмет этики. Педагог-психолог как субъект образовательного процесса должен быть равнодоступен для запроса о психологической помощи.

Таким образом, на наш взгляд психологическая компетентность студентов-психологов к профессиональной деятельности должна включать специальную проработку проблемы присвоения социальных норм, оказывающих влияние на помогающее поведение как вид профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. - № 10.

2. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования. Компетентностный подход: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Симанюк. – М.: Московск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 216 с.

3. Кульменева, Л. Г. Компетентностный подход к современному образованию / Л. Г. Кульменева // Народная асвета. – 2012. - № 10. –

С. 37-41.

5. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. –Учебное пособие –¬ М.: МГУ, 1995. –¬ 224 с.

6. Кухтова, Н.В. Феномен просоциального поведения в со¬временной психологии: монография / Н.В. Кухтова. – Saarbrucken, 2011. – 135 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИАГНОЗ В ФОРМАТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Лытко А. А.
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, Гомель

Предмет нашего исследования мы стремимся рассмотреть в концептуальном поле культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, что вообще говоря сделать несложно с учетом обилия того научного интереса, который проявляется по отношению к наследию великого ученого. Гораздо сложнее поместить его в формат неклассического подхода Выготского к сущности психологического диагноза. Эта сложность объясняется активным проникновением и полуслепым заимствованием классических методик, общепризнанных в Западной Европе и Америке. В условиях более чем полувековой депривации, которую испытывала отечественная психология после известного постановления ЦК ВКП (б) о педологических «извращениях», психометрические тесты и проективные техники нашли благодатный профессиональный климат в нашей стране. Однако возникла опасность утери «методологического ключа», которым открывается заветная дверь психологической диагностики. Вот почему конструктивная рецепция научных идей Л.С. Выготского в этом направлении представляет собой привлекательную актуальность.

Использованное нами модное ныне слово «формат» является, по сути, результатом вторичного иноязычного заимствования, привносящего новые смыслы в сферу его использования. Оно кажется непривычным для использования в психологических текстах. Однако сейчас все меняется: на наших глазах появились выражения «успешный человек» и «эффективная личность», стерся осуждающий оттенок у слов «амбициозный» и «карьера», захватило все сферы жизни слово «проект», входит в моду слово «позиционировать». Поэтому стремительное распространение слова формат не случайно. Раньше говорили о формате книг, потом мы узнали о формате файлов, а уже теперь формат появился у телеканалов, мероприятий и др. Здесь важно то, что слово формат не просто распространилось в каких-то специальных контекстах, но и стало общеупотребительным.

Не вдаваясь в историю предыдущего заимствования, обратим внимание, насколько органичным выглядит то значение, в котором употребляем его мы.

Во-первых, под форматом мы подразумеваем любую совокупность заранее заданных свойств, необходимых для того, чтобы объект «вписывался» в ситуацию, соответствовал определенным требованиям и ожиданиям. Культурно-историческую психологию Л. С. Выготского часто называют неклассической, то есть не укладывающейся в формат сформировавшихся научных представлений о возникновении и развитии человеческой психики. Неформатный – не канонический, не

соответствующий стандартным представлениям о каком-либо явлении. По-видимому, относительно творческих ростков нового можно даже сформулировать житейскую закономерность: сначала при помощи слова неформат удушается все прогрессивное, а потом само прогрессивное превращает это слово в гордое самоназвание. Очевидно, что следующий шаг состоит в том, что сам неформат образует новый формат. Как известно, нечто похожее произошло с культурно-исторической психологией Л. С. Выготского. Ее неформат для исследователя становится все более привычным в рассмотрении существенных научных проблем.

Во-вторых, в этимологическом смысле по-латыни формат – это «вид, внешнее оформление». В ходу формат – как термин с прикрепленными к нему полиграфическими наименованиями, обозначающими конкретные размеры бумаги, скажем, формат А4. Речь идет не просто о внешнем виде, а о совершенно определенном размере, эталоне, стандарте. Сема стандарт оказывается в этом термине для профессионального сознания актуализированной. Очевидно, что в решении конкретных психологических проблем, скажем, оказания индивидуальной психолого-педагогической помощи, культурно-историческая психология действительно задает определенный технологический стандарт.

В-третьих, не так давно в ходу появился еще один формат – как некая структура, свойства и возможности (формат DVD, MP3), с которым могут работать соответствующие компьютерные программы. Большинство из нас не знать этого компьютерного термина не могут, но воспринимаем мы не столько его недоступный, кроме компьютерщиков, смысл, сколько лишь один из его компонентов – структуру, стандарт. Очевидно, что благодаря последователям Л. С. Выготского культурно-исторической психологии придается все более определенная структура, в которой психолого-педагогической диагностике отводится вполне однозначное технологическое место.

Из компьютерного лексикона пришло и производное понятие форматировать, в процессе которого проверяется и исправляется целостность носителя, причем часть находящейся на нем информации теряется безвозвратно. Для далекого от кибернетики сознания «юзера-психолога» актуализируется существенная проблема – как не утратить в погоне за все более обогащающейся научно-психологической информацией основные методологические ориентиры культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Применительно к психолого-педагогической диагностике нуждается в уточнении сам термин диагноз, вызывает интерес внутренняя – процессуальная – сторона его постановки.

Если с относительной долей условности экстраполировать выявленные смыслы на предмет нашего исследования, то получится следующее.

Отталкиваясь от методологического подхода Л. С. Выготского к проблеме исследования высших психических функций, мы в отличие от других монографических работ однозначно закрепляем за психодиагностикой функцию постановки индивидуального

психологического диагноза. Тем самым преодолевается теоретическая размытость инструментальных понятий психодиагностики и тестирования, используемых как в научных исследованиях, так и в методических разработках зачастую практически тождественно. По-видимому, по причине предметной неопределенности в западных разработках чаще всего вместо психодиагностики используется осторожный термин «психологическая оценка».

Профессиональная деятельность психолога в отличие от психиатрии обладает относительно независимыми характеристиками, и психологический диагноз, психологическая оценка являются необходимыми инструментами его работы. У этого специалиста психологический диагноз в отличие от медицинского имеет развернутую текстуальную форму. И данный факт объясняется не только семиотической ограниченностью как теоретического, так и практического аппарата собственно психологии. Развернутое психолого-педагогическое заключение, сделанное специалистом, имплицитно содержит не только констатацию, скажем, конфликтных сил личности, но и выраженное свойство динамичности оценки ее психических свойств и состояний.

В этой связи формальное определение психолого-педагогического диагноза должно носить инструментальный характер, наподобие того, как дается дефиниция, например, имени прилагательному в филологии. Если не знать, что эта часть речи что-то конкретно обозначает и на какие-то специфические вопросы отвечает, то найти ее в конкретном тексте представляется делом весьма затруднительным. Следовательно, искомый феномен в формате культурно-исторической психологии, если прагматически упорядочить опыт диагностов, может выглядеть следующим образом.

Психолого-педагогический диагноз рассматривается как относительно развернутый в текстовом отношении результат деятельности психолога, отражающий «социальную ситуацию развития» ребенка, ситуацию, представляющую собой уникальное интегративное сочетание интраиндивидуальных связей личностных особенностей с внешними условиями его жизненного устройства – сочетание, определяющее динамику развития индивидуальных психологических проблем, на основе профессиональной оценки которого возможно выстраивание альтернативного прогноза возникновения тех или иных личностных новообразований и разрешения этих актуальных проблем в соответствии с практическим запросом на психолого-педагогическое вмешательство.

Главной задачей, которой руководствовался автор, конструируя данную дефиницию, было стремление установить определенные ориентиры тем, кто применяет психолого-педагогическое обследование в своей деятельности. Причем эти ориентиры образуют как «осевую линию» развертывания диагностической работы педагога-психолога с ребенком, так и совокупность элементов, составляющих контент его профессиональной деятельности.

Если следовать Л. С. Выготскому, постановка психолого-педагогического диагноза учитывает логику развития размышлений педагога-психолога относительно психологической проблемы в личности ребенка. Это внутреннее самодвижение мышления специалиста в зависимости от степени сложности диагностической задачи достигает одного из трех уровней развития диагноза: симптоматической, этиологической и типологической диагностики [1]. Первый из них ограничи¬вается констатацией определенных осо¬бенностей, или симптомов, на основании которых непосредственно строятся прак¬тические выводы. Важнейшим элемен¬том второго уровня становится выяснение в каждом отдельном случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении и психике обследуемого, каковы их причины и след¬ствия. Высший уровень в развитии диагностики – типологический диагноз – заключается в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической картине личности. Обычно в используемый инструментарий конструктором психодиагностического средства изначально закладывается уровень зондирования психологической проблемы.

В практической психологии диагностическое мышление психолога, развертываясь от частного к общему, последовательно движется от симптоматического диагноза через этиологический к типологическому. Но в случае диагностики детей с особенностями психофизического развития с учетом того, что первичный дефект ребенка заранее известен из медицинских источников, диагностическое мышление психолога может иметь обратный ход – от эмпирико-типологического диагноза через этиологический к симптоматико-феноменологическому. Так, если известно, что ребенок имеет нарушения функций опорно-двигательного аппарата, то его типологическая психологическая характеристика уже известна из специальной психологии. Психологу остается только уловить причинно-следственные связи между феноменологическими особенностями обследуемого. Естественно, что эти связи учитываются при построении прогностической картины развития личности, создании программы коррекционной помощи ребенку.

Типологический диагноз неразрывно связан с педагогическим прогно-зом. В этой взаимосвязи диагноза и прогноза, с нашей точки зрения, важен учет двух методологических положений Л.С. Выготского, основанных на понятиях социальной ситуации развития и зоны ближайшего развития.

Как известно, под социальной ситуацией развития ученый понимал не просто социальную среду, в которой живет ребенок, а то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является особенным, неповторимым и уникальным для него и которое определяет и динамику психического развития, и важнейшие психические новообразования. Очевидно, что типологический диагноз, будучи высшим уровнем психологической диагностики, должен сочетать в себе, во-первых, анализ развития высших психических функций, во-вторых, оценку

социальных условий, в которых воспитывается ребенок, и, в-третьих, наконец, определение того уникального, «особого сочетания» внутренних и внешних факторов развития личности. Характеристика только психических особенностей даже в случае выявления их интраиндивидуальных связей без учета особенностей социальной среды лишена почвы, как бы повисает в воздухе. Результаты такого способа обследования, который основывается на анализе «социальной ситуации развития», указывают путь к разработке конкретных программ вмешательства, способных эффективно влиять на ход личностного развития ребенка в желательных направлениях.

Что касается зоны ближайшего развития ребенка, то именно она задает основания для формулирования прогноза. Как известно, эта зона теоретически определяется как разница между уровнем возможного и уровнем достигнутого развития. У разных детей она индивидуальна и практически может быть выявлена благодаря дозированной помощи психолога в решении разного рода познавательных задач. Значение имеет не только сам факт возможности достижения цели с помощью взрослого, но и мера такой помощи. Чем меньше эта помощь, тем выше чувствительность к ней, выше способность к разрешению поведенческих коллизий или интеллектуальных задач. Оценка зоны ближайшего развития ребенка создает возможность выдвижения как минимум двух прогностических альтернатив: что будет, если сохранить существующее положение вещей, и что будет, если осуществить психолого-педагогическое вмешательство. В последнем случае диагностический процесс завершается формулированием рекомендаций в адрес лиц, заинтересованных в оптимизации состояния ребенка, или составлением обстоятельной коррекционной программы.

Таким образом, инструментальный процесс психологической диагностики, учитывающий наш подход к психолого-педагогической диагностике, хорошо открывается методологическим «ключом» Л. С. Выготского к пониманию взаимосвязи типологического диагноза и педагогического прогноза. А формат культурно-исторической психологии позволяет удержать саму психолого-педагогическую оценку от размытости ее процессуальной стороны.

Список литературы

1 Выготский, Л. С. Основы дефектологии // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 5 / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 369 с.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Маренова К.В.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г.Йошкар-Ола

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема адаптации в обществе ребенка с проблемами, требующие вмешательства такого специалиста, как логопед. Дети с задержкой речевого развития требуют

особого обучения и воспитания для получения необходимого результата, и приспособления в обществе.

Для начала вспомним понятие адаптация. Адаптация — это приспособление организма к новой обстановке, а для ребенка с ОВЗ социум, несомненно, является новым, еще неизвестным пространством, с новым окружением и новыми отношениями. Социальная адаптация рассматривается как процесс организации взаимодействия с социумом, способствующего наиболее полной реализации потенциала личности. Потенциал личности представляет собой совокупность ресурсов и уровня развития самопознания в различных условиях существования.

Такая проблема является актуальной, так как в современном обществе все чаще встречаются случаи, когда у детей в том или ином возрасте наблюдается задержка речевого развития. Такие нарушения речи могут быть вызваны не только наследственность, но и приобретением в течение жизни. Конечно, нет спору о том, что главную роль в воспитании играет семья. И каждый родитель хочет, чтобы его ребенок был счастливым и стараются сделать все, чтобы оградить свое дитё от опасностей. Только родители могут научить ребенка, как вести себя в обществе, но для детей с ОВЗ существуют ещё отдельные критерии поведения, потому что, например, ребенок с нарушением речи не может говорить с нами так, как мы к этому привыкли. Часто, когда такие дети приходя в новый коллектив могут замыкаться в себе, поэтому должны быть люди, которые смогут несмотря ни на что поддержать ребенка и направить его. Таким образом, помогая детям в социальной адаптации, мы создаем благоприятные условия для самореализации ребёнка, создаем модель ценностно-ориентированной педагогики, создаем ситуации, в которых ребенок становится примером для других.

Более подробно о плане работы говорит Морозова Д.В.: «Одним из первых направлений по данной проблеме является выявление уровня социальной адаптации ребенка с помощью диагностики, по которой разрабатывается индивидуальный план работы. Но как быть, если ко всем трудностям с адаптацией у ребенка еще и добавляется невозможность нормального вербального общения со сверстниками, воспитателями, родителями. И здесь главное своевременно выявить отклонения в развитии у ребенка, определить тип нарушения, помочь ему и родителям понять причины возникновения того или иного заболевания. Наиболее часто встречаемы заболевания это: заикание, дизартрия, алалия, ринолалия. Необходимо правильно определить тип нарушения, разработать комплекс мер для правильной адаптации ребенка, поскольку здесь возможен только индивидуальный подход к решению проблемы.»[2, 3стр].

Речевая деятельность является основным компонентом общения ребенка и приспособления в обществе. Она формируется и функционирует в тесной связи со всеми психическими процессами, поэтому речевая недостаточность способствует торможению и затруднению познавательных возможностей, и конечно в первую очередь препятствует социальной адаптации ребенка. «В большинстве случаев у таких детей процесс

адаптации протекает тяжело, это выражается в проявлении невротических реакций, тревожно-фобических расстройств и т.д. Дети с различными видами речевых нарушений представляют собой группу риска по развитию тревожно-фобических состояний, поскольку окружающий мир преломляется ими через не только незрелые, но и дефицитарные сенсорные и эмоциональные структуры.»[1, 2с.]

Для быстрой адаптации необходима подготовленность самого педагога, именно поэтому прогресс не стоит на месте, происходят изменения в социальной сфере, растет интерес государства и общества к семейному воспитанию. Требуют повышения уровня профессиональной компетентности специалистов в области взаимодействия с семьями. Согласно исследованиям профессора Н.С. Моровой, руководителя научной школы «Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья»: «ухудшение экологической обстановки, высокий уровень заболеваемости родителей (особенно матерей), техногенные факторы, нерешенные социально-экономические, психолого-педагогические, медицинские и другие проблемы ведут к увеличению числа детей с нарушениями, а значит и семей, взявших на себя огромную ответственность воспитания столь сложной категории детей» [3, с.30].

Помимо самой адаптации ребенка, в помощи нуждается и его семья. Необходима помощь специалистов, чтобы научить родителей находить правильный подход к ребенку, а особенно к ребенку с ОВЗ. «Сопровождающиеся незрелость эмоционально-волевой сферы, нарушения поведения, конфликтность, аффективные вспышки приводят к возникновению у родителей перманентного чувства усталости от бесконечного сражения с неуемной энергией ребенка. Такие семьи нуждаются в квалифицированной психолого-педагогической поддержке со стороны педагогов и активном вовлечении в коррекционно-образовательный процесс с целью овладениями умениями и навыками помощи своим детям, повышения их общей родительской компетентности». [4, 52с.] Такая помощь является необходимой, потому что только при правильном воспитании ребенок с ОВЗ будет иметь стремление добиваться ещё большего, и как можно скорее адаптируется в обществе.

Таким образом, подводя итог, можно сказать, что для адаптации ребенка необходима благоприятная речевая среда и своевременное выявление нарушения и также правильная коррекционная работа. Поэтому требуется профилактика социально-психической дезадаптации. Так пишет Коробейников: «Профилактика социально-психической дезадаптации личности в детском возрасте должна основываться на раннем (в младенческом возрасте) выявлении детей группы риска; активной консультативной и коррекционной работе с их семьями (функции социальных работников в области специального образования); максимальной дифференциации содержания и методов дошкольного и школьного образования и воспитания, которое, прежде всего, должно быть ориентировано на смягчение и преодоление отклонений личностного

развития. В целях профилактики социальной дезадаптации и девиантных форм поведения среди выпускников специальных школ, нередко имеющих проблемы, связанные с характером полученного образования (блокирование перспективы социального и профессионального роста), необходимо создание специальных структур в системе социально-реабилитационной службы, способных обеспечить им эффективную психологическую, социальную и правовую поддержку.»

Список литературы

1. Шепелева Е.Е. Учитель-логопед «Особенности социально - психологической адаптации детей с нарушениями речи». 2012г. Режим доступа - https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2012/02/14/osobennosti-sotsialno-psikhologicheskoy-adaptatsii-detey-s
2. Морозова Д.В. Социальная адаптация детей с нарушением речи. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2019г. Режим доступа - https://files.scienceforum.ru/pdf/2019/5c1a4ce1b7ede.pdf
3. Морова Н.С., Заболотских О.П. роль семьи в социальном воспитании ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. // социальная педагогика в россии. – 2013. – №3. – с. 30-38.
4. Морова, Н.С., Заболотских, О.П. повышение профессиональной родительской компетентности в социальном воспитании детей с отклонениями в развитии: . Программа и учебно-методическое пособие // Н.С. Морова, О.П. Заболотских // ФГНУ «Институт социальной педагогики» рао. – м.: изд-во «Современное образование», 2013. – 184 с.
5. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальной адаптации. М.. 2002.

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Маслова А.И.
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, Гомель

Актуальность данного исследования состоит в том, что проблема развития эмоционального интеллекта как такого психологического свойства, которое непосредственно влияет на качество коммуникации в современном информационном обществе, остается открытой. Ведь именно процесс коммуникации становится основной причиной, способствующей развитию социализации молодых людей.

Развитие эмоциональной культуры человека становится одной из наиболее актуальных проблем современной психологии. Это связано, во-первых, с повышением эмоциогенности современных жизненных условий. Ускоряется темп жизни, увеличивается число факторов стресса, возрастает конкуренция и ответственность при отсутствии своевременных возможностей для релаксации. Указанные факторы приводят к повышению частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок. Деструктивные для

здоровья стрессовые реакции являются результатом низкого уровня сформированности у человека так называемой «культуры эмоций».

Многие современные культурные ценности сопряжены с запретом на отдельные эмоции и эмоциональную жизнь в целом. Это влечёт за собой ряд проблем, как на психологическом, так и на физиологическом уровне. Запрет на выражение эмоций является для индивида непродуктивным, поскольку ведет к их вытеснению из сознания. В свою очередь невозможность психологической переработки эмоций способствует разрастанию их физиологического компонента в виде болей и неприятных ощущений, приводит к психосоматическим заболеваниям. Однако и неконтролируемое выражение эмоций является вредным как для самого индивида, так и для общества в целом.

Во-вторых, недооценка важности эмоциональной стороны жизни, ее игнорирование ведут к возрастанию числа аффективных расстройств, тяжёлых душевных состояний, эмоциональных взрывов и конфликтов, к гнетущему состоянию неудовлетворённости собой и жизнью, к трудностям установления тёплых, доверительных контактов и получения социальной поддержки. Исследования свидетельствуют о повышении тревожности, агрессивности, эмоциональной сенситивности у молодёжи [1].

В современном цивилизованном обществе растёт число людей, страдающих неврозами. С особой силой и отчётливостью эмоциональные проблемы проявляются у людей с нарушениями самоконтроля. Выйдя из-под контроля сознания, эмоции препятствуют осуществлению намерений, нарушают межличностные отношения, не позволяют надлежащим образом выполнять служебные и семейные обязанности, затрудняют отдых и ухудшают здоровье.

В-третьих, растёт число людей, не склонных к безусловному самопринятию и принятию окружающих. Непринятие и непонимание «иных» людей, отличных в плане вероисповедания, политических взглядов и даже внешности, приводит к росту дискриминации. Известно, что способность понять и принять себя и других, которая лежит в основе собственного эмоционального благополучия и гармоничных отношений с окружающими, основывается на эмоциональном переживании и его эмпатическом осмыслении.

В-четвёртых, развитая эмоциональность способствует более эффективной ориентации в мире и адаптации в социуме. По мнению К. Обуховского, наряду с общей ориентацией в мире необходима также эмоциональная ориентация. Она заключается в способности непосредственно угадывать эмоциональные состояния других людей и распознавать свои эмоциональные отношения с ними.

Проблема эмоционального интеллекта активно исследуется зарубежными учёными, такими как: Д. Гоулман; Г. Орме; Дж. Мейер; П. Сэловей; Д.Карузо; Р. Бар-Он; Дж. Сайаррочи; Д. Слайтер; Р. Робертс; Дж. Мэттьюс; М. Зайднер; П. Лопес; Р. Стернберг; Дж. Блок, М. Кетс де Врис. В российской психологической науке понятие эмоционального интеллекта было впервые использовано Г.Г. Гарсковой. В настоящее время на

постсоветском пространстве изучением эмоционального интеллекта занимаются: Д.В. Люсин; Э.Л. Носенко; Н.В. Коврига; О.И. Власова; С.П. Деревянко; М.А. Манойлова; Г.В. Юсупова; А.С. Петровская и другие. В белорусской психологии известны исследования эмоционального интеллекта, проведённые Т.П. Березовской, А.П. Лобановым, Е.А. Лобановым.

Что касается конкретно половых особенностей эмоционального интеллекта, то в одном из исследований N.R. Harrod выявлены значимые различия в уровне эмоционального интеллекта между девочками и мальчиками-подростками: у мальчиков уровень эмоционального интеллекта в целом ниже [2]. В то же время согласно результатам исследования D.D. Guastello значимые различия по уровню эмоционального интеллекта обнаружены только у родителей (у женщин ЭИ достигает более высокого уровня, чем у мужчин), в то время как у детей таких различий выявлено не было [2].

В исследованиях Ш. Берн указывается на незначительность различий в эмоциональной сфере между лицами мужского и женского пола [3]. Согласно другим исследованиям [4], несмотря на отсутствие различий между юношами и девушками по общему уровню EQ (коэффициента эмоциональности), девушки обнаруживают более высокий уровень по межличностным показателям эмоционального интеллекта (эмоциональности, межличностным отношениям, социальной ответственности). У юношей преобладают внутриличностные показатели (самоутверждение, способность отстаивать свои права), способности к управлению стрессом (стрессоустойчивость, контроль импульсивности) и адаптируемость (определение правдоподобности, решение проблем). Иными словами, девушки более осведомлены об эмоциях, демонстрируют большую эмоциональность, у них складываются более благоприятные межличностные отношения и они действуют с большей социальной ответственностью, чем юноши. Юноши в свою очередь проявляют большее самоуважение, более независимы, лучше справляются со стрессом, лучше решают проблемы, более оптимистично настроены.

При обсуждении половых различий в выражении эмоций следует учитывать, что мужчины в рамках своей традиционной половой роли склонны к «ограничительной эмоциональности» – контролю и минимизации эмоциональной экспрессии [5].

Нами было проведено исследование половых особенностей в сфере эмоционального интеллекта в юношеском возрасте. В исследовании принимали участие 60 человек. Из них 36 девушек и 24 юноши в возрасте с 18 до 22 лет. Экспериментальное исследование студентов проходило на протяжении декабря 2018 года.

Для изучения эмоционального интеллекта использована методика оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) Н. Холла. Предполагалось, что характер взаимосвязей между структурными компонентами эмоционального интеллекта у девушек и юношей будет различаться.

Опросник EQ Н. Холла также позволяет выявить уровень парциального интеллекта по 5 шкалам: «эмоциональноя осведомленность», «управление своими эмоциями», «самомотивация», «эмпатия», «распознавание эмоций других людей». Учитывая критические значения, по 4 шкалам (эмоциональная осведомленность, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей) значения критерия попали в зону незначимости. Поэтому на 5% уровне значимости можно утверждать об отсутствии различий по данным шкалам между юношами и девушками. Однако значения критерия по шкале «управление своими эмоциями» попало в зону неопределенности, из чего следует, что на 5% уровне значимости можно говорить о различии в управлении своими эмоциями между парнями и девушками, а на уровне в 1% – этого утверждать нельзя. Опираясь на средние значения по данной шкале в выборках юношей и девушек, которые соответственно равны минус 1,6 и 1,3, можно говорить о низком уровне данного парциального интеллекта. Можно предполагать, что девушки лучше контролируют свои эмоции нежели юноши, однако это не говорит об эффективности данного контроля, которая остаётся на низком уровне.

Средние значения по всем 5 шкалам, как у девушек, так и у парней, свидетельствуют о низких показателях выраженности 5 данных эмоциональных проявлений. Исключение составляет среднее значение результатов выборки девушек по шкале «эмпатия», которое составляет 8,31. Данное значение в методике оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) Н. Холла является крайним минимальным в диапазоне среднего уровня парциального интеллекта (от 8 до 13). В сравнение тот же показатель по выборке парней составляет 2,75.

Обнаруженные различия между выборками девушек и юношей в такой эмоциональной способности как эмпатия значимы более, чем на 1% уровне, или иначе говоря, девушки в большей степени нежели юноши переживают эмпатические реакции, что говорит о более эффективной идентификации первыми себя с чувствами другого человека, которая позволяет таким образом сопереживать или сочувствовать ему.

Список литературы

1 Лоренц, К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц; пер. с нем. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 212с.

2 Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополоцк : ПГУ, 2011. – 388с.

3 Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с. – (Серия «Секреты психологии»).

4 Орме, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М: «КСП+», 2003. – 301с.

5 Люсин, Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова // Социальный

интеллект: теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 129 – 140.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ У УЧАЩИХСЯ С РИСКОМ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Мельникова К.Н.
Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Статистика детских и подростковых суицидов часто не публикуется, тем не менее эта проблема становится все более острой. С вхождением в пубертатный возраст, с 14–15 лет суицидальная активность у подростков резко возрастет, достигая максимума к 16–19 годам [1]. Таким образом, именно старший подростковый возраст является очень уязвимым к данному явлению.

Рост числа подростковых суицидов вызывает естественную озабоченность общественности и специалистов, что приводит к разворачиванию исследований и профилактических программ. Однако, единая концепция суицидального и парасуицидального поведения на сегодняшний день отсутствует, в связи с чем не разработана и эффективная модель суицидальной превенции [2, с. 104]. Эффективное решение выше названной проблемы требует всестороннего анализа предикторов суицидального поведения подростков.

Суицидальное поведение – результат взаимодействия различных факторов: экономических и социальных, культурных и демографических. Особое значение придаётся психологическим детерминантам, которые играют важную роль в понимании психологического состояния тех, кто имеет склонность к суицидальному поведению. Ранняя диагностика этих факторов поможет вовремя определить суицидальные тенденции молодых людей и заблаговременно организовать профилактику суицидального поведения.

К основным предикторам суицидального поведения исследователи относят депрессию [2; 3; 4]. Подростковый возраст – один из самых сложных периодов в становлении личности. Депрессивные состояния у подростков имеют свою специфику: они нередко плохо осознаются самими детьми именно как сниженное настроение и могут выражаться в нарастании агрессивного поведения, упрямства, оппозиционного поведения, ухода в себя [5].

В качестве факторов депрессии и связанного с ним суицидального поведения называют низкий уровень социальной поддержки [4; 6]. Социальная поддержка означает все формы поддержки, обеспечиваемой другими людьми и группами, которые помогают индивиду преодолеть трудности в жизни [8]. В исследованиях, проведенных под руководством А.Б. Холмогоровой отмечается, что суицидальные мысли и намерения встречаются у студентов с низким уровнем социальной поддержки почти в

два раза чаще по сравнению со студентами с высоким уровнем социальной поддержки [9].

Исследование характера социальной поддержки у подростков, склонных к суицидальному поведению, проводилось на базе УО «Гомельский Государственный автомеханический колледж», в котором приняли участие учащиеся 2 курса отделения автомехаников в возрасте от 14 до 17 лет. Общее количество выборки составило 100 человек.

Выраженность депрессивной симптоматики, как показателя суицидального риска, определялась с помощью Опросника депрессивности (BDI) А. Бека в адаптации Н.В. Тарабриной. Для выявления уровня социальной поддержки, степени выраженности различных ее форм использовался Опросник социальной поддержки (F-SOZU-22), разработанный G.Sommer, T.Fydrich, адаптация А.Б.Холмогоровой, Г.А.Петровой.

Данные, полученные в исследовании, свидетельствуют о выраженности эмоционального неблагополучия в исследуемой выборке. Установлено, что у 49% учащихся имеются симптомы депрессии в самоотчете, причем 17% отмечают симптомы депрессии тяжелой степени. Анализ ответов на пункт «Суицидальные мысли и желания» опросника шкалы депрессии А. Бека показал, что 12 % подростков имеют пассивные суицидальные мысли, а 8% – суицидальные намерения.

Сопоставление уровня социальной поддержки у подростков с различной выраженностью депрессивной симптоматики показало следующее. Среди студентов с выраженной и тяжелой формами депрессии 88 % имеют низкий уровень эмоциональной поддержки, 91% – низкий уровень инструментальной поддержки, у 82% выявлен низкий уровень социальной интеграции. В группе респондентов без депрессивных симптомов, напротив, 82% имеют нормальный уровень эмоциональной поддержки, 68% – нормальный уровень социальной интеграции и инструментальной поддержки. По общему показателю социальной поддержки различия также существенны: низкий уровень выявлен у 92% подростков с выраженной и тяжелой формами депрессии и у 42% подростков без признаков депрессии.

По показателю удовлетворенности социальной поддержки представители двух групп не различаются, что требует дальнейшего исследования и анализа.

Корреляционный анализ выявил наличие взаимосвязи между уровнем социальной поддержки и выраженностью депрессивной симптоматики: отрицательная связь ($r = - 0,39$, при $P \leq 0,05$) между высоким уровнем социальной поддержки и низким уровнем депрессии и наоборот, положительная корреляция ($r = 0,39$, при $P \leq 0,05$) между низким уровнем социальной поддержки и высоким уровнем депрессивной симптоматики.

Анализ полученных данных показывает, что выраженная нехватка поддержки, связанной с переживанием позитивного чувства близости, доверия и общности, недостаток практической или материальной

поддержки (деньги или вещи), а также помощи в выполнении тяжелой работы, освобождении от нагрузок, получении важной информации, а также низкая включенность в определенную сеть социальных интеракций, в рамках которых отмечается совпадение ценностей и представлений о жизни, провоцирует депрессивные симптомы, тем самым повышая риск суицидального поведения подростков.

С другой стороны, чем в большей степени развиты у подростков способности поддерживать социальные связи, чем более разнообразны его социальные сети, чем в большей степени удовлетворены потребности в эмоциональной поддержке, в получении информативного совета, действенной помощи, исходящей от окружающих, тем лучше их эмоциональное благополучие, выше адаптационные возможности и ниже риск суицида.

Список литературы

1. Закондырина, В.А. Аутоагрессивные суицидальные тенденции среди подростков / В.А. Закондырина // Наука — культура — общество.– 2008.— № 3. – С. 131–137.

2. Соколова, Е. Т. Проблема суицида: клинико-психологический ракурс / Е.Т. Соколова, Ю.А. Сотникова // Вопросы психологии. 2006. – № 4. – С. 104–115.

3. Войцех, В. Ф. Нарушение адаптации и суицидальное поведение у молодежи / В.Ф.Войцех, Е.В. Гальцев // Социальная и клиническая психиатрия. 2009. –Т. 19. – Вып. 2. – С. 17–25.

4. Холмогорова, А.Б. Суицидальное поведение: теоретическая модель и практика помощи в когнитивно-бихевиоральной терапии / А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. –2016. –Т. 24. –№ 3. –С. 144—163.

5. Холмогорова, А.Б. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра / А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 2. URL: http:// medpsy.ru (дата обращения: 03.04.2018).

6. Напрасная смерть: причины и профилактика самоубийств / Ред. Д. Вассерман; пер. Е. Ройне. — М.: Смысл, 2005. — 310 с.

7. Николаев, Е.Л. Кризис и суицид: клинико-психологический анализ аутоагрессивного поведения / Е.Л. Николаев // Суицидология. – 2015.– Т.6.– №3 (20).– С. 54– 58.

8. Силантьева ,Т.А. Социальная поддержка как ресурс совладания со стрессом в трудной жизненной ситуации /Т.А. Силантьева // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома, 2010. – Том 1. –С. 177–179.

9. Евдокимова, Я.Г. Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов : дис. ... кандид. Психол. наук : 19.00.13 / Я.Г. Евдокимова; Москва, Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2008.– 180 с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Мельникова О.Н.,
Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Интерес к изучению ценностных ориентаций молодежи обусловлен, прежде всего, тем, что именно сегодняшние студенты будут определять ближайшее будущее нашей страны, станут ведущей силой экономических, политических, социокультурных процессов в стране.

Восприимчивость к любым новшествам и жизненная активность, обусловленная возрастом и статусом, позволяет студентам быстро реагировать на изменения, происходящие в социокультурном пространстве. В то же время молодежь подвержена воздействию разных, часто противоречивых социальных явлений. Поскольку ценностная сфера жизнедеятельности молодежи чутко реагирует на все изменения, происходящие в обществе, возникает необходимость непрерывного изучения данного феномена, теоретического осмысления процессов, происходящих в жизни и деятельности молодежи. [1].

Студенческий возраст – «чрезвычайно значимый период в жизни человека. В период обучения в вузе происходит не только профессиональное становление человека, но и завершается личностное самоопределение.

Понятие «ценность» всегда привлекало внимание философов, социологов, психологов, культурологов. Отражением этого внимания стало множество концепций и теорий ценностей. Среди отечественных ученых второй половины XX века исследованием ценностных ориентаций занимались В.Б. Ольшанский, А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов. В.Б. и другие. В.Б. Ольшанский ценностные ориентации исследовал в контексте выбора ценностей, рассматривая их как устремления личности или группы к различным формам социальной значимости. А.Г. Здравомыслов и В.А. Ядов понятие ценностной ориентации связывали с понятием установки личности и рассматривали как относительно устойчивое, социально обусловленное, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности [2].

В современной науке выделяют три основных подхода к интерпретации понятия «ценности». В понимании сторонников первого подхода понятие «ценности» определяет значимость объекта для человека, социальной группы, общества в целом. Сторонники второго подхода считают, что ценности существуют независимо, сами по себе. С точки зрения третьего подхода ценности рассматриваются как некие идеальные объекты, которые являются базовыми при определении первостепенных целей в различных сферах человеческой деятельности.

Однако, независимо от специфики фокуса анализа в современных социально-исторических условиях, ценности исследуются как важнейшие компоненты индивидуального и общественного сознания, влияющие на формирование жизненных стратегий и основных средств их реализации, регулирующие социальное поведение и обусловливающие характер взаимодействия социальных субъектов

Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

Для изучения ценностных ориентаций современных юношей и девушек нами было организовано и проведено исследование на базе «Гомельского Государственного университета им. Ф. Скорины». Выборочную совокупность составили 120 студентов 3 курса факультета психологии и педагогики и факультета физики и информационных технологий в возрасте 19-21 лет, из них 60 девушек и 60 юношей.

В качестве диагностического инструментария была выбрана методика «Ценностные ориентации» (М. Рокича), основанная на прямом ранжировании списка ценностей. Согласно М. Рокичу, терминальные ценности (ценности-цели) – это убеждения, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные ценности (ценности-средства) – убеждения, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. По сравнению с терминальными, инструментальные ценности являются менее устойчивыми и имеют более низкий статус, в связи с этим наше внимание было сосредоточено на изучении терминальных ценностей [1].

Доминирующая направленность ценностных ориентаций человека фиксируется как занимаемая им жизненная позиция, которая определяется по критериям уровня вовлеченности в сферу труда, в семейно-бытовую и досуговую активность. Качественный анализ результатов исследования дает возможность оценить жизненные идеалы, иерархию жизненных целей, ценностей-средств и представлений о нормах поведения, которые человек рассматривает в качестве эталона [3].

Наше эмпирического исследования был направлено на изучение иерархии терминальных ценностных ориентаций студенческой молодежи. С помощью методики «Ценностные ориентации» М. Рокича нами была изучена доминирующая направленность ценностных ориентаций студенческой молодежи, отражающая занимаемую ими жизненную позицию, которая определяется по критериям уровня вовлеченности в сферу труда, в семейно-бытовую и досуговую активность. Качественный анализ результатов исследования дает возможность оценить жизненные идеалы, иерархию жизненных целей, ценностей-средств и представлений о нормах поведения, которые студенты рассматривают в качестве эталона.

Согласно данным исследования в качестве приоритетных ценностей для современных студентов обоих полов являются:

- материально обеспеченная жизнь (средний групповой ранг в группе девушек составил 2.9, в группе юношей – 3);
- развлечения (средний групповой ранг в группе девушек 2.9, в группе юношей – 2.8);
- наличие хороших и верных друзей (средний групповой ранг в группе девушек 3.3, в группе юношей – 3.2);
- здоровье (физическое и психическое) (средний групповой ранг в группе девушек 3.1, в группе юношей – 3.3);
- любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком) (средний групповой ранг в группе девушек 2.2, в группе юношей – 4.6);
- развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) (средний групповой ранг в группе девушек 3.6, в группе юношей – 3.8);
- счастливая семейная жизнь (средний групповой ранг в группе девушек 3.6, в группе юношей – 5.2).

В иерархии потребностей в качестве доминирующей ценности у исследуемых студентов обоего пола выступает ценность материально обеспеченной жизни.

Ориентация на здоровье отражает понимание важности студентами психического и физического состояния организма.

Выбор ценности «любовь» является закономерным на данном возрастном этапе и отражает эмоционально-чувственное восприятие мира, стремление к теплу, заботе, и мотивационную готовность студентов к браку. Приоритетность такой ценности как «наличие хороших и верных друзей» свидетельствует о мотивации их к взаимодействию и также обусловлена возрастными особенностями в эмоциональной поддержке.

Также достаточно высокий ранг значимости у исследуемых занимает развитие (работа над собой). Хорошим показателем является то, что ценность счастливой семейной жизни выступает в качестве одной из приоритетных у исследуемых нами студентов.

В результате статистической обработки данных (при помощи Т-критерия Стьюдента) были выявлены статистически значимые различия в рангах следующих ценностей между юношами и девушками.

Статистическая обработка данных показала, что девушки в большей степени, чем юноши ориентированы на любовь» (t эмп. = 6,8 при $\rho \leq 0,01$), счастливую семейную жизнь (t эмп = 8,3 при $\rho \leq 0,01$). Девушки стремятся создать семью, стать «супругами», «хозяйками», «матерями», что можно объяснить тем, что женщина во все времена была хранительницей домашнего очага и, находясь на данном возрастном этапе, всерьез задумываются о создании семьи. В то время как юноши в большей степени ориентированы на свободу (t эмп = 7,1 при $\rho \leq 0,01$, самостоятельность, независимость в суждениях и поступках, общественное призвание (t эмп. = 7,4 при $\rho \leq 0,01$),. Возможно, подобная дифференциация проистекает из выше упомянутых различий в отношении к семейной

жизни. Меньший интерес и меньшая зависимость от семейной жизни предполагают большую степень важности свободы для юношей. Общественное признание для юношей является показателем социальной успешности.

С сожалением хочется отметить, что такие ценности как «красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве»), «счастье других» (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом), «творчество» оказались в списке наименее востребованных ценностей испытуемых.

Список литературы

1 Ценностные ориентации белорусского студенчества: сравнительный социологический анализ (1998–2009 гг.) / П. И. Бригадин [и др.]; под ред. П. И. Бригадина, И. В. Левицкой. – Минск.: ГИУСТ БГУ, 2010. – 207 с.

2 Сокурянская, Л.Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л.Г. Сокурянская. – Харьков: Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, 2006. – 576 с.

3 Лапин, Н.И. Динамика ценностей населения реформируемой России / Н.И. Лапин, Л.А. Беляева. – М.: Эдиториал УРСС, 1996. – 224 с.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Михеева.М.В.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

В последние годы растет количество детей с интеллектуальными нарушениями. Речь идет о детях, которые попадают под нижнюю границу интеллектуальной нормы. Вцелом, такие дети составляют 30 процентов от числа всех обучающихся. Как правило, изучение даже родного языка вызывает у них значительные затруднения. Английский язык они осваивают с большим трудом и с помощью взрослых.

На данный момент существует множество готовых образовательных программ по дисциплине «английский язык», однако большая часть имеет мало общего с реальным положением вещей. Дети с нарушениями интеллекта такую программу освоить не могут. Поэтому перед учителем стоит задача по адаптации программы таким образом, чтобы она была интересна нормально-развивающимся детям, и в то же время доступна их сверстникам , испытывающим затруднения в обучении.

В первую очередь, любой материал нуждается в обработке и переводе на язык, доступный для всех детей. Значит, нужно применять три принципа в работе:

1) многократное повторение изученного материала из урока в урок и в рамках самого урока;

2) контроль усваиваемости за счет постоянного опроса самых слабоуспевающих учеников и письменной проверки пройденного материала;

3) постепенность изучения. Сначала объясняют базовые механизмы построения языка, потом происходит переход к следующим, более сложным. Например, если дети не освоят алфавит, они будут медленно учиться читать.

Что касается грамматического аспекта. В большинстве учебников, грамматические темы подаются разрозненно, не схематично и раскиданы по всему учебнику. Необходимо объяснить базовую тему, которую предлагает автор учебника, тщательно и многократно ее отработать, затем переходить к другой. Любой грамматический материал лучше усваивается в схемах, кластерах или рисунках, которые учащиеся могут использовать как образец. Они в, первую очередь, должны понимать каким правилом необходимо пользоваться и в какой ситуации. Тогда выстроится определенный алгоритм действий, и учащийся сможет справиться с любым заданием на этом уровне.

Лексический материал для таких детей дается в сжатом виде, с исключением малоупотребительных слов. Лучше, если он будет хорошо знать минимум лексических единиц, и уметь их правильно употреблять, чем будет путаться в их большом количестве. Для успевающих детей – этот объем может быть на 50 процентов больше.[2]

Самым базовым умением следует считать чтение. Это основной информационный ресурс. Пока нет положительных результатов в данном аспекте, нецелесообразно переходить к следующему. Например, говорение, можно развивать отдельно от чтения, однако аудирование напрямую зависит от чтения. Если ребенок не знает достаточного количества лексики и не дифференцирует лексическую единицу как часть речи, он не сможет ее правильно применить. Поэтому детям с самого начала следует давать полную информацию о лексической единице и ее месте в предложении и структуре языка.

Отсутствие разговорной практики на уроках английского языка является серьезным упущением. Детям необходимо освоить несколько речевых образцов, постоянно их отрабатывать и дополнять. Можно использовать свою визитную карточку. Это поможет в плане мотивации. Если нет успехов, значит, нет желания учиться. Особенно для детей с низким уровнем интеллекта учеба в школе является очень тяжелой работой, поэтому они особенно остро нуждаются в мотивационной подпитке. [1]

Без мотивационного аспекта в изучении языка невозможно продвижение. Мотивацию могут вызвать два фактора:

1) ситуация успеха;

2) интересное оформление урока. [3]

Секрет интересного и информативного урока кроется в смене видов деятельности, видов активности, в игровых технологиях, и в самой организации урока. Организация урока с использованием

соревновательных моментов, чередованием групповой деятельности и индивидуальной, работа в больших командах и малых группах считается наиболее эффективной.

Важным моментом является отслеживание работы в тетрадях и выполнение домашнего задания. Необходимо понимать, что детям с нарушениями интеллекта нельзя давать длительный перерыв. Если промежуток от занятия до следующего длительный, ребенок будет забывать. Поэтому домашнее задание просто необходимо. Но оно должно посильным для ребенка, если не полностью для самостоятельного выполнения, то хотя бы для понимания содержания. При этом задействуются вспомогательные средства: интернет ресурсы, переводчики.

Таким образом, можно сделать вывод, что успешность ребенка с интеллектуальными нарушениями зависит от множества факторов: от того, насколько правильно составлена программа, будет ли она доступной, насколько учитель требовательный в отношении к ребенку и насколько качественно ученик будет работать самостоятельно, а также от того, насколько ребенок заинтересован в изучении языка.

Список литературы

1. Лебединская К. С. Нарушение психического развития в детском и подростковом возрасте. М.: Академический проект, 2011. – 47 с.

2. Фадина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. Балашов: Николаев, 2004. – 68 с.

3. Фуфурина Т.А. Пути повышения мотивации при изучении английского языка. Гуманитарный вестник, 2014, вып. 1. URL: http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/156.html

ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИИ У СПОРТСМЕНОВ-ЕДИНОБОРЦЕВ В УСЛОВИЯХ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Моисеенко В.А.,
Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Одними из основных факторов агрессивности спортсменов являются стремление к самоутверждению и соперничеству. Таким образом агрессия у спортсменов является стимулом к достижению высоких результатов в спортивной деятельности. Однако со временем спортивная злость может преобразоваться в жизненные установки, которые могут обнаружиться вне спортивной жизни, и могут давать негативные результаты в поведении при взаимодействии с окружающими, что так же, в свою очередь, может оказать сильное влияние на социальную адаптацию спортсмена.

В кратком психологическом словаре А.В. Петровского под агрессией понимается целенаправленное деструктивное поведение,

противоречащее нормам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности [1].

Важно разделять понятия агрессия и агрессивность. Агрессия – это поведение (индивидуальное или коллективное), направленное на нанесение физического, либо психологического вреда или ущерба. А агрессивность – это относительно устойчивая черта личности, которая проявляется в готовности к агрессии, а так же в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого индивида как враждебное и опасное [2].

Принято выделять следующие виды агрессии: физическая агрессия; вербальная агрессия; прямая агрессия; косвенная агрессия; аутоагрессия; инструментальная агрессия; враждебная агрессия. В реальном поведении различные виды агрессии могут совмещаться друг с другом [3].

Нами было проведено исследование в форме опроса. В исследовании принимали участие спортсмены, занимающиеся контактными единоборствами и велоспортом. Количество испытуемых: 60 спортсменов (30/30). Возраст испытуемых находился в пределах от 14 до 17 лет. Для проведения исследования была использована следующая методика: «Опросник состояния агрессии» Басса-Дарки. Данные по методике будут обработаны с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Методика Басса-Дарки позволяет определить типичные для испытуемых формы агрессивного поведения. Применяя данную методику, можно зримо убедиться в том, что у различных категорий агрессия имеет различные качественные и количественные характеристики. Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность вербальная агрессия, чувство вины (аутоагрессия). Физическая, косвенная и вербальная агрессия вместе образуют суммарный индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность – индекс враждебности [4].

Данные спортсменов-единоборцев, полученные в ходе обработки данных, можно представить графически (Рисунок 1).

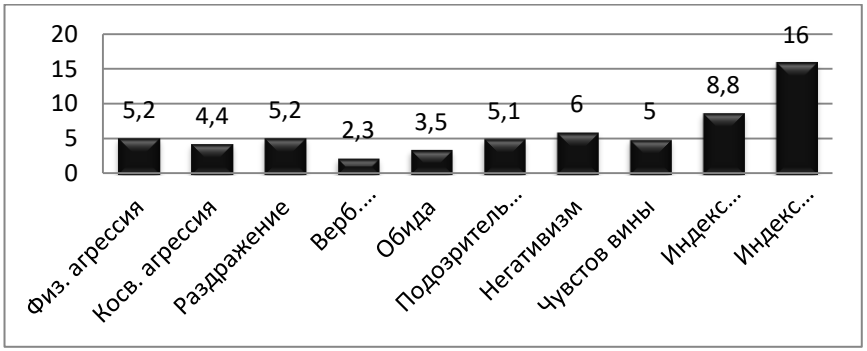


Рисунок 1 – Выраженность показателей по методике Басса-Дарки у спортсменов-единоборцев

Таким образом, мы видим, что на высоком уровне находится показатель «Негативизм», это свидетельствует об оппозиционной манере поведения, обычно направленной против авторитета или руководства.

На низком уровне у спортсменов-единоборцев находится «Вербальная агрессия», что говорит о неспособности выражать спортсменами свои негативные чувства как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы).

Также на низком уровне находится показатель «Обида», которая выражается в сплетнях, злобных шутках, либо же ни на кого не направлена, т.е. это взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топанье ногами. Эта реакция снижена и к ней спортсмены-единоборцы не прибегают.

Остальные показатели (физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, подозрительность, чувство вины) находятся в пределах нормы, то есть нельзя сказать, что спортсмены пассивны и конформны, также у спортсменов на допустимом уровне развиты формы агрессивности.

Что касается Индекса агрессии и Индекса враждебности, то первый снижен, но значение приближено к средним показателям. Это иногда может неблагоприятно сказываться на боевой готовности спортсменов-единоборцев перед соревнованиями. Индекс враждебности находится в пределах нормы.

2 этап. Выявление уровня агрессии у спортсменов, занимающихся велоспортом.

Данные спортсменов, занимающихся велоспортом, полученные в ходе обработки данных, можно представить графически (Рисунок 2).

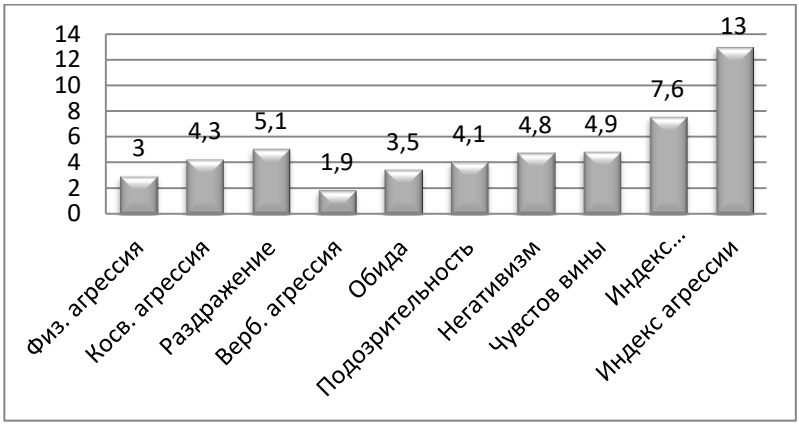


Рисунок 2 – Выраженность показателей по методике Басса-Дарки у спортсменов, занимающихся велоспортом

Таким образом, мы видим, что на высоком уровне находится показатель «Негативизм», это свидетельствует об оппозиционной манере поведения, обычно направленной против авторитета или руководства. Это поведение может проявляться в формах от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

На низком уровне находятся показатели «обида», «физическая агрессия» и «вербальная агрессия».

Низкий уровень физической агрессии свидетельствует о том, что не допускается спортсменами, занимающимися велоспортом, использование физической силы против другого лица.

На низком уровне у спортсменов, занимающихся велоспортом, находится «Вербальная агрессия», что говорит о неспособности выражать спортсменами свои негативные чувства как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы). У спортсменов не развита данная форма агрессии.

Также на низком уровне находится показатель «Обида», которая выражается в сплетнях, злобных шутках, либо же ни на кого не направлена, т.е. это взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топанье ногами. Эта реакция снижена и к ней спортсмены, занимающиеся велоспортом, не прибегают.

Остальные показатели (косвенная агрессия, раздражение, подозрительность, чувство вины) находятся в пределах нормы, то есть нельзя сказать, что спортсмены пассивны и конформны, также у спортсменов на допустимом уровне развиты формы агрессивности.

Что касается Индекса агрессии и Индекса враждебности, то первый снижен, но значение приближено к средним показателям. Это иногда может неблагоприятно сказываться на боевой готовности спортсменов, занимающихся велоспортом, перед соревнованиями. Индекс враждебности находится в пределах нормы.

Таким образом, можно представить графически сравнение показателей по шкалам, полученным спортсменами-единоборцами и спортсменами,занимающимися велоспортом (Рисунок 3):

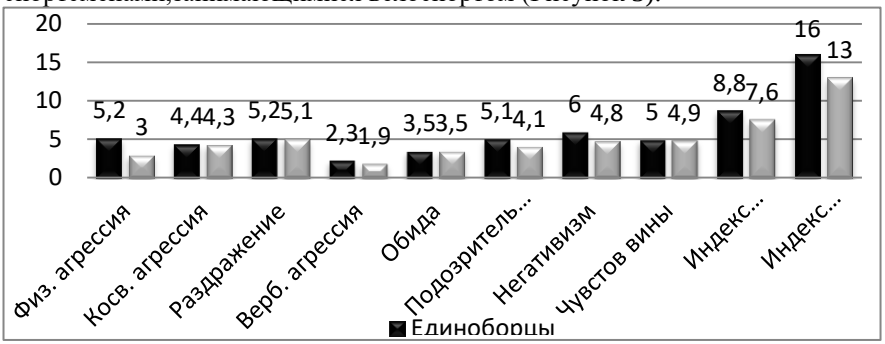


Рисунок 3 – Сравнение выраженности показателей по методике Басса-Дарки у спортсменов-единоборцев и у спортсменов, занимающихся велоспортом

Гипотезы исследования:

– уровень физической агрессии у спортсменов-единоборцев ниже, чем у спортсменов, занимающихся велоспортом;

– уровень косвенной агрессии не будет отличаться в обеих выборках спортсменов;

– уровень раздражения не будет отличаться в обеих выборках спортсменов;

– уровень вербальной агрессии не будет отличаться в обеих выборках спортсменов;

– уровень обиды не будет отличаться в обеих выборках спортсменов;

– уровень подозрительности не будет отличаться в обеих выборках спортсменов;

– уровень негативизма не будет отличаться в обеих выборках спортсменов;

– уровень чувства вины не будет отличаться в обеих выборках спортсменов;

– индекс враждебности не будет отличаться в обеих выборках спортсменов;

– индекс агрессии не будет отличаться в обеих выборках спортсменов.

– Таким образом, с помощью метода математической статистики U-критерия Манна-Уитни были получены следующие данные:

– «Физическая агрессия». $U_{Эмп} = 161 < U_{Кр}$ ($p \leq 0.01$) = 292. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (161) находится в зоне значимости. Следовательно, отклоняется гипотеза H_0 и принимается альтернативная гипотеза H_1 о наличии различий между показателями выборок, которая подтверждает наше предположение о том, что уровень

физической агрессии у спортсменов-единоборцев ниже, чем у спортсменов, занимающихся велоспортом.

– «Косвенная агрессия». $U_{Эмп} = 443 > U_{Кр}$ ($p \leq 0.05$) = 338. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (**443**) находится в зоне незначимости. Следовательно, принимается гипотеза H_0 об отсутствии различий, которая подтверждает наше предположение о том, что у спортсменов-единоборцев и спортсменов, занимающихся велоспортом, показатели по шкале «Косвенная агрессия» не отличаются.

– «Раздражение». $U_{Эмп} = 433 > U_{Кр}$ ($p \leq 0.05$) = 338. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (**433**) находится в зоне незначимости. Следовательно, принимается гипотеза H_0 об отсутствии различий, которая подтверждает наше предположение о том, что у спортсменов-единоборцев и спортсменов, занимающихся велоспортом, показатели по шкале «Раздражение» не отличаются.

– «Вербальная агрессия». $U_{Эмп} = 344 > U_{Кр}$ ($p \leq 0.05$) = 338. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (**344**) находится в зоне незначимости. Следовательно, принимается гипотеза H_0 об отсутствии различий, которая подтверждает наше предположение о том, что у спортсменов-единоборцев и спортсменов, занимающихся велоспортом, показатели по шкале «Вербальная агрессия» не отличаются.

– «Обида». $U_{Эмп} = 441 > U_{Кр}$ ($p \leq 0.05$) = 338. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (**441**) находится в зоне незначимости. Следовательно, принимается гипотеза H_0 об отсутствии различий, которая подтверждает наше предположение о том, что у спортсменов-единоборцев и спортсменов, занимающихся велоспортом, показатели по шкале «Обида» не отличаются.

– «Подозрительность». $U_{Эмп} = 302,5 > U_{Кр}$ ($p \leq 0.01$) = 292, но < $U_{Кр}$ ($p \leq 0.05$) = 338 . Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (**165,5**) находится в зоне неопределенности. В этом случае отклоняется гипотеза H_0 и принимается альтернативная гипотеза H_1 о наличии различий на уровне значимости $p<0,05$, которая не подтверждает наше предположение о том, что у спортсменов-единоборцев и спортсменов, занимающихся велоспортом, показатели по шкале «Подозрительность» не отличаются. Т.е. у спортсменов-единоборцев уровень подозрительности выше.

– «Негативизм». $U_{Эмп} = 260,5 < U_{Кр}$ ($p \leq 0.01$) = 292. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (260,5) находится в зоне значимости. Следовательно, отклоняется гипотеза H_0 и принимается альтернативная гипотеза H_1 о наличии различий между показателями выборок, которая не подтверждает наше предположение о том, что у спортсменов-единоборцев и спортсменов, занимающихся велоспортом, показатели по шкале «Негативизм» не отличаются. Т.е. у спортсменов-единоборцев уровень негативизма выше.

– «Чувство вины». $U_{Эмп} = 447,5 > U_{Кр}$ ($p \leq 0.05$) = 338. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (**447,5**) находится в зоне незначимости. Следовательно, принимается гипотеза H_0 об отсутствии различий, которая

подтверждает наше предположение о том, что у спортсменов-единоборцев и спортсменов, занимающихся велоспортом, показатели по шкале «Чувство вины» не отличаются.

– «Индекс враждебности». $U_{Эмп} = 339,5 > U_{Кр}$ ($p \leq 0.05$) = 338. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (**339,5**) находится в зоне незначимости. Следовательно, принимается гипотеза H_0 об отсутствии различий, которая подтверждает наше предположение о том, что у спортсменов-единоборцев и спортсменов, занимающихся велоспортом, показатели по шкале «Индекс враждебности» не отличаются.

– «Индекс агрессии». $U_{Эмп} = 161 < U_{Кр}$ ($p \leq 0.01$) = 292. Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (161) находится в зоне значимости. Следовательно, отклоняется гипотеза H_0 и принимается альтернативная гипотеза H_1 о наличии различий между показателями выборок, которая не подтверждает наше предположение о том, что у спортсменов-единоборцев и спортсменов, занимающихся велоспортом, показатели по шкале «Индекс агрессии» не отличаются.

Таким образом, было выявлено,что нет различий в уровне выраженности таких показателей, как «Косвенная агрессия», которая находится на среднем уровне, «Раздражение», которое также находится на среднем уровне, «Вербальная агрессия», которая находится на низком уровне, «Обида», которая также находится на низком уровне, «Чувство вины», которое находится на среднем уровне и «Индекс враждебности», который тоже находится на среднем уровне.

Различия были выявлены в таких показателях, как:

– «Физическая агрессия» у спортсменов-единоборцев ниже, чем у спортсменов, занимающихся велоспортом.

– «Подозрительность» у спортсменов-единоборцев выше, чем у спортсменов, занимающихся велоспортом.

– «Негативизм» у спортсменов-единоборцев по уровню выраженности выше, чем у спортсменов, занимающихся велоспортом.

– «Индекс агрессии» у спортсменов-единоборцев выше, чем у спортсменов, занимающихся велоспортом.

Список литературы

1 Петровский, М.Г. / Краткий психологический словарь / А.В Петровский, М.Г. Ярошевский. - Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 8 с.

2 Ильин, Е.П. Психология агрессивного поведения / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.

3 Ениколопов, С.Н. Понятие агрессии в современной психологии / С.Н. Ениколопов // Прикладная психология. – 2001. , № 1. – С. 60-71

4 Хван, А.А. Стандартизация опросника Басса и А. Дарки / А.А. Хван, Ю.А. Зайцев, А.А. Кузнецова // Психологическая диагностика. – 2008, № 6. – С. 58.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Морозова Е.Е.
Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Статья посвящена изучению особенностей эмоционального интеллекта у студентов и его взаимосвязи с социально-психологической адаптацией. В исследовании добровольно приняли участие 60 студентов Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины факультета психологии и педагогики. В результате исследования была выявлена корреляционная связь между уровнем эмоционального интеллекта и успешностью социально-психологической адаптации, из чего можно сделать вывод о прямой взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и социально-психологической адаптацией студентов.

Овладевая различным социальным опытом, человек на протяжении всей своей жизни сталкивается с новыми обстоятельствами, с потребностью приспособления к новым условиям, выработки новых шаблонов поведения. Необходимость в адаптации возникает в том случаи, когда привычное поведение невозможно или малоэффективно.

С точки зрения А. А. Налчаджяна, адаптация – это тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности, то есть такому состоянию, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей [1, с. 12].

Для студента умение адаптироваться, справляться с возникшими трудностями, найти свое место в жизненном пространстве является главным фактором эффективного развития, а в перспективе – специалиста, профессионала с высшим образованием.

В современной психологии одним из наиболее актуальных вопросов является вопрос о том, какие способности и качества личности являются необходимыми для наиболее эффективного социального взаимодействия и профессиональной реализации. Поиск психологических механизмов, способствующих построению адекватной и гибкой системы отношений личности с окружающей социальной средой, привели исследователей к выделению и изучению такого конструкта как эмоциональный интеллект.

Эмоциональный интеллект по И. Н. Андреевой – это устойчивая ментальная способность, часть обширного класса ментальных способностей; в частности, эмоциональный интеллект может рассматриваться как подструктура социального интеллекта. Как ментальная способность, он является также частью более обширной

группы свойств личности. Это один из многих факторов индивидуальности, скорее позитивных, чем негативных для межличностного взаимодействия [2, с. 95].

Благодаря эмоциональному интеллекту человек идентифицирует различную эмоционально окрашенную информацию и применяет это знание для достижения и реализации важных для него целей. Благодаря эмоциональному интеллекту человек способен понимать собственные эмоции и управлять ими, оптимально выстраивая свою поведенческую стратегию в различных жизненных обстоятельствах. Эмоциональный интеллект помогает человеку лучше понимать эмоции других людей и воздействовать на их поведение, управлять отношениями и урегулировать конфликты.

Основной целью работы являлось изучение взаимосвязи социально-психологической адаптации и уровня эмоционального интеллекта.

Исследование проводилось с помощью методики «Оценка эмоционального интеллекта» Н. Холла и методики «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда.

В исследовании добровольно приняли участие 60 студентов Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины факультета психологии и педагогики.

В ходе исследования социально-психологической адаптации у студентов первого курса факультета психологии и педагогики с помощью было выявлено, что почти половина студентов – 45% испытуемых (27 человек) – являются полностью адаптированными, 32% испытуемых (19 человек) находятся в состоянии дезадаптации, а 23% испытуемых (14 человек) по результатам теста оказались в зоне неопределенности.

Для дальнейшего исследования студенты были разделены на две группы – адаптированный и дезадаптированные студенты. С ними было проведено исследование эмоционального интеллекта по методике Н. Холла.

Было выявлено, что у адаптированных студентов по всем шкалам, кроме шкалы «управление своими эмоциями», средние показатели уровня эмоционального интеллекта. Самым высоким является показатель по шкале «эмпатия», что указывает на хорошее понимание этими студентами эмоций других людей, на способность сопереживать эмоциональному состоянию другого человека и готовность помочь. Самым низким является показатель по шкале «управление своими эмоциями», что может указывать на эмоциональную ригидность, тенденцию к «застреванию» на отрицательно окрашенных переживаниях, а также на недостаточно выраженный самоконтроль над своими чувствами в конфликтных ситуациях.

У дезадаптированных студентов по всем шкалам наблюдаются низкие показатели уровня эмоционального интеллекта. Самым высоким является показатель по шкале «эмоциональная осведомленность», а самым низким является показатель по шкале «управление своими эмоциями».

Далее был проведен сравнительный анализ полученных результатов у адаптированных и дезадаптированных студентов при помощи U-критерия Манна-Уитни.

Результаты сравнительного анализа показали, что по каждой шкале – эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей, – а также по интегративному уровню эмоционального интеллекта адаптированные студенты показывают лучшие результаты, из чего можно сделать вывод о прямой взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и социально-психологической адаптацией студентов.

Список литературы

1 Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. — Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. — 263 с.

2 Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83 – 95.

ПРОБЛЕМА ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

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

Современное общество предъявляет высокие требования к личности, которой необходимо быть готовой к постоянным переменам и развитию, к здоровой конкуренции во всех областях жизни. Во многом это обусловлено взаимодействием личности и социальной среды в быстро меняющихся условиях, под воздействием постоянно нарастающих стрессов.

Проблема эмоционального стресса и возникающих на его основе нервно-психических и психосо¬матических расстройств находится в центре внимания многих отечественных и зарубежных исследо¬вателей. Экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих психиче¬ское напряжение у учащихся средней и высшей школы. В последние годы получены убеди¬тельные доказательства того, что экзаменационный стресс оказывает негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы школьников и даже может вызывать нарушения генетическо¬го аппарата, повышая вероятность возникновения онкологических заболеваний.

В период экзаменационной сессии у школьников нередко регистрируют повышение частоты сердечных сокращений, повышение артериального дав-ления, рост уровня психоэмоционального напряжения [2, 4, 5]. Введение Единого государственного экзамена и зачисление по его результатам в вузы увеличивает уровень экзаменационного стресса среди школьников.

Ю. В. Щербатых [6] к неблагоприятным факторам периода подготовки к экзаменам относит: усиленную умственную деятельность; увеличенную статическую нагрузку; весьма ограниченную двигательную актив¬ность; нарушение режима сна; сильные эмоциональные переживания, связанные с возможным неуспехом или провалом на экзамене, изменением социального статуса школьника. Однако даже после сдачи экзамена физиологические показатели не сразу возвращаются к исходной норме, для этого может потребоваться не¬сколько дней [3; 1]. Таким образом, экзаменационный стресс, имеющий массовый характер, представляет со¬бой серьезную угрозу для здоровья школьников.

Мы провели исследование с целью изучения уровня экзаменационного стресса в юношеском возрасте.

Всего в исследовании приняли участие 30 школьников старших классов МБОУ «СОШ № 29 г. Йошкар-Олы» и МБОУ «Косолаповской СОШ».Изучить особенности стресса в раннем юношеском периоде нам помогали такие методики, как «Устойчивость к стрессу» Ф. Т. Готвальда, «Выявление степени подверженности стрессам» Е. А. Тарасова, «Человек под дождем» Н. Н. Юриновой, «Куда Вы идете: к стрессу или от него?»

А. В. Морозова.

Методика Ф. Т. Готвальда «Устойчивость к стрессу» показала, что самый высокий процент от общего числа испытуемых, а именно 40 %, имеет высокий уровень стрессоустойчивости. Это говорит о том, что если испытуемые и прибегнут к действиям по преодолению стресса, то эти действия будут носить профилактический характер. Испытуемые, имеющие средний уровень стрессоустойчивости, составляют 37 % от общего числа всех испытуемых. У участников на этом уровне уже могут проявляться цепные реакции физических и умственно-психических нарушений. 23 % испытуемых имеют низкий уровень стрессоустойчивости. Такие люди глубоко увязли в замкнутом круге чрезмерных напряжений, чувствительных нагрузок и заметного расстройства.

С помощью методики Е. А. Тарасова «Выявление степени подверженности стрессам» мы узнали, что 10 % имеют низкую степень подверженности стрессам. Они живут спокойно и размерено, разумно и прагматично, успевая справляться с проблемами, которые возникают. 64 % испытуемых обладают средней степенью подверженности стрессам. Жизньтаких людей наполнена деятельностью и напряжением. У 23 % испытуемых высокая степень подверженности стрессам. Жизнь этих людей – беспристрастная борьба. Всего 3 % участников имеют очень высокую степень подверженности стрессам.

Следующая методика А. В. Морозова «Куда Вы идете: к стрессу или от него?» показала, что 3 % испытуемых обладают низким уровнем стресса. Причиной стресса на этом уровне может стать только их бездеятельность. Большая часть испытуемых, точнее 53 %, имеют средний уровень стресса. Такие испытуемые люди спокойные и не подвержены

стрессу. 44 % от общего количества испытуемых имеет высокий уровень стресса. Эти испытуемые очень быстро идут к стрессу.

Благодаря методике Н. Н. Юриновой «Человек под дождем» мы установили, 17 % имеют низкий уровень стресса. Изображения таких испытуемых создают впечатление того, что их создатели способны спокойно и адекватно воспринимает затруднения, считая их обычным жизненным явлением. Самый большой процент испытуемых, точнее сказать 70 %, обладают средним уровнем стресса. О таких испытуемых можно сказать они чувствуют в себе внутренние ресурсы для борьбы с трудностями, трудности их мотивируют и закаляют. Есть и такие испытуемые, у которых высокий уровень стресса, их 13 % от общего числа испытуемых. Оценивая рисунки таких испытуемых в целом, хочется сказать, что они создают чувство беспомощности.

Наше исследование дало возможность констатировать, что большинство старших школьников вполне справляются со стрессовыми состояниями перед экзаменами, но некоторые юноши и девушки всё-таки имеют низкий уровень стрессоустойчивости. Это говорит о том, что профилактика экзаменационного стресса является важно частью при подготовке к экзаменам.

Изучив состояние проблемы проявления стресса и его профилактики в юношеском периоде в научной литературе, мы можем констатировать, что стресс является необходимым ответом организма на постоянно переменчивые условия окружающей среды. Стресс обеспечивает адаптацию человека, его гибкость.

В настоящее время представители юности – старшеклассники – все чаще испытывают стресс, чувства тревоги и депрессии. Экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих психическое напряжение в юности.

Список литературы

1. Бароненко В.А. Здоровье и физи¬ческая культура студента. М.: Инфра-М, 2006. 352 с.

2. Деваев Н.П.Влияние экзаменационного стресса на регуля¬цию сердечного ритма и биоэлектрическую активность го¬ловного мозга у студенток // Вестник Нижегородского уни¬верситета им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 2(2). С. 622–626.

3. Курыгин А.Г. Психический дис¬тресс в дебюте и развитии соматического заболевания // Экология человека. 2006. № 7. С. 42-46.

4. Тарасова Л.Е. Страх перед экзаменом и его детерминанты у студентов-гуманитариев //Известия Саратовского универси¬тета. 2009. № 9(3). С. 78–83.

5. Щербатых Ю.В. Вегетативные проявления экзаменационно¬го стресса: Автореф. дис. ... докт. биол. наук. СПб; 2001.

6. Щербатых Ю.В. Использование методов са¬морегуляции и нейролингвистического программи¬рования для снижения уровня стресса у студентов. Воронеж: МОДЭК, 2010. 350 с.

СТРАТЕГИЯ ИЗБЕГАНИЯ КАК ФАКТОР РИСКА РАЗВИТИЯ ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКИ У СТУДЕНТОВ

Назарова М. В.
Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Условия современной жизни, информационные и эмоциональные нагрузки приводят к тому, что люди все чаще попадают в кризисные ситуации, нарушающие привычный ход жизни, зачастую меняющие отношение к миру и себе. При отсутствии способов преодоления трудностей у человека возникают психологические проблемы в виде негативных переживаний, нарушения межличностных взаимоотношений, снижения самооценки, неустойчивости личности, возникновения соматической симптоматики.

Р. Лазарус и С. Фолкман определяют копинг как динамичное взаимодействие человека с ситуацией, как когнитивные, поведенческие и эмоциональные усилия, направленные на устранение внешних или внутренних противоречий. Они подчеркивают, что копинг – это изменчивый процесс, поскольку личность и среда образуют неразрывную, динамическую взаимосвязь и оказывают друг на друга взаимное влияние [1].

Еще в исследовании Р. Мак-Края и П. Косты было установлено, что использование более эффективных (субъективно) стратегий совладания связано со счастьем и удовлетворенностью жизнью. Наиболее эффективными для решения проблемы испытуемые считали веру, поиск поддержки, рациональные действия, выражение чувств, адаптацию и юмор, тогда как враждебность, нерешительность и уход в фантазию расценивались как наименее эффективные «для дела». К субъективному снижению стресса приводили вера, саморазвитие в результате стресса, поиск поддержки, юмор. Напротив, к усилению стресса приводили самообвинение, нерешительность и враждебность [2, с. 400].

Рассмотрение специфики возникновения депрессивной симптоматики и ее взаимосвязи с совладающим поведением на примере личности студента обусловлено тем, что студенческая деятельность является эмоционально напряженным видом социальной активности личности и характеризуется постоянным присутствием выраженных стрессоров. Хроническая эмоциональная насыщенность деятельности студента требует от него наличия развитого самообладания, навыков саморегуляции, разнообразных способов совладания с трудностями и оказывает влияние на развитие депрессивной симптоматики.

Результаты исследования О.В. Муравьевой и Т.Н. Разуваевой показали, что у больных депрессией страдают буквально все сферы личности: эмоциональная, когнитивная, поведенческая, а также волевая и интеллектуальная. Нарушения в данных сферах приводят к понижению адаптационного потенциала личности, затруднению эффективного использования копинг-механизмов и механизмов совладания в

затруднительных ситуациях. Симптомы, наблюдающиеся при депрессивных расстройствах, могут приводить к затруднению эффективного использования копинг-механизмов [3, с. 275].

В исследовании Гунзурновой Б.А. о взаимосвязи депрессии и копинг-стратегий у онкологических больных было выявлено, что у онкологических больных есть предпосылки к дисгармоничному развитию копингов, так как при появлении депрессивной симптоматики, у таких больных будет наблюдаться снижение одной из самых эффективных копинг-стратегий – «Решение проблем» и одновременное повышение таких копинг-стратегий как «Поиск социальной поддержки» и «избегание» [4, с. 132].

С целью выявления взаимосвязи копинг-стратегий и проявление депрессивной симптоматики у белорусских студентов вузов нами было проведено исследование на базе Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. В исследовании добровольно приняли участие 68 студентов Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. Из них студенты физического, биологического, математического факультетов и факультета психологии и педагогики. Средний возраст опрошенных составил 19.5 лет. В исследовании приняли участие 28 молодых людей и 40 девушек.

Для изучения применяемых индивидом копинг-стратегий была использована методика Д. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий»; для изучения депрессии была использована «Шкала депрессии Бека» (Beck Depression Inventory).

По результатам нашего исследования у большинства опрошенных, а именно у 60% испытуемых депрессивных симптомов обнаружено не было. Однако у 40% испытуемых были выявлены симптомы депрессии от легкой выраженности, до симптомов депрессии средней тяжести. Данная симптоматика проявляется в ухудшении настроения, снижении работоспособности, в пессимистическом взгляде на происходящее, в возникновении суицидальных мыслей, бессоннице. Испытуемые с депрессивной симптоматикой средней тяжести представляют собой группу риска. У них могут возникать навязчивые суицидальные мысли и даже попытки покончить жизнь самоубийством.

Похожее исследование было проведено Гунзуновой Б.А., исследование о взаимосвязи депрессии и копинг-стратегий у онкологических больных, выборка которой составила 30 человек. Было выявлено 40% испытуемых с отсутствием симптомов или легкой депрессией, 33,3% испытуемых имели симптомы умеренной депрессии и 26,7% обладали симптомами выраженной и тяжелой депрессии. Наши результаты и результаты выше описанного исследования согласуются.

Наиболее предпочтительные копинг-стратегии среди опрошенных студентов – стратегии «Разрешения проблем» и «Поиск социальной поддержки». Стратегия, которой опрошенные студенты отдают наименьшее предпочтение – стратегия «Избегания». Это означает, что

студенты в большинстве случаев предпочитают активно разрешать свои проблемы различными путями, нежели их избегать.

Для выявления взаимосвязи между двумя изучаемыми параметрами был проведен корреляционный анализ Спирмена. Корреляционный анализ взаимосвязи копинг-статегий и соматических проявлений депрессии показал достоверную связь с копинг-стратегией «Избегание». Коэффициент корреляции по Спирмену r= 0,352 при p=0,03, что означает прямую взаимосвязь между этими двумя параметрами. На основании этого можно сделать вывод, что лица, избегающие обсуждения конфликтных вопросов и принятия решения в возникшей трудной ситуации, имеют более высокий уровень проявления соматических симптомов депрессии, таких как, бессонница, повышенная утомляемость и потеря аппетита.

Так же корреляционный анализ взаимосвязи копинг-стратегии «Разрешение проблем» и депрессивной симптоматики указал на то, что эти показатели имеют тенденцию к статистически достоверной связи. При котором коэффициент корреляции по Спирмену r= -0,219 при p=0,073, что может указывать на тенденцию достоверной обратной взаимосвязи между этими двумя параметрами. На основании этого, можно сделать вывод, что у людей, которые осуществляют поиск всех возможных решений, прежде чем что-либо предпринять, возможно, будут в наименьшей степени испытывать проявления симптомов депрессии.

Для депрессивной симптоматики наиболее релевантной оказалась такая стратегия совладания как избегание. Корреляционный анализ по Спирмену показал, что взаимосвязь между параметрами «уровень депрессивной симптоматики» и копинг-стратегия «избегание» прямая r= 0.249 и достоверная p=0,040. На основании этого можно сделать вывод, что для лиц, избегающих проблем и трудностей, делающих все возможное, чтобы не дать окружающим увидеть, что их дела плохи, характерны более высокие значения проявления депрессивной симптоматики, таких как ненависть к себе, чувство вины, низкая самооценка.

На основании полученных статистических данных были сформулированы следующие выводы:

– выраженная депрессия средней тяжести отмечается у 11% опрошенных; умеренная депрессия отмечена у 7%; легкую депрессию (субдепрессию) имеют 22% испытуемых; не имеют депрессивных симптомов 60% испытуемых;

– наиболее предпочтительная стратегия совладания среди опрошенных студентов является стратегия «Разрешения проблем» и «Поиск социальной поддержки». Стратегия, которой опрошенные студенты отдают наименьшее предпочтение является стратегия «Избегания». Это означает, что студенты предпочитают активно разрешать свои проблемы различными путями, нежели их избегать;

– для лиц, избегающих проблем и трудностей, характерны более высокие значения проявления депрессивной симптоматики, таких как ненависть к себе, чувство вины, низкая самооценка;

– лица, избегающие обсуждения конфликтных вопросов и принятия решения в возникшей трудной ситуации, имеют более высокий уровень проявления соматических симптомов депрессии, таких как, бессонница, повышенная утомляемость и потеря аппетита;

– лица, осуществляющие поиск всех возможных путей решения трудной ситуации, наименее подвержены проявлениям симптомов депрессии.

Список литературы

1. Рассказова, Е. И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – №3 (17) – Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2011n317/493rasskazo#e3 – Дата доступа: 01.04.2017.

2. MacCrae, R. Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample / R. MacCrae, P. Costa // Journal of Personality. – 1986. –Vol. 54, № 2. – P. 385 – 405.

3. Муравьева, О. В. Взаимосвязь компонентов структуры личности и копинг-механизмов у больных с депрессией / О. В. Муравьева, Т. Н. Разуваева // Научные ведомости: Серия Гуманитарные науки. — 2014. — № 6 (177). Выпуск 21. С. 275 – 283.

4. Гунзунова, Б. А. Исследование взаимосвязи депрессии и копинг–стратегий у онкологических больных / Б. А. Гунзунова // Вестник. Социальные и гуманитарные науки. – 2015. – №1 (24). – С.127 – 134.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНЫХ СОСТОЯНИЙ У СПОРТСМЕНОВ

Некрашевич К.Г.,

Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель

Важной составной частью психологической реальности любого человека, занимающегося спортом, является его эмоциональная действительность. При этом среди многообразных проявлений эмоций представляется важным выделить феномен тревожности и страха, преодоление которых в психологической подготовке спортсмена является чрезвычайно значимым.

Данную тему изучали такие авторы, как К.Э. Изард, С. Томкинс, Дж. Боулби, Х. Христозов, И.Д. Ялом, Г.М. Бреслав, Б.Дж. Кретти, Е.П. Ильин, С. Къюркегор, Ильин Е.П., З. Фрейд и др.

Согласно З. Фрейду, страх – это состояние аффекта, объединение определенных ощущений ряда удовольствие-неудовольствие с соответственными иннервациями разрядки напряжения и их восприятие, а также, вероятно, и отражение определенного значимого события [1, с.136].

Страх и тревога – реальная часть жизни человека. Страх относится исследователями к одной из базовых (основных) эмоций.

Причины страхов спортсменов могут быть самыми различными. Это и оценка силы соперника, последствия собственной агрессии (нанесение трав сопернику) или агрессии со стороны других.

Х. Христозов выделяет следующие виды страха:

- по форме и оттенкам проявления: страх астенический (оцепенение, слабость, нецелесообразность поступков) и стенический (паника, бегство, агрессия); соответствующий и несоответствующий степени опасности; адекватный и неадекватный.

- по степени выраженности: испуг (внезапный и кратковременный страх, возникающий при неожиданном и неприятном, но еще четко неосознаваемом изменении ситуации, угрожающем жизни или благополучию человека); боязнь (постепенно возникающее чувство страха, связанное с осознаванием длительное время продолжающейся опасности, которая может быть устранена или на которую может быть оказано определенное воздействие) и ужас (наивысшая степень страха с характерным угнетением рассудочной деятельности – «безумный страх»).

- по форме проявления: страх витальный (переживание страха исходит из собственного тела, непосредственно из эмоциогенных систем головного мозга); реальный (опасность исходит из окружающего мира); моральный страх, или страх совести (возникает в результате рассогласования первичных психических тенденций и более дифференцированных стремлений).

- по виду: осознаваемый генерализованный; осознаваемый локализованный; неосознаваемый генерализованный; скрытый локализованный страх.

- по виду: осознаваемый генерализованный; осознаваемый локализованный; неосознаваемый генерализованный; скрытый локализованный страх.

В свою очередь тревога – это эмоциональное состояние, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, переживанием ожидания и неопределенности, чувства беспомощности. Тревога возникает в ситуациях, когда еще нет (а может быть, и не будет) реальной опасности для человека, но он ждет ее, причем пока не представляет, как с ней справиться. По мнению исследователей, тревога представляет собой комбинацию из нескольких эмоций – страха, печали, стыда и чувства вины. Переживание тревоги свойственно любому человеку в адекватных ситуациях [5, с.10].

В английском языке тревога и тревожность обозначаются одним словом – anxiety, и при чтении иностранной литературы для разведения понятий надо обращать внимание на контекст их использования. В русском языке это разные слова. Тревога – это эмоциональное переживание, а тревожность – психологическая особенность, устойчивое свойство человека, характерная черта. Человека, который часто испытывает состояние тревоги считают тревожным [6, с.93].

Выделяют пять известных в психологической литературе критериев, позволяющих различать понятия «страха» и «тревожности»:

1. Степень конкретности угрозы, опасности, на которую реагирует человек. Страх при этом рассматривается как реакция на реальную, предметно- определенную опасность. Тревожность считается переживанием неопределенной, диффузной, смутной угрозы, не имеющей четко осознаваемого объекта и очень часто попросту воображаемой.

2. Направленность угрозы. Страх возникает тогда, когда нечто грозит самому существованию человека, целостности его организма, то есть в случае «витальной угрозы». При тревожности опасность связана с разрушением ценностей человека, его отношений с другими людьми, его потребностей, иначе говоря, когда угроза является личностной.

3. Способ реагирования человека. От страха человек ведет себя либо стенически, либо астенически. В первом случае он проявляет повышенную активность, например, убегает со скоростью, которой позавидовал бы спринтер-чемпион, или одним махом перепрыгивает через высоченный забор или вступает в схватку с предметом страха, демонстрируя неожиданную силу. Во втором случае человек просто цепенеет, теряя способность к активности (как кролик перед удавом). Тревожность обычно порождает другой способ реагирования – недифференцированную поисковую активность.

4. Сложность организации переживания. Страх, будучи базовой, фундаментальной эмоцией, устроен проще, чем тревожность, которая рассматривается как некая «надстройка», формирующаяся на основе страха в комбинации с другими базовыми эмоциями, а потому имеющая более сложную организацию.

5. Интенсивность переживания. Так, иногда полагают, что можно выстроить следующий ряд переживаний по степени их возрастания: тревога, опасение, боязнь, испуг, ужас. Последние четыре состояния характеризуют оттенки страха [3].

Нами было проведено исследование особенностей страхов и тревоги у спортсмено. В исследовании принимали участие 60 спортсменов, занимающихся футболом и волейболом, а так же 60 юношей, не занимающихся спортом. Возраст испытуемых находился в пределах от 16 до 19 лет. Для проведения исследования были использованы следующая методика: методика диагностики уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина, С-теста Леви. Данные по методикам будут обработаны с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Методика диагностики уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина является надежным и информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивной тревожности как состояния) и личностной тревожности (как устойчивой характеристики человека).

Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Личностная тревожность представляет собой конституциональную черту, обусловливающую склонность воспринимать воспринимать достаточно широкий «веер»

ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. При высокой личностной тревожности каждая из этих ситуаций будет обладать стрессовым воздействием на субъекта и вызывать у него выраженную тревогу.

В ходе исследования выявили, что низкий уровень ситуативной тревожности наблюдается у 20% испытуемых спортсменок, средний уровень ситуативной тревожности наблюдается у 30% испытуемых спортсменок, высокий уровень ситуативной тревожности наблюдается у 50% испытуемых спортсменок. При этом ни у одной испытуемой не выявлено низкого уровня личностной тревожности.

У студентов, не занимающихся спортом, низкий уровень ситуативной тревожности наблюдается у 13%, средний уровень ситуативной тревожности наблюдается у 57% испытуемых, высокий уровень ситуативной тревожности наблюдается у 30% испытуемых. Показатели личностной тревожности у студентов, не занимающихся спортом, следующие: у 3% испытуемых наблюдается низкий уровень личностной тревожности, средний уровень ситуативной тревожности наблюдается у 57% испытуемых, высокий уровень ситуативной тревожности наблюдается у 40% испытуемых.

В результате расчета средних значений мы можем утверждать, что уровень личностной тревожности спортсменок ниже, чем у студентов, не занимающихся спортом. Но при этом уровень ситуативной тревожности у спортсменок выше, чем у студентов, не занимающихся спортом. Возможно, высокие показатели ситуативной тревожности спортсменов связаны с предстоящими соревнованиями. И проявляется так называемая предстартовая тревожность.

Было выявлено, что преобладающим видом страха у спортсменок является социофобия, этот вид страха выявлено у 33% испытуемых, вторым по распространенности страхом является боязнь выступлений, этот вид страха выявлен у 30% испытуемых. Наименее распространенный вид страха – танатофобия, этот вид страха выявлен у 17% испытуемых.

Преобладающим видом страха у студентов, не занимающихся спортом, является социофобия, этот вид страха выявлен у 37% испытуемых. Наименее распространенным видом страха является эзофобия, этот вид страха выявлен у 7% испытуемых.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы можем утверждать, что уровень страха примерно равен у студенток, не занимающихся спортом, и спортсменов. Выявлено, что для обоих групп преобладающим видом страха является социофобия и боязнь выступлений. Возможно, данные виды страхов характерны для девушек данной возрастной категории.

При этом различия в уровне тревожности существуют. Так для спортсменок характерен высокий уровень ситуативной тревожности и низкий уровень личностной тревожности. В то время, как для студентов, не

занимающихся спортом, наоборот, характерен высокий уровень личностной тревожности и низкий уровень ситуативной тревожности.

Список литературы

1. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.

2. Кьеркегор, С.П. Страх и тревога / С.П. Кьеркегор // Тревога и тревожность. – СПб.: Питер, 2001. – С. 7-17.

3. Мэй, Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности / Р. Мэй. – СПб.: Питер, 2001. – 223 с.

4. Барчуков, И.С. Физическая культура и спорт: методология, теория и практика / И.С. Барчуков, А.А. Нестеров; под редакцией Н.Н. Маликова. – 2-е изд. – М: Академия, 2008. – 525 с.

РАЗВИТИЕ И ГАРМОНИЗАЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ «ИСКУССТВО БЫТЬ РОДИТЕЛЕМ»

Николаева Е.В.,
Дворец творчества детей и молодежи» г.Волжска,
Республика Марий Эл, г.Волжск

«Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными, а именно: искусство управлять и искусство воспитывать». И.Кант.

Одна из наиболее частых причин обращения к психологу сегодня – это трудности, испытываемые родителями в воспитании детей. Так, например, с сентября 2016 года по май 2018 г. около 64 % проведенных индивидуальных консультаций с родителями были связаны с темой поведенческих проблем ребенка и трудностей, которые родители испытывают при их воспитании.

Современная семья нуждается в помощи в вопросах воспитания и развития ребенка. К сожалению, нигде не обучают «быть родителем». Поэтому важно развивать конструктивное взаимодействие психолога образовательного учреждения с семьей. Это возможно посредством реализации психолого-педагогической программы, обеспечивающая возможность совместного участия родителей и детей, в процессе которой происходит развитие детско-родительских отношений.

В связи с тем, «важнейшим институтом социализации подрастающего поколения является родительская семья» [2, с.268], мы проводили исследование по изучению родительского отношения к детям в школе развития «Дошколенок» на протяжении шести лет. В эксперименте приняли участие 150 семей с детьми старшего дошкольного возраста. Мы выявили одну и ту же тенденцию, что во взаимодействии с детьми у родителей наблюдается чрезмерный контроль (85%, 83%, 81%, 79,5%, 76%, 71%), строгость (78%, 77%, 73%, 71%, 70%, 65,5%), и при этом непоследовательность действий (8,5%, 9,2%, 9,8%, 16%, 18%, 23,8%,) и отвержение ребенка родителем (13%, 14%, 18%, 20%, 25%, 34%).

Серединное значение - 50% является медианой, а отклонение в стороны показывает наличие определяемого параметра в родительском отношении.

Мы выявили одну и ту же тенденцию проблем семейных и родительских отношений с детьми школы развития «Дошколенок». В связи с этим было необходимо разработать программу, которая будет способствовать нахождению эффективных путей оказания помощи родителям и детям в преодолении возникающих трудностей во взаимодействии друг с другом.

Разработка психолого-педагогической программы «Искусство быть родителем» стало актуальным и необходимым для родителей школы развития «Дошколенок».

Целью программы стало улучшение и гармонизация отношений родителей с детьми на основе психологических знаний и нового опыта, полученного в результате работы группы.

Задачи, которые мы ставили перед работой:

- создать оптимальные условия для осознания родителями особенностей их взаимоотношений с детьми, формировать мотивацию к их изменению, поиск и апробирование новых способов поведения;
- информировать родителей об особенностях развития детей, в том числе возрастных;
- расширять возможности понимания родителями своих детей,
- освоить новые навыки взаимодействия родителей с ребенком на основе сотрудничества и партнерства,
- формировать и развивать навыки рефлексии во взаимоотношениях с ребенком.

Психолого-педагогическая программа «Искусство быть родителем» – это не лекции, а создание обстановки для саморазвития личности родителей. Психолого-педагогическая программа для родителей, воплощает в себе идеи тренинга взаимодействия матерей с детьми И.М. Марковской, труды Ю.Б. Гиппенрейтер.

Для реализации целей и задач программы используются следующие формы работы:

- групповые консультации и собрания с родителями;
- тренинговые занятия с родителями и детьми;
- праздничные программы и семейные мероприятия.

Групповые консультации и родительские собрания помогают:

- определить категории проблем в семейных отношениях с детьми и осознать роль родителя и семьи в становлении ребенка как личности;
- создать условия для благоприятного климата взаимодействия с родителями;
- установление доверительных и партнерских отношений с родителями.

В процессе групповых консультаций родители прорабатывают тему занятий практически в мини-упражнениях, что способствует усвоению новых навыков во взаимодействии с детьми. На групповых

консультациях сообщается информация о возможности участия в тренинговых занятиях. Концептуальной основой тренинга является идея сотрудничества взрослого с ребенком.

Предлагаемые в программе праздничные мероприятия можно проводить каждый год. Семейные мероприятия в работе с родителями оказались самыми привлекательными, интересными, но и самыми трудным в организации. Любое совместное мероприятие позволяет родителям: увидеть изнутри проблемы своего ребенка, трудности во взаимоотношениях; апробировать разные подходы; посмотреть, как это делают другие, то есть приобрести опыт взаимодействия не только со своим ребенком, но и с родительской общественностью в целом. Подобного рода мероприятия способствуют тому, что родители стали активными участниками всех дел в группе, непременными помощниками, научились взаимодействовать друг с другом.

Сроки реализации программы – 9 месяцев (учебный год)

Этапы реализации программы:

1. констатирующий этап (сентябрь - октябрь) – диагностический блок исследования семейных взаимоотношений родителей с детьми;
2. формирующий этап (ноябрь - апрель) – информационный, развивающий блок, включающий групповые консультации и собрания для родителей, тренинговые занятия для родителей и совместные тренинговые занятия родителей с детьми, семейные мероприятия;
3. контрольный этап (май) – исследование родительского отношения к детям после проведенных мероприятий.

В психолого-педагогической программе «Искусство быть родителем» использованы идеи Т. Гордона, К. Роджерса, А. Адлера, Р. Дрейкуса, труды Ю.Б. Гиппенрейтер, а также опыт работы психологов Санкт-Петербурга, сотрудников Института Тренинга: Н. Ю. Хрящевой, Е. В. Сидоренко, Е. И. Лебедевой, Г. Л. Исуриной, И.М. Марковской.

Детско-родительские взаимоотношения включают в себя достаточно сложное содержание и могут быть проанализированы по ряду параметров.

В нашей программе «Искусство быть родителем» мы выделили следующие параметры, определяющие взаимоотношения родителей с детьми: «Принятие-отвержение», «Кооперация», «Эмоциональная дистанция-близость», «Автономность-контроль».

В результате проведения психолого-педагогической программы у семьи формируется понимание и чувствование своей семьи как ценности, повышается значимость принадлежности к семейной системе, и принимается уникальность самого себя и друг друга. Благодаря занятиям семейная идентичность, ощущение ценности семьи и каждого из ее членов нарабатываются достаточно быстро и являются стойкими.

В работе с родителями используется как количественный, так и качественный анализ происходящей динамики в развитии семейных взаимоотношений. Выводы о происходящей динамике делается с помощью

сравнительного анализа первичной и повторной диагностики родительского отношения к детям в контрольной и экспериментальной группе и анкеты обратной связи для родителей.

В программе мы использовали следующие методы:

- Эмпирические методы: опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской, [1, с. 94] опросник родительского отношения В.В. Столина и А.Я. Варги [3, с.125]
- Математические (статистические) методы обработки результатов: количественный анализ данных, U - критерий Манна – Уитни.

Программа работы с семьями на протяжении шести лет работы способствует улучшению показателей родительского отношения к детям.

На констатирующем этапе, в начале года большая часть родителей 80-90% родителей испытывали по отношению к ребенку в основном только отрицательные чувства после проведенных мероприятий средне-высокий уровень принятия-отвержения наблюдается у 80-90% родителей.

Высокий уровень эмоциональной близости на констатирующем этапе был характерен для 10-20%родителей, а теперь уже для 40-60%. Это говорит нам о том, что теперь родители стремятся к единению с ребенком, к установлению и развитию отношений партнерства и улучшению рефлексии своих взаимоотношений с ребенком. А это как раз входило в задачи работы с родителями, что позволяет нам сделать вывод, что занятия прошли успешно и видно результат.

На констатирующем этапе 70-80% родителей показали высокий уровень контроля над поведением ребенка, они навязывали ребенку почти во всем свою волю. На контрольном этапе это уже всего 20-30% родителей.

Следовательно, нужно внедрять в психолого-педагогическую практику активную форму работу с семьями, и возможно ситуация в семьях станет менее напряженной.

Темы, которые обсуждались на занятиях, родителям нравятся, и они активно принимали участие. Работа в группах и новый опыт, основанный на психологических знаниях, помогли во взаимодействии родителей с детьми. Мы смогли, выполнить главную цель нашей программы - улучшить и гармонизировать отношения родителей с детьми на основе психологических знаний и нового опыта, полученного в результате работы группы.

Наш опыт работы показывает, что современные родители, воспитывая детей, все больше нуждаются в помощи специалистов. Консультации нужны не только родителям детей неблагополучных групп или групп риска. Они необходимы и благополучным семьям. Многие родители хотят научиться лучше воспитывать своих детей, им нужны средства и методики, они могут их использовать на доступном им уровне. Совсем не обязательно давать родителям глубокие знания, но познакомить их с основными положениями, подходами, показать, каким образом можно повысить самооценку ребенку, дать ему возможности для личностного роста, научить лучше чувствовать и понимать своего ребенка, открыто и честно строить взаимодействие необходимо. В рамках проведения

психолого-педагогической программы мы можем помочь семьям в сложном и трудном «искусстве воспитания».

Список литературы

1. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская — СПб.: Речь, 2005. — 150с.

2. Николаева, Е.В. Особенности родительского отношения к мальчикам и их развитие в неполной семье / Е.В. Николаева, Е.П. Чернова // Россия в глобальном мире: вызовы и перспективы. Четырнадцатые Вавиловские чтения: материалы постоянно действующей междисциплинарной научной конференции с международным участием: в 2ч.- Й-Ола: МарГТУ, 2011. – Ч. 1. – С. 268.

3. Ратанова, Т.А. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта – М.: Флинта, 2005. С. 125

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Никулина Е.Е.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, город Йошкар-Ола

Каждый человек воспринимает и запоминает определенное количество информации, некоторую часть мы забываем за считанные минуты, а что-то хранится в нашей голове месяцами и годами.

Л. С. Выготский отмечал, что только люди обладают такой способностью как память, с её помощью мы накапливаем определенные знания, у нас формируются навыки и умения. Память дает нам возможность нормально развиваться, функционировать, общаться. Благодаря памяти, человек выделяется из животного мира и достигает тех высот, на которых он сейчас находится [1].

Память это один из самых важных психических процессов человека. Благодаря памяти мы запоминаем, сохраняем и воспроизводим свой прошлый опыт.

Зрительно-моторная память – это формирование образов и ситуаций внешнего мира при непосредственном воздействии на глаза. Зрительно-моторная память рассматривается не только как реакция на стимуляцию, но и как акт извлечения информации о событиях и объектах внешнего мира. Память имеет огромное познавательное значение для ребёнка, ориентирует и регулирует его поведение.

В возрастной период от двух до трёх лет у детей идет очень активное развитие памяти: ребенок осваивает связи между предметами, их свойствами, признаками и действиями. Постепенно в старшем дошкольном возрасте ребенок начинает овладевать приемами запоминания. Запоминание с помощью внешних знаков существенно увеличивает эффективность этого процесса. Но дети с нарушениями зрения имеют

некоторые трудности при запоминании информации. Таким детям характерно быстрое забывание усвоенного материала, неточное и неполное отображение различных образов. Например: память детей с косоглазием и амблиопией характеризуется меньшей продуктивностью сравнительно с нормой, снижением запоминания наглядного материала.

Т. А. Карандаева отмечает: «Нарушение бинокулярного зрения осложняет формирование представлений не только о форме, величине, но и о пространственных местоположениях, об отношениях между предметами: удаленность, глубина, высота, протяженность. Зрительное запоминание и воспроизведение пространственных отношений между объектами у слабовидящих детей происходит медленнее и носит фрагментарный характер»[2].

Неудачи, с которыми сталкиваются дети с нарушениями зрения при обучении, в игре, в овладении двигательными навыками, пространственной ориентировке, и вызывают сложные переживания и негативные реакции, проявляющиеся в неуверенности, пассивности, неадекватном поведении и даже агрессивности. Поэтому без специальной помощи и коррекционной работы обойтись довольно сложно.

Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения в дошкольных учреждениях ориентируется на раннюю компенсацию и коррекцию вторичных отклонений в развитии, осуществление лечебно-восстановительной работы по исправлению зрения, а также успешную подготовку детей к обучению в школе. Благополучность решения всех этих задач зависит от тесной взаимосвязи коррекции и компенсации. В связи с этим является важным развитие зрения и зрительно-двигательной памяти, так как неполноценность первого обуславливает недостаточное развитие второго, поэтому одной из специальных задач коррекционно-воспитательной работы в детских садах для детей с нарушениями зрения является развитие способов зрительно-двигательной памяти, зрительного восприятия, зрительной ориентации при активном упражнении и активизации зрительных функций.

Игра – один из ведущих видов деятельности детей. Основное содержание жизни у дошкольников составляет игра. Игра для детей дошкольного возраста – это способ изучения окружающей жизни. С помощью дидактических игр развиваются познавательные процессы, в том числе и память.

Комплексный подход в организации игровых упражнений по развитию памяти предусматривает участие всей анализаторной системы, формирование полисенсорной основы восприятия предметов. Это особенно важно в работе с детьми, страдающими зрительными нарушениями, так как у них из-за недостаточности зрительной информации могут создаваться неполноценные представления.

При организации работы дети осуществляют действия переноса: зрительно-осязательное, осязательно-зрительное, осязательно-осязательное. Например, ребёнку предлагается посмотреть на фигуры

(игрушки), запомнить их, а затем найти такие же на ощупь в «Волшебном мешочке».

Важным моментом в развитии зрительно-моторной памяти старших дошкольников является обучение приемам запоминания. Овладение приемами запоминания зависит: от степени освоения соответствующих мыслительных операций; от содержания и характера материала; от характера обучения; от наличия потребности в правильном и точном запоминании и припоминании, стремления проверить его результаты.

При этом все же важно опираться не только на зрение ребенка, но и на другие органы чувств – слух, обоняние, осязание (С. Л. Рубинштейн) [5]. Несмотря на то, что у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста возрастает роль зрения, практическое действенное знакомство с предметами все еще имеет значение. Активное ощупывание и различные действия ребенка с предметами обеспечивает лучшее и более полное узнавание этого предмета и сохранение правильного и ясного образа. Исследование незнакомых или мало знакомых предметов детям с нарушениями зрения необходимо начинать с непосредственно практического ощупывания предмета, постепенно переходя ко всё большей опоре на зрительное восприятие.

Дидактическая игра активизирует психические процессы, побуждает интерес к процессу познания, является ценным средством воспитания умственной активности детей. Дети в ходе игры охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают умения и способности. С помощью игры можно сделать любой познавательный материал увлекательным, вызывать у детей глубокое удовлетворение, создать радостное настроение, облегчить процесс усвоения знаний.

Несмотря на многообразные нарушения зрения у детей, следует отметить, что при правильном подборе обучающего материала зрительная и моторная память у них может развиваться в такой же степени, как и у детей с нормальным развитием. Память детей нужно всегда тренировать. Для этого можно использовать различные наглядные пособия, дидактические игры, с помощью которых будет развиваться зрительно-моторная память, они должны быть интересны детям и побуждать их к работе. Однако следует помнить, что перенапряжение ребенка плохо влияет на запоминание, поэтому нужно делать перерывы между занятиями, проводить с ними физкультминутки, зрительные гимнастики.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Память и её развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. –161с.

2. Карандаева Т. А. Основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения / Т. А. Карандаева – Йошкар-Ола: Марийский гос. ун-т, 2014. – 171с.

3. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения / Л. И. Плаксина.– М.:РАОИКП,1999. – 54с.

4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб.:Издательство "Питер", 2000. – 712с.

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Овчинникова Н.А.,
Йошкар-Олинский медицинский колледж,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Формирование личности человека начинается в раннем детстве, основным средством влияния на развитие детей в раннем возрасте является - мультфильм. За последние годы на телевидении появляется большое количество различных мультфильмов, как отечественного, так и зарубежного, в основном американского, производства. Засилие иностранных мультфильмов на отечественном телевидении, наводит на размышления относительно их влияния на развитие и становление психики подрастающего поколения. Вызывают много вопросов новые технологии создания мультфильмов (компьютерная графика, различные спецэффекты и т.д.). Если старые кукольные и рисованные мультфильмы, были естественны, как по способу производства, так и по восприятию и не наносили вреда не устоявшейся психике ребёнка, современные мультфильмы часто не несут добра, миросозидания и порядочности.

Согласно рекомендациям Всемирной организации здравоохранения, общее время просмотра телепередач (в т.ч. мультфильмов), детьми до 7 лет не должна превышать 7 часов в неделю, оптимальная продолжительность сеанса - максимум полчаса. Тем не менее, по данным ЮНЕСКО на практике 93 % детей в возрасте от 3 до 5 лет проводят за телевизором еженедельно 28 часов .Американская академия детской и юношеской психиатрии провела ряд исследований по проблеме насилия и жестокости в мультипликационных фильмах. Многочисленные психолого-педагогические и социологические исследования академии показывают, что у детей развивается своеобразный «иммунитет» к восприятию насилия, они начинают дублировать увиденные в жизненных ситуациях.

Целью нашего исследования является изучение влияния мультфильмов на развитие детей дошкольного возраста. Задачи исследования: 1. подвергнуть глубокому анализу, как отечественные, так и зарубежные мультфильмы; 2. выявить общее и различное во влиянии на детскую психику; определить степень вредности и полезности мультфильмов различных способов создания.

Методологические основы исследования: в работе мы опирались на исследования отечественных ученых И. Я Медведевой, Е. Глушковой, В. Абраменковой, А. Богатыревой и других [1; 6].

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут оказать практическую помощь в

воспитании детей дошкольного возраста, прежде всего, родителям, воспитателям детских воспитательных учреждений.

Многие родители рано или поздно задумываются над тем, какое влияние оказывают мультфильмы на их детей. Большая часть продукции американской фабрики не безвредна, и многие чувствуют, что есть большая разница между отечественными старыми мультфильмами и зарубежными (от американских до японских). По мнению детского психолога Ирины Яковлевны Медведевой [7], за этим различием стоят глубокие расхождения в картине мира [11; 47]. В выборе мультфильма надо быть осторожнее, чем в выборе книги, потому что зрительные образы воздействуют на ребенка гораздо сильнее. Если говорить о «советских» мультфильмах, то они хороши тем, что в них отражается нормальная для ребенка, картина мира. В основе своей она православная, потому что зло в этой картине мира не вечно, а вечно - добро. И в этой доброй картине мира существует отрицательный персонаж, который, как правило, легко перевоспитывается. И оказывается, что он такой злобный только потому, что с ним никто не дружил, его никто не любил, никто ему не сочувствовал. Очень важно, что в «советских» мультфильмах злой персонаж подавался в юмористической форме, что уравновешивало его отрицательную сущность. Такая картина мира гармонизирует психику ребенка. Поэтому мультфильмы эти полезны детям нездоровым или ослабленным какой-то душевной травмой. Для детей с проблемами общения (которых сейчас очень много) они дают правильные модели поведения: как заводить дружбу, как быть хорошим товарищем, как

Американский мультфильм, только с виду кажется весьма безобидной поделкой. Часто так же кажется поделкой весьма глупой и грубой, но, не несущей никакой особой смысловой, а, тем более, идеологической, нагрузки. Прежде всего, в этих мультфильмах абсолютно другая картина мира. Мир, фон, на котором происходят события мультфильма, безнадежно лежит во зле. И только крупицы добра в виде каких-нибудь ниндзя-черепашек стараются со злом сразиться. И зло, как правило, уничтожается физически, что абсолютно не привычно для нашего образа действия в сказках, где со злом старались бороться другими способами: его пытались перехитрить или уговорить. Некоторые родители, (не осознавая полностью всего), просто запрещают своим детям смотреть их. Они воспринимают эти мультфильмы как «очень злые и не учащие добру». Многие родители не запрещают своим детям смотреть их. Не запрещают не потому, что не почувствовали растленного влияния данной продукции, а потому что их они даже не смотрели. Они не смотрят эти фильмы по той причине, что привыкли к ещё советской системе - «по телевизору детям плохого не покажут». Этому заблуждению подвержены не только люди старшего поколения, но и совсем молодые, - те, кто уже знает и хорошо прочувствовал порочность современных СМИ. Для того чтобы и они поняли, приходится специально нацеливать таких людей на пристрастный просмотр того, что смотрит их ребенок. После внимательного просмотра даже нескольких таких мультфильмов, (особенно

при обращении их внимания на некоторые особо характерные детали таких мультфильмов), эти люди.

И дети чаще всего смотрят не очень качественную продукцию о механических монстрах, вампирах, приведениях и всемогущих роботах. Почти во всех этих мультфильмах в сюжетах присутствует конфликт, драка, сражение, перестрелка, убийство, то есть, элементы агрессивного поведения и насилия. И почти все дети буквально взяты в плен мультипликацией, причем зачастую отказываются от игры — лишь бы сидеть перед телевизором. Доктор медицинских наук Е. Глушкова считает, что чем больше дети смотрят телепередачи, тем больше устают, а чем больше устают, тем больше тянет их к телевизору.

Влияние негативных сцен мультфильмов на развитие ребёнка:

Сцена: главный герой ведёт себя агрессивно, наносит разного рода вред другим героям.

Последствия просмотра: жестокость, немотивированная злость и агрессия по отношению к другим детям.

Сцена: плохие герои остаются безнаказанными, т.е. нет объяснения что хорошо, а что плохо.

Последствия: ребёнок пренебрегает запретами. Его представления о добре и зле становятся размытыми.

Сцена: опасные сцены, которые не могут быть реализованы в реальной жизни.

Последствия: опасные примеры поведения. Снижение у ребёнка инстинкта самосохранения, что может нанести ущерб здоровью.

Сцена: герои транслируют не свойственное их полу поведение, смешение гендерных ролей.

Последствия: неадекватное формирование у ребёнка представлений о гендерных ролях, искажение гендерной идентичности.

Сцена: герои безнаказанно издеваются над немощными и старыми людьми, наносят вред животным и природе.

Последствия: знания, умения и навыки, полученные в результате систематического просмотра, могут негативно сказаться при общении с родителями и сверстниками.

Ребенок почти всю информацию воспринимает в виде образов, из которых потом строится его модель мира [9; 234]. Одним из самых важных образов является женский образ. Глядя на стереотипы мультгероинь, девочки впитывают особенности женского поведения, а у мальчика подсознательно формируется идеал женщины, который он будет потом искать. Образ женщины, ранее наделенный романтикой и загадочностью, окрашивается реализмом, физиологичностью и жестокостью. Попутно высмеиваются ранее традиционные для российских женщин качества, какие прославляют советские старые добрые сказки - такие как целомудрие, застенчивость, бескорыстие, скромность, и материнство как таковое. Также отчетливо можно отследить неуважение, цинизм, порой жестокость у героев некоторых мультфильмов к своей семье, родителям, братьям, сестрам. Во многих мультфильмах ими наделяется главный,

положительный герой. И незаметно эти пороки впитываются детским сознанием, так как положительным героям нужно подражать. Многие героини дерутся со вкусом, демонстрируя свою правоту. Молодежный унисекс - в чем то продолжение унисекса мультипликационного. И часто мультгероиня не только наделяется качествами мужского пола, но и ведет себя как супермен. Особенно ярко это выражено в фантастических мультфильмах.

Детям нравится смотреть мультфильмы, но не все что им нравится -для них полезно. Когда ребенку нравится нож, и он начинает неосторожно с ним играть — родители его отбирают, но в отношении того, что воспитывает в ребенке моральные качества, родители не всегда задумываются. В детстве закладывается фундамент, закладываются качества, приоритеты, которые потом будет использовать ребенок на протяжении жизни.

Мультипликационные фильмы оказывают большое влияние на развитие детей дошкольного возраста. С одной стороны, - это яркие, зрелищные, образные, простые, ненавязчивые, доступные детям мультфильмы. Они формируют у него первичные представления о добре и зле, эталоны хорошего и плохого поведения. Через сравнение себя с любимыми героями дошкольник имеет возможность научиться позитивно воспринимать себя, справляться со своими страхами и трудностями, уважительно относиться к другим. События, происходящие в мультфильме, позволяют воспитывать детей: повышать его осведомлённость, развивать мышление и воображение, формировать его мировоззрение.

Необходимо регулировать частоту просмотра дошкольниками различных западных и отечественных мультфильмов. Хороший мультфильм должен быть наградой, праздником. Полезно использовать мультфильмы как инструмент поощрения и наказания. На самом же деле ребенок всегда предпочитает телевизору общение, и если взрослый с ним общается, то ребенку кино или мультфильм не так уж и нужны, а иногда и не нужны вовсе.

В современном мире мультфильмы зачастую заменяют детям книги, общение, прогулки. Необходимо это понимать и переключать внимание детей на книги, читать вместе, рассматривать иллюстрации к произведениям. Важно понимать, что ни один мультик не заменит детям позитивного полноценного общения с родителями. Ребенку нужны слова поддержки, наши улыбки и объятия.

Список литературы

1. Абраменкова В, Богатырева А. Дети и телевизионный экран. // Восп. шк.- 2006. - №6. - С.28 -31.

2. Аромаштам М. Дети смотрят мультфильмы: психолого-педагогические заметки. Практика «производства мультфильмов в детском саду. / М. Аромаштам. -М.: Чистые пруды. - 2006. - 32 с.

3. Башова М.В. Педагогика и практическая психология: учебное пособие. - Ростов-наДону.: Феникс, 2000. - 416 с.

4. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ.- М.: Академия, 2000. - 192 с.

5. Би Х. Развитие ребенка. М.: Питер, 2004. - 768с.

6. Борьба идей на мировом: сборник. -М.: Знание, 1985. - 144 с.

7.Возрастная психология: Детство, отрочество: хрестоматия /сост. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. - М.: Академия, 2003. -624 с.

8.Гришеева Н.П. Социально-психологические аспекты влияния телевидения на дошкольника. // Нач. шк. Плюс до и после. - 2001. - №8. - С.75.

9.http: // artmed. Com. ua / plediatriya /

10.http: // lady mama.ru / forum5/ topic 690. htm /

11.http: // olmi - azarov. narul.ru / mult, htm /

12.http: // ayverso. at.ua / news /

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТЬЮ К СПОРТИВНОЙ ШКОЛЕ

Осипенко Я.А.,

Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Вопросы адаптации становятся актуальными в сфере образования: сегодняшняя школа не в состоянии успешно решать стоящие перед ней задачи без учета интенсивности, конструктивности, длительности, «болезненности» адаптационных процессов, происходящих у школьников, их родителей, учителей. Неадаптированность или дезадаптированность ребенка к обучению ведет к ухудшению его здоровья, снижению успеваемости, отчуждению от школы, неблагоприятному социальному статусу, что является причиной деструктивности личности.

Адаптация – особый и сложный период в жизни ребенка: он осваивает новую социальную роль, новый вид деятельности, изменяется социальное окружение, изменяется уклад его жизни.

Период адаптации ребенка к школе может длиться от 2 – 3 недель до полугода, это зависит от многих факторов: индивидуальные особенности ребенка, характер взаимоотношений с окружающими, тип учебного заведения (а значит, и уровень сложности образовательной программы) и степень подготовленности ребенка к школьной жизни.

Вопросы адаптации первоклассников к обучению рассматривались многими авторами, в их числе можно назвать М.Р. Битянову , Л.И. Божович, Л.А. Венгера, И.В. Дубровину, Н.В. Кравцова, Е.Е. Кравцову, В.С. Мухину, Р.В. Овчарову, Д.Б. Эльконина и др [1, с. 31].

О степени адаптированности ребенка к школе судят по показателям или параметрам адаптации: отклоняющееся поведение, тревожная застенчивость, проблемы в учебе, измерение показателей учебной деятельности, как правило, осуществляют по трем параметрам: самооценка ребенка, оценка ребенка учителем, объективные показатели учебной успеваемости [2, с. 66].

Проблема мотивационной готовности к обучению в школе интересует психологов прежде всего потому, что в практике обнаруживается зависимость между характером мотивации и деятельностью, побуждаемой ею, а следовательно, между мотивацией ученика и успешностью его адаптации к школе.

Исследование мотивации достижений начали проводиться еще в середине прошлого века. Д.С. Мак-Клеланд, в результате исследования, он выявил, что существуют индивидуальные различия в мотивации достижений.

Позже вопросами мотивации занимались такие видные ученые, как Дж. Аткинсон, Н. Физер, Х. Хекхаузен и др. В отечественной психологии проблемами мотивации занимались и занимаются: Ю.А. Коломейцев, Е.Н.Гогунов, М. Мельников и др.

Само понятие мотивационной готовности недостаточно определено в психологической литературе, хотя в работах многих психологов подчеркивается роль личностных, и именно мотивационных, факторов как слагаемых успешности школьного обучения А.Н. Леонтьев, А.В.Запорожец,

Д. Б Эльконин, Л.И. Божович, Л.С. Славина, Н.А. Менчинская и другие [3, с. 30].

Многие авторы Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, В.Д. Шадриков и другие подчеркивают значимость именно мотивационного компонента в структуре готовности к обучению. Важно, что мотивы, являясь структурно начальным звеном деятельности, обнаруживают свое влияние на всех этапах и во всех структурных единицах деятельности. Так, от характера мотивов зависит и выбор средств достижения результатов деятельности, и характер действий, с мотивами связаны и операции контроля и оценки полученного результата деятельности.

Л.И. Божович выделяла 2 группы мотивов учения:

1) мотивы связанные с потребностью в общении;

2) мотивы связанные с потребностью в интеллектуальной активности.

Синтез мотивов этих 2 групп и формирует «внутреннюю позицию школьника» [4, с. 22].

Таким образом, можно говорить о том, что смысл учебной деятельности, в конечном счете, определяется ее мотивами [5, с. 28].

Влияние мотивации на адаптационную деятельность очень велико. Мотивация занимает особое место в структуре личностных факторов психической адаптации. Чем выше сила мотивации, тем успешнее проходит адаптация личности в группе.

Преобладание мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудачи способствует эффективной психической адаптации. Наряду с интенсивностью мотивации существенное влияние на процесс адаптации оказывает структура мотивации. Различные исследователи неоднократно показывали сильное влияние на эмоциональное состояние значимости деятельности, которая сильнее всего проявляется в ее

мотивации. Чем значимее для субъекта деятельность, тем сильнее проявляется предшествующие ей состояния, которые напрямую влияют на ее результативность. Авторы полагают, что отношение субъекта (в том числе и спортсмена) к деятельности определяется связью мотивации (величины потребности в достижении цели) и возможностей (субъективной оценки вероятности достижения цели) [6, с. 43].

Как отмечает А.А. Крылов, одной из важнейших характеристик спортивной деятельности следует считать то, что она требует чрезвычайной заинтересованности для ее успешного осуществления. Отношение к данному виду деятельности непосредственно влияет на ее результат. Существует много работ, посвященных изучению роли мотивации в спортивной деятельности. Однако мотивация в различных видах спорта и ее влияние на адаптацию к соревнованиям практически не изучено. Единичные работы имеют, в основном, методический, а не экспериментальный характер. Следует отметить, что необходимо различать мотивационные характеристики личности (например, мотивация успеха, направленность, ценностные ориентации) от мотивации деятельности – совокупности сознательных влечений к ней [7, с. 31].

Таким образом, мотивационная готовность к школе является предпосылкой успешной адаптации ребенка к школе, в случае несформированности мотивов к учению ребенок очень трудно привыкает к новым условиям, к коллективу и тренеру, что приводит к дезадаптации. Без мотивационной готовности, ни о какой другой готовности ребенка к учению не может быть и речи, так как она является источником внутреннего стремления ребенка к приобретению знаний, умений и навыков, следовательно сформированная мотивация к обучению способствует скорейшей и безболезненной адаптации.

В случае несформированности мотивации к обучению у детей наблюдается дезадаптация, которая может проявляться в реакциях активного и пассивного протеста, тревожности, неуверенности в себе, снижении самооценки.

Школьная дезадаптация – это образование неадекватных механизмов приспособления к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

Нами было проведено исследование в форме опроса с помощью методик: Методика экспертной оценки социально-психологической адаптированности детей к школе В. И. Чиркова, О. Л. Соколовой, О. В. Сорокиной, Методика «Изучение мотивов занятий спортом» В.И. Тропникова. Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУ «Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва №4» и ГУО «Средняя школа №1 г.Гомеля». В исследовании принимали участие 60 человек 6-7 лет.

В ходе исследования экспериментальной группы были получены следующие результаты: 27% учащихся спортивных школ, принявших участие в исследовании социально-психологически дезадаптированы,

меньше всего испытуемых с нормальным уровнем социально-психологической адаптированности – 13%, у 60% испытуемых наблюдается неполная социально-психологическая адаптированность. Так как социально-психологическая адаптированность – это приспособленность человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами, а дезадаптированность – это частичная или полная утрата человеком способности приспосабливаться к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами, то 13% испытуемых приспособлены к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами на высоком уровне, 60% – на среднем уровне, 27% испытуемых не приспособлены к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что в спортивных школах существует проблема социально-психологической адаптированности учащихся. Это подтверждается высоким процентом учащихся, у которых наблюдается социально-психологическая дезадаптированность.

В основе влияния мотивации достижения заложен процесс формирования, моделирования поведения, ориентированного на достижение успеха через осознание и ценностное принятие личностью актуальности своего соответствия требованиям новой организации. Одним из основных условий формирования мотивации достижения является возможность апробирования сформированных навыков поведения в спортивной деятельности при поддержке со стороны социального окружения и создания оптимальных социально-психологических условий для взаимодействия со сверстниками и тренером в процессе спортивной деятельности.

Основными социально-психологическими аспектами адаптации в условиях новой деятельности являются внутренняя мотивация успеха или избегания неудач и позитивная идентичность. Они проявляются как существенные социально-психологические факторы и имеют четкую структуру, функции, этапы и стадии процесса прохождения личностью адаптации, а также связаны с личностными особенностями субъекта.

Список литературы

1 Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М. 1995. – 315 с.

2 Стародубова, Н.Г. Критерии готовности ребенка к обучению в школе/ Н. Г. Стародубова. – Бийск – 2001. – 77– 78 с.

3 Эльконин, Д.Б. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер. – М., МГУ, 2000. – 126 с.

4 Божович, Л.И. Этапы формирования личности / Л.И. Божович. – М.; Воронеж, 2005. – 164 с.

5 Леонтьев, В.Г. Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности // Вопросы психологии – 1996. – № 5.

6 Кравцов, Г.Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – М., МГУ, 2005. – 84 с.

8 Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М., МГУ, 2006. – 128 с.

К ВОПРОСУ О РОЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В НРАВСТВЕННОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Домрачева С.А.,
Осокина В.Ю.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

В статье представлен анализ теоретических исследований, направленных на изучение роли эмоционального интеллекта в нравственном самоопределении личности. Раскрыты понятия «нравственное самоопределение» и «эмоциональный интеллект». Изучены компоненты нравственного самоопределения и ключевые звенья эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: личность, нравственное самоопределение, эмоциональный интеллект.

Исследование роли эмоционального интеллекта в нравственном самоопределении личности обусловлено практическими потребностями общества, логикой постепенного становления научного познания. Психологические знания о закономерностях нравственного самоопределения становятся актуальными в переломные периоды становления общества, когда происходят изменения системы ценностей в сознании человека.

Эмоциональный интеллект по И.Н. Андреевой представляет собой совокупность ментальных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями [1]. Эмоциональный интеллект проявляется межличностный эмоциональный интеллект, определяющий успешность межличностного взаимодействия и внутриличностный эмоциональный интеллект, характеризующий осознание свих чувств.

Д. Гоулман в структуре эмоционального интеллекта выделяет группы способностей: самопонимание, саморегуляция, эмпатия, социальные навыки. Эмоциональный интеллект по Д. Гоулмену рассматривается как сочетание когнитивных, личностных, мотивационных черт. Наибольшее распространение в практике получила модель эмоционального интеллекта Д. Люсина. В основе его модели лежит представление об эмоциональном интеллекте как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [2, с. 48].

Определение роли эмоционального интеллекта в нравственном самоопределении нашло отражение в трудах следующих исследователей

Журавлёва А.Л. С.Л. Рубинштейна, А.Б. Купрейченко, П.А. Корниенко, В.И. Илюшина и др.

В исследованиях С.Л. Рубинштейна подчеркивается важность психологических компонентов нравственной личности, отдельного студента, а также всего социума.

Эмоциональный интеллект формируется в определённых возрастных периодах под воздействием социума. Известно, что студенческий возраст является сенситивным периодом нравственного самоопределения студенческой молодёжи, когда молодые люди овладевают умениями понимать и распознавать как свои эмоции, так и эмоции других, разделять их. Это происходит на основе принимаемых или формируемых ими в жизненной перспективе базовых отношений к социуму и самому себе. Студенты ориентированы на поиск индивидуального способа жизнедеятельности.

В работах В.И. Илюшина, Д.В. Колесова, П.А. Корниенко отмечается, что способность к сопереживанию текущего эмоционального состояния другого человека – эмпатия, входит в ряд факторов нравственности личности.

А.Е. Воробьёва и А.Б. Купрейченко нравственное самоопределение понимают, как «целенаправленный процесс направленности личности в системе нравственных идеалов, среди общества, являющихся их носителями, а так же является осознанным процессом поиска, выбора и самостоятельное воплощение своих нравственных эталонов, а после на их основе формируются принципы, ценности, нормы и правила» [3, с. 61].

Отношение молодого человека к ценностям сопровождается определенными чувствами, а нормы и правила, которые ему приходится соблюдать и выполнять, становятся регулятором внутренних состояний.

О.К. Позднякова интерпретирует нравственное самоопределение как непрекращающееся постоянное развитие и окончательный результат выбора человеком поведения в конкретной ситуации, которые переходят от субъективного принятия нравственных принципов к объективному выражению нравственных отношений [6].

От уровня развития эмоционального интеллекта зависит успешность той или иной деятельности, способность человека управлять своим и действиями. В исследовании А.В. Купрейченко и А.Л. Журавлева установлена следующая взаимосвязь эмоционального интеллекта и нравственного самоопределения личности: личности с высоким межличностным эмоциональным интеллектом характеризуются большей приверженностью представлений о значимости морали для социума, о существовании возмездия за добро и зло, об уровне нравственной личности, как показателе ее влиятельности, о том, что каждая личность обречена на то, чтобы нести ответственность за моральный облик и этичность своего поведения. Высокий показатель межличностного эмоционального интеллекта сопровождается большой активностью в нравственном поведении на эмоциональном уровне, увеличивается взаимность на конативном уровне.

Высокий внутриличностный эмоциональный интеллект характеризуется приверженностью на эмоциональном уровне стратегии обязательности соблюдения нравственных норм и стратегии активности нравственного поведения [5].

В настоящее время существуют разные подходы к процессу развития эмоционального интеллекта: психологический тренинг, рационально-эмотивная психотерапия, актерская практика [4, с. 31].

Можно выделить несколько направлений тренинговой работы: гуманистическое, поведенческое, когнитивное, тренинг по развитию эмоционального интеллекта в рамках модели способностей.

В гуманистическом направлении акцентируются преимущественно эмоциональные аспекты, чувства. Поэтому в работе со студентами психолог может предложить участникам тренинга проанализировать свои эмоции и чувства по отношению к своей Родине, близким людям, сфере профессиональной деятельности.

В поведенческом направлении акцент ставится на целенаправленное управление своими эмоциями, выработку контроля эмоций и эффективного реагирования в жизненных ситуациях.

Руководствуюсь концептуальными подходами когнитивного направления психолог передает знания, побуждает к осознанию системы оценок своих эмоциональных состояний, нравственных чувств.

Тренинг по развитию эмоционального интеллекта в рамках модели способностей включает использование полученных навыков в реальной жизни.

Таким образом, компоненты эмоционального интеллекта: понимание чужих эмоций, способность контролировать свои эмоции оказывают непосредственное влияние на нравственное самоопределение личности. Студенты с высоким межличностным и внутриличностным эмоциональным интеллектом более успешны и в нравственном самоопределении: им свойственно ориентироваться в ситуации, они поступают в соответствии с нормами нравственности и морали, чем студенты с более низким эмоциональным интеллектом. Студенты с недостаточным уровнем эмоционального интеллекта неспособны взять на себя ответственность за свои чувства, они более склонны к неэтичному поведению, нарушению норм и правил, установленных в обществе. В критической ситуации им свойственно перекладывать вину на других.

Среди средств развития эмоционального интеллекта и нравственного самоопределения личности студентов можно использовать психологический тренинг, включающий упражнения на выражение и понимание своих эмоций, распознавание эмоций других, самовыражение; ролевые игры, содержащие элементы сопереживания.

Список литературы

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии // – Новополоцк : ПГУ.- 2011. – 388 с.

2. Белкина О.А. Феноменология эмоционального интеллекта // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2009.-№ 4. - С. 47-62.

3. Воробьева А.Е., Купрейченко А.Б Нравственное самоопределение личности: концептуальные основы и эмпирические типы // Вестник «Государственный университет управления». 2009. N 32. С. 60-63.

4. Домрачева С.А., Чепайкина А.С. Развитие эмоционального интеллекта и конкурентоспособности личности будущих профессионалов системы образования: монография / Мар. гос. ун-т; Йошкар-Ола, 2014. 120 с.

5. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.

6. Позднякова О.К. Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя. М.: Политиздат, 2006.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ АУТОАГРЕССИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Охотникова Т. В.,
Голованова Т.Н.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Аутоагрессия - это вид агрессивного поведения, при котором вся мощь злости и ярости по каким-либо причинам перенаправляется на себя. Люди, страдающие от аутоагрессии, расположены к самобичеванию, самоунижению, причинению себе физической боли. Проблема аутоагрессивного поведения учащихся образовательных организаций в последнее время набирает большую актуальность в связи с его широким распространением: от суицидального поведения до отсроченного во времени саморазрушения: злоупотребления алкогольных напитков, наркотиков и других психоактивных веществ.

Проблема аутоагрессии изучалась с различных сторон рядом исследователей. Так, например, проблемы мотивации аутоагрессивного поведения изучали зарубежные и российские ученые (А.Г. Амбрумова, В.М. Вроно, Х. Виттчен, С. Канетто, Д. Мосциск, Г.Я.Пилягина, А.А. Реан, В.А. Тихоненко, К. Н. Фейбероу, Э.Шнейдман и др.). Изучением аффективных состояний, приводящих к аутоагрессивному поведению занимались ученые (Д. Вебер, К.И. Каплан, К.Леонгард, А.Е. Личко, И.В. Полякова, Е. Ренберг, Б. Сэдок, Д. Шафер, К. Шнайдер и др.). Возрастные особенности, связанные с аутоагрессивным поведением (А.А. Александров, Л.И.Божович, Б.С. Братусь, А.И. Захаров, С.А. Игумнов, Д.Я. Исаев, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, П.М. Якобсон, и др.). Американский исследователь Э. Шнейдман определяет аутоагрессивное

поведение как «действия, направленные на нанесение какого-либо ущерба своему соматическому или психическому здоровью» [4]. С. Степанов пишет, что аутоагрессия – это разновидность агрессивного поведения, при котором агрессия направляется на себя. При таком поведении человек пытается нанести себе вред, телесные и психические повреждения [3]. С. К. Нартова-Бочавер понимала аутоагрессию как психологическую защиту [1]. З. Фрейд считал, что человек наносит себе повреждения на бессознательном уровне вследствие врожденных агрессивных тенденций [5].

Аутоагрессивное поведение проявляется в самообвинении, самоунижении, нанесении себе телесных повреждений. Чаще всего аутоагрессия проявляется у людей, которые подвержены неврозам, депрессиям. Такие личности склонны к интровертированности (т.е. к сосредоточению на своем внутреннем мире) и демонстративности поведения (пытаются привлечь к себе внимание, заинтересовать окружающих их людей). В многочисленных исследованиях прослеживается связь возникновения аутоагрессии с заниженным уровнем самооценки, мазохистической личностной акцентуацией характера. Внешними факторами, способствующими возникновению аутоагрессии, являются психотравмирующие ситуации, нарушение процесса социализации, физическое и психологическое насилие. Выделяются так же и биологические причины аутоагрессии. В этих случаях акты аутоагрессии могут быть спровоцированы психиатрическими заболеваниями. Крайней формой аутоагрессивного поведения является самоубийство. По прогнозу Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) к 2020 году ежегодно по собственной воле будут расставаться с жизнью 1 500 000 человек [6]. Согласно данным Центра по исследованию самоубийств ВОЗ самый высокий уровень саморазрушительного поведения среди женщин отмечается в 15-24 лет, а среди мужчин – в возрасте 12-34 лет. В эти возрастные границы включены подростки.

Мы решили исследовать динамику аутоагрессии в подростковом возрасте, проведя диагностическую работу на базе одной из школ города Йошкар-Ола республики Марий Эл. В исследовании принимали участие дети младшего подросткового возраста и старшего подросткового возраста: учащиеся 5 класса в количестве 24 человек и учащиеся 9 класса в количестве 22 человек.

Для выявления уровня аутоагрессивного поведения нами были проведены следующие диагностические методики: 1) Тест агрессивности (опросник Л.Г. Почебут). Данный опросник выявляет склонность человека к проявлению различных видов агрессивного поведения в стрессовых ситуациях и особенности приспособления в социальной среде. Наше исследование проходило по шкале Самоагрессия (СА), которая позволяет выявить находится ли человек в конфликте с самим собой или нет, и оказывается ли беззащитным в агрессивной среде. 2) Методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел). Использованная нами методика диагностики склонности к

отклоняющемуся поведению (СОП) является стандартизированным тест-опросником, предназначенным для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Опросник представляет собой набор специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение готовности (склонности) к реализации отдельных форм отклоняющегося поведения. Наше исследование проходило по шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению - 21 пункт. Данная шкала предназначена для измерения готовности реализовать различные формы аутоагрессивного поведения.

Все эти методики были использованы нами для того, чтобы проследить динамику аутоагрессивного поведения в подростковом возрасте. Сравнительный анализ полученных результатов показал, что у испытуемых 9 класса диагностирован высокий уровень (75%) и средний уровень (72%) самоагрессии и склонность к самоповреждающему поведению. У испытуемых 5 класса диагностирован высокий уровень (15%) и средний уровень (52%) самоагрессии и склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

Данные результаты свидетельствуют о том, что старшие подростки имеют более высокий уровень самоагрессии и склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, чем младшие подростки. Мы предполагаем, что это происходит потому, что старшие подростки испытывают чрезвычайно сильные эмоциональные страдания, которые могут быть вызваны: неуверенностью в себе в группе сверстников; эмоциональной неустойчивостью и резкими колебаниями настроения; легкими возникновениями депрессивных состояний, этому способствует возникновение склонности к самоанализу и рефлексии; сложностью взаимоотношений подростка и взрослого ввиду подростковой эмансипации, непослушания и прямого игнорирования мнений и распоряжений взрослых. Все это влияет на повышение уровня самоагрессии подростка. С повышением уровня самоагрессии повышается склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Так как подросток, переживая сильные эмоциональные переживания, может причинять отсроченный по времени вред здоровью (злоупотребление алкоголем, курение, наркомания) или же наносить себе телесные повреждения. Не смотря на то, что уровень самоагрессии и склонность к самоповреждающему поведению 9 класса выше учащихся 5 класса, младшие подростки все же имеют значимый средний показатель склонности к самоагрессии и самоповреждающему поведению. Это можно объяснить тем, что у младших подростков начинает расширяться сфера социальной активности, которая может привести их в состояние напряженности и оказывать нагрузку на психику подростка. Переход из начальной школы в среднюю или трудности в обучении могут вызвать у подростка отрицательные эмоции, чувство собственной неполноценности. Подростки младшего возраста только перешли из эпохи детства в эпоху подростничества, в отличие от подростков старшего возраста, у старших

подростков кризис подросткового возраста длится продолжительное время. Именно поэтому у младших подростков показатели самоагрессии и склонность самоповреждающего и саморазрушающего поведения ниже, чем у старших подростков.

Список литературы

1. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология, глоссарий [Электронный ресурс]. URL: http://vocabulary.ru/dictionary/795/word/povorot-protiv-sebja-autoagresija (дата обращения: 07.12.2017).

2. Огородник С. И., Лященко Л. В. Особенности конфликтного поведения современных подростков // Образование и воспитание. — 2016. — №5. — С. 16-18. — URL https://moluch.ru/th/4/archive/48/1650/ (дата обращения: 07.12.2017).

3. Степанов С.С. Дефектология. Словарь справочник. – М.: Сфера. – 2004. – 208 с.

4. Шнейдман Э.С. Душа самоубийцы / пер. с англ. – М.: Смысл, 2001.–315с.

5. Яковлев. Б.П., Литовченко, О.Г. Аутоагрессивные тенденции современных подростков // Фундаментальные исследования. – 2004. – № 3. – С.92-94.

6. Всемирная Организация Здравоохранения URL http://www.who.int/ru/ (дата обращения: 03.03.2018).

ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИЯ И ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Пахмутова О.И.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Аннотация. В данной статье будет рассмотрен вопрос об одном из направлений зарубежной и российской психологии – гештальтпсихологии. Подробно будут рассмотрены основные методы и методики гештальт-терапии применяемые на практике психологами.

Ключевые слова. Практическая психология, гештальтпсихология, гешталь-терапия, практикующий психолог.

В настоящее время существует несколько основных направлений в зарубежной и отечественной психологии, например, психоанализ, гуманистическая психология, нейро-лингвистическое программирование (НЛП). Одним из направлений является гештальтпсихология. Гештальтпсихология – это общепсихологическое направление, которое связано с попытками объяснения прежде всего восприятия, мышления и личности.

«Гештальт-терапия, одно из самых перспективных направлений современной

психотерапии, исходит из того, что восприятие человека организовано всегда как целостное образование (гештальт), включающее фигуру и фон» [4].

Основано направление в 1912 году учеными М.Вертгеймером, В.Кёлером и К.Коффкой. Принцип гештальт-психологии – принцип целостности. В гештальт-психологии существуют основные законы: закон замыкания, транспозиции (переноса), прегнантности (хорошей конфигурации), фигуры и фона, константности и близости. Целостность восприятия в психологии восприятия достигается благодаря следующим принципам: близость (все, что рядом, воспринимается вместе); схожесть (все, что схоже по размеру, цвету или форме, воспринимаются вместе); целостность (восприятие имеет тенденцию к упрощению и целостности); замкнутость (приобретение фигурой формы); смежность (близость стимулов во времени и пространстве. Смежность может предопределять восприятие, когда одно событие вызывает другое); общая зона (принципы гештальта формируют наше повседневное восприятие наравне с научением и прошлым опытом).

Во второй половине XX века возникло психологическое течение – гештальт-терапия. Предметом ее изучения стал человек как целостная система. «Гештальт-терапию и определяют, как искусство контакта, мастерство отношений, а контакт и человеческие отношения как вид контакта – это базовые понятия гештальт-терапии» [2].

В данной статье мы остановимся более подробно на вопросе о том, можно ли совместить принципы гештальттерапии в танцевально-двигательной терапии.

В психологической практике использование танца началось примерно с 50-70-х годов 20 века. « Основаны они на представлениях о связи свойств личности и движений, которые являются хорошим диагностическим инструментом навыков коммуникации с другими и с самим собой» [3].

Танец – это полноценная двигательная активность, которая способствует поддержанию психического, физического и эмоционального состояния. В основе метода танцетерапии лежит связь между телом и психикой. Метод танцевально-двигательной терапии имеет большой плюс – он подходит всем, вне зависимости от возраста. Далее рассмотрим как этот метод применим к детям и взрослым.

В современном мире каждое дошкольное учреждение, будь то детский сад или студия, уделяют как можно большее внимание для разностороннего развития ребенка. Танцевальная терапия – это одно из направлений, которое используется для развития у ребенка чувства ритма, пластичности. Чаще всего для здорового ребенка танцевальная терапия проводится в виде игры, а для ребенка с ограниченными возможностями здоровья танец может иметь лечебную направленность.

Говоря о пожилых людях, следует отметить, что танцевально-двигательная активность помогает им поддерживать свое здоровье, улучшается осанка, воспитывается координация.

Рассматривая вопрос о танцевальной терапии в практической деятельности психолога, следует сказать, что такая терапия может быть как групповой, так и индивидуальной. Именно в таких случаях, когда психолог работает наедине с человеком или же с группой можно говорить о выявлении определенных психических и психологических особенностей. Если вернутся к гештальттерапии, то с ее позиций танец можно назвать хорошей формой контакта, формирование и поддержание которого важно как в молодом, так и в пожилом возрасте. В танцах можно понаблюдать невербальный диалог с другими людьми, научится видеть другого, осознавать свои и чужие границы, паттерны поведения, а если анализировать коллектив в целом, то это тоже может стать предметом психотерапевтической работы.

Также танцевальная терапия помогает человеку быть в гармони с самим собой и иногда, для того чтобы восстановить эту гармонию, человеку нужно выплеснуть все накопившиеся эмоции и переживания через движения, танец. Можно, таким образом, согласиться с некоторыми авторами, что танцевально-двигательная терапия, как и гештальт-терапия это «терапия чтобы освободиться»[5]. Телесно-ориентированная терапия и так называемая йога терапия тоже являются примером попыток интеграции различных направлений психотерапии с гештальт-терапией [1].

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что гештальтпсихология была и остается одним из ведущих направлений как в зарубежной, так и в отечественной психологии, а гештальт-терапия – это развивающееся, психологическое направление, методы которого позволяют исследовать человека с разных точек зрения, в том числе используя и техники других направлений, в частности, например, танцевальной терапии рассмотренной в статье.

Список литературы

1. А.Виноградов Интеграция йоги в гештальт-терапевтический процесс https://gestaltclub.com/articles/obsaa-psihologia/4341-integracia-jogi-v-gestalt-terapevticeskij-process (дата обращения 24.02.2019)

2.Голованова Т.Н. Особенности формирования зрелых взаимоотношений в образовательном процессе с точки зрения гештальт-терапии // II Всероссийская очно-заочная научно-практическая конференция с использованием интернет-форума «Психологическое знание в контексте современности: теория и практика». URL http://mosi.ru/conference-17022012/component/content/article/34-konferenciya/269-the-use-of-dance-movement-therapy-in-the-practical-psychologist (дата обращения 23.02.2019)

3. Голованова Т.Н. Использование танцевально-двигательной терапии в работе практического психолога// II Всероссийская очно-заочная научно-практическая конференция с использованием интернет-форума «Психологическое знание в контексте современности: теория и практика». URL http://mosi.ru/conference-17022012/component/content/article/34-konferenciya/269-the-use-of-dance-movement-therapy-in-the-practical-psychologist (дата обращения 23.02.2019)

4. Захарова Елена Владимировна Гештальт-терапия: деконструкция в диалоге // Вестник СамГУ. 2009. №71. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/geshtalt-terapiya-d.. (дата обращения: 24.02.2019).

5. А.Коновалов "Какая психотерапия вам подходит?"(тест): Выразить свои эмоции.Терапия, чтобы освободиться. (электронный ресурс).URL "http://www.psy-helper.ru/test_o2.html(дата обращения 23.02.2019).

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

Петрова А.А.,
Шишкина О.В.,
Марийский государственный университет,
Межрегиональный открытый социальный институт,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Высокие требования к результатам освоения образовательным программ повышают требования к организации самого процесса обучения. Учитывая требования образовательного процесса, учителя должны активно применять современные технологии образования для развития психических познавательных процессов личности обучающихся. Технология развития критического мышления (ТРКМ) значится одной из большого количества технологий, отвечающей всем требованиям федерального государственного образовательного стандарта, которая практикуется для развития критического мышления с помощью того, что учащиеся «вливаются» в образовательный процесс [2].

Развитие критического мышления в данной технологии рассматривается как успешное сочетание психологических и педагогических концепций для эффективности применяемых в работе учителя методов и методик [5]. Исследуя педагогическую деятельность учителей на уроках биологии в школе, мы пришли к выводу, что приёмы технологии развития критического мышления учителями мало востребованы [3]. Указанная проблема послужила точкой опоры для выбора темы исследования: «Формирование мыслительных логических действий учащихся в процессе обучения школьного раздела «Человек и его здоровье»». Целью нашего исследования было определение уровня развития критического мышления обучающихся и разработка методического комплекса для раздела «Человек и его здоровье» на примере тем «Кожа» и «Эндокринная система». Объектом исследования стала познавательная сфера личности школьников, а предметом исследования – психологические условия использования приёмов технологии развития критического мышления в процессе изучения раздела «Человек и его здоровье» на примере тем «Кожа» и «Эндокринная система». Базой исследования выступило Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 26 имени Андре Мальро».

В эксперименте принимали участие обучающиеся 8-х классов (74 человека). Исследование проходило в в феврале 2019 года.

В исследовании мы использовали две психодиагностические методики. Первая методика - «Тест на способности к классификации и анализу», автором которой является А.А. Карелин [6]. Этот тест на мышление, который определяет способность классифицировать понятия по общему признаку. В ходе исследования в 8а классе, в котором 23 обучающихся, получены следующие результаты: 74% обучающихся имеют высокий уровень способностей к классификации и анализу, остальные 26% имеют средний уровень способностей к классификации и анализу, с низким уровнем способностей к классификации и анализу ни одного обучающегося в ходе исследования не было выявлено. В 8б классе (также 23 учащихся) 44% учащихся имеют высокий уровень способностей к классификации и анализу, 39% учащихся имеют средний уровень, а 17% учащихся - низкий уровень способностей к классификации и анализу. В 8в классе (28 учащихся) высокий уровень способностей к классификации и анализу имеют 39% школьников, 50% учащихся имеют средний уровень и всего 11% детей имеют низкий уровень способностей к классификации и анализу.

Вторая методика, которую мы использовали в ходе исследования - «Тест оценки критического мышления», автором которого является Байрамов А.С. [1]. Данный тест определяет степень развития критического мышления у учащихся. В 8а классе сформировано умение делать логические умозаключения и обосновывать свой ответ у 31% учащихся, у 65% - частично сформировано, у 4% - не сформировано. Умение оценивать последовательности умозаключений сформировано у 83% учащихся и частично сформировано у 17% учащихся. Умение анализировать и делать заключение о причинах явлений сформированы у 17% обучающихся, а у 83% сформированы частично. Умение анализировать и оценивать содержание текстов, обнаруживать ошибки в тексте сформированы у 26% обучающихся, у 70% - частично сформированы, у 4% - не сформированы. Другим результатом по данному тесту является показатель уровня сформированности умений критического мышления. Высокий уровень наблюдается всего у 9% учащихся, средний уровень сформированности - у 78% учащихся, у 13% учащихся – низкий уровень сформированности умений критического мышления. Низкий уровень характеризуется слабым представлением учащегося об этом стиле мышления, неумение оценивать, доказывать свою правоту. Средний уровень - это проявление умений и навыков мыслительных операций в пределах элементарных суждений, обретение опыта доказательства и опровержения, желание оценивать и самооценивать, осознавать критику в качестве мыслительного процесса. Высокий уровень характеризуется устойчивостью умений и навыков основных мыслительных операций, способностью видеть свои и чужие недостатки в поведении, речи, слове, деле и т.д., возросшей скоростью определения ошибок, стремления логически обосновывать оценку и

самооценку, умелым подбором аргументов "за" и "против", терпимостью к аргументированной критике в свой адрес и т.д.

В 8б классе сформировано умение делать логические умозаключения и обосновывать свой ответ у 4% учащихся, у 92% - частично сформировано, у 4% - не сформировано. Умение оценивать последовательности умозаключений сформировано у 82% учащихся и частично сформировано у 9% учащихся, у 9% - не сформировано. Умение анализировать и делать заключение о причинах явлений частично сформированы у 74% обучающихся, а у 26% - не сформированы. Умение анализировать и оценивать содержание текстов, обнаруживать ошибки в тексте частично сформированы у 70% обучающихся, у 30% - не сформированы. Другим результатом по данному тесту является показатель уровня сформированности умений критического мышления. Высокий уровень не наблюдается, средний уровень сформированности у 57% учащихся, у 43% учащихся - низкий уровень сформированности умений критического мышления.

В 8в сформировано умение делать логические умозаключения и обосновывать свой ответ у 14% учащихся, у 82% - частично сформировано, у 4% - не сформировано. Умение оценивать последовательности умозаключений сформировано у 71% учащихся и частично сформировано у 25% учащихся, у 4% - не сформировано. Умение анализировать и делать заключение о причинах явлений сформированы у 4% обучающихся, а у 7% - не сформированы, 89% - сформировано частично. Умение анализировать и оценивать содержание текстов, обнаруживать ошибки в тексте сформировано у 4% учащихся, частично сформировано у 36% обучающихся, у 60% - не сформировано. Другим результатом по данному тесту является показатель уровня сформированности умений критического мышления. Высокий уровень не наблюдается, средний уровень сформированности - у 36% учащихся, у 64% учащихся - низкий уровень сформированности умений критического мышления.

Так как итоги диагностики показали не очень хорошие результаты, мы разработали для развития мыслительных логических действий учащихся методический комплекс, который должен быть проведен в течении 5 недель. На уроках по темам «Кожа» и «Эндокринная система» мы использовали различные приемы и методы ТРКМ [2,3,4,5]. Для развития умения делать логические умозаключения и обоснования своего ответа мы используем прием «Кластер» при изучении темы «Роль кожи в терморегуляции. Закаливание. Оказание первой помощи при тепловом и солнечном ударах».

Пример использования: На основе образца создать кластер «Обморожения».

Закаливание: воздушные и солнечные ванны, водные процедуры (обтирание, обливание, душ, плавание)

Тепловой удар и солнечный удар (признаки): головокружение и головная боль, слабость, рвота, учащенное дыхание и пульс, высокая

температура тела, мышечные спазмы, полностью отсутствующее потоотделение, сухая горячая кожа, потеря сознания.

Тепловой и солнечный удар (первая помощь): 1.пострадавшего переместить в затененное, прохладное помещение,освободить от одежды, по крайней мере расстегнуть ремень, тугой воротник, снять обувь,обеспечить движение воздуха: включить вентилятор, кондиционер, если такой возможности нет – создать импровизированные опахала. 2. Быстро охладить организм: поместить больного в прохладную ванну или завернуть в простыню, смоченную холодной водой. Менять простыни, как только они начинают нагреваться. На голову, к ладоням, паховым складкам, в подмышечную область положить пакеты со льдом. Оптимально охладить больного до 38,5°С, дальше организм справится сам. 3. Восстановить потери жидкости, минеральную воду или специальные солевые растворы, подойдет и сладкий чай с лимоном. Обратиться к врачу.

Также мы включили задание «Найдите соответствия». Так, при изучении темы «Железы внешней, внутренней и смешанной секреции» мы используем данный прием:

Найдите соответствия

Тип секреции	Железы
А) экзокринные железы Б) эндокринные железы В) железы смешанной секреции	1) сальные железы 2) поджелудочная железа 3) гипофиз 4) эпифиз 5) половые железы 6) щитовидная железа 7) надпочечники 8) молочные железы 9) слезные железы 10) потовые железы 11) печень

Для развития умения анализировать и делать заключение о причинах явлений был использован прием «Корзина идей» на уроке по теме «Нарушения кожных покровов и повреждения кожи» при обобщении причин кожных заболеваний:

Причины кожных заболеваний:

1) Неправильное питание
   - Покраснения кожи
   - Сальный вид кожи

2) Недостаток витаминов
   - Недостаток А - потемнения и трескание кожи
   - Недостаток В - ломкость ногтей, трещины в углах рта
   - Недостаток С - мелкоточечные кровоизлияния

3) Гормональные нарушения
   - Образование угрей

4) Грибок

- Ярко-красные пятна
- Шелушащиеся образования

5) Паразиты

- Поражение промежутков между пальцами, кожа живота, бедер, ягодиц.

Умение анализировать и оценивать содержание текстов, обнаруживать ошибки в тексте развиваем с помощью приема «Верные-неверные утверждения». Данный прием используем при изучении темы: «Роль гормонов в обмене веществ, росте и развитии организма»:

Выберите верные утверждения

1. Гормон гипофиза усиливает рост организма
2. При недостатке гормонов щитовидной железы у детей развивается кретинизм
3. Поджелудочная железа выделяет адреналин и норадреналин
4. Избыток инсулина приводит к сахарному диабету
5. При недостатке гормона роста у человека рост в длину замедляется

Для развития умения оценивать последовательности умозаключений мы используем прием «Знал-Хочу узнать-Узнал». При изучении темы «Значение кожи и ее строение»:

Знал	Хочу узнать	Узнал
Кожа – это покров тела. Кожа защищает органы от механических повреждений	слои кожи, волосы и ногти	Кожа защищает внутреннюю среду от высыхания, внедрения микроорганизмов и различных повреждений. Различают два основных слоя кожи: наружный - эпидермис, внутренний - дерму и подкожную жировую клетчатку - гиподерму.

Данная развивающая работа по формированию мыслительных логических действий учащихся в 8-х классах реализована в процессе педагогической практики. Для сравнения результатов были предложены методики для диагностики в Петъяльской средней общеобразовательной школе.

Список литературы

1.Байрамов, А.С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего школьного возраста: дис. док-ра пед. наук / А.С. Байрамов. - Баку, 1968. – 560 с.

2. Загашев, И.О. Учим детей мыслить критически / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – СПб.: Альянс-Дельта, 2013. – 192 с.

3. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Альянс-Дельта, 2013. – 284 с.

4. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И.В. Муштавинская. – СПб.: Каро, 2017. – 144 с.

5. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2015.– 224 с.

6. Тест на способности к классификации и анализу (автор Карелин А.А.): [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://testoteka.narod.ru/pozn/1/09.html (дата посещения 16.02.2019).

НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Петухова С.В.,
Заболотских О.П.,
Марийский государственный университет
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Проблема нарушений письменной речи у школьников – одна из самых актуальных в начальной школе. Нарушения письменной речи принято обозначать терминами «дислексия», «дизорфография», «дисграфия».

При дислексии дети с трудом овладевают навыками чтения, оно с многочисленными повторяющимися ошибками, обусловленными «несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением» [1].

Для дизорфографии характерны стойкие ошибки, связанные с трудностью усвоения учащимися орфографических умений и навыков и применения их на письме при несформированности морфологического анализа или стойкой неспособности овладеть правилами пунктуации.

Дисграфия характеризуется стойкими специфическими ошибками на письме, которые могут быть обусловлены как несформированностью устной речи, так и значимых для обеспечения процесса письма, высших психических функций в силу различных причин от социально-психологических до органической патологии.

Дисграфия как «частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма». Такое определение даёт Р.И. Лалаева. Этого определения придерживаются многие [2].

На современном этапе специалисты коррекционной педагогики пользуются классификацией дисграфий на основе психолингвистического подхода. Эта классификация разработана Р.И. Лалаевой. (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена). В основе данного подхода лежит несформированность определенных операций процесса письма. Выделяются следующие виды дисграфий:

1) Артикуляторно-акустическая дисграфия. Причиной возникновения данного вида нарушений является неправильное произношение звуков речи;

2) Акустическая дисграфия. Причиной возникновения этого вида нарушений является нарушение дифференциации, распознавания близких звуков речи. На письме это определяется в заменах букв, обозначающих звонкие и глухие, твёрдые и мягкие, свистящие и шипящие.

3) Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Причиной её возникновения являются затруднения при делении предложений на слова, слов на слоги, звуки.

4) Аграмматическая дисграфия. Причина возникновения - недоразвитие грамматического строя речи.

5) Оптическая дисграфия. Причина возникновения – несформированность зрительно-пространственных функций.

Единого мнения на то, когда можно диагностировать дисграфию у младшего школьника, нет. Но большинство авторов склоняются к мнению, что наличие или отсутствие данного нарушения письма следует относить ко второму полугодию второго класса обучения в школе. На этом этапе обучения уже можно выявить признаки дисграфии, т.е. специфические ошибки на письме.

Для изучения нарушений письменной речи существует множество методик, мы использовали нейропсихологическую диагностику под редакцией Т. В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой - методика обследования письма. Обследование навыков письма у учащихся начальных классов осуществляется с помощью выполнения следующих видов письменных работ: слухового диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов. Цель обследования – констатация дисграфии в письменных работах.

Данная методика предназначена для выявления у учащихся начальной школы специфических нарушений письма – дисграфии.

Спецификой данной методики является то, что одни и те же контрольные задания предлагаются для выполнения дважды: в конце учебного года и в начале следующего, при переходе в следующий класс. Исследования навыков письма выполняется с помощью специально подобранных материалов, в которых с каждым годом становится больше многосложных слов, увеличивается их длина, количество гласных и согласных.

Учащиеся выполняют их в конце учебного года и в начале следующего года, при переходе в другой класс. Сравнение двух одинаковых работ, выполненных в разное время, помогает выявить утомляемость в конце года у одних детей, распад сформированных при обучении стереотипов письма в начале учебного года после каникул. Это считается одним из явных признаков специфического нарушения. Эти данные важны для составления коррекционной программы.

Если длительное время у учащегося обнаруживается больше 4 дисграфических ошибок, то фиксируется нарушение письма - дисграфия.

В результате исследования учеников начальной школы выявлены 24% учащихся, страдающих дисграфией. У учащихся больше всего ошибок с дисграфией на почве нарушений анализа и синтеза.

Большая нагрузка по коррекции дисграфии ложится на педагога-логопеда и учителя начальных классов.

Работа по коррекции нарушений письменной речи ведется в следующих направлениях:

1. Развитие моторики пальцев рук..
2. Коррекция нарушений устной речи.
3. Коррекция нарушений письменной речи.

Для коррекция нарушений письменной речи можно использовать;

1. Упражнения для коррекции ошибок письма на уровне буквы (придумывание слов на данную букву, по данной схеме назвать слог и т.д.).

2) Упражнения для коррекции ошибок письма на уровне слога (придумывание слов на заданный слог в определенной позиции).

3)Упражнения для коррекция ошибок письма на уровне слова (деление слов на слоги, подсчет количества слогов в слове, подбор слов к заданным схемам с гласными буквами [3].

Хочется обратить внимание на нетрадиционную форму письма под слуховую диктовку – графическому диктанту. Его задача - проверка усвоения детьми пройденных тем по дифференциации смешиваемых пар фонем, то есть тем, составляющих значительную часть при коррекции фонемного анализа и синтеза.

Графический диктант выполняет щадящую контрольную функцию, так как исключает из поля зрения детей другие орфограммы.

Проводится графический диктант следующим образом.

Перед детьми ставится задача определить по слуху только изучаемые звуки, например, звонкий з и глухой с (случаи оглушения звонкого согласного на данном этапе не включаются в текст). Слова, не содержащие указанных звуков, при записи обозначаются прочерком; содержащие один из звуков обозначаются одной соответствующей буквой; содержащие оба звука – двумя буквами в той последовательности, в какой они следуют в составе слов. Если один из звуков повторяется в слове дважды, то и буква повторяется дважды. Так, продиктованная фраза: «В сосновом лесу смолистый запах» - в записи выглядит следующим образом: « - сс с сс з ».

В ходе графического диктанта следует раздельно проговаривать слова фразы. При первом прослушивании ученики загибают пальцы по числу слов. При повторном чтении записывают, сверяя число письменных обозначений с количеством слов в предложении. Каждое предложение записывается с новой строки, поскольку в такой записи отсутствуют прописные буквы и точки.

Помимо проверки основной темы диктанта, этот вид работы позволяет закрепить и ряд других навыков письма: учащиеся воспринимают на слух и отражают в записи членение текста на

предложения, предложений – на слова; приучаются вычленять предлоги. Графические диктанты расширяют словарный запас детей, тогда как при текстовой записи выбор слов ограничен сложностью их написания.

Ошибки в графических диктантах сводятся к следующему: пропуск слова-черточки в предложении; пропуск буквы, особенно если она встречается в слове 2-3 раза.

Использование данных видов в коррекционной работе позволяет победить у детей страх перед письменными работами, также выработать навык самоконтроля и внимательного отношения к слову.

Таким образом, коррекционная работа только тогда даёт положительные результаты, если учитель понимает, что:

1. Начинать работу по коррекции нарушений письменной речи необходимо с детального обследования детей и характера специфических ошибок.

2. Большое значение имеет дифференцированный подход, который предполагает учет психических особенностей ребенка, его работоспособность, особенность моторного развития, уровень несформированности речи.

Список литературы

1. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников. – С. –Петербург: Союз, 2001. – 224 с.

2. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.

3. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Издание 2-е, исправленное и дополненное / Под общей ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2012. – 128 с.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Пищенина В.А.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г.Йошкар-Ола

Аннотация. На современном этапе развития образования острой становится проблема увеличения количества детей с нарушением интеллекта и соответственно проблема предупреждения и преодоления школьной дезадаптации у этой категории детей, проявляющейся в низкой успеваемости, в отклонениях от норм поведения, в трудностях взаимоотношений с окружающими. Между тем социально-экономические преобразование в обществе диктуют необходимость формирования личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать разнообразные проблемы.

Всем известно, что речь является одним из главных показателей развития ребенка. Она реализует несколько потребностей человека (ребенка): коммуникативную, информативную, познавательную (развивающую), что уже говорит о ее большой значимости.

Актуальность и значимость проблемы нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальным недоразвитием определяется, прежде всего, когнитивной функцией речи, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка.

Ключевые слова: нарушение устной речи, эхолаличная речь, интелект, развитие, формирование.

Нарушения речи у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста отрицательно влияют на всю психическую деятельность, вследствие чего у них затрудняется общение с окружающими, нарушаются коммуникативные возможности, задерживается формирование познавательных процессов, то есть имеются существенные препятствия в формировании личности, социальной адаптации детей с нарушением интеллекта.

У этих детей оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них не развиты ориентировочные действия, не сформирован интерес к окружающему, не развита предметная деятельность. Все эти факторы лежат в основе развития смысловой стороны речи и ее грамматического строя. Кроме того, у умственно отсталых детей нет потребности в общении и не развиты доречевые средства общения; не сформированы слуховое внимание и восприятие, фонематический слух и артикуляционный аппарат, обеспечивающие становление звуковой стороны речи.

Без специального обучения детей с нарушениями интеллекта не развивается возможность регулировать деятельность с помощью собственной речи: наблюдается в отдельных случаях сопровождающая речь, но совсем не возникает фиксирующая и планирующая. Сопровождающая речь часто производит впечатление неотнесенной, в ряде случаев наблюдается эхолаличная речь.

Речь у детей с нарушением интеллекта настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестикуляторными; амимичное лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов. В результате к школьному возрасту дети с нарушениями интеллекта приходят с существенным речевым недоразвитием. При поступлении в школу, дети отстают на 3–4 года от своего паспортного возраста. Поэтому очень важна четкая организация логопедической работы с дошкольниками имеющими нарушения интеллектуального развития.

Формирование и развитие устной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта происходит в процессе коррекционно-педагогического воздействия путем комплексной и систематической работы. Разработкой наиболее эффективных методов и

приемов работы, направленных на формирование монологической речи у детей с нарушенным интеллектом, в свое время занимались Р.И. Лалаева, Р.М. Дульнев, М.Ф. Гнездилов, Л.В. Занков, Л.С. Выготский, В.Г. Петрова, Т.Б. Филичева.

Анализ литературных источников показал, что нарушения речи у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста являются сложным дефектом, и охватывают практически все уровни речевой деятельности.

У умственно отсталых детей нарушается не только языковой уровень речи, но и смысловой и сенсомоторный уровни. Более стойкими являются нарушения смыслового и языкового уровня.

Каждая из операций порождения смыслового высказывания вначале формируется самостоятельно, изолированно, на простых заданиях. Затем постепенно операции объединяются в целостный процесс порождения связного текста.

Работа по развитию связной речи должна проводится не только на специальных логопедических занятиях, но и на уроках русского языка, математики и т.д. Именно комплексный системный подход к развитию связной речи у умственно отсталых детей может обеспечить эффективность логопедической работы.

Тем не менее, нужно отметить, что в настоящее время проблема развития связной устной речи у данной категории детей, является малоизученной. Имеется острый дефицит, как теоретических источников, так и практических рекомендаций и программ.

У школьников с нарушением интеллекта наблюдается искажение, как внутреннего смыслового уровня, так и языкового уровня связной речи, в связи с чем у них возникают трудности при составлении рассказа по сюжетной картинке, где закономерность развития событий не задана, и при пересказе текста с сохранением последовательности событий.

Рассказы детей отличаются краткостью, логической непоследовательностью и сжатостью изложения, очень часто они состояли из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, а вместо активного развертывания сюжета в них наблюдалось обычное перечисление отдельных элементов ситуации.

Только совместная коррекционная работа воспитателя и логопеда, поможет значительно повысить уровень сформированности связной речи у детей с нарушением интеллекта, что положительно будет влиять на развитие их познавательной деятельности. Целенаправленная коррекционная работа по формированию связной речи школьников с нарушением интеллекта, с учётом структуры дефекта и психического состояния ребёнка, влияет на развитие речевой и познавательной деятельности, а также повышает уровень общего развития.

Список литературы

1. Зайцева И.А. Коррекционная педагогика. - Ростов-на-Дону: Март, 2002. – 352 с.

2. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб., 1991. – 160 с.
3. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.
4. Ушакова О.С., Струнина Е.М. «Методика развития речи детей дошкольного возраста»,Москва, «Владос»,2008г.
5. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
6. Хватцев М.Е. Логопедия. – М.: Владос, 2009. – 293 с.

ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ДОУ

Плотникова А.Х.,
МБДОУ «Детский сад №27 «Светлячок»
Республика Марий Эл, г. Йошкар- Ола

Каждая профессия, так или иначе, влияет на здоровье человека. Воспитывать детей- дело сложное: постоянные стрессы, необходимость сдерживать собственные чувства, общение с детьми и родителями, -все это влияет на психику, а в конечном итоге, и на физическое состояние педагога

Анализ психологического состояния педагогов и помощь воспитателям в снижении психоэмоционального напряжения и ознакомление их с основами самоуправления психическими состояниями можно считать одним из приоритетных направлений работы для психологической службы ДОУ.

Психолог может оказать помощь воспитателям в виде специального занятия, состоящего из нескольких частей.

Цель занятия.

Укрепление психического здоровья педагогов, профилактика синдрома «эмоционального сгорания», обучение осознанному управлению собственными эмоциональными состояниями, приёмам и способам саморегуляции.

Основные задачи

- Снижение негативных переживаний и трансформация их в положительные эмоциональные состояния.
- Ознакомление с техниками самоуправления и саморегуляции эмоциональных состояний с целью предупреждения и преодоления возможных последствий психического перенапряжения, поддержания оптимального уровня психических состояний в условиях профессиональной деятельности.
- Формирование потребности в самоуправлении и саморегуляции своих эмоциональных состояний.

Материал. Кисти, краски, баночки с водой; альбомные листы (по два на каж¬дого педагога); бумага для записей; релаксационная музыка.

Часть I. Вводная

Цель. Настроить на занятие, самооценка эмоционального состояния.

Расположение участников Педаго¬ги по одному садятся за столы, располо¬женные по всему залу.

Упражнение «Рисование».

Перед выполнением упражнений ведущий обращается к присутствующим: «Вы, наверное, видели, как рисуют маленькие дети, не заботясь о соответствии канонам, ничего не планируя заранее. Они выражают то, что приходит им в голову, и радуются этому. Когда-то и вы так умели. Я не знаю, рисовали ли вы фломастерами, красками, карандашами или мелками на асфальте. Но где-то в вашем опыте наверняка было ощущение радости и волнения, когда на листке появляются линии и цветные пятна, когда возникает изображение. Его интересно разглядывать, оно что-то значит, не редко даже больше, чем вы ожидали. Иногда вашему подсознанию проще выразить себя образами, чем словами. Попробуйте дать ему такую возможность»

Инструкция: «Возьмите два листа бумаги и спросите себя: « Что я сейчас ощущаю, переживаю, о чем думаю?» Сосредоточьтесь несколько секунд на этом вопросе и начинайте рисовать. Рисуйте, как получится, используя те цвета, какие вам в этот момент хочется взять, и, располагая свои фантазии на листке так, как вам приходит в голову. Может быть, рисунок ваш будет абстрактным-цветные пятна или переплетение цветных линий. Может быть, это будет изображение людей или каких- либо сказочных существ. Каким бы ни был ваш рисунок, посмотрите на него внимательно и запишите все, что приходит вам в голову, когда вы на него смотрите.»

Теперь сосредоточьтесь на вопросе: «Чего я хочу сейчас?» и нарисуйте все, что рисуется, когда вы обращаете внимание на свои желания. Закончив рисовать, посмотрите внимательно на свой рисунок и запишите все, что вспоминается когда вы на него смотрите. Теперь у вас есть два рисунка и две записи к ним.И может быть, вы узнали о себе нечто неожиданное, Поделитесь?!»

Часть II

Цель. Снять мышечное напряжение.

Расположение участников. Педаго¬ги садятся на стулья, расположенные по¬лукругом.

1. Упражнение «Расслабление всего тела».

Инструкция. «Сядьте на стул, спокойно подышите. Обратите внимание на лицо: поднимите брови вверх, насколько это возможно (при этом возникает ощущение напряжения на лбу и вокруг глаз). Медлен¬но возвращаясь в обычное состояние, вы почувствуете приятное расслабление. На¬давите на глаза, чтобы почувствовать напряжение в висках и на переносице. Сни¬мите пальцы с глаз и наслаждайтесь расслаблением. Продолжайте упражняться, поочередно напрягая разные части тела, придайте рту широкий оскал, крепко стиснув зубы. Постарайтесь

выдвинуть вперед нижнюю челюсть. Медленно под¬нимите плечи так высоко, как это возмож¬но. Так же медленно поворачивайте голо¬ву вправо, влево, пока не почувствуете на¬пряжение шейных мускулов. Поднимите руки на высоту плеч, широко разведите пальцы, сожмите их в кулаки. Напрягите мышцы спины, прогнитесь. Втяните жи¬вот. Напрягите ягодичные мышцы, ноги. После каждой фазы упражнения расслаб¬ляйте мускулы на несколько секунд. Все движения совершайте плавно и медленно.»

Второй блок упражнений

Цель. Снизить эмоциональное напря¬жение.

Расположение участников. Педаго¬ги расходятся по всему залу и ложатся по одному на коврики.

Инструкция. «Закройте глаза. Пред¬ставьте маленький скалистый остров далеко в море. На вершине - маяк. Вообра¬зите себя этим маяком, стоящим на скалистом острове. Ваши стены такие тол¬стые и прочные, что даже сильные ветры, постоянно дующие на острове, не способны покачнуть вас. Из окон верхнего этажа маяка вы днем и ночью, в хо¬рошую и плохую погоду посылаете мощный поток света, служащий ориен¬тиром для судов. Помните о той энергетической системе, которая поддержива¬ет постоянство вашего светового луча, скользящего по океану и являющегося символом безопасности для людей на море. Постарайтесь ощутить в себе вну¬тренний источник света, который никогда не гаснет. А теперь возвращайтесь в исходное состояние.»

Третий блок упражнений

Цель. Развивать умение вставать в по¬зицию независимого наблюдателя по отношению к самому себе и своей ситуации, формировать позитивное принятие себя.

Расположение участников. Педаго¬ги садятся на стулья, расположенные по всему залу.

1. Упражнение «Ловец блага».

Инструкция. «Что бы с вами ни происхо¬дило, во всем старайтесь находить положительные стороны. Речь идет не о само¬обмане, а о том, чтобы во всем научиться видеть хорошее. Назовите положительные стороны дождя. Он прибивает пыль - воз¬дух становится чище. Поливает все живое -растительный мир предстает во всей, своей красе. Дождь смывает грязь с улиц, напол¬няет водой канавки в саду - теперь ее на¬долго хватит для полива. Благодаря дождю вы можете наконец заняться насущными домашними делами. Когда идет дождь, хо¬рошо читается, спится и тд. Дождь благо¬творно влияет на качество подземных вод - значит, не нужно искать мастера, чтобы углубить колодец. От дождя растут грибы, лучше клюет рыба. И еще - кое-кто пере¬станет придираться к тому, что вы моете машину водой из водопровода.»

Педагоги по очереди устно дают вари¬анты ответов.

Часть III. Заключительная

Цель. Усилить позитивное эмоцио¬нальное состояние и создать условия для его поддержания вне занятий.

Расположение участников. Педаго¬ги по одному садятся за столы, располо¬женные по всему залу.

1. Упражнение «Свободное дыхание».

Инструкция. «Сядьте на стул. Расслабьте руки, положите их на живот в области пуп¬ка и следите за тем. чтобы они опускались и поднимались плавно и медленно - в такт дыханию. Дышите спокойно и равномер¬но: спокойный - раз-два-три - вдох; небольшая пауза; раз-два-три - выдох, за¬держка. Необязательно дышать очень глу¬боко или очень медленно, главное - рит-мично, а правильный ритм вы найдете са¬ми. Делая вдох, представьте, как приятная свежесть и покой наполняют вас, прони¬кая в ваш организм вместе с воздухом.»

2.Упражнение «Настроение».

Инструкция. «Левой рукой нарисуйте свое эмоциональное состояние в конце занятия.»

Литература

1. Иванова Н., Голубева Е. (Дошкольное воспитание 2004г. №7,8,9)

2. Бабич О. И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения.-Волгоград: Учитель, 2009.-122с.

3.Иванова Н., Голубева Е. Психотерапия профессиональной усталости// Обруч, 2008,№2.

4.Звездина Г.П. Эмоциональное выгорание у воспитателей ДОУ//Управление ДОУ,2004,№4.

РОЛЕВОЕ ВИКТИМНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Полищук А.А.,

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г.Гомель

В последние годы проблема виктимности подвергается глубокому междисциплинарному анализу, связанному с исследованием культуры насилия, выявлением социальных, культурных, психологических и биологических факторов данного социального феномена, в этом контексте становится необходимым рассмотрение второй стороны процесса, а именно, виктимного поведения жертвы. Несмотря на то, что изначально поведение жертвы в достаточной степени описано в криминальной виктимологии, остро стоит проблема смещения акцентов изучения данного явления в область общей и возрастной психологии. Важным является рассмотрение природы виктимного поведения детей и подростков, выявление факторов его детерминирующих, причин и возрастных особенностей виктимизации и виктимного поведения в подростковом возрасте как наиболее уязвимом [2].

Термин «виктимное поведение» возник в рамках криминальной виктимологии, что в буквальном смысле означает «учение о жертве» (от лат. viktima - жертва и греч. Logos - учение) [5].

На современном этапе изучение психологических аспектов виктимного поведения ведется в двух основных направлениях: как социальное явление и как индивидуальная психологическая характеристика лица с его виктимологической активностью [4,5].

Анализ развития учения о жертве показал, что в настоящий момент нет однозначной теоретической и операционной трактовки основных понятий и категорий виктимологии. Это привело к необходимости уточнения понятий виктимности, жертвы, виктимного поведения, с точки зрения их психологического содержания. Для исследования виктимного поведения важным является понятие виктимности.

Л.В. Франк рассматривает «виктимное поведение» через категорию виктимности и указывает на то, что все типы виктимности существуют в двух формах: потенциальной и реализованной. По мнению Л.В. Франка, виктимность есть потенциальная или актуальная способность лица индивидуально или коллективно становиться жертвой социально-опасного проявления [10].

Ролевое виктимное поведение – это исполнение личностью в межличностном взаимодействии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обусловливающее ее психологическую виктимизацию и ревиктимизацию [11].

Человек с ролевым виктимным поведением не проявляет в межличностном взаимодействии субъектные качества (ответственность, инициативность, самостоятельность и др.), испытывает трудности в демонстрации отношения к другим участникам взаимодействия как к потенциально / реально суверенным личностям, не принимает позицию субъекта жизнедеятельности [11].

М.А. Одинцова предлагает классифицировать ролевое виктимное поведение на аутовиктимное (исполнение игровой роли жертвы в межличностных отношениях), виктимное (исполнение социальной роли жертвы) и гипервиктимное (принятие позиции и статуса жертвы) [3].

Аутовиктимные — это люди, которые добровольно приняли на себя роль жертвы. Если им предъявить условную ситуацию, в которой есть жертва, преследователь, спаситель, плюс другие какие-то роли, и спросить, в какой роли здесь они видят себя, то аутовиктимный будет идентифицировать себя именно с ролью жертвы. В большинстве ситуаций они настроены на её печальный исход и свои страдания.

В их чертах характера явно прослеживаются зависимость, паразитизм, депрессивность, манипулятивность, демонстративность и агрессия, направленная на самого себя (аутоагрессия). Они вызывают чувство жалости, сочувствия и желание помочь. Однако, чем больше сочувствуют и помогают аутовиктиму, тем больше он «расслабляется»,

надеясь на то, что за него все сделают, все решат, всегда помогут и т.д. Сам он в результате становится всё ленивее и беспомощнее, а это, порождает новые причины для жалоб. В такую игру виктимный человек может втягивать всё большее количество людей. Многие семьи на протяжении всей жизни не могут выйти из заданных виктимом ролей. Среди «втянутых» часто оказываются сердобольные соседи и коллеги по работе, друзья и все, кто только может быть рядом. Озабоченные благополучием опекаемого, люди, даже и не подозревают, что их чрезмерная забота отрицательно влияет на объект их неустанного внимания. Если в семье вырастили аутовиктима, то его будущее зависит от референтной (значимой для него) группы, в которой он находится.

Аутовиктимные женщины отличаются склонностью манипулировать своей позицией жертвы, демонстрировать свои страдания и плохое самочувствие, с целью привлечь внимание окружающих и получить поддержку. Они, как правило, добровольно исполняют ведомую роль в межличностных отношениях, инфантильны, стремятся уйти от ответственности, обладают экстернальным локусом контроля. М.А. Одинцова отмечает, что аутовиктимным личностям свойственна берущая установка, признаками которой выступают покорность, угодливость, зависимость, удовлетворение своих потребностей за счет другого человека [3]. Виктимные женщины переживают социальную стигматизацию, пренебрежение, униженность и аутсайдерство (могут исполнять эмоционально отвергаемые роли белой вороны, козла отпущения и т.п. в межличностных отношениях). Склонны считать других людей более успешными и привлекательными, чем себя.

По мнению С.А. Станибулы, процессы совладания направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, в то время как процессы компенсации и особенно защиты направлены на смягчение психического дискомфорта [7,8].

Субъективная детерминация ролевого виктимного поведения выражается в принятии ролевой виктимной позиции (виктификация). Ролевая виктимная позиция, согласно О. О. Андронниковой, выражается в убеждённости человека в том, что он является жертвой даже при отсутствии объективных показателей [1]. Как отмечает А. Б. Серых, принятие позиции жертвы определяет формирование качеств, противоположных субъектным качествам: неспособность к рассмотрению себя и социального окружения как ценности и целостности, потеря самостоятельности в действиях и др. [6]. Виктимных обучающихся также отличает инфантильность, пассивность, ведомость, неуверенность, ожидание помощи извне, непринятие ответственности за свою жизнь, зависимость, убеждённость в своей беспомощности, неприятие себя.

Ролевая виктимная позиция не всегда сопряжена с виктимной деформацией личности. Она может быть следствием социальной хитрости человека (позиционирование себя как жертвы обстоятельств не сочетается с самоопределением себя как «страдающей стороны») или неверного представления о виктимном поведении как социально приемлемом и

одобряемом [6]. Поскольку ролевая виктимная позиция проявляется и формируется в межличностном взаимодействии, то, на наш взгляд, она сопряжена с образом «Я—Другие» и ожиданиями участливого, снисходительного, помогающего, заботливого отношения от микросоциума.

В отечественной литературе механизмы психологической защиты и механизмы совладания (копинг-поведение) рассматриваются как важнейшие формы адаптационных процессов индивида. Процессы совладания направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, в то

время как процессы компенсации и особенно защиты направлены на смягчение психического дискомфорта [8].

Ключевые позиции личности, такие как эмоциональная сфера, самосознание, образ «Я», интеллектуальная сфера, произвольность, у детей-сирот носят специфический, отличный от детей из полных семей, характер. Особенности эмоциональной сферы заключаются в высокой личностной тревожности, низком уровне эмпатии, агрессивности [9]. Дети-сироты часто проявляют ролевое виктимное поведение, т.к. они понимают, что не имеют такого ресурса как родители, и такое поведение вполне оправданно. Т.к. по сравнению с детьми, имеющими родителей, дети-сироты ущемлены, потому что не получают, возможно, такой же эмоциональной теплоты, защиты, внимания от взрослых, от родителей как дети из полных семей. И в этом случае, дети играют роль жертвы, могут манипулировать своим положением для привлечения внимания к себе.

Таким образом, виктимное поведение как социально-психологический феномен должно рассматриваться в контексте всей системы личности, регулирующей ее социальное поведение в зависимости жизненных и социальных потребностей, уровня адаптации. Основы виктимного поведения лежат в сознании. Так или иначе люди осознают, что их модель поведения противоречит каким-то нормам. Также многие отчетливо понимают и то, что рано или поздно может случиться большая беда. При принятии решения о виктимном поведении человек руководствуется отнюдь не здравым смыслом и логикой, а мимолетными позывами и эмоциональными вспышками. Поэтому работа психолога как раз и заключается в том, чтобы отучить людей от такого поведения, и избавить от лишних проблем.

Список литературы

1. Андронникова, О.О. Модели девиктимизации человека с ролевой позицией жертвы в социокультурном пространстве / О.О. Андронникова. – Новосибирск: НГИ, 2005. – 300 с.

2. Матанцева, Т.Н. Факторы виктимного поведения подростков как социальная проблема психологической науки / Т.Н. Матанцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 74–81.

3. Одинцова, М.А. Психологические особенности виктимной личности / М.А. Одинцова // Вопросы психологии. – 2012. – № 3. – С. 59–68

4. Ривман, Д.В. Виктимология. / Д.В. Ривман. – СПб., 2000. – 280 с.

5. Ривман, Д.В. Криминальная виктимология / Д.В. Ривман. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.

6. Серых, А.Б. Психологические основания подготовки педагогов к работе с виктимными детьми: дис. … кандидата псих. наук:. 19.00.07 / А.Б. Серых. – Калининград, 2005. – 356 с.

7. Станибула С.А. Характеристика ресурсов совладающего поведения / С.А. Станибула // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – № 5 (98), 2016. – С. 35–39.

8. Станибула, С.А. Коррекция нарушений привязанности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / С.А. Станибула // Профессиональное образование. – № 3(29), 2017 . – С. 29–33.

9. Станибула, С.А. Роль нарушений привязанности в развитии детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / С.А. Станибула // Вестник Псковского государственного университета. – Вып. 5. 2017. – С. 76–81.

10. Франк, Л.В. Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии. / Л. Франк. – Душанбе, 1977. – 309 с.

11. Яценко, Т.Е. Формирование социально-психологических компетенций у будущих педагогов в области девиктимизации учащихся подросткового возраста: автореф. … дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.Е. Яценко; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2015. – 31 с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Потапова О.С.,
МБДОУ "Детский сад №19 "Василёк".
Республика Марий Эл, г.Йошкар-Ола

В настоящее время отмечается рост числа детей с речевой патологией. Исследования показывают, что успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими речью. Восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения - все это требует достаточного уровня развития речи. Кроме того, с помощью речи ребенок овладевает наиболее совершенными способами общения с окружающими, у него развивается обобщающая функция мышления и так называемая регуляция высших психических функций. Включаясь в процесс восприятия речь делает ее более обобщенной и дифференцированной.

Речь не является врожденной способностью человека, она формируется у ребенка постепенно, вместе с его ростом и развитием. Многие исследователи, изучающие вопросы как раннего развития ребенка, так и развития его речи, обращают внимание на существенную роль мозга в полноценном психическом развитии ребенка. Нормальное функционирование является необходимым условием своевременного речевого развития детей. Именно в нем происходит понимание слышимых слов, формируются программы движений, которые нужны для артикуляции звуков и звукосочетаний речи, отсюда идут команды на речевые мышцы.

На сегодняшний день учеными доказано, что развитие речи и мышления ребенка находится в тесной зависимости с развитием руки, а уровень развития мелкой моторики является одним из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. В свое время И.Кант говорил о «руке, как вышедшем наружу мозге человека».

Исследования М.М.Кольцовой [1,2] доказали, что каждый палец руки имеет довольно обширное представительство в коре полушарий мозга. Объясняя взаимосвязь развития тонких движений пальцев и речи детей, она обращает внимание на то, что двигательная речевая область расположена совсем рядом с двигательной областью, она является, собственно, ее частью. При дальнейшем анализе анатомического строения мозга было обращено внимание на то, что около трети всей площади двигательной проекции занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой моторной зоны. Именно величина проекции кисти руки и ее близость к моторной речевой зоне навели на мысль о том, что тренировка тонких движений пальцев рук окажет больше влияние на развитие активной речи ребенка, чем тренировка общей моторики.

Современные исследования в области физиологии и нейропсихологии также показывают, что значительную часть коры больших полушарий мозга человека занимают клетки, связанные с деятельностью кисти рук, в особенности ее большого пальца, который, у человека противопоставлен всем остальным пальцам.

В своей работе, изучая уровень развития тонких дифференцированных движений пальцев и кисти рук детей, мы обратили внимание на то, что у большинства из них движения недостаточно целенаправленны и точны, плохо подчиняются задачам деятельности. Особенно это относится к использованию ручки и карандаша в качестве графических инструментов, что требует специальных сложнокоординированных движений ведущей руки. Кроме того, мы отметили, что недостаточность развития мелких мышц рук часто наблюдается на фоне внешне благополучного состояния общей моторики.

В связи со всем вышесказанным, мы считаем, что работа по развитию мелкой моторики является необходимым условием процесса формирования речи детей дошкольного возраста, и она должна начаться задолго до поступления ребенка в шко¬лу. Как писал физиолог И.П. Павлов, «руки учат голову, затем поумневшая голова учит руки, а умелые руки снова способствуют развитию мозга». [5]

Опираясь на исследования М.М.Кольцовой о том, что только систематические упражнения по тренировке движений пальцев рук способны влиять на развитие речи ребенка и «являются мощным средством повышения работоспособности головного мозга»[1], мы, с целью развития мелкой моторики, использовали пальчиковые игры, включая их в разнообразные виды деятельности, занятия, режимные процессы.

На начальном этапе работы детей обучали несложным статическим позам кистей рук, при этом усложняя их (каждое положение рук имело свое ролевое название). Затем предлагали игры, выполняемые одной рукой, но уже с включением движений (например, «Пальчики здороваются»). По мере развития движений руки мы перешли к играм, требующим включения сразу двух рук, например, одна рука изображает домик, а другая кошку, вбегающую в этот домик.

Параллельно с применением пальчиковых игр мы учили детей элементам самомассажа кистей и пальцев рук: поглаживание, растирание, разминание, выжимание, активные и пассивные движения. Нами подобраны три комплекса упражнений самомассажа: 1. самомассаж тыльной стороны кистей рук; 2. самомассаж ладоней; 3. самомассаж пальцев рук.

Сначала дети выполняли движения молча, по показу, затем, по мере освоения приемов и улучшения звукопроизношения, мы стали стимулировать проговаривание вместе со взрослым доступных детям слов, как правило, тех, что завершают стихо¬творную строку.

Еще одним направлением работы стали нетрадиционные способы развития тонкой моторики. Подбирая их для работы с детьми, мы опирались на разработки В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко, И.С.Лопухиной и исходили из того, что любые задания, в которых пальцы рук находятся в движении, способствуют развитию мелкой моторики, а это, в свою очередь, дает толчок речевому развитию [3, 4]. Перечислим некоторые из вариантов заданий.

- Запускать пальцами мелкие волчки.
- Разминать пальцами пластилин, глину.
- Катать по очереди каждым пальцем камеш¬ки, мелкие бусинки, шарики.
- Нанизывать крупные пуговицы, шарики, бу¬синки на нитку.
- Наматывать тонкую проволоку в цветной обмотке на катушку, на собственный палец (получается колечко или спираль).
- Завязывать узлы на толстой веревке, на шну¬ре.
- Застегивать пуговицы, крючки, молнии, за¬мочки, закручивать крышки, заводить меха¬нические игрушки ключиками.
- Мять руками поролоновые шарики, губку.
- Резать ножницами.

Рекомендуемые игры и задания систематизированы нами следующим образом:

1. Игры с мячом.
2. Игры с кубиками.

3. Игры со скакалкой (веревкой).
4. Игры с мелкими предметами.
5. Игры с шариками.
6. Задания с пластилином.
7. Игры с кольцами.
8. Игры со шнурками
9. Игры с пуговицами.

Вся группа игр, оказывая влияние на развитие мелкой моторики, помогала решить задачу развития речи, одновременно развивая внимание детей, зрительную память, ори¬ентировку в пространстве, мышление и стимулируя воображение дошкольников.

Таким образом, формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук, а точнее от пальцев. В свою очередь формирование и совершенствование тонкой моторики кисти и пальцев рук играет роль стимула развития центральной нерв¬ной системы, всех психических процессов, и в частности речи.

Список литературы

1. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 147 с.
2. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М.: Советская Россия, 1973. – 160 с.
3. Коноваленко, В.В. Хлоп-топ: Нетрадиционные приемы коррекционной логопедической работы с детьми/ В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2004. – 16 с.
4. Лопухина И.С. Речь, ритм, движение/ И.С.Лопухина. – СПб.: Дельта, 2001. – 128 с.
5. Павлов, И.П. Некоторые проблемы в физиологии больших полушарий. Полное собрание сочинений; Т.3, Кн.2/ И.П.Павлов. – М.: Изд-во АН СССР, 1951. – 320 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ВИКТИМНЫХ ПОДРОСТКОВ

Приходько Е.В.,
Горбунова О.А.
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г.Гомель

В нашем обществе происходят интенсивные социально-экономические и общественные преобразования, нестабильность социальных условий жизни, смена ценностей и приоритетов современного человека, в контексте которых остро встает проблема переосмысления существующих и анализа возникающих предпосылок виктимности и виктимного поведения подрастающего поколения.

Наиболее уязвимым возрастом, когда дети становятся жертвами неблагоприятной социализации, попадают в разные трудные жизненные ситуации, является подростковый возраст. Наряду с отсутствием

значительного жизненного опыта подростки являются некомпетентными в вопросах причин и последствий преступлений, часто пренебрегают предупреждениями, плохо разбираются в людях. Современные подростки характеризуются эмоциональной незрелостью, недостаточным самоконтролем, повышенной внушаемостью, желанием самоутвердиться [1, с. 8]. Подростковая неосторожность, неосмотрительность, склонность к рискованному поведению повышают риск стать жертвой неблагоприятных условий социализации.

На сегодняшний день отмечается тенденция к существенному расширению объекта виктимологических исследований. На фоне по-прежнему сохраняющегося значительного интереса к криминальной виктимологии (Д.В. Ривман, В.Е. Христенко), расширились исследования по виктимологии девиантного поведения (Ю.А. Клейберг, И.Г. Малкина-Пых). К виктимологической проблематике обращаются ученые в сфере педагогики (З.И. Белоусова, Э.Б. Мельникова, Е.В. Руденский.), медицинской и клинической психологии (С.Н. Ениколопов, О.Д. Шинкаренко).

Виктимологические аспекты все чаще затрагиваются исследователями в области социальной и практической психологии, кризисной психологии и психологии экстремальных состояний и ситуаций (Н.Г. Осухова, Л.А. Пергаменщик), возрастной (В.С. Мухина, И.А. Фурманов), педагогической (О.О. Андронникова, Е.В. Руденский) семейной (М.А. Одинцова) психологии.

Проблема изучения виктимного поведения освещена в работах таких ученых и исследователей как О.О. Андронникова, М.С. Голусь, М.П. Долговых, С.Р. Искандров, О.А. Клачкова, А.А. Козина и Е.В. Филиппова, И.В. Кочеткова, М.А. Одинцова, А.О. Пеек, Л.В. Сарафанова, И.А. Фурманов, В.В. Шаламов и М.А. Долгов и др.

Виктимость как предмет исследования рассматривается как важнейший фактор виктимного поведения подростков. Различные подходы к психологическому пониманию виктимности представлены в работах О.О. Андронниковой, Н.С. Волковой, Д.В. Ривмана, Р.С. Стуколова, Р.А. Субботиной, В.С. Устиновой, Е.С. Фоминых, Д.Ю. Шигашова и др. Вопросами разработки мер и выявления условий профилактики виктимного поведения занимались А.С. Базова, И.Л. Емельянов, Н.А. Левина и М.Г. Дубовицкая, А.А. Реан, В.А. Туляков, Е.С. Фоминых и др. Подростковый возраст повышает степень виктимной уязвимости ребенка. Тип виктимного поведения преимущественно обусловлен индивидуально-психологическими (склонность к риску, тревожность, неустойчивая самооценка, радикализм, подозрительность) и психофизиологическими (половая дифференциация) особенностями, а также имеет конкретно историческое происхождение [2, с. 41].

По мнению О.О. Андронниковой, пик виктимности приходится на период 15-16 лет в силу многоплановости задач данного возраста. В этот период происходят не только психологические изменения (активно формируется личность, создается нравственное лицо), но и формирование

социальных ролей подростка, остро стоит проблема выбора профессии. Изменение образа «Я», самооценки, «Я-концепции», появление чувства взрослости, стремление к эмансипации, потребность в общении со сверстниками, желание самоутвердиться любой ценой – все это приводит к чрезвычайной уязвимости подростка, подверженности влиянию со стороны [3, с. 54].

К неспецифическим факторам возникновения виктимного поведения относятся факторы, увеличивающие виктимизацию подростков и приводящие к виктимному поведению: индивидуальный опыт переживания или наблюдения факта насилия; эмоциональная неустойчивость, тревожность, низкий порог фрустрации, повышенная агрессивность, неадекватная самооценка; нарушение процесса социальной адаптации; отсутствие ощущения поддержки; стратегии семейного воспитания отца и матери [3, с. 56].

С целью: выявить особенности личности виктимных подростков, нами было проведено эмпирическое исследование. Проходило оно на базе ГУО «Средняя школа № 4 г. Минска». Всего в исследовании приняли участие 140 учащихся 7-9 классов в возрасте в возрасте 13-15 лет.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, тестирование (опросник «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой, опросник «Диагностика склонности к виктимному поведению» О.О. Андронниковой; пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка» МакКрае и П. Коста; методика «Несуществующее животное» М.З. Друкаревича), количественный и качественный анализ, методы статистической статистики (критерий U-Манна-Уитни). Для оценки достоверных различий между группой виктимных подростков и группой невиктимных подростков в выраженности личностных особенностей применялся критерий U-Манна-Уитни.

Обобщая результаты исследования особенностей личности виктимных подростков, можно сделать следующий вывод:

– большая часть подростков имеют средний уровень ролевой виктимности – они не очень часто используют внешние ресурсы для защиты внутренней проблемы; умеют относительно неплохо манипулировать другими, но пользуются этим с умеренной частотой;

– большая часть подростков имеют высокий уровень социальной роли жертвы – для них характерно ощущение того, что они изгой, окружающий мир кажется им враждебным; зачастую наделены стигмой; эти подростки чувствуют себя одинокими, ненужными и страдают по этому поводу;

– большая часть подростков имеют высокую склонность к агрессивному виктимному поведению, среднюю склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; низкую склонность к гиперсоциальному поведению; высокую склонность к зависимому и беспощадному поведению; высокую склонность к некритичному поведению; высокий уровень реализованной виктимности;

– существуют достоверные различия между группой виктимных подростков и группой невиктимных подростков в выраженности личностных особенностей. Для виктимных подростков более характерны такие личностные особенности как интроверсия (U=37 при p≤0,01), обособленность (U=42 при p≤0,05), импульсивность (U=22,5 при p≤0,01), эмоциональная неустойчивость (U=26 при p≤0,01), экспрессивность (U=48 при p≤0,05). Для невиктимных подростков более характерны такие личностные особенности как экстраверсия (U=37 при p≤0,01), привязанность (U=42 при p≤0,05), самоконтроль (U=22,5 при p≤0,01), эмоциональная устойчивость (U=26 при p≤0,01), практичность (U=48 при p≤0,05);

– существуют достоверные различия между группой виктимных подростков и группой невиктимных подростков в выраженности черт личности. Для виктимных подростков более характерны такие черты личности как низкая самооценка (U=24 при p≤0,05), высокая агрессивность (U=22 при p≤0,05), высокая тревожность (U=17 при p≤0,05), замкнутость (U=15 при p≤0,05), низкая рефлексия (U=29 при p≤0,05). Для невиктимных подростков более характерны такие черты личности как высокая самооценка (U=24 при p≤0,05), низкая агрессивность (U=22 при p≤0,05), низкая тревожность (U=17 при p≤0,05), открытость (U=15 при p≤0,05), высокая рефлексия (U=29 при p≤0,05).

Таким образом, гипотеза исследования о том, что существуют различия в личностных характеристиках у подростков с различным уровнем виктимности, подтвердилась.

Данное исследование позволяет определить особенности личности виктимного подростка и, с учетом полученных результатов, разработать программу профилактики виктимного поведения подростков.

Список литературы

1 Панченко, С.А. Психологическое здоровье подростков в контексте их личностного развития / С.А. Панченко // Известия ЮФУТН. – 2006. – № 1. – С. 95 – 99.

2 Вишневецкий, К.В. Виктимизация: факторы, условия, уровни / К.В. Вишневецкий // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 4. – С. 226 – 227.

3 Андронникова, О.О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика: монография / О.О. Андронникова. – Новосибирск: НГИ, 2005. – 300 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОДРОСТКА

Приходько Е.В.,

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г.Гомель

Проблема агрессивности в психологической науке является одной из актуальных на сегодняшний день. Изучением подростковой

агрессивности занимались К.Ю. Гуляева, С.Н. Дубинин, О.Н. Истратова, С.Н. Колобова др. [1; 2; 3; 4]. Под агрессивностью понимается устойчивая черта личности, которая проявляется в готовности субъекта к агрессии.

Агрессия в подростковой группе чаще всего возникает ситуационно. Данный тип жестокости в значительной степени связан с активизацией в момент острого личностного кризиса мощных психических энергий, находящихся вне поля сознания. Эмоции представлены в этом варианте преобладанием дисфорического аффекта: злобностью, раздражительностью. Агрессивные идеи конкретны с самого момента своего ситуационного возникновения и сразу направлены на определенного человека. На фоне дисфорических колебаний настроения происходит мощное усиление агрессивности. На этот процесс оказывает влияние психическая энергия подростковой группы [5, с. 31].

С целью: выявить половозрастные особенности агрессивности подростков, нами было проведено исследование.

Методы исследования: опросник агрессивности Басса-Дарки, опросник «Стиль конфликтного поведения К. Томаса, методы математической статистики (критерий U-Манна-Уитни).

Существуют достоверные различия в проявлениях агрессивности подростков 12-13 лет по полу:

– агрессивные проявления в форме физической агрессии более характерны для юношей, чем для девушек ($U=98,3$ при $p\leq0,01$);

– агрессивные проявления в форме негативизма более характерны для девушек, чем для юношей ($U=87,2$ при $p\leq0,05$);

– агрессивные проявления в форме вербальной агрессии более характерны для девушек, чем для юношей ($U=107,2$ при $p\leq0,01$).

Таким образом, в результате выявления половозрастных различий было установлено, что для юношей 12-13 лет более характерны физическая агрессия ($U=98,3$ при $p\leq0,01$); для девушек 12-13 лет более характерна вербальная агрессия ($U=107,2$ при $p\leq0,01$) и негативизм ($U=87,2$ при $p\leq0,01$).

У подростков 14-15 лет наиболее выраженными формами агрессивности являются:

– косвенная агрессия – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная;

– негативизм – оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета или руководства;

– подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред;

– раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

Существуют достоверные различия в проявлениях агрессивности подростков 14-15 лет по полу:

– агрессивные проявления в форме физической агрессии более характерны для юношей, чем для девушек ($U=103,6$ при $p\leq0,01$);

– агрессивные проявления в форме косвенной агрессии более характерны для девушек, чем для юношей (U=87,1 при p≤0,01);

– агрессивные проявления в форме раздражения более характерны для юношей, чем для девушек (U=85,9 при p≤0,01);

– агрессивные проявления в форме подозрительности более характерны для девушек, чем для юношей (U=93,4 при p≤0,05).

Таким образом, в результате выявления половозрастных различий было установлено, что для юношей 14-15 лет более характерна физическая агрессия (U=103,6 при p≤0,01) и раздражение (U=85,9 при p≤0,01); для девушек 14-15 лет более характерна косвенная агрессия (U=87,1 при p≤0,01) и подозрительная (U=93,4 при p≤0,01).

Анализируя результаты исследования по методике «Стиль конфликтного поведения К. Томаса», можно сделать вывод о том, что в конфликтной ситуации подростки 12-13 лет склонны выбирать преимущественно стратегию соперничества, т.е. активную борьбу за свои интересы, а также стратегию избегания конфликта. Реже всего подростками используется стратегия компромисса и приспособления к конфликту. Наиболее продуктивную стратегию в конфликте сотрудничество подростки не используют. Конфликтность у подростков 12-13 лет проявляется в активной борьбе за свои интересы.

Существуют достоверные различия в стратегиях поведения в конфликте у подростков 12-13 лет по полу:

– соперничество более характерно для юношей, чем для девушек (U=54,5 при p≤0,01);

– избегание более характерно для девушек, чем для юношей (U=62 при p≤0,05).

Таким образом, в результате выявления половозрастных различий было установлено, что для юношей 12-13 лет более характерно в конфликтной ситуации выбирать стратегию соперничества (U=54,5 при p≤0,01); для девушек 12-13 лет более характерно в конфликтной ситуации выбирать стратегию избегания (U=62 при p≤0,01).

Можно сделать вывод о том, что существуют достоверные различия в стратегиях поведения в конфликте у подростков 14-15 лет по полу:

– соперничество более характерно для юношей, чем для девушек (U=59 при p≤0,01);

– компромисс более склонны выбирать девушки, чем юноши (U=55 при p≤0,05).

Таким образом, в результате выявления половозрастных различий было установлено, что для юношей 14-15 лет более характерно в конфликтной ситуации выбирать стратегию соперничества (U=59 при p≤0,01); для девушек 12-13 лет более характерно в конфликтной ситуации выбирать стратегию компромисса (U=62 при p≤0,01).

Сравнительный анализ результатов в двух возрастных группах подростков позволяет заключить следующее. В подростковом возрасте у юношей в обеих возрастных в качестве доминирующей формы

агрессивности выступает физическая агрессия. К 14-15 года у юношей наряду с физической агрессией преобладает раздражительность. У девушек формы агрессивности с возрастом меняются. Так, если в 12-13 лет у них преобладает вербальная агрессия и негативизм, то к 14-15 лет у них доминирует косвенная агрессия и подозрительность. В подростковом возрасте юноши в обеих возрастных группах склонны выбирать стратегию соперничества. У девушек в 12-13 лет отмечается ориентация на избегание конфликтных ситуаций, в 14-15 лет – ориентация на компромисс.

Полученные результаты объясняются тем, что повышенная конфликтность в подростковом возрасте является ярко выраженной чертой личности, что связано с кризисом. Подросток отстаивает свою индивидуальность, вступает в противоречивые отношения с окружающими. Выбор подростками стратегии соперничества свидетельствует об обострении противоречий между поведением подростка и внешним миром. Такое рассогласование отражает состояние кризиса, главным признаком которого является наличие конфликтных отношений с окружающими и глубокие эмоциональные переживания. Подросток чаще проявляет агрессивность, которая свойственна ему при защите своих интересов, провоцирует эскалацию конфликта и мешает конструктивному решению проблемы. Это связано с возрастным кризисом и противопоставлением подростка окружающему миру, неумением ориентироваться в себе, в обретении собственной позиции и самоидентификации.

Обобщая результаты эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы:

– существуют достоверные различия в формах проявления агрессивности и в стратегиях поведения в конфликте у подростков по возрасту и по полу;

– для юношей 12-13 лет более характерны физическая агрессия ($U=98,3$ при $p\leq0,01$); для девушек 12-13 лет более характерна вербальная агрессия ($U=107,2$ при $p\leq0,01$) и негативизм ($U=87,2$ при $p\leq0,01$);

– для юношей 14-15 лет более характерна физическая агрессия ($U=103,6$ при $p\leq0,01$) и раздражение ($U=85,9$ при $p\leq0,01$); для девушек 14-15 лет более характерна косвенная агрессия ($U=87,1$ при $p\leq0,01$) и подозрительная ($U=93,4$ при $p\leq0,01$);

– для юношей 12-13 лет более характерно в конфликтной ситуации выбирать стратегию соперничества ($U=54,5$ при $p\leq0,01$); для девушек 12-13 лет более характерно в конфликтной ситуации выбирать стратегию избегания ($U=62$ при $p\leq0,01$);

– для юношей 14-15 лет более характерно в конфликтной ситуации выбирать стратегию соперничества ($U=59$ при $p\leq0,01$); для девушек 12-13 лет более характерно в конфликтной ситуации выбирать стратегию компромисса ($U=62$ при $p\leq0,01$);

– сравнительный анализ результатов в двух возрастных группах подростков позволяет заключить следующее. В подростковом возрасте у юношей в обеих возрастных в качестве доминирующей формы

агрессивности выступает физическая агрессия. К 14-15 года у юношей наряду с физической агрессией преобладает раздражительность. У девушек формы агрессивности с возрастом меняются. Так, если в 12-13 лет у них преобладает вербальная агрессия и негативизм, то к 14-15 лет у них доминирует косвенная агрессия и подозрительность. В подростковом возрасте юноши в обеих возрастных группах склонны выбирать стратегию соперничества. У девушек в 12-13 лет отмечается ориентация на избегание конфликтных ситуаций, в 14-15 лет – ориентация на компромисс.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что существуют различия в проявлениях агрессивности и конфликтности у юношей и девушек в подростковом и старшем подростковом возрасте, подтвердилась.

Таким образом, агрессивные подростки характеризуются рядом личностных особенностей, среди которых: крайняя самооценка, готовность к негативному восприятию себя со стороны других людей, низкий самоконтроль, страх перед широкими социальными контактами, неумение находить выход из трудных ситуаций.

Список литературы

1 Гуляева, К.Ю. Агрессивность в подростковом возрасте / К.Ю. Гуляева // Омский научный вестник. – 2007. – № 3 (55). – С. 107 – 110.

2 Дубинин, С.Н. Агрессивное поведение у детей и подростков как одна их форм девиантного поведения / С.Н. Дубинин // Сибирский пед. журнал. – 2011. – № 5. – С. 98 – 109.

3 Истратова, О.Н. Причины детской конфликтности в периоды возрастных кризисов / О.Н. Истратова // Известия Южного фед. ун-та. – 2004. – № 3. – С. 226 – 230.

4 Колобова, С.Н. Проявления деструктивных фор поведения в подростковом возрасте / С.Н. Колобова, И.Е. Нестеренко // Актуальные проблемы науки и практики современного общества. – 2016. – № 4. – С. 65 – 68.

5 Платонова, Н М. Агрессия у детей и подростков / Н.М. Платонова. – СПб. : Речь, 2004. – 336 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПО СРЕДСТВАМ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Приходько Е.В.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г.Гомель

Развитие современной системы непрерывного профессионального образования характеризуется сменой приоритетов и связывается с возрастанием роли вуза в профессиональной адаптации студентов. Особое место в этом процессе занимает деятельность высшей школы по формированию социально и профессионально мобильной личности будущего специалиста с высоким уровнем готовности к

профессиональному самоопределению и предстоящей трудовой деятельности.

Профессиональное самоопределение – сложная, многоаспектная проблема. В ее рамках к настоящему времени сложилось несколько подходов.

Анализ подходов к понятию «профессиональное самоопределение личности» позволяет говорить о неоднородности и неоднозначности его трактовки. Этот концепт рассматривается и как сложный, динамичный процесс (Н. С. Пряжников, В. Б. Шапарь и др.), охватывающий течение всей жизни человека, и как однократный выбор профессии (Р. С. Немов и др.). Процесс профессионального самоопределения личности является длительным процессом, который начинается в подростковом возрасте, продолжается в течение всего периода обучения в школе, среднем и/или высшем профессиональном учебном заведении, в ходе профессиональной подготовки (переподготовки), получения формального и неформального образования. Работа по профессиональному самоопределению – это часть общего процесса социализации личности, часть воспитания конкурентноспособного и успешного человека, целенаправленного развития у него способности к жизненному и профессиональному самоопределению. Ее невозможно осуществить вне сферы образования. При этом система образования призвана обеспечить фундаментальные знания, дающие базу для освоения спектра профессий (от рабочего до высококвалифицированного специалиста), с учетом конкретной ситуации на рынке труда и потребностей рынка труда в будущем.

В своих суждениях мы опираемся на концепцию профессионального развития, А. Маслоу [1, с. 87], который выделил в качестве центрального понятия самоактуализацию – как стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для себя деле.

Предметом нашего внимания стал этап профессионального самоопределения личности в процессе волонтёрской деятельности.

Е.В. Великанова отмечает, что особую популярность волонтерское движение приобретает в среде молодежи, среди студентов, подростков, учащихся общеобразовательных школ, у которых в ходе добровольческой деятельности формируется гражданская активность и гражданская позиция. Формирование гражданской активности молодежи в процессе волонтерской деятельности представляет собой процесс овладения правилами и нормами общепринятых отношений между индивидом и обществом [2, с. 143].

И.Н. Григорьев определяет проявление и формирование гражданской активности как социальное и гражданское сотворчестве, при котором деятельность молодежи направлена на создание условий для осмысления и действия по решению проблем, связанных с защитой гражданских прав, осознанием гражданского долга и ответственности, приоритет общечеловеческих ценностей; формирование навыков активного гражданского действия, социального и политического участия; развитие

творческого, самостоятельного мышления, формирования умений и навыков оказания помощи другим людям [3].

Исходя из этого, можно рассматривать волонтёрскую деятельность, как один из способов формирования профессионального самоопределения будущих психологов.

Изучив актуальность данной проблемы, а также с целью профилактики виктимизации в школе, на базе кафедры психологии Гомельского государственного университета имени Ф.Скорины был сформирован волонтёрский отряд «Нет насилию!».

Целью проекта является:

1. Выработка вспомогательных социальных механизмов, способствующих в кратчайшие сроки позитивно реагировать возможным жертвам на внезапно возникшие кризисные ситуации либо носящие затяжной характер;
2. Формирование нового типа поведения жертв преступлений, так как в прошлом оно провоцировало совершение преступником преступления и по своей природе носило асоциальный либо аморальный, а в некоторых случаях даже криминогенный характер;
3. Ослабление негативных социальных, психологических и моральных воздействий на личность либо на определенную социальную общность людей с повышенной степенью виктимности.

Для реализации целей решены следующие задачи: 1) организован на базе Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины студенческий отряд из студентов-психологов; 2) проведены обучающие семинары со студентами-волонтерами по основам виктимологии, проблемам виктимизации среди подростков и молодёжи; 3) подготовлен диагностический инструментарий и проведено исследование на базе школ с целью: изучить особенности проявления личности в процессе виктимизации; 4) на основе анализа полученных результатов разработан комплекс мероприятий, направленных на: формирование нового типа поведения жертв преступлений; формирование нового типа поведения агрессора; выработку необходимых знаний, умений, навыков и действий человека в ситуациях конфликта; развитие способностей и личностных качеств как необходимого компонента предупреждения виктимизации.

В рамках студенческого проекта «Профилактика виктимизации среди подростков и молодёжи» было проведено исследование по оценке ситуации с насилием в отношении детей в школах города Гомеля. Выборка составила 350 учащихся 5 и 7 классов. По оценке большинства опрошенных (в среднем 60–70%) школьников, не подвергались психологическому и физическому насилию со стороны окружающих в учебных и воспитательных учреждениях. Вместе с тем исследование выявило, что в школе имеют место случаи использования учащимися и педагогами психологического, физического насилия в отношении детей. В школе дети в основном подвергаются насилию со стороны одноклассников, старшеклассников, учителей и детей из кружков и студий. Большинство

респондентов всех целевых групп отметили, что не сталкивались или не располагали информацией о случаях сексуальных действий в отношении детей и подростков.

Практически в каждом классе имеются дети, которые являются мишенью (изгои, «козлы отпущения», «белая ворона») для окружающих. Их постоянно дразнят, унижают или бьют. Их вещи и предметы разбрасывают по классу или прячут. На переменах им постоянно приходится скрываться от кого-нибудь или находиться рядом со взрослыми, для них свойственны нестандартные поступки и замкнутость. Агрессия и прессинг, исходящие от окружающих людей, ввергают таких детей в депрессивное состояние, которое отрицательно сказывается не только на развитии психики, но приводит к снижению самооценки, мотивации, различным фобиям, в особо экстремальных случаях — к суициду. Вследствие всех этих явлений наблюдается общее снижение работоспособности, изоляция от окружающих, бегство из школы или активное враждебное отношение к ней, асоциальные поступки.

Анализ вышесказанного позволяет говорить о необходимости специальной целенаправленной работы со всеми субъектами образовательного процесса по профилактике насилия и жестокости, формированию толерантности, эмпатии, навыков конструктивного взаимодействия и поведения в конфликтных ситуациях, установки принятия. При этом, профилактика должна охватить всех субъектов образовательного процесса – дети, учителя, родители, администрация, строиться на основе системного подхода, с соблюдением преемственности при переходе в более старшее звено.

В заключение следует отметить, что виктимизация детей имеет серьезные психологические последствия. Так, например, установлена взаимосвязь между виктимизацией со стороны сверстников и детским одиночеством, агрессией, дефицитом социальных навыков и импульсивностью. Большинство хронически виктимизируемых детей характеризуется покорным или пассивным социальным поведением. Обнаружено также, что виктимизируемые дети часто при агрессии в их сторону открыто демонстрируют реакции тревоги и депрессии. Все это ставит перед школьной психологической службой совершенно конкретные задачи по выявлению случаев виктимизации детей, защите их прав, профилактике школьного насилия.

Кроме основной цели волонтёрская деятельность в рамках данного проекта способствует формированию профессионального самоопределения будущих психологов.

Необходимо учитывать, волонтерская деятельность – движущая сила общества, это особое социально-культурное пространство для реализации личности и формирования характера человека и его отношения к окружающему миру. И так как профессия психолога является «помогающей» профессией, именно в волонтёрстве будущие психологи пробуют себя в профессии, приобретают навыки и формируют у себя личностные качества, необходимые для будущей деятельности.

Проблема профессионального самоопределения – это проблема, решение которой сегодня определяет эффективность работы учебных заведений в целом и успешное начало профессиональной деятельности молодых специалистов в частности.

Список литературы

1 Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу. – М.: МГУ, 1982. – 286 с.

2 Григорьев, И.Н. Социально-культурные условия формирования гражданской активности молодежи в процессе волонтерской деятельности: Автореф. дис. … канд. пед. наук / И.Н. Григорьев. – Тамбов, 2009.

3 Великанова, Е.В. Волонтерские организации учебных заведений как фактор формирования социально-культурного пространства / Е.В. Великанова // Вестник Тамбовского университета. – 2012. – №12 (116). – С. 140–146.

РОЛЬ ПРИВЯЗАННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТИ

Руденкова О.С.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г.Гомель

В связи с тем, что индивид развивается в социуме, вполне, целесообразно утверждать о наличии опыта межличностного общения. В первые месяцы жизни человека первая фигура непосредственного эмоционального общения – мать. Чуть позже в эмоциональный контакт ребенок вступает с отцом. По мере взросления социальная система общения становится все шире и шире. Но первый непосредственный опыт эмоционального общения с родителями дает основу типа привязанности, соответственно, определяя и сознательные защитные механизмы в уже сформированной личности.

Также важно учитывать тот факт, что привязанность влияет на психическое здоровье человека, формирование лидерских качеств, эмоциональную регуляцию и многих других факторов. Но в случае отсутствия близкого взрослого на момент роста ребенка, препятствует формированию надежного типа привязанности, что ведет к появлению нарушений привязанности. Нарушения привязанности проявляются в: - полном отсутствии поведения привязанности; - неспособности дифференцировать проявления привязанности, выражающиеся в социальном промискуитете, отсутствии боязни и прочих факторах поведения; - агрессивности при проявлении привязанности; - психосоматической симптоматике, наиболее часто встречающейся в виде задержки роста, криков, плача, нарушение пищевого поведения и сна; - возникновении инверсии ролей, при которой ребенок берет на себя функции выполняемые взрослым человеком и, наоборот, взрослый с функциями выполняемые ребенком. Подобные нарушения, наиболее часто

встречаются у детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей. [2].

Опасность нарушений привязанности состоит в том, что каждым этапом развития личности данная модель становиться все более устойчивой, закрепляется в психике. Наиболее благоприятный время для коррекции нарушений в привязанности является младенческий период развития, так как его психика достаточно пластична на столь раннем этапе [2].

Говоря об эмоциональном отношении, как и стресс, повсеместно встречаются на пути каждого человека, играют огромную роль в его жизни. Социологические исследования, проведенные еще в 20 веке в России, доказали, что стабильные эмоциональные отношения постоянно занимают верхние места в иерархии ценностей, опережая ценности в достижении и работе. Всеми известная пирамида потребностей А. Маслоу является действенной и по сей день [5].

В настоящее время известны три основных типа привязанности, которые сформулировал М. Эйнсворт в рамках классической теории привязанности. Это надежная (безопасная) привязанность (тип В) и два типа ненадежной (тип А - избегающая и тип С – тревожно-амбивалентная). Впоследствии М. Мэйн с коллегами выделила тип D – дезорганизованная, дезориентированная привязанность.

В настоящее время данная классификация типов привязанности в детском возрасте является общепринятой в зарубежной психологии.

Классическая теория привязанности была разработана Дж. Боулби и М. Эйнсворт, в основе которой лежат отношения между двумя людьми, их взаимоотношения, межличностные связи, которые в последствии определяют весь психологический мир личности: отношения человека к себе, к миру, когнитивные и творческие способности, переживания и т.д [6].

Потребность в близких эмоциональных отношениях, по мнению Дж. Боулби и М. Эйнсворт, появляется у новорожденного и сохраняется до конца жизни. Изначально поведение привязанности возникает как функция адаптации к среде. Ребенок ищет безопасности и комфорта сначала в близости с матерью, затем в отношениях с другими близкими людьми. Соответственно, данное утверждение стало одним из центральных понятий теории привязанностей является «объект привязанностей» (лицо, по отношению к которому возникает привязанность). Первым таким лицом для большинства людей является мать. В дальнейшем объектами привязанности могут стать отец, братья и сестры, сверстники и др [7].

Так как число привязанностей растет с возрастом, уже в период юности и взрослости устанавливаются романтические привязанности. У младенца обычно их бывает две или три, у взрослого человека – больше. Как правило, одна из них является доминирующей, основной, ведущей фигурой привязанности. Это явление Дж.Боулби назвал монотропией. Для младенца ведущей фигурой привязанности является мать. Как утверждает Дж. Боулби, качество привязанности к ней оказывает существенное

влияние на формирование и определение характера вторичных привязанностей. В связи с тем, что основная функция объекта привязанности – удовлетворении врожденной потребности в любви и физиологических потребностей ребенка, в обеспечении защиты и безопасности [4]. Следовательно, можно сделать вывод о том, что наличие привязанности является необходимым условием развития ребенка.

Кроме понятий «монотропия» и «объект привязанности», Дж. Боулби вводит еще один, немаловажный компонент теории привязанности – рабочая модель.

Эти рабочие модели привязанности есть совокупность взаимоотношений между действующими моделями своего «Я» и партнером привязанности. Они служат регуляцией, интерпретацией и предугадыванию своего поведения привязанности, а также поведения привязанности партнера, его и своих чувств, мыслей, имеющих отношение к привязанности [6].

Рабочие модели складываются довольно рано и уже после младенческого возраста начинают регулировать отношения привязанности. С возрастом модели усложняются, при этом становятся все более устойчивыми и менее осознаваемыми. Относительно эмоционально стабильны и обладают свойством само подкрепления [7]. Но при этом поддаются изменению.

Проводимые исследования романтических отношений в контексте теории привязанности основываются чаще всего на трех-категориальной модели С. Хейзан и П. Шавера или на черырех-категориальной модели, которую предложили Э Гриффин и Э. Бартоломью. Первая модель включает три типа привязанности: надежный, амбивалентно-тревожный и избегающий. Вторая включает четыре типа: надежный, амбивалентно-тревожный, избегающее-отвергающий и избегающее-опасающийся [7].
может причинить ему неприятности (доставить боль, ранить) [7].

Тем не менее, когда речь идет о копинг-механизмах в индивидуальном развитии человека, целесообразно утверждать о том, что на формирование механизмов, справляющихся со стрессом, влияет первая социальная группа – семья. А именно та первая привязанность, полученная ребенком от родителей.

Существенным фактором, влияющим на природу копинг-стратегий, является семейная система, а также многочисленные ее параметры, в частности типология привязанности, описанная выше.

Так Е.В. Куфтяк в своих исследованиях подчеркивают важность семейного взаимодействия. Ребенок не просто копирует актуальные способы совладания с трудными жизненными ситуациями, типичными для родителей, а предстает в новой форме совладающего поведения, исходя из индивидуально- психологических особенностей

В качестве факторов, детерминирующих формирование и становление механизмов совладающего поведения, выделяют:

- Качество привязанности ребенка к родителю (матери), то есть стремление к близости.

- Система личностных отношений ребенка, в том числе и субъективно переживаемые связи с другими людьми, и особенности самого ребенка, проявляющиеся в отношениях с другими.
- Семейный контекст влияет на функциональные, ролевые, коммуникативные и поведенческие характеристики семьи и каждого ее члена.
- Детско-родительские отношения оказывают влияние на психическое развитие ребенка и его социальную адаптацию, в том числе имеют значимое влияние и на становление способности к разрешению жизненных трудностей.
- Детский опыт отношений с родителями определяет совладающее поведение в период взрослости.
- Модель совладающего поведения родителей как «готовая социально-культурная обстановка создает» для ребенка «те необходимые формы приспособления, которые давно уже были созданы у окружающих его взрослых» [3].

Таким образом, формирование копиинг-поведения у ребенка зависит не только от его личностных особенностей, в том числе неотъемлемое влияние оказывают: семейный контекст в котором растет ребенок, социальные характеристики этой семьи, степень семейной адаптивности.

Также взаимоотношение в семье в системе «ребенок-родитель» и, собственно, копинг-поведение родителей, который выступает моделью поведения.

Проведенное исследования. Д. В. Каширского и Н. В Собельниковой позволило выявить особенности привязанностей студентов из полных и неполных семей. Надежность привязанности к маме в детстве выше у испытуемых из полных семей, чем у испытуемых из неполных семей. Избегание в актуальных отношениях привязанности со значимыми людьми ниже у испытуемых из полных семей, чем у испытуемых из неполных.

Подводя итоги, можно констатировать факт того, что такие понятия как эмоциональные взаимоотношения, последующая за ними привязанность, совладающие механизмы – неотъемлемая часть адаптивного поведения индивидов в социуме. Первичная привязанность неимоверно влияет не только на психическое здоровье человека, а также на его способы борьбы со стрессом. Доказано, что всё же люди с надежными типами привязанности более успешно справляются со стрессовыми ситуациями и обладают наиболее благоприятными, адаптивными механизмами защиты в ответ на специфические раздражители. Тем не менее, наличие возможности изменять копинг-поведение позволяет предпринимать попытки в формировании адаптивных механизмов защиты и изменять не адаптивные механизмы, что определяет успешность данной сферы работы в практической психологии.

Список литературы

1. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с

2. Станибула, С.А. Копинг-стратегии: развитие в онтогенезе / С. А. Станибула //Развитие личности. – № 3, 2017. – С. 159-204

3. Куфтяк Е.В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте//Психологические исследования. -2012. - № 2 (22). -С.

4. Боулби Дж. Привязанность. – М: Гардарики, 2003 – 446 с.

5. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: МГУ, 1987. – 175 с

6. А Смирнова Б.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии.

1995, №3. – С. 139-149.

7. Сабельникова Н.В, Каширский Д.В. Щербинина Л.П. Привязанность, самоотношение и мотивация достижения в юношеском возрасте, / Н.В Сабельникова, Д.В. Каширский, Л.П Щербинина // Ползуновский вестник. – Вып. №3. 2006. – С. 206-212

8. Красило, Т.А., Кежватова Е.А. Взаимосвязь между типом привязанности и уровнем конфликтности у студентов / Т.А.Красило, Е.А. Кежватова // Социальная психология и общество – Вып. №2. – Том 8. – 2017. – С. 85 -100

9. Станибула, С. А. Психология совладающего поведения: состоян ие и перспективы/ С. А. Станибула // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Сер.: Социально-экономические и общественные науки. - 2016. - № 2 (95). - С. 52-56.

САМООТНОШЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Руденкова М.И.,

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,

Республика Беларусь, г. Гомель

На данном этапе развития общества формирование здоровой личности ребёнка является не только одним из основных направлений деятельности образовательных учреждений, но и одним из главных принципов становления личности в социуме.

Подростковый или переходный возраст — это переходный этап развития ребенка от детства к взрослой жизни, который проходит в возрасте между 13 и 19 годами. Наблюдения показывают, что дети, воспитанные в неблагополучных условиях, более подвержены негативному отношению социальной среды и испытывают трудности при построении взаимоотношений со сверстниками. Социализация подростка осуществляется непосредственно в его социальных связях, поэтому в настоящее время изучение социальных связей подростка и их влияния на развитие его личности приобретает особую актуальность [1].

Самоотношение – это целостное, относительно постоянное эмоциональное отношение к себе, мера принятия или непринятия индивидом самого себя. Самоотношение подростка, влияет на его поведение в конфликтных ситуациях, прежде всего при наличии внутриличностных конфликтов. Подростковый возраст является переходным и критическим с точки зрения перестройки всех психофизиологических систем организма, изменения ведущей деятельности и социальной ситуации развития. В подростковом возрасте, самопонимание является центральным образованием самосознания, определяющим его возрастные особенности. Формирование самоотношения – это процесс, проходящий ряд этапов в своем развитии:

- от общего положительного отношения к себе;
- к ситуативному, в зависимости от оценок окружающих;
- к общему отношению к себе, уже наряду с оперативной самооценкой.

Факторами, влияющими на формирование самоотношения подростков, являются:

- стиль отношений с родителями, отношение «значимых других»;
- социально-психологический статус ребенка;
- педагогические оценки.

По мере взросления, в старшем подростковом возрасте и далее, отношение к себе становится все более независимым от влияния внешних факторов.

Особенности самоотношения определяют своеобразие внутреннего мира личности, целый комплекс психических свойств, которые реализуются в определенном стиле поведения. Позитивное самоотношение связано с самоуважением, уверенностью в себе, чувством превосходства и принятием себя, а поведенческие проявления описываются как независимая и уверенная манера держаться в обществе, умение подавить свою нерешительность и страх. Поскольку позитивное самоотношение отражает уверенность индивида в своих силах и ожидание успеха, то оно связывается со склонностью к риску, способностью принимать ответственные решения, т.е., даже, если видимого решения нет, всегда возможно найти другое верное.

По мнению С.Р. Пантелеева, самоотношение есть личностное образование, а поэтому его строение и содержание может быть раскрыто лишь в контексте реальных жизненных отношений субъекта [2]. Каждая конкретная социальная ситуация развития задает иерархию ведущих деятельностей и соответствующих им основных мотивов и ценностей, по отношению к которым индивид осмысливает собственное «Я». Таким образом, самоотношение, как выражение смысла «Я», включает в себя две подсистемы: подсистему самооценок и подсистему эмоционально-ценностных отношений. Подсистема самооценок, за которой стоят мотивы-стимулы, более подвержена защитным психическим процессам.

Самоотношение понимается в контексте представлений личности о смысле «Я» как выражение смысла «Я», как обобщенное чувство в адрес собственного «Я».

Для изучения особенностей самоотношения подростков было проведено исследование на базе средней школы № 55 г. Гомеля. Выборку составили 60 подростков в возрасте 12-14 лет.

Для проведения диагностики использовалась «Методика исследования самоотношения» (МИС) С.Р. Пантилеева [3]. Методика предназначена для выявления структуры самоотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения: закрытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самоценность, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение. Исследование показало, что у подростков наиболее выражены такие характеристики самоотношения как «закрытость», «самоуверенность», «отраженное самоотношение», «самопринятие».

Значение ряда характеристик самоотношения находятся на среднем уровне (это шкалы «саморуководство», «самоценность», «самопривязанность», «внутренняя конфликтность», «самообвинение»). Это значит, что для большинства испытуемых свойственно считать себя основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов, ощущать себя способным оказывать сопротивление внешним влияниям, противиться судьбе и контролировать эмоции. Подростки склонны высоко оценивать ряд одних своих качеств и явно недооценивать другие. Обвинение себя за те или иные поступки и действия у них сочетаются с выражением гнева, досады в адрес окружающих. Они избирательны в отношении своих личностных свойствах, стремятся к изменению лишь некоторых своих качеств при сохранении прочих других. В привычных для себя условиях они склонны высоко оценивать свои достижения, однако неожиданные трудности и дополнительные препятствия могут способствовать усилению недооценки собственных успехов.

По шкале «закрытость» только 13% испытуемых показали низкие значения, т.е. только небольшому числу подростков свойственны достаточно развитая рефлексия и глубокое понимание себя, критичность по отношению к себе, ориентация на собственное видение происходящего. В то время как 23% (высокие значения) демонстрируют защитное поведение, желание соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими людьми.

По шкале «саморуководство» низкие показатели были выявлены у 35% испытуемых. У таких подростков механизмы саморегуляции ослаблены, волевой контроль недостаточен для преодоления препятствий на пути к достижению цели. Высокие показатели по этой шкале обнаруживают лишь 18 % подростков.

Для 37% (низкие показатели по шкале «самообвинение») подростков свойственна тенденция к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях, перенесение ответственности на окружающих.

Ощущение удовлетворенности собой у них сочетается порицанием других, поисками в них источников всех неприятностей и бед.

Также 45 % испытуемых показали низкие значения по шкале «самоценность», что указывает на глубокие сомнения человека в уникальности своей личности, на недооценку своего духовного "Я". Неуверенность в себе ослабляет сопротивление средовым влияниям. Повышенная чувствительность к замечаниям и критике окружающих в свой адрес делает человека обидчивым и ранимым.

В целом же, для большинства подростков свойственны сохранение работоспособности в привычных условиях, уверенность в себе, ориентацию на успех начинаний. В новых для себя ситуациях склонность к подчинению средовым воздействиям усиливается. Также характерно избирательное восприятие отношения окружающих к себе. С точки зрения большинства подростков, положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества, на определенные поступки; другие личностные проявления способны вызывать у них раздражение и непринятие. Характерным для подростков является выраженное защитное поведение личности, желание соответствовать общепринятым нормам поведение и взаимоотношений с окружающими людьми, осознанное нежелание раскрывать себя, признавать существование личных проблем.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что доминирующими характеристиками в структуре самоотношения подростков являются «саморуководство», «самоценность», «самопривязанность», «внутренняя конфликтность», «самообвинение».

Список литературы

1 Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: 2009. – 272 с.

2 Пантелеев, С.Р. Самоотношение / С. Р. Пантилеев // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: БАХРАМ-М, 2000. – С. 208– 242.

3 Столин, В.В. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы / В.В. Столин, С.Р. Пантелеев. – М.: 1988. С. 123– 130.

КАК УПРАВЛЯТЬ СВОИМИ ЭМОЦИЯМИ

Русинова Ю.А.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар – Ола

Эмоции и чувства — это то, без чего наша жизнь не была бы такой интересной и наполненной впечатлениями. Каждый день мы переживаем множество чувств и эмоций, такие как: радость, гнев, уныние, злость, страх, любовь, удовольствие. Они имеют главное место в жизни каждого человека. Общаясь с людьми, можно заметить, что каждый человек по - разному проявляет эмоции, и делится своими чувствами. [1, с.310]

Что такое эмоции? Существует довольно много определений эмоций, но не одно из них не является универсальным. На мой взгляд, наиболее удачным является определение Вербиной Г. Г., в котором эмоция рассматривается как рефлекторная психовегетативная реакцию, связанная с проявлением субъективного пристрастного отношения (в виде переживания) к ситуации, ее исходу и способствующую организации целесообразного поведения в этой ситуации. В этом определении акцент сделан на роли эмоций в организации целесообразного в данной ситуации поведения, а не только на переживании отношения к этой ситуации, что свойственно традиционным определениям эмоций. Ведь эмоции появились в эволюционном развитии животных не для того, чтобы их переживали, а для того, чтобы помогали организовывать поведение. Заслуживает внимания и определение К. Изарда, который определяет эмоцию как сложный феномен, включающий в себя нейрофизиологический, двигательно-экспрессивный и чувственный компоненты. [2, с.433] Эмоции, утверждал знаменитый естествоиспытатель Ч. Дарвин, возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условии для удовлетворения актуальных для них потребностей. [3, с.437] Можно не сдерживать эмоций, злиться, кричать, хохотать, плакать навзрыд и громко возмущаться, но зачастую такое поведение мало кому нравится. Учимся управлять эмоциями!

Актуальность проблемы эмоций заключается в том, что эмоции, переживаемые человеком, оказывают непосредственное влияние на качество выполняемой им деятельности — его работы, учебы, игры. Основная причина «болезней цивилизации» — это различные эмоциональные сдвиги, которые возникают в результате нервных перенапряжений, длительного воздействия стрессов. В настоящее время проблема эмоций очень актуальна и потому, что эмоции, воздействуя на тело и разум человека, влияют практически на все аспекты его существования. Эмоции определяют степень активности мышления и двигательную активность. От них во многом зависит наше отношение к людям, событиям, выдвигаемым жизнью задачам, оценка собственных действий и поступков. Благодаря эмоциям мы лучше понимаем друг друга, можем, не пользуясь речью, судить о состоянии других людей, лучше настраиваться на совместную деятельность и общение. Не обладая эмоциями, то есть, не умея испытывать радость и печаль, гнев и вину, мы не были бы в полной мере людьми. Эмоции стали одним из признаков человечности. Эмоции, какими бы разными они ни казались, неотделимы от личности. Не менее важна и наша способность сопереживать чужим эмоциям, способность к эмпатии. А как писал Аугусто Кюри: «Эмоциональное деление умножает счастье».

Станиславский при обучении молодых актеров использовал интересный прием для иллюстрации влияния эмоциональной загруженности на психологическое состояние человека. Он предлагал поднять рояль нескольким молодым людям, что было не сложно. Однако

его нужно было продолжать держать, через 5 минут состояние их менялось. И Станиславский просил их, держа рояль, начать рассказ о своей мечте. Надо ли говорить, что этот рассказ был предельно сух и не содержателен. А затем он предлагал опустить рояль, и актер раскрывался. Такие же эмоциональные «рояли» многие люди держат в себе, а часто даже несколько, что не дает шанс им жить полной жизнью. [4]

Поскольку эмоции не всегда желательны, так как при своей избыточности они могут дезорганизовать деятельность или их внешнее проявление может поставить человека в неловкое положение, выдав, например, его чувства по отношению к другому, желательно научиться управлять и контролировать их внешнее проявление. В настоящее время разработано много различных способов регуляции и саморегуляции негативных эмоциональных состояний: релаксирующая тренировка (по Э. Джекобсону), аутогенная тренировка (по И. Шульцу), психорегулирующая тренировка (по А. В. Алексееву), саногенное мышление Ю. Орлова, суггестивная психокоррекция (в том числе и аутосуггестия), метод символдрамы Х. Лейнера, концепция идеал Ч. Тойча, медитация и др. В современном обществе практически каждый человек подвергается большим психическим нагрузкам, вследствие чего возникают различные стрессовые ситуации.

Павловым выведена и сейчас активно используется формула эмоционального реагирования: $S \rightarrow K \rightarrow R = C$, где S — активирующая ситуация, K — когнитивная оценка ситуации, R — реакция, C — последствия ситуации. Например, вы приобрели дорогой билет на самолет, но опоздали на него (S) и вините в этом медлительность водителя такси (K), в связи с чем испытываете злость и досаду (R), в результате зарекаетесь больше не ездить на такси или автоматически агрессивно реагируете на все последующие поездки (C). Но что если вы узнаете — самолет разбился? В таком случае вы подумаете, что как прекрасно, что водитель опоздал (K), и последующая эмоциональная реакция (R) будет иной, а в связи с ней и последствия ситуации (C). Из этого исходит, что для изменения эмоций нужно контролировать именно свою когнитивную оценку происходящего, ту мысль, что молниеносно приходит перед эмоцией и даже не всегда осознается, не пересматривается, но запускает эмоциональную реакцию. Действительно, как в пословице: «Мысль, прилетевшая как голубь — правит миром».

Устойчивость любого человека к стрессовым ситуациям может быть обеспечена двумя путями: системой его эмоциональной тренировки и тщательным его обучением, то есть подробнейшим информированием по интересующим клиента фактам, проигрыванием возможных сложных ситуаций и т. д. В методологическом плане эмоциональная тренировка опирается на принцип психологической науки о связи психики и деятельности: психика, сознание формируются в деятельности. Содержание тренировки базируется на положении психологии о взаимосвязи чувств и физических действий. Воспитание эмоциональной

сферы человека возможно только через действие. Для этой цели применяется специально разработанный тренинг - «гимнастика чувств».

Применяется и аутогенная тренировка, которая представляет собой процесс самовнушения. Главным орудием тренировки является слово, обращенное к самому себе. Человек путем систематических и упорных занятий может научиться расслаблять свою мускулатуру. Овладев навыками аутотренинга, работник юридического труда в различных ситуациях сможет по своему желанию замедлять дыхание, работу сердца, расширять кровеносные сосуды, вызывать тепло в любой части тела, засыпать где и когда захочет, оставаться хладнокровным в напряженных ситуациях. Это достигается потому, что почти половина клеток головного мозга регулирует двигательный аппарат человека. Поэтому при самовнушении, например, о расслаблении мускулатуры эти клетки посылают в мышечную структуру соответствующие импульсы. И, если мускулатура расслабляется, в мозг поступают слабые сигналы, что успокаивающе действует на человека. Особенно важно в этом отношении расслабление мышц лица: мышцы лица посылают в головной мозг гораздо больше импульсов, чем мышцы всего туловища. [5]

Практически во всех психологических подходах контролю над мыслями и установками уделяют большое внимание. Чтобы повысить осознанность — возьмите паузу, поразмыслите над тем, что вызвало нежелательную реакцию. Для этого полностью осознайте и примите текущее состояние, затем постарайтесь дать адекватную оценку вашим реакциям, мысленно вернитесь в предыдущее состояние и найдите ресурсную реакцию, войдите в выбранное состояние и мысленно внесите его в текущее. Выполнив эту технику, например, вы сможете из эмоции неконтролируемого гнева перейти в спокойное мета-состояние, в нем вы сможете использовать энергию гнева по выбранному вами назначению.

В книге Георгия Огарева «37 законов управления собой» собраны законы управления собой. Тот, кто постигнет их, сможет научиться управлять не только своей жизнью, но и всем миром. Люди всегда преклонялись таким качествам, как самообладание и выдержка. Научившись их использовать, можно ощутить терпкий вкус власти. Но не стоит забывать, что властью тоже надо уметь пользоваться. Также автор научит, как выработать силу воли; почему необходимо заниматься самоанализом – и как при этом не впасть в «самоедство». Например, 9 закон звучит так: «Будь серьезным тогда, когда это необходимо». Серьезное отношение к себе – неотъемлемая часть самоуправления, но оно не должно быть постоянной его частью. Доля веселого легкомыслия допустима в разумных пределах; кроме того, иногда она становится единственным средством спасения.

Таким образом, навык управления над эмоциями нужен абсолютно всем людям. Эмоциональные реакции необходимы, чтобы мы приспособились к окружающему миру, и когда мы умеем управлять эмоциями — адаптация происходит лучше, мы становимся счастливее и успешнее. Чем больше эмоций — тем жизнь ярче, и поэтому постоянно

люди находятся в поиске положительных переживаний, стараются насытить ими жизнь: с помощью общения, фильмов, музыки, поездок, иногда даже экстремальных поступков, а в крайних случаях и через алкоголь или наркотики. Также эмоции позволяют реагировать не в момент происшествий, а задолго до них, и реагировать более сложно. Для контроля над эмоциональными реакциями нужно быть открытым к своим эмоциям и состояниям других людей, быть готовыми принять их. А также уметь воздействовать на себя и на других, чтобы задействовать эмоциональный потенциал. Способы управления эмоциями раскрываются в разных подходах психотерапии: психоанализе, психодраме, гуманистическом, когнитивно-поведенческом и других. Причем когнитивно-поведенческая психотерапия считается самой результативной в коротком периоде. Эмоции человека изучаются более 2 тысяч лет, но лишь последние десятилетия они стали исследоваться семимильными шагами. Возможно, это связано с научно-техническим прогрессом и его усиливающимся отрицательным воздействием на человека. Хотя и сами новые технологии помогают учёным в изучении механизмов эмоций и изменений в организме, которые они вызывают. Но, несмотря на прикладываемые усилия и осознание важности эмоций в жизни человека, до сих пор не выработана ни единая теория эмоций, ни единая классификация. Одно бесспорно: необходимо научиться управлять эмоциями для собственного блага и блага окружающих.

Список литературы

1. Бутузова Ю. С. Чувства и эмоции. Как человеку управлять ими // Молодой ученый. — 2016. — №19. — С. 310-312. — URL https://moluch.ru/archive/123/33939/ (дата обращения: 21.02.2019).
2. Карамышева Е. О., Головченко Д. А. Эмоции человека // Молодой ученый. — 2016. — №23. — С. 433-437. — URL: https://moluch.ru/archive/127/35231/ (дата обращения: 21.02.2019).
3. Немов Р.С. Психология :В 3 книгах:Учебник.Кн.1:Общие основы психологии/ Р.С. Немов. ─ 4-е изд. ─ М.:Гуманит.изд.центр ВЛАДОС,2003. ─ 688с.
4. Управление эмоциями // Психология и психиатрия. URL: https://psihomed.com/upravlenie-emotsiyami/ (дата обращения: 21.02.2019)
5. Управление эмоциями // Учебные материалы. URL: https://works.doklad.ru/view/HtgBnIgkIZc/2.html (дата обращения: 21.02.2019).

ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

Рябинина Е.В.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

В настоящее время увеличилось число тревожных подростков. По данным статистики, за последние пять лет процент подростковой тревожности увеличился до четырех раз. Подростки с повышенной

тревогой отличаются усиленным беспокойством по малейшему поводу, неуверенностью в себе, эмоциональной лабильностью. У данных подростков часто возникает целый комплекс переживаний, что может сопровождаться социальной дезадаптацией.

Проблема подростковой тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современном мире. Под тревожностью понимается индивидуальная психологическая особенность, которая проявляется в склонности человека регулярно переживать сильную тревогу по относительно незначительным причинам. Что из себя представляет тревожность изучали такие ученые как И. А. Захаров, Р. С. Немов, З. Фрейд, Ю. Л. Ханин, Ч. Спилбергер и другие[1]. В отечественной психологии тревожность классифицируется на два основных вида: личностная и ситуативная. Один из отечественных психологов – З. Фрейд выделил несколько иных видов тревожности: реальный страх, невротическая тревожность и моральная тревожность[2]. Сила проявления тревожности во многом зависит от преобладающего типа темперамента индивида.

Тревожность является одним из негативных переживаний человека. Среди негативных переживаний тревожность занимает особое место, она может приводить к снижению работоспособности, снижению продуктивности определенной деятельности, а также к трудностям в коммуникации[3]. Особенно подвержены тревожности подростки вследствие физиологических особенностей организма на данном возрастном периоде. Тревожность подростков изучали такие ученые как Ч. Спилбергер, Ю. Л. Ханин и другие. Разобраться в причинах появления тревоги бывает достаточно сложно. В данном состоянии любой человек, как правило, переживает не одну, а несколько различных эмоций, причем каждая из них оказывает значительное влияние на социальные взаимоотношения, состояние физического и психического здоровья, когнитивные процессы и поведение. Основными причинами повышения тревожности в подростковом возрасте могут быть особенности семейного воспитания родителями, эмоциональный опыт тревожных детей, посттравматический стресс, а также внутриличностные источники тревожности[4]. Причины подростковой тревожности тесно связаны с неудовлетворенными потребностями. Подросток с повышенной тревожностью через некоторое время может столкнуться с различными соматическими заболеваниями и неврозами. При этом нельзя не отметить, что состояние тревоги у разных подростков может вызываться разными эмоциями. Основной эмоцией в индивидуальном переживании тревоги является страх. Преодолеть чувство страха подростку оказывается намного сложнее, поэтому, чтобы не допустить явление повышенной тревожности подростка, необходимо знать ее причины[5].

Среди наиболее частых проблем, с которыми сталкиваются психологи и учителя в школе, важное место отводится тревожному поведению подростков. Большинству из нас известно, что учеба для

тревожных подростков дается тяжело. Но не стоит забывать, что именно во время обучения в школе у подростка формируется личность, он выбирает свой жизненный путь, овладевает социальными нормами. Во многом от уровня проявления тревожности зависит интеллектуальное развитие подростка.

По мнению некоторых психологов (И. А. Захаров, Е. В. Новикова и др.), уровень тревожности начинает резко возрастать после 11 лет, что определяет подростковый возраст (11-16лет) как наиболее тревожный и характеризуется термином «гормональная буря»[6]. Кроме того, в данном возрастном периоде тревожность возникает и закрепляется уже в качестве устойчивого личностного образования.

Следуя из вышесказанного можно сделать логический вывод. Подростковая тревожность в современное время явление часто встречающееся, поэтому, чтобы не допустить различных соматических и психических заболеваний и вырастить здорового подростка, необходимо исключить различные отрицательные воздействия на него со стороны, а также четко разбираться в причинах возникновения тревожности.

Список литературы

1. Тревожность как фактор возникновения психологической защиты [электронный ресурс]: образовательный портал. – Электрон.дан. – Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5705, свободный. - Загл. с экрана.

2. Тревожность [электронный ресурс]: образовательный портал. – Электрон.дан. – Режим доступа: https://ru.m.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C, свободный. - Загл. с экрана.

3. Особенности проявления тревожности у подростка [электронный ресурс]: образовательный портал. – Электрон.дан. – Режим доступа: https://studbooks.net/1703796/psihologiya/osobennosti_proyavleniya_trevozhnosti_podrostka, свободный. - Загл. с экрана.

4. Причины тревожности [электронный ресурс]: образовательный портал. – Электрон.дан. – Режим доступа: https://psychologyjournal.ru/stories/trevozhnost/prichiny-trevozhnosti/, свободный.-Загл. с экрана.

5. Ренье Л. Преодоление страха [электронный ресурс]/Л. Ренье// Сознание новой волны.–Электрон.дан. – Режим доступа:http://5dreal.com/2017/09/29/izbavlenie-ot-straxa-smerti-prodolzhenie-stati-preodolenie-straxa-lizy-rene/, свободный.-Загл. с экрана.

6. Пора «гормональных бурь», или психологический портрет подростка [электронный ресурс]: образовательный портал. – Электрон.дан. – Режим доступа: http://lib2.podelise.ru/docs/96367/index-12149.html, свободный. - Загл. с экрана.

РЕЧЕВАЯ И ИГРОВАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ, КАК ЭЛЕМЕНТ ТРЕНИНГА НАПРАВЛЕННЫЙ НА РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Кузьмина С.В.
МБУ ДО «ЦППМСС «Доверие»
пгт. Приволжский РМЭ

Современная жизнь - это эпоха мобильного человека, который может быстро привыкать к новым требованиям общества, человека который может быстро мобилизовать свои внутренние ресурсы.

Обратная же сторона медали современного общества это глобализация и зависимость от социальных сетей. Всё больше времени современные дети пропадают в интернете, предпочитая ему чтение книг и живое дружеское общение. Что неизбежно приводит к деформации мышления.

Все чаще, в общении со школьниками можно столкнуться с такой проблемой, как их неумение полно отвечать и рассуждать. Развернутые предложения уходят в прошлое. Подросток все меньше выражается развернуто, ограничиваясь в общении короткими фразами или вовсе заменяя их смайликами. У таких детей нарушено общение с взрослыми и сверстниками, вследствие чего их психическое развитие имеет особенности развития, как в личностной, так и в интеллектуальной сферах. Особые проблемы возникают с процессом мышления, так как оно напрямую связано с речью.

Мыслительный процесс - это процесс, которому предшествует осознание исходной ситуации (условия задачи), который является сознательным и целенаправленным, оперирует понятиями и образами, и который завершается каким-либо результатом (переосмысление ситуации, нахождение решения, формирование суждения и т.п.) [4. с.179].

Мышление не дано в готовом виде. Оно возникает и развивается у человека под влиянием обучения и воспитания. Необходимым условием для этого является наличие интеллектуально насыщенной среды и общения с другими людьми.

Трудности с мышлением у детей возникают потому что, начальной фазой мыслительного процесса является осознание проблемной ситуации. Сама постановка проблемы является актом мышления, часто это требует большой мыслительной работы. Что крайне сложным является для современного подростка привыкшего оперировать простыми несодержательными фразами. Чем реже ребенок ставит перед собой и решает проблемные ситуации, чем больше скудеет его способность к содержательной мыслительной деятельности.

Обучающимся, имеющим трудности с вербально-логическим компонентом мышления необходимо больше предлагать задания и игры, в которых им необходимо решать проблемные ситуации. Не просто педагогические или учебные задачи и проблемы, но и ситуации,

предполагающие полное погружения в проблему, т.е. предлагать им задания, которые содержат все 4 стадии решения проблемы:

- подготовка;
- созревание решения;
- вдохновение;
- проверка найденного решения [4. с 189].

Одним из таких интересных средств развития мышления может стать игровая и речевая импровизация, так как мышление и речь напрямую связаны и взаимозависимы. А речевая импровизация способствует активизации всех указанных процессов. Так как импровизация - это творение произведения искусства в момент его исполнения, обучающийся упражняется не только в красноречии и в умении выразить мысль полно, в это время происходит также развитие мыслительных процессов. Так, например для того, чтобы без подготовки проиграть предложенную сценку обучающемуся необходимо мысленно поставить перед собой цель, представить ситуацию, придумать варианты ее разрешения, продемонстрировать ее решение. Так он за короткий срок вынужден пройти все четыре стадии решения проблемы, тем самым в момент разыгрывания ситуации активизируется мыслительная деятельность. В тоже время обучающийся должен следить за своей речью, т.е. мысленно прорабатывать речь, чтобы окружающие поняли мысль, которую до него пытаются донести «актеры».

Игровая импровизация - это новый актуальный игровой инструмент, если раньше оно рассматривалось лишь в рамках театрального искусства, то сейчас оно вышло за предложенные рамки. Появились разнообразные игры, методики и пособия, благодаря которым импровизация стала доступна всем желающим.

Игровая импровизация - это отличный способ развития эмоционального интеллекта, навыков общения и творческого мышления. Принципы работы тетра импровизации напрямую связаны с изменением человеческого мышления [1. с.13]. В то время как взаимосвязь между мышлением и речью способствует развитию гибкости мышления.

По правилам импровизации, человек участвующий в импровизации неукоснительно должен придерживается Формулы: Идея = Исполнение = Создание. Значит, чтобы решить предложенную ситуацию ему необходимо сначала подумать, как это сделать, что полностью схоже с процессом мышления, если рассматривать его как процесс внутреннего рассуждения, в результате которого происходит решение задачи.

Игровая импровизация способствует развитию всех качеств мышления: широты, глубины и самостоятельности, гибкости мысли, быстроты и критичности ума.

Игровая и речевая импровизация содержат в себе несколько способов активизации мышления:

- Элементы мозгового штурма. Это оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее

количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных [5]. «Мозговой штурм», который ведет группа, постепенно приводит к накоплению опыт решения различных задач, у каждого из участников.

- Метод фокальных объектов - это поиск новых идей и характеристик объекта на основе присоединения к исходному объекту свойств других, выбранных случайно, объектов. Отсюда другое название - метод случайных объектов. В результате применения этого метода получаются необычные сочетания, позволяющие преодолеть психологическую инерцию и косность [5].

- Метод морфологического анализа, так же помогает усвоить театр импровизации. Он заключается в том, что вначале выделяют главные характеристики объекта, а затем по каждой из них записывают всевозможные варианты [5].

- Метод контрольных вопросов - это психологическая техника, позволяющая находить решение проблемы с помощью ряда вопросов, стимулирующих мыслительную деятельность. Отвечая на вопросы, активизируется мышление, находятся новые и необычны решения [5].

Импровизация способствует положительной динамике и в речевом развитии обучающихся, однако, данная статья рассматривает её влияние на процесс мышления, поэтому подробно развитие речи в рамках данной работы не раскрывается.

По словам Е. Кантиль инструментами импровизации являются:

1. Скорость мышления.
2. Воображение.
3. Знание приемов речевой импровизации.
4. Метафоричность мышления.
5. Энергетика речи.
6. Интонирование - эмоциональная выразительность речи.
7. Метасообщение - наше невербальное послание собеседнику.
8. Умение интересно рассказывать истории [2. с.3].

Таким образом, организованная деятельность по использованию импровизационных игр способствует:

- Развитию умения у обучающихся полно выражать свои мысли.
- Формированию у детей креативного мышления и нестандартного поведения.
- Раскрытию творческого потенциала участников игр.
- Формированию ассертивного (осознанного поведения) для дальнейшей успешной социализации во взрослой жизни.

Особенность использования импровизационных игр в процессе обучения заключается в том, что их можно подобрать с учетом индивидуально-типологических особенностей каждого школьника. Данные игры можно использовать как в процессе урочной деятельности, так и для привлечения обучающихся к внеурочной деятельности. Подобные игры также способствуют саморазвитию, самосовершенствованию и личностному росту ребенка, формированию его мировоззрения.

Таким образом, утверждение о том, импровизация может быть использована в работе с обучающимися не только для речевого развития, но и для формирования познавательных процессов, имеет право на свое существование.

Список литературы

1. Кантиль Е. Игровая Импровизация мысли и практика М.: «Школа Игровой Импровизации», 2013.-45 с.

2. Кантиль Е. Речевая импровизация теория и практика М.: «Школа Игровой Импровизации», 2013.- 20 с.

3. Озорнина Е.Е. Сборник игр-драматизаций, направленных на развитие ценностно-смыслового восприятия художественного образа у детей Камышлов, ГБПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2016 - 78 с.

4. Столяренко Л.Д Основы психологии издание третье, переработанное и дополненное Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000 - 398 с.

5. http://www.вокабула. рф Словари/педагогический-словарь.

САМООЦЕНКА И ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Сазанчук Н.В.,

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Республика Беларусь, г. Гомель

То, как человек воспринимает себя, как он оценивает свои возможности, своё поведение, его отношение к своим успехам и неудачам называют самооценкой. Интерес человека к своей личности, потребность в самоутверждении, стремление найти своё место в жизни – является одними из важнейших потребностей человека. Он постоянно подвергается оценке со стороны окружающих, особенно для человека важна оценка значимых для него людей. В зависимости от этого самооценка и доверие к себе может колебаться. Именно самооценка, существенным образом влияет на эффективность деятельности человека и степень выраженности стремления к личностному росту.

Проблемами самооценки личности и её исследованиями занимались такие психологи, как Б.Г Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович , А.И. Липкина , У.Джеймс , И.О. Кон. Проблемами юношеского возраста, такими как взаимоотношение среди сверстников, самооценивание занимались многие отечественные и зарубежные ученые К.К. Платонов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.К. Маркова.

Самооценка имеет огромное значение в юношеском возрасте, именно ее уровень оказывает влияние на социальное развитие человека, его адаптацию к новым социальным условиям. Каждый человек сам себя строит и выбирает свой жизненный путь, сам выстраивает свои отношения с другими людьми, наконец, сам совершает и исправляет ошибки.

В понятие «самооценка» входит широкий комплекс физических, поведенческих, психологических и социальных проявлений личности, связанных с оценкой личностью самой себя в данных характеристиках. Изучение данного понятия традиционно начинается с анализа самосознания личности. То есть самосознание выступает тем образованием, из которого вычленяют и пытаются найти место самооценки. Отечественная наука в контексте фундаментальных положений теории Л.С. Выготского рассматривает самооценку как компонент самосознания личности в концепции деятельности и общения: «Все процессы самосознания носят опосредованный характер, поскольку они развиваются в деятельности человека и его общении с другими людьми» [1].

Существуют несколько трактовок понятия самооценки.

Самооценка – это компонент структуры самосознания, включающий наряду со знаниями о себе, оценку человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков. Самооценка возникает на основе обобщающей работы процессов самосознания (самопознания, эмоционально-ценностного самоотношения) [3].

Самооценка – это оценка личностью самого себя, своих способностей, возможностей, места среди других людей [4].

Американский психолог У. Джеймс предложил формулу оценивания личностью самого себя. Формула самооценки выражается в сравнении достигнутых успехов с уровнем притязаний: Самооценка = успехи: притязания.

Выделяется ряд критериев, по которым самооценка может классифицироваться на виды. Среди таковых отмечаются адекватность самооценки и её уровень, степень обобщения человеком своих качеств и степень позитивности воздействия самооценки на качество адаптации человека.

По степени адекватности или соответствия действительности различают адекватную и неадекватную самооценки. Однако здесь перед исследователями встаёт проблема определения меры адекватности, то есть, насколько точно самооценка отражает реальный характер человека.

Адекватность – это правильность самооценки, ее реальность. Но независимо от адекватности самооценки формируется уровень притязаний, он всегда совпадает с самооценкой [5].

Встречается выделение завышенной, заниженной и средней самооценки. Завышенная самооценка выражается в переоценке индивидом своих качеств и возможностей, заниженная – напротив, в их недооценке. Во многих работах такая «неправильная» самооценка объясняется недостаточной чёткостью образа «Я». Однако существует мнение, согласно которому данный подход говорит не о видах самооценки, а о совершенно иной методологической категории, а именно – о её уровне: высоком, низком или среднем. Такой подход кажется более точным и методологически оправданным, поскольку завышенная и заниженная самооценка и есть неадекватная, когда человек неправильно себя

оценивает. В то же время средняя самооценка не всегда адекватна, она может быть и заниженной, и завышенной [5].

Временная отнесенность содержания самооценки позволяет выделять ее разные виды: она может функционировать как прогностическая, актуальная (корригирующая) и ретроспективная.

На каждом из этапов развития личности имеют место эти три разнонаправленные во времени виды самооценки. Однако на каждом из этапов один из этих видов является превалирующим. Так, на этапе ранней молодости самооценка личности имеет преимущественно прогностическую направленность. В зрелом периоде она в большей мере отражает актуальные самопроявления человека и тем самым выполняет регулирующую и коррекционную функции. И это касается не только ситуационной гармонизации самооцениваемой личности, но и соотнесения прогностической и реально существующей самооценок [6].

Развитие самооценки проходит 4 этапа:

1 этап – от рождения до 18 месяцев. Основа формирования позитивного самоощущения, приобретение чувства доверия к окружающему миру, формирования позитивного отношения к самому себе.

2 этап – от 1,5 до 3-4 лет. Ребенок осознает свое индивидуальное начало и самого себя как активно действующее существо. В это время у детей развивается чувство автономности или чувство зависимости от того, как взрослые реагируют на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. На этом этапе развития самооценка тесно связана с чувством автономии.

3 этап – от 4 до 6 лет. У ребенка появляются первые представления о том, каким он может стать человеком. В это время развивается либо чувство вины, либо чувство инициативы, в зависимости от того, насколько благополучно протекает процесс социализации ребенка, насколько строгие правила поведения ему предлагаются и насколько жестко взрослые контролируют их соблюдение.

4 этап – школьные годы от 6 до 14 лет. Развитие чувства трудолюбия, способности самовыражению в продуктивной работе. Опасность данного этапа: неумение выполнять определенные действия, низкий статус в ситуации совместной деятельности ведут к появлению чувства собственной неадекватности. Ребенок может разувериться в своей способности участвовать в каком-либо труде. Таким образом, развитие, происходящее в школьные годы, существенно влияет на представление человека о себе как о компетентном, творческом и способном работнике.

Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Однако нужно заметить, что самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним

образованием в системе его мировосприятия. Основным фактором, формирующим самооценку в юношеском возрасте является Я-концепция.

Я-концепция возникает в юношеском возрасте в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный продукт его психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним колебаниям и изменениям психическое приобретение.

Можно сравнивать, какие положительные и отрицательные качества находят у себя юноши и девушки , т. е. как они представляют свой Я-образ, у кого он полнее, на чем делается акцент при его описании. Во-вторых, кто: юноши или девушки адекватнее оценивают себя.

Я-образ. Дж. Диксон и Дж. Стрит (J. Dixon, J. Street, 1975) отмечают, что Я-образ мальчиков по процентному соотношению включенных в него характеристик уступает Я-образу девочек и сопоставим с таковым у девочек, которые моложе мальчиков на 2 года.

С.М. Петрова (1995) выявила, что при описании реального Я-образа девушки оценивают свои коммуникативные и нравственные качества выше, чем юноши. В то же время при описании идеального образа человека вообще большую значимость этим качествам приписывают юноши.

По данным В.Н. Князева (1979, 1981), при субъективно определяемой значимости различных качеств личности обнаруживаются заметные различия между юношами и девушками. У последних характеристики, в которых проявляется отношение человека к другим людям, на шкале ценностей занимают более высокое место, чем у юношей. Они для девушек субъективно более значимы. Для юношей же более значимы объекты, связанные с их работой.

У юношей основанием для позитивной самооценки являются такие качества, как психическая уравновешенность, адаптированность, способность к самоконтролю, социабельность, моральность. У девушек позитивная самооценка связана не столько с наличием социально желательных черт, сколько с отношением к себе в целом.

Девушки, стремящиеся к социальному успеху, высоко оценивают свои деловые качества: практичность, организованность, предприимчивость, предусмотрительность, а юноши – качества, необходимы общественному деятелю: интеллект, умение ладить с людьми, личное влияние.

Нами было проведено исследование половых особенностей самооценки в юношеском возрасте. В исследовании принимали участие 60 человек. Из них 35 девушек и 25 юноши. Экспериментальное исследование студентов проходило на протяжении ноября 2017 года. Тестирование проводилось небольшими группами. На основе полученных данных мы попытались выявить половые особенности самооценки парней и девушек в возрасте с 18 до 21 лет.

Исследование осуществлялось в несколько этапов:

- определение выборки испытуемых;

- проведение психодиагностического обследования;

- проведение статистической обработки и анализ полученных данных.

Для изучения самооценки использована методика на определение самооценки у подростков Р.В Овчаровой. Предполагалось, что самооценка у девушек и юношей будет различаться.

На основе полученных экспериментальных данных согласно t-критерию Стьюдента нельзя утверждать, что у юношей и девушек уровень самооценки различен. Средние значения по обоим выборкам свидетельствуют о среднем уровне самооценки в обоих выборках.

Список использованных источников

1 Белобрыкина О. А. влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников / О. А. Белобрыкина. – М.: Медицина, 2010. – 125 с.

2 Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М.: , 1972. – 245 с.

3 Казаков В. Г. Познай себя [Самооценка и направленность личности] / В. Г. Казаков. – М.: методическое пособие, 1993. – 160 с.

4 Леонтьев А. Н. Деятельность Сознание Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: политическая литература, 1975. – 124 с.

5 Кон И.С. Открытие Я / И.С. Кон. – М.: , 1978. – 143 с.

6 Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М. : Металургия, 2009. – 338 с.

КОПИНГ-СТРЕТЕГИИ СТУДЕНТОВ С ВЫСОКОЙ РОЛЕВОЙ ВИКТИМНОСТЬЮ

Свило Я.В.,

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Республика Беларусь, г. Гомель

Изучение психологических особенностей проявления виктимного поведения у студентов становится актуальным в связи с необходимостью решения задач формирования социально-адаптированной личности. Это создает предпосылки для исследования связи используемых студентами копинг-стратегий и ролевого виктимного поведения.

Копинг-поведение – это, с одной стороны, индивидуальная устойчивая личностная структура (диспозиция), т.е. набор определенных, соответствующих индивидуально-личностным характеристикам и эмоционально-динамическим свойствам индивида вариантов (способов) поведения и реагирования в стрессовых ситуациях. С другой стороны, – это широкий спектр разнообразных стратегий преодоления стресса, которыми личность может манипулировать (использовать) в зависимости от внешних обстоятельств, условий деятельности и индивидуальных целей. Чем активнее и разнообразнее будет выбор, тем выше ее адаптационный потенциал, и тем успешнее происходит психологическая адаптация личности [1].

Принято считать, что основной задачей копинг-поведения является такая адаптация к требованиям ситуации, которая позволяет ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, нейтрализовать эмоциональные напряжения и, таким образом, сделать максимально эффективным поиск конструктивного решения [2].

Социализация личности студента в ходе профессионального обучения в высшем учебном заведении имеет огромную значимость, так как именно в студенческом возрасте индивид имеет максимальные возможности для развития социальных свойств и качеств, а эффективное формирование профессиональных навыков невозможно без успешного накопления социального опыта.

В этом отношении большую роль играет такой аспект развития личности студента, как формирование личностной автономии, уверенности в себе, ослабление пассивности, несамостоятельности, зависимости.

Особое место в этой связи занимает преодоление виктимных тенденций в поведении. Виктимность, или жертвенность, проявляется в активном или пассивном провоцировании агрессии в свой адрес, неосознаваемом стремлении к получению вреда для своего физического или психического здоровья. Виктимное поведение является одним из вариантов аутодеструктивного поведения, которое приобрело в настоящее время широкие масштабы. Как отмечают Ц.П. Короленко и Т.А. Донских, аутодеструктивное поведение – это «поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности» [3].

Ролевая виктимная позиция не всегда сопряжена с виктимной деформацией личности. Она может быть следствием социальной хитрости человека [4] (позиционирование себя как жертвы обстоятельств не сочетается с самоопределением себя как «страдающей стороны») или неверного представления о виктимном поведении как социально приемлемом и одобряемом. Поскольку ролевая виктимная позиция проявляется и формируется в межличностном взаимодействии, то, на наш взгляд, она сопряжена с образом «Я – Другие» и ожиданиями участливого, снисходительного, помогающего, заботливого отношения от микросоциума.

А.Л. Репецкая определяет виктимность как «…определенный комплекс стабильных типических социальных и психологических (реже физиологических) свойств личности, которые в принципе могут подвергаться коррекции вплоть до их полной нейтрализации и которые обусловливают во взаимодействии с внешними обстоятельствами повышенную «способность» человека стать жертвой преступления» [5, с. 54].

В нашем исследование приняли участие 106 студентов, в возрасте от 17 до 23 лет, из них 12 юношей и 94 девушки.

Методы исследования: методика для психологической диагностики копинг-механизмов Э. Хейма; опросник М.А. Одинцовой и Н.П. Радчиковой «Тип ролевой виктимности».

Анализируя копинг-стратегии студентов мы получили следующие результаты.

В сфере поведенческих копинг-стратегий у студентов предпочитаемыми копинг-стратегиями является сотрудничество (у 36% исследуемых), отвлечение (18% исследуемых) и активное избегание (14% исследуемых). Это говорит, что им свойственны формы реагирования, под которыми понимается такое поведение личности, при котором она вступает в сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми, ищет поддержки в ближайшем социальном окружении или сама предлагает ее близким в преодолении трудностей. Также возможно поведение, характеризующееся стремлением к временному отходу от решения проблем с помощью алкоголя, лекарственных средств, погружения в любимое дело, путешествия, исполнения своих заветных желаний.

В сфере когнитивных копинг-стратегий у студентов наиболее предпочитаемыми копинг-стратегиями являются сохранение проблемный анализ (у 19% исследуемых), придание смысла и сохранение апломба (по 15% исследуемых), относительность (14% исследуемых) и диссимуляция (12% исследуемых). Т.е. им свойственны формы поведения формы поведения, направленные на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций, формы поведения, направленные на оценку трудностей в сравнении с другими, придание особого смысла их преодолению.

В сфере эмоциональных копинг-стратегий у студентов преобладают копинг-стратегии такие как оптимизм (у 51% исследуемых), подавление эмоций (17% исследуемых) и эмоциональная разрядка (13% исследуемых). Это говорит о том, что им свойственна уверенность в наличии выхода в любой, даже самой сложной, ситуации, но также им свойственны варианты поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, а также поведение, которое направлено либо на снятие напряжения, связанного с проблемами, эмоциональным отреагированием.

Останавливаясь на методики «тип ролевой виктимности», отметим, что очень низкая игровая роль жертвы свойственна 1,9% опрошенных, низкая игровая роль жертвы – 5,7%, ниже среднего роль жертвы – 18,9%, средняя игровая роль жертвы – 61% опрошенных, выше среднего игровая роль жертвы – 13,2%, высокая игровая роль жертвы – 0,9% и очень высокая игровая роль жертвы – 1,9% опрошенных.

Очень низкая социальная роль характерна для 3,7% опрошенных, низкая -5,7%, ниже среднего – 11,3%, средняя – 44,3%, выше среднего 17,9%, высокая социальная роль – 6,6%, очень высокая – 10,5% опрошенных.

Очень низкая общая ролевая виктимность отмечается у 1,9% опрошенных, низкая ролевая виктимность у 11,3%, ниже среднего общая виктимность – 15,1%, средняя ролевая виктимность у 43,4% опрошенных, выше среднего ролевая виктивность у 18,9%, высокая ролевая виктивность свойственна 4,7% опрошенных и очень высокая у 4,7%.

Для удобства представим данные по трем шкалам в сравнительной диаграмме (рисунок 1).

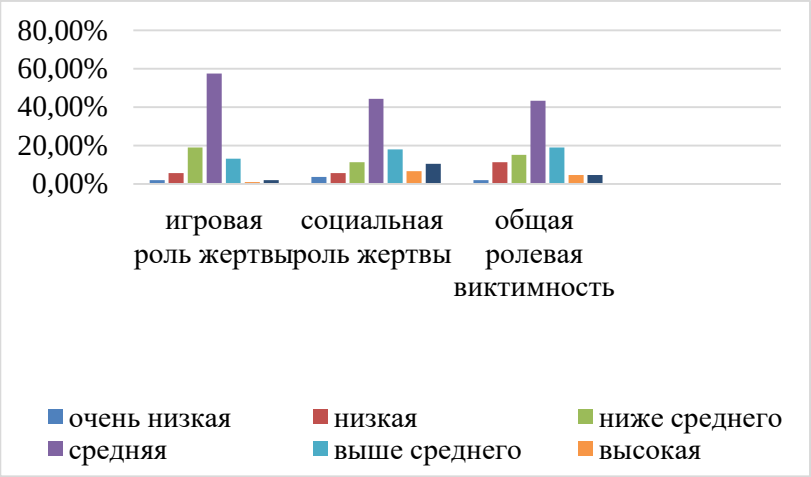


Рисунок 1 – Результаты опросника «тип ролевой виктимности»

Однако целью нашей работы было выявление копинг-стратегии студентов с высокой ролевой виктимностью. Для этого выделим отдельно студентов с высоким уровнем общей ролевой виктимность и проанализируем предпочитаемые ими копинг-стратегии (по результатам методики копинг-стратегий Хейма).

Всего высокий уровень общей ролевой виктимности отмечается у 30 студентов (у 20 человек уровень выше среднего, у 5 – высокий и еще у 5 – очень высокий). При этом среди поведенческих копинг-стратегий преобладают неконструктивные (13 человек), 12 студентов с высокой ролевой виктимностью используют конструктивные стратегии и 5 студентов – относительно конструктивные.

Среди когнитивных копинг-стратегий студенты с высокой ролевой виктимностью чаще всего используют конструктивные копинг-стратегии (13 человек), 9 человек чаще используют относительно конструктивные и 8 человек – неконструктивные.

Среди эмоциональных копинг-стратегий у студентов с высокой ролевой виктимностью преобладают конструктивные (18 человек), 6 человек предпочитают конструктивные и 6 – неконструктивные.

Таким образом, мы видим, что среди когнитивных и эмоциональных копинг-стратегий у студентов с высокой ролевой виктимностью преобладают неконструктивные стратегии, а среди когнитивных – конструктивные, хотя и незначительно.

Отмечается явное отличие в предпочитаемых копинг-стратегиях у студентов с высокой ролевой виктимностью и у студентов с низкой. Среди студентов с высокой ролевой виктимностью меньшее количество испытуемых используют конструктивные копинг-стратегии. Наибольшее различие отмечается в эмоциональной сфере. Такие варианты поведения,

характеризуются подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, а также переживанием злости и возложением вины на себя и других. Так, наиболее предпочитаемой стратегией среди студентов с высокой ролевой виктимностью в эмоциональной сфере является агрессивность (23%), также популярны копинг-стратегии оптимизм и эмоциональная разрядка (по 20%). Агрессивность, обычно, носит не конструктивный, а деструктивный характер (конфликтность) и вносит дополнительные сложности в жизнь индивидуума. Во время эмоциональной разрядки индивидуум склонен кричать, плакать, что уменьшает выраженность эмоционального напряжения. Следствием подавления эмоций нередко становятся психосоматические расстройства. Обвиняя себя индивидуум «застревает» на этапе признания своих ошибок и не переходит к конструктивному поведению. Кроме этого данные студенты используют такие копинг-стратегии, как подавление эмоций, самообвинение и покорность.

Список использованных источников

1 Мельников, В. М. Психологические особенности личности спортсмена: текст лекций / В. М. Мельников, О. М. Чикова. – Минск : Белорус.гос. ин-т физ. культуры, 1985. – 30 с.

2 Богомаз, С. А. Предпочтения в выборе копинг-стратегий у лиц с высоким уровнем гибкости / С. А. Богомаз, Т. Е. Левицкая // Сиб. психол. журн. – 2008. – № 27. – С. 31–36.

3 Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Е. В. Змановская. – М., 2003. – С. 32–33.

4 Одинцова, М. А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности : монография / М. А. Одинцова. – Самара : Бахрах-М, 2013. – 160 с.

5 Репецкая, А. Т. Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике / А. Т. Репецкая. – Иркутск, 1994. – 285 с.

ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Селюнина А.Э.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

В старшем дошкольном возрасте у ребенка складывается первичная картина мира и зачатки мировоззрения. Однако, познание действительности у дошкольника происходит не в понятийной, а в наглядно-образной форме. Усвоение форм образного познания подводит ребенка к пониманию объективных законов логики, способствует развитию мышления. Ребенок знакомится с предметами, познает их свойства и

качества, овладевает членораздельной речью, формами поведения, различными видами деятельности, у него формируются наглядно-речевые, наглядно-образные элементы словесно-логического мышления. Чем лучше и полнее использованы возможности этого возрастного периода, чем лучше развиты элементарные формы мышления ребенка наглядно-действенное и наглядно-образное, тем легче происходит переход к более сложным формам мышления в том числе логическому, понятийному.

Термин «задержка психического развития» (далее - ЗПР) предложен Г.Е. Сухаревой, которая констатирует, что «при ЗПР отмечается замедленный темп психического развития, личностная незрелость, негрубые нарушения познавательной деятельности по сравнению с принятыми нормами развития нормального человека соответствующего возраста, с тенденцией к компенсации и дальнейшему развитию» [10, С. 23].

Л.И. Переслени указывал, что «Задержка психического развития (ЗПР) – это такое нарушение нормального развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей данной категории» [7, С. 65].

Многие дети (как дошкольного, так и школьного возраста) испытывают серьезные трудности при реализации мыслительных операций. В частности, проблема задержанного психического развития у детей широко рассматривается в работах Л.Н. Блиновой, Я.В. Крючевой, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, В.Д. Никулиной и др.

Тем не менее, несмотря на имеющийся огромный материал исследований в данной сфере, проблема изучения мышления детей с ЗПР остается актуальной, поскольку в настоящее время постоянно и значительно увеличивается их количество, дети начинают обучаться в условиях дошкольных образовательных учреждений. Это делает важным не только вопросы диагностики мыслительной деятельности дошкольников с ЗПР, но и ее развития в процессе обучения.

Мышление – это познавательный психический процесс отражения и познания существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира. Мышление дошкольника образно по своей сути.

По определению Г.И. Минской, «…наглядно-образное мышление - это вид мышления, который опирается на восприятие или представления. Мысль наглядно–образна, человек привязан к действительности, а сами необходимые для мышления образа представлены в его кратковременной и оперативной памяти. Данная форма мышления наиболее полно и развернуто представлена у детей дошкольного возраста» [4, С. 8].

По мере развития визуальных и мыслительных операций ребенок начинает совершать действие с предметом в уме, и его мышление приобретает черты наглядно-образного. Развитие наглядно-образного

мышления основывается на формировании и совершенствовании системы образов и представлений, умении оперировать образами.

С развитием любознательности, познавательного интереса, мышление начинает включаться в познание детьми окружающей действительности, что обеспечивает выход за пределы задач, выдвигаемых только непосредственной практической деятельностью ребенка. Ребенок уже начинает формулировать и выдвигать познавательные задачи, искать объяснение заинтересовавшим его процессам, явлениям. Таким образом, от осознания более простых, очевидных внешних связей и взаимоотношений объектов дети постепенно переходят к осмыслению более сложных и скрытых взаимозависимостей.

Исследователи отмечают конкретность мышления детей 6-7 лет с ЗПР, недостаточное развитие логических операций, их лучшую продуктивность в предметно-чувственной форме, нежели в вербальной. Также мышление детей с ЗПР характеризуется замедленностью, косностью, инертностью, шаблонностью; недоразвитием таких процессов, как абстрагирование и обобщение; трудностями в установлении причинно-следственных связей, освоении родовых понятий (И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева [3, с. 23]). Авторы отмечали поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки, малоподвижность мыслительных процессов, склонность к копированию, подражательности (О.Н. Назарова [6, С. 552]).

Вместе с тем при задержке психического развития, в отличие, например, от умственной отсталости, отмечаются гораздо большие потенциальные возможности в преодолении выделенных недостатков мышления.

Целью нашего исследования было выявление актуального уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для выявления уровня развития наглядно-образного мышления у детей предложено 4 методики.

Исследовательская работа проводилась на базе центра «Детство», г. Йошкар-Ола. В эксперименте приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста - дети в возрасте 6 лет – две группы по 10 человек (экспериментальная группа – дети с задержкой психического развития, контрольная группа – дети без отклонений в развитии).

В процессе проведения констатирующего эксперимента и качественного анализа проведенного исследования были установлены результаты уровня развития наглядно-образного мышления старшего дошкольного возраста, представленные на рисунке 1.

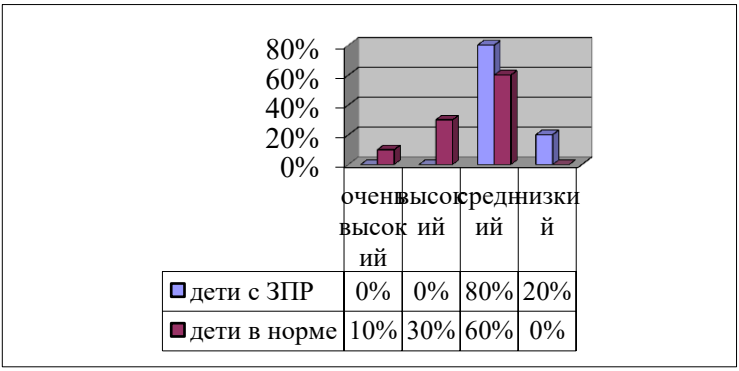


Рисунок 1 – Обобщенные результаты исследования уровня развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников, %

Выполненное нами экспериментальное исследование, позволило выявить следующие основные затруднения у детей с ЗПР в понимании наглядно-образных заданий:

1) затруднения в понимании, непосредственно связанные с недоразвитием у детей понятий;

2) затруднения в понимании, связанные с нарушением аналитико-синтетической деятельности;

3) затруднения в использовании прошлого опыта для понимания нового материала;

4) затруднения в понимании, связанные с ослаблением интеллектуальных интересов и недостатками мотивации;

5) затруднения в понимании, связанные с тенденцией к разобщению словесных и наглядных элементов.

Таким образом, в психологических исследованиях отмечается недоразвитие познавательной сферы дошкольников с ЗПР, бедный запас сведений об окружающем мире, недостатки в развитии речи, трудности при решении задач на складывание объектов по образцу, представлению, на классификацию и группировку предметных картинок, их сравнение и обобщение. Все это указывает на недостаточное развитие мыслительной деятельности у изучаемой категории, что, несомненно, отражается на подготовке их к школьному обучению.

Список использованных источников

1. Иванова, Т.Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР / Т.Б. Иванова, В.А. Илюхина, М.А. Кошулько. - М.: Детство-Пресс, 2011. - 112 с.

2. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. - М.: Издательство «Книголюб», 2015. - 160 с.

3. Минская Г. И. Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии) / Акад. пед. наук РСФСР, Науч.-исслед. ин-т психологии. — М., 1954. — 14 с. [Электронный ресурс]. –

URL: http://elib.gnpbu.ru/text/referat_minskaya_perehod-ot-naglyadno_1954/
(дата обращения: 22.02.2019)

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧИСЛЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Селюнина А.Э.,
Марийский государственный университет
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Огромную роль в умственном воспитании и в развитии интеллекта ребёнка играет формирование математических представлений. Значимость этих представлений у дошкольников подтверждается Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, в котором выделена образовательная область «Познавательное развитие». О. П. Саронова указывает, что в настоящее время наблюдается снижение остроты зрения у дошкольников, что является причиной трудностей при формировании элементарных математических представлениях. Это неблагоприятно сказывается на освоении предметного математического материала [2].

Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с нарушением зрения предусматривает усвоение дошкольниками определенного объема математических знаний на том же уровне, что и в массовом ДОУ. Л. И. Плаксина указывает, что «основу методики ФЭМП дошкольников с дефектами зрения составляет методика работы с нормально видящими детьми. Вместе с тем особенности детей с нарушением зрения требуют разработки методических рекомендаций с учётом тяжести патологии зрения. Основная задача, которая ставится перед методикой формирования элементарных математических представлений для дошкольников с дефектами зрения, заключается в разработке таких методических приемов, которые бы позволили сформировать математические знания на уровне программных требований и способствовали умственному развитию дошкольников с дефектами зрения» [1].

На современном этапе методика формирования у дошкольников научного понятия числа рассматривается как важнейший компонент их интеллектуальной подготовки к усвоению школьной математики, на основе которой базируется дальнейшее математическое образование. Однако в трудах Л. И. Плаксиной, Л. В. Рудаковой указывается на специфические трудности в формировании элементарных математических представлений у дошкольников с дефектами зрения.

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях обозначены три точки зрения на генезис понятия числа и методику его формирования у дошкольников.

Первая точки зрения основана на теории эмпирического обобщения и рассудочно-эмпирического мышления, которые являются

фундаментальной основой методика формирования понятия числа у дошкольников. К средствам формирования элементарных математических представлений у дошкольников Ф. Н. Блехер относит и различные жизненные ситуации. Знания, приобретённые ребёнком в повседневной жизни, закрепляются в индивидуальных играх-занятиях с дидактическим материалом. Можно использовать карточки с числовыми фигурами и цифрами для закрепления порядкового счёта, состава числа, карточки на сложение и вычитание, карточки для закрепления знаний о времени, форме.

Подобных взглядов придерживался Я. Ф. Чекмарев, который также создал методику формирования числовых представлений у дошкольников. А. М. Леушина считала, что всякая дифференцировка осуществляется на основе сравнения. Следовательно, и понятие о числе формируется у детей в процессе сравнения предметных групп по признаку количества и определения этого количества словом — числительным. Наряду с показом образования числа путем прибавления одного предмета к соответствующей группе следует учить детей сравнивать эти группы предметов, раскладывая один предмет под другим.

Вторая точка зрения на генезис понятия числа соответствует научным взглядам Ж. Пиаже и состоит в том, что понятие числа рассматривается как формальный синтез двух логических операций: классификации, представляющей собой иерархию логических классов, систему включений, и сериации, характеризующейся установлением асимметричных отношений, упорядочиванием. Были выделены инфралогические (подлогические) операции: разделение и замещение. Разделение позволяет ребенку понять, что целое состоит из сложенных вместе частей, а замещение — создавать систему единиц путём присоединения одной части к другой

Третья точка зрения на проблему генезиса понятия числа относится к отечественным психологическим исследованиям. П. Я. Гальперин, Л. С. Георгиев, В. В. Давыдов, Г. А. Корнеева, Г. И. Минская установили, что в основе понятия числа лежат вполне конкретные предметные действия ребенка с величинами. Так, П. Я. Гальперин и Л. С. Георгиев, рассматривая в основе понятия числа действие измерения, основное внимание сосредоточили на содержании понятия единицы, которая определяется через отношение величины к своей мерке и считают, что часть объекта, уравненная с меркой, может содержать одну или несколько отдельностей

А. М. Леушина, Г. С. Костюк, В. В. Данилова в своих трудах указывали на поэтапное овладение счетом согласно возрасту. Так в среднем дошкольном возрасте (4-5 лет) возникают представления о числе как о показателе равночисленности множеств; перестраивается восприятие и мышление детей - вырабатывается умение видеть одно и тоже количество независимо от внешних признаков. Дети усваивают последовательность и наименование числительных, точно соотносят их с каждым предметом, понимают значение последнего числа как итогового; при сравнении чисел,

определяют большее из них по удаленности от начала счета или находящееся впереди (сзади) какого – либо числа, а не по количеству единиц в числе. В процессе счета у детей развивается двигательный компонент: вначале они передвигают предметы при счете, потом прикасаются к ним, затем указывают на предметы на расстоянии и, наконец, – выделяют предметы лишь глазами, при этом развивается также и речевой компонент: громко называют слова - числительные в процессе счета, затем называют их шепотом [1].

Н. В. Скалозуб, рассматривает занятия как основную форму организации работы по развитию математических представлений и понятий на всех этапах дошкольного возраста. При этом внедряются новые, нетрадиционные методы обучения и способы организации детей на занятиях с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Значимым моментом в процессе обучения является правильная организация взаимодействия педагога с детьми.

Согласно этим данным, дошкольники непреднамеренно получают математические знания в разнообразных формах активности, главным образом, в игровой, изобразительной деятельности, в процессе общения со взрослыми и других занятиях. Математические представления формируются и на специально организованных занятиях с использованием дидактических средств, способов организации, обеспечивающих сотрудничество в деятельности общения педагога с детьми.

Известно, что дети с нарушением зрения испытывают затруднения в определении формы, величины, пространственного расположения предметов, поэтому педагоги используют метод наглядно-действенного показа в сочетании со словесными пояснениями.

Методика формирования элементарных математических представлений для дошкольников с нарушениями зрения направлена на реализацию задач общеобразовательного и коррекционного плана, на коррекцию вторичных отклонений, обусловленных глубоким нарушением зрения, а также на вооружение обучающихся специфическими приемами познания, служащими компенсации слабовидения. Методика включает в себя выработку навыков обследования предметов, определенных практических умений (наложение, измерение, конструирование, чтение рисунков и чертежей, рисование). Ребенок должен научиться выполнять это с помощью сохранных анализаторов, поэтому качественное усвоение курса математики в ДОУ детьми с нарушением зрения невозможно без целенаправленной коррекционной работы.

Итак, научно-методические основы формирования понятия числа у дошкольников с дефектами зрения разрабатывались целым рядом психологов и тифлопедагогов. Основная задача, которая ставится перед методикой формирования элементарных математических представлений для дошкольников с дефектами зрения, заключается в разработке таких методических приемов, которые бы позволили сформировать математические знания на уровне программных требований и способствовали умственному развитию дошкольников с дефектами зрения.

Занятие является основной формой организации деятельности педагога по развитию математических представлений и понятий, в частности представлений о числе. Также активно используются современные, нетрадиционные формы и методы построения непосредственной образовательной деятельности для детей с нарушением зрения на занятиях с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Список использованных источников

1. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений (для детей с нарушением зрения) программы детского сада коррекционная работа в детском саду. / Под ред. Л.И. Плаксиной.- М., 2013. – 125 с.

2. Саронова, О.П. Совместная работа тифлопедагога и воспитателя по формированию предметных представлений у детей с нарушением зрения / О.П. Саронова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. - 2017. - №5. – С. 15.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОСМОТРА МУЛЬТФИЛЬМОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ПОЗИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ИХ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Сердюкова М.А.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины
Республика Беларусь, г. Гомель

Мульттерапия – развивающееся направление в арт-терапии, которое представляет собой метод коррекции и развития посредством творчества. Анимация – универсальный и удивительный инструмент, позволяющий раскрыть творческие способности ребенка, помочь ему преодолевать страхи и приобрести уверенность в себе.

Психологические механизмы мультипликации как вида искусства особенно воздействуют на сознание ребенка. Герои мультфильмов могут выступать как носители определенного эмоционального состояния или поведения. Для детей в определенной мере важны идеально-позитивные как художественные, так и реальные модели поведения. На экране положительные примеры героев оцениваются детьми, закрепляются в качестве образца [1, с. 287].

По мнению А.Ю. Шаханской, влияние мультипликации на развитие детей проявляется по различным направлениям: общее психическое развитие (развитие познавательных процессов, моторное, развитие речи); заимствование образцов и моделей поведения и воплощаемых в них систем ценностей, взглядов; формирование интересов и склонностей [1,с. 286].

Мультфильм демонстрирует не только эмоциональные состояния, которые переживают его герои, но и формирует стереотипы поведения и разрешения ситуаций. В своей работе А.Ю. Шаханская отмечет, что восприятие младших школьников тесно связано с эмоциональной составляющей. Мультфильм демонстрирует не только эмоциональные

состояния, которые переживают его герои, но и формирует стереотипы поведения и разрешения ситуаций. Его образность и яркость усиливает внушение, поскольку отвечает потребностям ребенка [2, с. 190].

Важнейшим фактором позитивного развития эмоциональной сферы младших школьников является развитие культуры просмотра мультфильмов.

Сегодня в отечественной психолого-педагогической литературе активно используется термин «мульттерапия», сущность которого заключается в построении методики сотрудничества воспитателя и младших школьников посредством мультипликационных фильмов с целью достижения высоких положительных результатов в учебном, развивающем и воспитательном аспектах.

Одним из эффективных методов работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные затруднения, и постепенно входящим в практику работы педагога-психолога является мульттерапия – психокоррекционные занятия с использованием современного жанра мультипликации. Целью мульттерапии является помочь младшему школьнику выявить и осознать свои эмоциональные проблемы и показать некоторые ему пути их решения. Педагог в этом случае создает особую атмосферу эмоционального принятия ребенка, где поддерживается все позитивное, доброе, что у него есть; признается право на любые чувства, однако, предъявляются социальные требования к проявлению этих чувств.

Мультипликация может в увлекательной форме и доступными для понимания словами показать окружающую жизнь, людей, их поступки и судьбы, в самое короткое время показать, к чему приводит тот или иной поступок героя, дает возможность за 15-20 мин. примерить на себя и пережить чужую судьбу, чужие чувства, радости и горести. Это уникальная возможность пережить, «проиграть» жизненные ситуации без ущерба для собственной жизни и судьбы ставит мультфильм в ряд с самыми эффективными способами воспитательно-образовательной работы с детьми, включая дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

По рекомендациям Р.А. Самофал, в работе с мультфильмами важно учитывать следующие рекомендации:

– мульттерапия должна помочь ребенку выявить и осознать свои проблемы и показать возможные пути их решения;

– в процессе работы педагогу необходимо создать особую атмосферу эмоционального принятия ребенка, где поддерживается все позитивное, доброе, что у него есть, признается право на любые чувства, однако, предъявляются социальные требования к проявлению этих чувств;

– работа посредством мульттерапии организуется в групповых занятиях с тремя - пятью детьми. При этом, мультфильмы создаются для всей группы в целом, поскольку считается, что каждый ребенок не похож на другого и воспринимает мультфильм по-своему, беря из нее только то, что актуально для него, созвучно его проблемам;

– младшему школьнику недостаточно просто посмотреть мультфильм и пересказать сюжет. Педагогу в процессе занятия обязательно стоит смотреть мультфильм вместе с ребенком, комментировать происходящее, отвечать на вопросы и в свою очередь задавать вопросы ребенку, обсуждать поведение героев и разъяснять непонятные моменты. Поэтому в процессе просмотра мультфильмов важно делать паузы «стопы» для отработки важных смысловых сюжетов. Так в содержание мультфильма вкладываются учебные задания, которые подаются в форме игр, упражнений, этюдов;

– игры, задания, упражнения, этюды условно разделяются на несколько видов в соответствии с развиваемыми с помощью них сферами психики, а также исходя из направлений работы с вербально агрессивными детьми [3, с. 18].

По мнению Д.И. Сиговатовой, занятия мультерапии способствуют решению следующих проблем у обучающихся: агрессивность, демонстративность, накопление отрицательных эмоций вследствие сложных жизненных ситуаций для ребенка, страхи, повышенная тревожность, заниженная самооценка, пассивность, апатичность [4, с. 144].

В своей работе Д.В. Деревягина, Н.А. Пешкова пришли к тому, что коррекция страхов у детей младшего школьного возраста возможно посредством метода мультерапии. В результате использования этого метода возможно:

– нейтрализовать страхи и эмоционально-отрицательные переживания у младших школьников;

– развить уверенность в себе,

– помочь детям в нахождении способа борьбы со страхами;

– повысить самооценку младших школьников [5, с. 156].

Так, посредством коллективного создания мультфильмов дети оживляют свои представления о мире, счастье, учатся взаимодействовать друг с другом и со взрослыми. Мультерапия, как метод работы способствует развитию эмоциональной сферы детей, а это значит:

– учит распознавать свои эмоции и чужие,

– помогает справляться с негативными эмоциями и выражать чувства радости, восхищения, любви, уважения.

Мультерапия эффективна в работе с детскими страхами, помогает детям найти ресурс, чтобы справиться с таким неприятным переживанием. В ходе совместной работы младших школьников и взрослых уменьшается чувство тревоги и страха, повышается уверенность в себе [5, с. 157].

В настоящее время выделяют две формы мультерапии в коррекции страхов у младших школьников;

– пассивное восприятие (только их просмотр мультфильмов, обсуждение с педагогом и родителями после просмотра, или с психологом в ходе индивидуальной работы);

– активное восприятие (создание мультфильмов путем рисования, лепки, конструирования, а также озвучивания мультфильмов) [6, с. 57].

Важнейшим аспектом развития культуры просмотра мультфильмов является организация просмотра мультфильмов:

– детям демонстрируется фрагмент из мультфильма;

– затем обсуждается предложенная ситуация с эмоциональный точки зрения: дети рассуждают об эмоциях, которые испытывают герои, их эмоциональные состояния, делают вывод об их характере, высказывают свое отношение к ним.

Кроме развития культуры просмотра мультфильмов младших школьников факторами позитивного развития их эмоциональной сферы младших школьников являются:

– формирование и развитие позитивного отношения к школе и учебе;

– успешная адаптация к условиям начальной школы;

– научение конкретным формам поведения в семье и в группе сверстников;

– развитие представлений о морали, социальных нормах, правилах;

– формирование устойчивых представлений о себе, реалистичной Я-концепции;

– развитие внутренней позиции личности младшего школьника, творческих способностей, активности и самостоятельности;

– формирование саморегуляции интеллектуальной деятельности;

– социально-коммуникативное развитие;

– оптимизации межличностных отношений в период кризиса;

– гармонизации эмоциональной сферы, понижения тревожности и агрессивности, преодоления страхов;

– формирование адекватной самооценки самооценки.

Таким образом, важнейшим фактором позитивного развития эмоциональной сферы младших школьников является развитие культуры просмотра мультфильмов. Развитие культуры просмотра мультфильмов младших школьников предполагает учет следующих организационно-педагогических условий: соответствие содержания технологии задачам действующих программ развития, обучения детей младшего школьного возраста; учет возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников; учет интересов детей; организации совместной познавательной активности; актуальности и оригинальности предложенной темы мультфильма. Мульттерапия – развивающееся направление в арт-терапии, которое представляет собой метод коррекции эмоциональных нарушений младших школьников. Важнейшим аспектом развития культуры просмотра мультфильмов является организация просмотра мультфильмов с участием родителей и последующее обсуждение.

Использованные источники

1 Шаханская, А.Ю. Влияние мультипликационных фильмов на развитие детей младшего школьного возраста / А.Ю. Шаханская // Вестник ЧГУ. – 2013. – № 22. – С. 286-289

2 Шаханская, А.Ю. Психологические особенности восприятия мультипликационных фильмов детьми младшего школьного возраста / А.Ю. Шаханская // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 8. – С. 190-192.

3 Самофал, Р.А. Использование мульттерапии в коррекции вербальной агрессии у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / Р.А. Самофал // Вестник Череповецкого ун-та. – 2014. – № 2. – С. 15-19.

4 Сиговатова, Д.И. Психологическое сопровождение ребенка младшего школьного возраста с помощью занятий по мульттерапии // Психологическая культура и психологическое здоровье личности в современных социокультурных условиях региональная научно-практическая конференция. / Отв. ред. В.Е. Якунин, Е.А. Денисова, В.В. Пантелеева. – М., 2015. – С. 144-147.

5 Деревягина, Д.В. Применение метода мульттерапии в коррекции страхов у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / Д.В. Деревягина, Н.А. Пешкова // Научный альманах. – 2016. – № 2-4. – С. 155-159.

6 Ермизина, Е.В. Мультфильмы-дети: от контента к пониманию / Е.В. Ермизина // Мир психологии. –2 010. – № 1. – 51-58 с.

СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ У СТУДЕНТОВ С АЛКОГОЛЬНОЙ СОЗАВИСИМОСТЬЮ

Сильченко И.В.,

Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель

С ростом масштабов алкогольной зависимости все более актуальной становится проблема сохранение психологического здоровья молодых людей из алкоголизированных семей. Интерес к исследованию феномена созависимости вызван тем фактом, что зависимость одного члена семьи неизбежно оказывает влияние на самочувствие других: у всех членов семьи происходят системные нарушения здоровья в эмоциональной, поведенческой и социальной сфере, и все они нуждаются в квалифицированной психологической помощи в преодолении созависимых моделей поведения.

Единодушия в определении созависимости у исследователей нет. На основе анализа встречающихся в литературе дефиниций этого состояния В.Д. Москаленко определяет созависимого, как человека, полностью поглощенного тем, чтобы управлять поведением другого человека, и совершенно не заботящегося об удовлетворении своих собственных жизненно важных потребностей. И в качестве основной характеристики созависимых, на которой базируются все остальные,

выделяет низкую самооценку [1, с. 366]. Стоянова И. Я., Мазурова Л. В. и Бохан Н. А. рассматривают созависимость как состояние, определяющее нарушения психического здоровья и личностного развития, сформированное у представителей семьи, где проживает зависимый от алкоголя, в результате длительной подверженности стрессу и сконцентрированности на его поведении и проблемах [2]. Специалисты отмечают, что все созависимые люди обладают похожими внутрипсихическими симптомами, такими, как контроль, давление, навязчивые состояния и мысли, низкая самооценка, ненависть к себе, чувство вины, подавляемый гнев, неконтролируемая агрессия, навязчивая помощь, сосредоточенность на других, игнорирование своих потребностей, проблемы общения, замкнутость, плаксивость, апатия, проблемы в интимной жизни, депрессивное поведение, суицидальные мысли, психосоматические нарушения [3, с. 7]. Именно эти последствия выделяют созависимость как серьезную психологическую, медицинскую и социальную проблему.

В последнее время внимание ученых все больше привлекает вопрос психологической помощи в преодолении созависимых моделей поведения, ведется поиск новых методологических подходов, эффективных средств коррекции созависимого состояния личности, разрабатываются модели помощи созависимым, (В.Д. Москаленко, 2004; Е.М. Раклова, 2006; В.С. Делеви, 2006; Л.В Мазурова, 2009; Н.М. Манухина, 2009; Е.Н. Вариошкина, 2015).

В ряде работ развивается подход к преодолению созависимости с точки зрения теории стресса и копинга (Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, 2000; В.С. Делеви, 2006; И.Я. Стоянова, Л.В. Мазурова, Н.А. Бохан, 2011). Созависимость определяется как болезненное состояние психики человека, состояние хронического стресса, обусловленное неконструктивными стратегиями совладания. Следовательно, формирование навыков стресспреодолевающего поведения у лиц с проблемами созависимости будет способствовать успешности жизнедеятельности и сохранению психического здоровья у лиц с проблемами созависимости [4, с. 115]. Примечательно, что большинство исследований проведено на материале созависимости женщин, мужья которых имеют алкогольные проблемы, и реже встречаются работы, касающиеся помощи юношам и девушкам с алкогольной созависимостью.

В проведенном нами исследовании копинг-стратегий студентов с проблемами созависимости приняли участие 119 молодых людей в возрасте от 18 до 21 года. Степень выраженности созависимости определялась с помощью шкалы созависимости Д. Фишер в адаптации В.Д. Москаленко. Диагностика копинг - стратегий осуществлялась с помощью методики копинг–механизмов Э. Хейма, адаптированной Л. И. Вассерманом. Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси. Для статистического сравнения групп использовался угловой критерий Фишера.

В ходе исследования было установлено, что у 55% респондентов наблюдается умеренно выраженная созависимость, у 10% – сильно выраженная. У 73 % созависимых студентов выявлена неадекватно заниженная самооценка.

Анализ копинг-поведения в группе созависимых показал, что адаптивные когнитивные копинг-стратегии использует только 9 % испытуемых, эмоциональные – 16% и поведенческие – 9,5 % испытуемых. Неадаптивные копинг-стратегии в когнитивной сфере используют 56%, в эмоциональной сфере –71% и в поведенческой – 62,5 % студентов. Таким образом, у созависимых юношей и девушек преобладают неадаптивные копинг-стратегии в когнитивной (φ^*=4,76, $p \leq 0.01$), эмоциональной (φ^*=6,68, $p \leq 0.01$) и поведенческой (φ^*=5,876, $p \leq 0.01$) сферах.

В группе нормы 53% студентов предпочитают адаптивные и 41% относительно адаптивные когнитивные, 94% – эмоциональные, 75% – поведенческие копинг-стратегии. Неадаптивные копинг-стратегии в когнитивной сфере предпочитают 6%, в эмоциональной сфере – 3% и в поведенческой – также 3% студентов. Следовательно, студенты этой группы чаще используют адаптивные копинг-стратегии в когнитивной (φ^*=4,04, $p \leq 0.01$), эмоциональной (φ^*=7,04, $p \leq 0.01$) и поведенческой (φ^*=5,88, $p \leq 0.01$) сферах.

При сравнении копинг-стратегий в двух группах испытуемых выявлены достоверные различия во всех сферах (φ^*=4,37, $p \leq 0.01$). Причем, созависимые отдают предпочтение неадаптивным когнитивным стратегиям «смирение» и «игнорирование», эмоциональной – «подавление эмоций» и поведенческой – «отступление». Студенты второй группы среди когнитивных стратегий чаще используют «проблемный анализ», «придачу смысла», среди эмоциональных– «оптимизм», среди поведенческих – «обращение».

На основе полученных результатов была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа, направленная на обучение конструктивным стратегиям копинг-поведения, а также развитию личностно-средовых копинг-ресурсов, способствующих позитивному принятию себя молодыми людьми и позволяющих эффективно преодолевать критические ситуации существования.

После завершения программы была проведена повторная диагностика копинг-стратегий у юношей и девушек с алкогольной созависимостью, которая доказала ее результативность. По данным сравнительного анализа снизился уровень созависимости у 12% участников коррекционно-развивающей программы. Уменьшилось количество созависимых студентов, использующих неадаптивные когнитивные копинг-стратегии (φ^*=2,052, $p \leq 0.01$), эмоциональные копинг-стратегии (φ^*=2,79, $p \leq 0.01$) и поведенческие копинг-стратегии (φ^*=2,76, $p \leq 0.01$). Студенты чаще стали использовать адаптивные когнитивные копинг-стратегии (φ^*=2,523, $p \leq 0.01$), эмоциональные копинг-стратегии (φ^*=3,348, $p \leq 0.01$) и поведенческие копинг-стратегии (φ^*=3,615, $p \leq 0.01$). Не выявлено

статистически значимых различий в использовании относительно адаптивных копинг-стратегий во всех сферах (φ^*=0,417, $p \leq 0.01$).

Дальнейшая психологическая работа будет направлена на совершенствование программы, в частности, блока личностно-средовых копинг-ресурсов, способствующих развитию эффективных копинг-стратегий, а также, разработку приемов совершенствования естественных социальных сетей, их коррекцию и создание искусственных сетей социальной поддержки, которые, как показывают исследования Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского, являются факторами резистентности к стрессу [5].

Список использованных источников

1 Москаленко В. Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления /Лекции по наркологии /Под ред. Иванца Н. Н. – М: Нолидж, 2000. С. 365–406.

2 Стоянова, И.Я. Психология созависимости: поиски новых направлений психологической помощи / И.Я. Стоянова, Л.В. Мазурова, Н.А. Бохан [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. N 5. URL: http:// medpsy.ru (дата обращения: 11.02.2019).

3 Шорохова О.А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости / О.А. Шорохова. – СПб.: Речь, 2002.– 136 с.

4 Делеви, В.С. Экзистенциальные аспекты формирования копинг-стратегий в процессе терапии зависимости от психоактивных веществ / В.С. Делеви // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. «Педагогика и психология», «Филология и искусствоведение». – 2008.– №2 С. 115–119.

5 Сирота, Н.А. Применение и внедрение программ реабилитации и профилактики зависимого поведения как актуальная задача российской клинической психологии / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 2. URL: http:// medpsy.ru (дата обращения: 12.02.2019).

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ, АГРЕССИЯ И ВРАЖДЕБНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЕ КОРРЕЛЯТЫ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Сильченко И.В.,

Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель

Эффективная работа по профилактике психосоматических заболеваний требует знания факторов, их детерминирующих. В многочисленных исследованиях доказана роль стрессовых состояний в возникновении и развитии различных соматических заболеваний (В.Д. Менделевич, 2002; И. Г.Малкина-Пых, 2005; Ю.В. Щербатых, 2006; Г. В. Погосова, 2007; Т.Н Золотова, 2008;

О. П. Ротарь, Е. А Трифонова, Л. С. Коростовцева, 2011; Краснов А.А., 2012).

В последнее время внимание исследователей сконцентрировано на копинг-поведении личности как факторе, опосредующем стрессогенные воздействия. Эмпирические данные подтверждают наличие связи стиля совладания с риском развития психосоматических расстройств [1; 2; 3]. На основании анализа современных теоретических и эмпирических исследований копинг-поведения в связи с риском развития соматических заболеваний Трифонова Е.А. пришла к выводу, что совладание со стрессом не является эмпирически доказанным самостоятельным фактором риска соматической патологии, а скорее выступает копинг-коррелятом известных психологических факторов соматических заболеваний [1, с. 99]. К наиболее часто упоминаемым предикторам психосоматических расстройств относятся враждебность, агрессия и перфекционизм.

В ряде исследований убедительно продемонстрировано значение агрессии и враждебности как самостоятельных предикторов развития ишемической болезни сердца, гипертонической болезни, нарушений сердечного ритма, метаболического синдрома, смертности от сердечно-сосудистых заболеваний, бронхиальной астмы. Отмечается, что враждебность является прогностическим критерием неблагоприятного течения аллергических, онкологических, вирусных заболеваний и расстройств личности [4; 5.].

Существуют достоверные эмпирические данные о роли перфекционизма в этио- и патогенезе широкого круга психических и соматических расстройств (Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю., 2001; Юдеева Т.Ю., 2007; Ясная В.А., Ениколопов С.Н., 2007; Гаранян Н.Г., 2006; 2010; Парамонова В.В., 2011).

Установлена связь перфекционизма и враждебности студентов с такими дезадаптивными стратегиями совладания со стрессом, как «академическая прокрастинация (склонность откладывать начало выполнения учебных задач) и «социальное избегание» [6; 7].

Многие исследователи подчеркивают, что дисфункциональные личностные черты (агрессия, враждебность и перфекционизм), как своеобразный антиресурс, повышают вероятность использования неадаптивного копинг-поведения, что приводит к возникновению различного рода психических и соматических расстройств [7; 8; 9]. Следует отметить, что большинство исследований в этой области выполнено на материале психических расстройств.

С целью выявления особенностей перфекционизма, агрессии и копинг-поведения у студентов с психосоматическими заболеваниями было проведено исследование, в котором приняли участие 119 студентов 2 –х курсов. На основе опроса о состоянии здоровья и анализа медицинских документов испытуемые были разделены на 2 группы: с психосоматическими заболеваниями и без отклонений в состоянии здоровья.

Для оценка уровня агрессии и враждебности использовалась методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого) и проективная методика Э. Вагнера «Hand-test»

(модификация А.В. Герасимова). Измерение перфекционизма проводилось с помощью многомерной шкалы перфекционизма П.Л. Хьюитта и Г.Л. Флетта (адаптация И.И Грачевой), которая дала возможность определить как общий уровень перфекционизма, так и выраженность отдельных его компонентов – Я-ориентированного, объектно-ориентированного и социально предписанного перфекционизма.

Диагностика копинг - стратегий осуществлялась с помощью методики копинг–механизмов Э. Хейма, адаптированной Л. И. Вассерманом.

По результатам опросника Басса-Дарки у испытуемых с психосоматическими заболеваниями зафиксированы достоверно более высокие, чем в норме, индексы агрессивности и враждебности. Наиболее высокие значения отмечены по шкалам «раздражительность», «подозрительность» «косвенная агрессия», обида. При этом показатели прямых и открытых форм агрессии по шкалам «вербальная и физическая агрессия» в данной выборке незначительно отличаются от нормативных, что свидетельствует о склонности данной категории испытуемых к накоплению агрессивного и враждебного потенциала при выраженном ограничении его проявления.

Полученные результаты подтверждаются данными теста «Рука»: в группе психосоматических больных выявлена достоверно более высокая, чем в здоровой группе, агрессивность, направленная на предметы (неживые объекты) ($p<0.001$). По уровню агрессивности, направленной на людей, показатели в двух группах не различаются. У них также более выражены личностные качества, сдерживающие прямое выражение агрессии в поведении: межличностная зависимость, уступчивость, подчиняемость в сочетании с интенсивной потребностью в контактах. Кроме того, отмечается тенденция к более выраженному внутреннему диалогу, что косвенно может свидетельствовать о тенденции к «застреванию» на собственных переживаниях, постоянной проработке своих проблем.

С помощью U-критерий Манна-Уитни обнаружены значимые статистические различия по параметрам перфекционизма в двух группах. У студентов с психосоматическими заболеваниями все показатели перфекционизма (ориентированного на себя, ориентированного на других и социально предписанного перфекционизма) статистически значимо превышают значения данных параметров у условно здоровых испытуемых ($p<0,05$). Можно заключить, что стремление человека к установлению нереалистичных стандартов для себя, чрезвычайно высоких стандартов для значимых людей из близкого окружения и стремление соответствовать высоким стандартам, установленным в обществе, может провоцировать различные негативные эмоциональные переживания (тревогу, страх, беспокойство, ярость, враждебность, агрессию), тем самым, повышает субъективную стрессогенность жизни, что и приводит к возникновению психосоматических расстройств.

Выявлена положительная связь социально предписанного перфекционизма и перфекционизма, ориентированного на других, с

показателем агрессии (r =0,270; p ≤0,05;) и враждебности (r = 0,377; p ≤ 0,01).

Сопоставление показателей выраженности копинг-стратегий у двух групп студентов показало, что 89 % студентов с психосоматическими заболеваниями используют неадаптивные копинг-стратегии. Среди здоровых студентов только 3% испытуемых прибегают к неконструктивному копингу, адаптивные копинг-стратегии используют 53% и относительно адаптивные копинг-стратегии – 44% испытуемых этой группы.

Анализ стратегий совладания со стрессом у студентов с разным уровнем перфекционизма в общей выборке показал, что испытуемые с высоким уровнем перфекционизма демонстрируют более высокие показатели неадаптивного совладающего поведения, по сравнению с испытуемыми с низким уровнем этой личностной черты (p ≤ 0,05).

Изучение характера связи показателей перфекционизма и копинг-стратегий в выборке испытуемых с психосоматическими заболеваниями обнаружило положительную корреляцию высокого уровня перфекционизма, ориентированного на себя, с такими неадаптивными копинг-стратегиями, как «подавление эмоций» (r = 0,372; p ≤ 0,05) и «диссимуляция» (r = 0,442; p ≤ 0,05), и отрицательную – с адаптивными и относительно адаптивными копинг-стратегиями «сохранение самообладания» и «придача смысла» (r= – 0,250; p ≤ 0,05: r = – 0,197; p ≤ 0,05).

Показатели перфекционизма, ориентированного на других, в этой группе испытуемых положительно коррелируют с неадаптивными копинг-стратегиями «агрессивность» и «активное избегание» (r = 0,325; p ≤ 0,05), и отрицательно – с такими адаптивными и относительно адаптивными копинг-стратегиями, как «сотрудничество» (r = 0,532; p ≤ 0,05) и «отвлечение» (r = 0,485; p ≤ 0,05).

Социально предписанный перфекционизм положительно связан с неадаптивными копинг-стратегиями «подавление эмоций», «самообвинение», «агрессивность» (r = 0,334; p ≤ 0,05), и отрицательно – с адекватными и относительно адекватными копинг-стратегиями как эмоциональная разрядка (r = - 0,412; p ≤ 0,05) и пассивная кооперация (r = - 0,435; p ≤ 0,05).

На основе проведенного эмпирического исследования можно заключить, что такие личностные качества, как агрессия, враждебность и перфекционизм снижают уровень продуктивности совладающего поведения.

Список использованных источников

1 Трифонова, Е. А. Стратегии совладания со стрессом и соматическое здоровье человека: теоретические подходы и эмпирические исследования / Е.А. Трифонова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2012. –№ 145. – С. 96-108.

2 Винокур. В.А. Психологические факторы развития психосоматических заболеваний/ В.А. Винокур // Психодиагностика и

психокоррекция / Руководство для врачей и психологов. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.

3 Сорокин. Л.А. Стратегии совладания со стрессом в формировании риска неблагоприятного течения ишемической болезни сердца у женщин / Л.А. Сорокин, К.Н. Максименко // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2014. – N 3 (5). – С. 11 [Электронный ресурс]. – URL: http://medpsy.ru/climp (дата обращения: 12.02.19).

4 Бутома, Б.Г. Варианты проявления агрессивного поведения при некоторых соматических и психических заболеваниях (обзор) / Б.Г.Бутома // Журнал Невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1992. – № 2. – С. 122-126.

5 Ениколопов, С. Н. Враждебность в клинической и криминальной психологии / С. Н. Ениколопов // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1 (2) сентябрь. – С. 32–39.

6 Москова, М. В. Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов: автореф. … дис. канд. психол. наук: 19.00.13 / М.В. Москова; Моск. гос. психол.-пед. ун-т. – Москва, 2008. – 34 с.

7 Гаранян, Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. …дис. докт. психол. наук: 19.00.04 / Н.Г. Гаранян; МГУ. – М., 2010. – 42с.

8 Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 528с.

9. Цыганкова, П.В. Перфекционный стиль личности пациентов с нарушением адаптации и суицидальным поведением: автореф. …дис. канд. психол. наук: 19.00.04. / П.В. Цыганкова; МГУ. – М., 2012. – 32с.

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ситникова Н.М.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины
Республика Беларусь, г. Гомель

Проблема исследования психологических механизмов взаимодействия

человека с миром природы остается одной из центральных в процессе разработки психологических основ современного экологического образования [1, с. 25].

Младший школьный возраст – самоценный этап в развитии экологического сознания личности. В этот период происходит качественный скачок, в значительной степени определяющий процесс развития экологического сознания личности в дальнейшем, выражающийся в формировании у ребёнка осознанного отношения к окружающему миру, он начинает выделять себя из окружающей среды, преодолевает в своём мироощущении расстояние от «я – природа» до «я и природа»; интенсивность накопления личного опыта по взаимодействию с

окружающим миром приводит к формированию прочной наглядно-образной картины окружающего мира, определяющий процесс развития экологической культуры личности в дальнейшем; завершается процесс формирования основ нравственно-экологической позиции личности до характерных проявлений её во взаимодействии ребёнка с окружающими [2, с. 25].

В качестве основных критериев успешного формирования экологического сознания младших школьников выступают такие проявления нравственно-экологической позиции, как усвоение норм и правил взаимодействия с окружающим миром, наличие потребности в приобретении экологических знаний, формирование знаний о единстве природы, ее значении для жизни человека, о взаимодействии в системе «человек – природа – общество». Важным является также воспитание ценностных ориентаций экологического характера, потребность в общении с живой природой, сопереживание, бережное отношение ко всему окружающему, участие в активной практической деятельности по охране окружающей среды [3, с. 61].

С целью изучения уровня развития экологического сознания младших школьников нами было организованно и проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 44 г. Гомеля». В исследовании приняли участие 40 учащихся 1 класса.

В качестве диагностического инструментария использовалась методика «Мировосприятие школьников» Л.М. Макаровой. Эта методика позволяет выделить «Когнитивные аспекты мировосприятия» и «Субъективное отношение к природе».

После анализа результатов диагностики было выявлено что результаты, полученные по субтесту «Когнитивные аспекты мировосприятия», свидетельствуют о среднем уровне развития когнитивных аспектов мировосприятия, о среднем уровне осведомленности детей об отдельных фактах знания о природе и осознании себя в мире, пространстве, времени.

По субтесту «Субъективное отношение к природе» получены результаты, свидетельствующие о возможности проявления у детей психологических механизмов в восприятии природных объектов, а именно – эмпатии, идентификации, субъектификации, рефлексии как экологического умозаключения. Наличествует оценочное отношение к поступкам, то есть представление о том, как поступать нельзя, а как можно. Это можно расценивать как хороший базис для дальнейшего развития экоцентрических установок личности.

На следующем этапе использовалась Вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП» (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо).

Полученные данные говорят о том, что младшие школьники скорее нацелены на созерцательное отношение к природе, выраженная установка на изучение природы адекватна возрастным задачам испытуемых. Однако, дети слабо владеют информацией о возможности охраны природы, заботе о ней и пользе для жизни человека и мира природы в целом.

Данные исследования по Анкете определения уровня сформированности экологической культуры младших школьников показали, что наибольшее число младших школьников (43 %) имеют низкий уровень сформированности экологической культуры. Средний уровень выявлен у 35 % респондентов и высокий уровень – у 22 % младших школьников. Полученные результаты показывают, что уровень сформированности экологической культуры младших школьников недостаточный, и есть необходимость в проведении серии комплексных занятий по формированию и развитию экологических установок у детей младшего школьного возраста.

Такие занятия могут включать в себя занятия с профессиональными экологами, экскурсии с воспитателями и родителями в зоопарк, выезды за город с целью непосредственного знакомства детей с окружающим миром природы, во время которого детям рассказывается о флоре и фауне родного края, о растениях и животных, занесенных в Красную книгу. Во время экскурсий дети могут собирать природные объекты, которые естественным путем прекратили свое «живое существование».

Для выявления динамики будет полезен мониторинг уровня развития экологического сознания в течение учебного года. В дополнение к плановым занятиям психологи могут проводить коррекционные занятия в форме психологического тренинга.

Список использованных источников

1 Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Р.-н.-Д., Амо, 2000. – 218 с.

2 Кириллова, З.А. Экологическое образование и воспитание школьников в процессе изучения природы / З.А. Кириллова. // Начальная школа. – 2000. – № 5. – С. 25 – 27.

3 Панов, В.И. Экопсихологические аспекты детства / В.И. Панов. // Мир психологии. – 2003. – № 1. – С. 55 – 68.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ТЕМЕ «ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ»

Созонова К.М.,
Шишкина О.В.,
Марийский государственный университет,
Межрегиональный открытый социальный институт,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

В последние годы остро обозначилась потребность общества в воспитании и обучении творческих людей, имеющих нестандартный взгляд на проблемы, способных адекватно и своевременно реагировать на происходящие в мире изменения. Развитие творческих способностей старших школьников является важнейшей задачей современной школы. Для того, чтобы творческий потенциал детей мог актуализироваться, нужно

создать определенные условия: прежде всего, ввести ребенка в настоящую творческую деятельность [3]. Проблема развития творческих способностей не нова для психолого-педагогических исследований, но до сих пор актуальна. Действительно, развитие творческого потенциала детей старшего школьного возраста по теме «Здоровый образ жизни» (далее ЗОЖ) происходит в том случае, если оно решается в комплексе обучения и воспитания, во внеурочное время [1]. В этой связи возникает необходимость целенаправленной организации внеурочной деятельности детей, пересмотра ее содержания, форм и средств, способствующих целенаправленному развитию их творческого потенциала.

Однако по итогам ознакомления с научно-методической литературой по теме исследования можно констатировать, что количество работ, посвящённых развитию творческих способностей старших школьников во внеурочной деятельности по теме ЗОЖ, весьма невелико. Таким образом, актуальность данного исследования определяется недостаточной степенью разработанности вопросов, касающихся развития творческих способностей детей старшего школьного возраста во внеурочной деятельности по теме ЗОЖ.

Объектом нашего исследования являются творческие способности у старшеклассников, а предметом исследования – развитие творческих способностей у старшеклассников посредством организации внеурочной деятельности по теме «Здоровый образ жизни». Используемые психодиагностические методики: тест «Определение уровня творческого потенциала» (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.) [4], тест «Творческие способности» (Ильин Е.П.) [2], тест С.Медника – подростковый вариант [3].

Исследование проводилось в январе-феврале 2019 года на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Средняя общеобразовательная школа № 27 г. Йошкар-Олы ". В исследовании принимали участие обучающиеся 8-х классов (51 человек).

Результаты констатирующего этапа эксперименты были следующими.

При диагностике «Определение уровня творческого потенциала», у всех задействованных обучающихся был выявлен вполне нормальный творческий потенциал. То есть, они обладают теми качествами, которые позволяют творить, но и у них есть проблемы, которые тормозят процесс творчества.

При диагностике по методике «Творческих способностей» выявлено, что 52% обучающихся 8В класса являются творческой личностью, 36% учащихся имеют средний уровень творческих способностей, 12% - не являются творческой личностью. При сравнении мальчиков и девочек, обучающихся 8В класса, более развиты творческие способности у девочек, чем у мальчиков.

Творческие способности 11% обучающихся 8Г класса имеют очень большой потенциал, 50% учащихся являются творческими личностями, 33% школьников имеют средний уровень, 4% - не являются

творческими личностями. При сравнении мальчиков и девочек 8Г класса определено, что более развиты творческие способности у мальчиков - 62%, чем у девочек.

При сравнении двух классов при помощи теста «Творческие способности», наиболее развитым классом является 8Г класс. При сравнении девочек 8В класса и при сравнении девочек 8Г класса, более развитыми творческими способностями обладают девочки 8В. При сравнении мальчиков 8В класса и мальчиков 8Г класса, наиболее развитые творческие способности проявляются у мальчиков 8Г класса.

При проведении диагностики вербальной креативности (тест С.Медника) был выявлен индекс оригинальности. Индекс оригинальности (непохожесть ответов испытуемого на ответы других испытуемых – статистическая редкость ответов). Минимальное значение – 0. Максимальное значение – 1.

Выявлено, что обучающиеся 8В класса (24%) имеют оригинальность 0, другая часть обучающихся (52%) имеют оригинальность от 0 до 0,1, всего 20% школьников имеют оригинальность 0,2 и только 2% учащихся имеют оригинальность 0,3.

Обучающихся 8Г класса (50%) имеют оригинальность равную 0, следующие 38% учащихся дают оригинальность 0,1, лишь 8% школьников имеют оригинальность равную 0,2, а только 4% учащихся - оригинальность равную 0,3.

При сравнении двух классов наиболее близкий к оригинальности 1 является 8В класс. Девочки 8Г класса имеют большую оригинальность, чем девочки 8В класса. Мальчики 8В класса имеют большую оригинальность, чем мальчики 8Г класса. Но все равно оригинальность очень низкая, выше 0,3 не набрал ни один учащийся.

Для развития творческих способностей во внеурочной деятельности был разработан методический комплекс по теме ЗОЖ при изучении следующих глав: «Нервная система», «Органы чувств и анализаторы» с комплексом заданий. Творческие задания, которые применяются во внеурочной деятельности, условно подразделяются на группы.

1) Задания иллюстративного характера: В конце урока, как правило, обучающиеся получают несколько вариантов домашнего задания, одно из которых носит творческий характер. Примеры заданий: изготовить модель нервной клетки, создать аппликацию нервной клетки, изготовить буклет «Профилактика заболеваний нервной системы». Наиболее творческими работами были созданы модели из пластилина на бумаге. Самая творческая работа получилась у обучающейся 8Г класса - объемная модель из застывающего пластилина. Девочки 8В класса изготовили буклеты и аппликации из веток деревьев.

2) Занимательные задания:

Примеры заданий:

- Составить ребус, чайнворд по теме «Головной мозг»;

- Найти биологические ошибки в тексте по теме «Спинной мозг, основные заболевания»;
- Решить викторину «Забавная анатомия» по теме «Нервная система».
- Решить биологическую задачу «Органы чувств»
- Задания на прогнозирование ситуации: Что будет, если не следить за гигиеной органов чувств?

Наилучшим классом, справившимся со всеми заданиями, был 8Г класс. Они выполняли все задания. 8В классу было труднее справиться с заданиями. Девочки лучше выполнили такие задания, как найти биологические ошибки, решить биологическую задачу и составили чайнворд. Три мальчика составили по 1 ребусу, составили чайнворд и прошли викторину «забавная анатомия», нашли биологические ошибки в тексте и выполнили задания на прогнозирование ситуации.

3) Литературные задания: сочинить стихотворение, написать сказку или эссе, придумать загадку – такие задания чаще всего выполняют ученики с доминирующей аудиальной модальностью.

Примеры заданий для обучающихся:

- Сочинения «Что думает обо мне мой мозг»;
- Сочинить стихотворение «Какие анализаторы воспринимают раздражение, когда я иду домой после школы».

5 человек из 8В класса выполнили задание. Они написали небольшое сочинение «Что думает обо мне мой мозг». Из 8Г класса были выделены 8 человек, которые написали сочинение. Одна обучающаяся из 8Г смогла написать небольшое стихотворение.

4) Задания научно-информационной направленности: это более высокий уровень творческих заданий. Обычно их выполняют ребята, имеющие стойкие положительные мотивы учебной деятельности, много читающие, умеющие работать с дополнительными источниками информации. Это выполнение рефератов, докладов-сообщений, создание папки дополнительных материалов, написание структурированного или графического конспекта, составление обобщающей схемы.

Примеры работ: Составить доклады с картинками «заболевания зрительного анализатора», «заболевания слухового анализатора». Задания давались выборочно по списку. К заданию отнеслись серьезно и все обучающиеся выполнили их.

5) Исследовательские задания: Выполнение исследовательских заданий и проектов способствует не только закреплению изученного материала, но и развитию творческого потенциала ученика, умения формулировать свои мысли, работать индивидуально и в группе, представлять результат своего исследования, доказывать его состоятельность и ценность. Примеры докладов: «Профилактика заболеваний нервной системы» - задания были распределены между отстающими по предмету: 4 обучающихся из 8В класса и 3 обучающихся из 8Г класса. При выполнении задания были трудности, но все-таки они

справились. Обучающиеся приготовили доклад с презентацией, выступили на оценку «хорошо». «Состояние зрительного анализатора» - доклады были распределены между обучающимися, которые связали бы будущую профессию с биологией: 2 человека из 8В класса и 2 человека из 8Г класса. С заданием все справились на «отлично».

Таким образом, в ходе исследования были изучены теоретические основы творчества, творческого потенциала и методы диагностики творческого потенциала личности, творческих способностей и уровня креативности. Также были определены такие показатели у обучающихся, как уровень творческого потенциала, уровень творческих способностей испытуемых и оригинальность работы у обучающихся с помощью психодиагностических методик. Для того чтобы повысить уровень творческого потенциала и уровень творческих способностей нужно использовать разнообразные педагогические технологии, формы проведения занятий, методы. Ведь во время внеурочной деятельности обучающийся имеет возможность развивать свои индивидуальные творческие способности, стимулировать познавательную активность и, в конечном итоге, повышать результативность обучения.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития (кн.1): Инновационный курс /В.И.Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1996.- 567 с.

2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб., 2009. – 448 с.

3. Старенченко, Ю.Л. Психология массовой коммуникации. Часть 1. Диагностика и активизация творческих способностей: Учебно методическое пособие / Ю.Л. Старенченко. – [Электронный ресурс] / http://www.dvo.sut.ru (дата посещения 24.01.2019).

4. 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. – 362 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА С СОЦИАЛЬНЫМИ УСТАНОВКАМИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ

Соколовоа О.В.,
Андреева С.Н.,
Марийский государственный университет
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

В условиях современного научно-технического развития возрастает интерес к социально-психологическому климату в трудовом коллективе в контексте его взаимосвязи с социальными установками личности. Актуальность данной проблемы связана с повышенными требованиями к уровню социально-психологической включенности

индивида в трудовую деятельность и постоянной потребностью личностного развития каждого члена трудового коллектива.

По мнению А.Л. Журавлева, коллективы различаются между собой по характеру внутреннего социально-психологического климата; психического состояния их членов; в степени их сплоченности [2].

Согласно определению Э.Ф. Зеера, социально-психологический климат – качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе. [3]. Социально-психологический климат коллектива зависит от совокупности формальных и неформальных взаимоотношений членов группы, возникающих в процессе деятельности и общения. Формальные взаимоотношения зависят от должностных статусов членов группы, иерархии служебных отношений, а неформальные взаимоотношения зависят от отношений, определяющихся психологическими особенностями членов группы. Идеальным состоянием коллектива является такое, при котором формальные и неформальные группы максимально совпадают. Такое совпадение формальной и неформальной структур создает сплоченность в коллективе и дает заметный производственный эффект.

Согласно исследованиям Н.В. Мысина [4], А.В. Сидоренкова [5], Е.Л. Умникова [6], на эффективность работы коллектива оказывают влияние его размер и состав; групповые нормы поведения, единомыслие и статус его членов; трудовые отношения в коллективе и критерии, используемые в управлении. Эффективный коллектив – это коллектив людей с положительными чертами характера; где здоровый уровень конфликтности; чьи нормы способствуют достижению целей коллектива; где создан здоровый моральный климат.

Коллектив оказывает большое влияние на становление личности, ее социальных установок, интересов, потребностей и мотивов. Ценности и установки, интересы и потребности регулируют и стимулируют трудовое поведение человека. Здесь имеются в виду стимулы, в максимальной степени адекватные интересам работника. Только при этом условии стимул может вызвать соответствующий ему мотив, а последний - желаемое поведение. А варианты трудового поведения человека могут быть различными при единых стимулах.

Целью эмпирического исследования являлось выявление и анализ взаимосвязи социально-психологического климата трудового коллектива с социальными установками личности сотрудников этого коллектива. Гипотеза исследования основана на предположении о том, что благоприятный социально-психологический климат в трудовом коллективе связан с таким социальными установками как, стремление к результату труда, а также мотивами, направленными на достижение успеха в совместной трудовой деятельности.

Эмпирическое исследование проводилось в ГБУ РМЭ «Комплексный центр социального обслуживания населения в

Звениговском районе», выборку составили 50 сотрудников данного учреждения.

Для исследования взаимосвязи социально-психологического климата трудового коллектива и социальных установок личности сотрудников, нами были использованы методика «Оценка микроклимата в коллективе» (В.М.Завьялова); методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф.Потемкина); методика «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности» (Н.П. Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов) [1].

Рассмотрим соотношение степени благоприятности социально-психологического климата трудового коллектива с социальными установками личности сотрудников.

Согласно результатам эмпирического исследования можно охарактеризовать соотношение оценок социально-психологического климата трудового коллектива с социальными установками личности сотрудников. Сотрудники, высказавшие мнение о неблагоприятном психологическом климате трудового коллектива (12%) продемонстрировали следующие ценностные установки: предрасположенность к проявлению эгоизма (6%); предрасположенность к проявлению власти (2%) и деньгам (4%).

Сотрудники, высказавшие мнение о незначительно благоприятном психологическом климате трудового коллектива (32%) продемонстрировали следующие ценностные установки: предрасположенность к проявлению эгоизма (16%); свободы (10%); власти (2%) и деньгам (4%). У них также выявлены такие мотивы социально-психологической активности, как достижение успеха (2%); стремление к власти (26%) и тенденция к признанию (4%).

Сотрудники, высказавшие мнение о недостаточно благоприятном психологическом климате трудового коллектива (26%) продемонстрировали следующие ценностные установки: ориентацию на процесс труда (10%); ориентацию на результат труда (6%); альтруизм (6%) и ценность труда (4%). Кроме того, у них мотивами социально-психологической активности являются достижение успеха (8%); стремление к власти (2%) и тенденция к признанию (16%).

У сотрудников, высказавших мнение о достаточно благоприятном психологическом климате трудового коллектива (22%) выявлены следующие ценностные установки: ориентацию на результат труда (10%); склонность к альтруизму (2%); и ценность труда (10%). У них выявлены такие мотивы социально-психологической активности, как достижение успеха (20%); и тенденция к признанию (2%).

Сотрудники, высказавшие мнение о благоприятном психологическом климате трудового коллектива (8%) продемонстрировали следующие ценностные установки: ориентацию на результат труда (2%) и ценность труда (6%). Кроме этого, у сотрудников, оценивших

психологический климат как благоприятный, мотивами социально-психологической активности являются следующие: достижение успеха (2%); и тенденция к признанию (6%).

Для доказательства или опровержения гипотезы исследования, был проведен корреляционный анализ (по методу Спирмена). Эмпирические значения коэффициента корреляции представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа взаимосвязи социально-психологического климата трудового коллектива и социальных установок личности сотрудников (по методу Спирмена)

Оценка психологического климата	Ценностные установки (r_s)								Мотивы социально-психологической активности (r_s)		
	процесс	результат	альтруизм	эгоизм	труд	свобода	власть	деньги	Достижение успеха	Стремление к власти	Тенденция к признанию
Неблагоприятный	0.26	0.17	0.20	0.55	0.15	0.46	0.50	0.57	0.23	0.58	0.18
Незначительно благоприятный	0.09	0.09	0.38	0.70	0.14	0.72	0.57	0.52	0.18	0.49	0.17
Недостаточно благоприятный	0.60	0.37	0.62	0.05	0.36	0.06	0.08	0.06	0.27	0.07	0.44
Достаточно благоприятный	0.19	0.52	0.43	0.07	0.49	0.06	0.14	0.12	0.60	0.05	0.49
Благоприятный	0.45	0.45	0.54	0.24	0.56	0.28	0.24	0.38	0.37	0.28	0.43

Примечание: Критическое значение: r_s = 0,27, на уровне значимости $p \leq 0,05$; r_s = 0,35, на уровне значимости $p \leq 0,01$.

Анализ результатов корреляционного анализа позволил установить следующие взаимосвязи:

1) корреляционную связь неблагоприятного психологического климата с такими ценностными установками, как: предрасположенность к эгоизму (r_s=0,55; $p \leq 0,01$); предрасположенность к свободе (r_s = 0,46; $p \leq 0,01$); стремлению к власти (r_s=0,50; $p \leq 0,01$); стремлению к деньгам (r_s=0,57; $p \leq 0,01$); и таким мотивом социально-психологической активности, как стремлением к власти (r_s=0,58; $p \leq 0,01$).

2) корреляционную связь незначительно благоприятного психологического климата с такими ценностными установками, как: предрасположенность к альтруизму (r_s=0,38; p≤0,01); предрасположенность к эгоизму (r_s=0,70; p≤0,01); стремлению к свободе (r_s=0,72; p≤0,01); стремлению к власти (r_s=0,57; p≤0,01); стремлению к деньгам (r_s=0,52; p≤0,01); и таким мотивом социально-психологической активности, как стремлением к власти (r_s=0,49; p≤0,01).

3) корреляционную связь недостаточно благоприятного психологического климата с такими ценностными установками, как: нацеленность на процесс труда (r_s=0,60; p≤0,01); нацеленность на результат труда (r_s=0,37; p≤0,01); предрасположенность к альтруизму (r_s=0,62; p≤0,01); нацеленность на труд (r_s=0,36; p≤0,01). Кроме этого, выявили корреляционную зависимость таких мотивов социально-психологической активности, как: нацеленность на достижение успеха (r_s=0,27; p≤0,05) и стремление к признанию (r_s=0,44; p≤0,01).

4) корреляционную связь достаточно благоприятного психологического климата с такими ценностными установками, как: нацеленность на результат труда (r_s=0,52; p≤0,01); предрасположенность к альтруизму (r_s=0,43; p≤0,01); нацеленность на труд (r_s=0,49; p≤0,01). Кроме этого, выявили корреляционную зависимость таких мотивов социально-психологической активности, как: нацеленность на достижение успеха (r_s=0,60; p≤0,01) и стремление к признанию (r_s=0,49; p≤0,01).

5) корреляционную связь благоприятного психологического климата с такими ценностными установками, как: нацеленность на процесс труда (r_s=0,45; p≤0,01); нацеленность на результат труда (r_s=0,45; p≤0,01); предрасположенность к альтруизму (r_s=0,54; p≤0,01); нацеленность на труд (r_s=0,56; p≤0,01); стремление к свободе (r_s=0,28; p≤0,05) и стремление к деньгам (r_s=0,38; p≤0,01). Кроме этого, выявили корреляционную зависимость со следующими мотивами социально-психологической активности, как: нацеленность на достижение успеха (r_s=0,63; p≤0,01); стремление к власти (r_s=0,28; p≤0,05) и стремление к признанию (r_s=0,43 p≤0,01).

Таким образом, по результатам исследования психологического климата трудового коллектива сотрудниками 12% сотрудников оценили психологический климат как неблагоприятный; 32% - как незначительно благоприятный; 26% - как недостаточно благоприятный; 22% - как достаточно благоприятный и 8% - как благоприятный. Доминирующими установками у 10% сотрудников являются ориентированность на процесс труда; у 18%– ориентированность на результат труда; у 8% – предрасположенность к альтруизму; у 22% – предрасположенность к проявлению эгоизма; у 20% – нацеленность на труд; у 10% – предрасположенность к свободе; у 4% – предрасположенность к власти и у 8% – предрасположенность к деньгам. Доминирующими мотивами социально-психологической активности в трудовой деятельности у 32% сотрудников являются ориентированность на достижение успеха; у 40% - стремление к власти и у 28% - ориентированность на признание. На основе

корреляционного анализа по методу Спирмена была выявлена взаимосвязь социально-психологического климата трудового коллектива с социальными установками личности сотрудников. Чем благоприятнее психологический климат в трудовом коллективе, тем больше ценностные установки сотрудников направлены на процесс и результат труда, а мотивами активности становятся стремление к достижению успеха и признанию в коллективе.

Список использованных источников

1. Фетискин, Н.П. Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.94-95.
2. Журавлев, А.Л. Психология больших социальных групп как коллективных субъектов / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2014. - №3. – С.5-15.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессии / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2013. – 336 с.
4. Мысин, Н.В. Природа и назначение социальной работы / Н.В. Мысин. – СПб.: Питер, 2014. – 188 с.
5. Сидоренков, А.В. Эмпирическое обоснование модели групповой сплоченности / А.В. Сидоренков, А.Л. Мондрус // Психологический журнал. – 2012. - № 2. – С.45-58.
6. Умникова, Е.Л. Кадры решают всё / Е.Л Умникова // Народное образование. - 2012. - № 6. - С. 11-16.

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Сосновская Т.С.
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины
Республика Беларусь, г. Гомель

В настоящее время исследования самооценки продолжают оставаться актуальными для психолого-педагогической теории и практики. Именно юношеский возраст – самый трудный и сложный из всех возрастов, представляет собой период становления личности. Важнейшим новообразованием подросткового возраста является становление нового уровня самосознания, изменение Я-концепции, определяющиеся стремлением понять себя, свои возможности и особенности. С этим связаны резкие колебания в отношении к себе, неустойчивость самооценки [1].

Адекватная самооценка позволяют быстро, безболезненно наладить контакты с представителями противоположного пола, друзьями, влияют на формирование уверенности в себе, жизнерадостности, проявление индивидуальности. Неадекватные самооценка и уровень притязаний создают устойчивую тревожность и изоляцию, вследствие

этого у подростка возникают трудности в общении со сверстниками и взрослыми [2].

Проблема изучения личностных особенностей, способствующих успешной адаптации и самореализации личности, приобретает особое звучание и актуальность. Так, с одной стороны, формирование собственной активной и ответственной позиции является для подростка важнейшей задачей возраста, а с другой – за ним еще закреплен социальный статус «ребенка», ограничивающий проявление самостоятельности [3].

На изучении самооценки и уровня притязаний в юношеском возрасте был сосредоточен интерес таких исследователей, как Р. Берне, Л.И. Божович, Б.В. Зейгарник, И.С. Кон, А.И. Липкина, Л.В. Макеева, М.А. Резниченко, Р.И. Цветкова, И.И. Чеснокова и др.

Несмотря на большое количество работ, посвященных выявлению особенностей самооценки в юношеский период, недостаточно внимания в них уделяется исследованию гендерных особенностей подростков (С. Бем, И.И. Вартанова, И.С. Клёцина, Л.В. Попова). Известно, что модели и приоритеты гендерной социализации мальчиков и девочек отличаются, а иногда даже полярны. В результате гендерной социализации мальчики и девочки овладевают определенными качествами, которые образуют различные типы гендерной идентичности. Исследования связей самооценки с уровнем притязаний, типом гендерной идентичности позволят лучше понять процессы самовосприятия, самоотношения, самопрезентации подростков, сделать шаг к целостному пониманию личности в единстве когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов [4].

Целью нашей работы явилось изучение в теоретическом и экспериментальном аспектах гендерных особенностей самооценки и уровня притязаний.

Основные методы нашего исследования: теоретический анализ научных источников по проблеме исследования, эмпирические методы (наблюдение, экспертное оценивание, тестирование), методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни, φ*-угловое преобразование Фишера, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Для изучения самооценки и уровня притязаний подростков нами были использованы методики Дембо-Рубинштейн, методика исследования самооценки личности С.А.Будасси.

В качестве респондентов выступали 30 мальчиков и 30 девочек 18-19 лет.

Определяя соотношение уровней самооценки в группах мальчиков и девочек, нами было установлено, что 50 % девочек и 16,7 % мальчиков имеют завышенную самооценку, которая в целом, является неадекватной. Различия статистически достоверны ($\varphi^*=2,8$; $p<0,01$). Завышенную самооценку подростков можно объяснить влиянием процессов биологического развития – в пубертатном возрасте наблюдается взрыв новой мотивации, повышенная эмоциональность, подросток приписывает своему мышлению неограниченную силу, поэтому любые мечты не

кажутся ему фантазией; условий воспитания, авторитета среди сверстников, необъективного взгляда учителей, взрослых на возможности конкретного ребенка.

Девочки объективнее оценивают свой рейтинг среди сверстников, переоценивая при этом свои умственные способности; более склонны к комплексам внешности и чувствуют себя менее уверенно. Способность адекватного оценивания у мальчиков выше, что, возможно, связано с сильной ориентацией подростков на будущую профессию и высокой оценкой выполнения норм морального поведения.

Анализ результатов исследования уровня притязаний показал, что 85 % респондентов имеют низкий и умеренный уровень притязаний (n=60) из них 41,7 % мальчиков и 43,3 % девочек. У девочек максимальный уровень притязаний зафиксирован по таким качествам личности, как внешность, уверенность в себе, у мальчиков – авторитет среди сверстников, умение многое делать своими руками. Чем сильней эмоциональный уровень подростка, тем выше его самооценка себя и своих способностей, а чем выше самооценка, тем выше уровень притязаний.

В ходе проведенных исследований выяснилось, что самооценка подростка изменяется особенно отчетливо в плане возможностей влияния и власти и гораздо меньше – в плане личностной ценности. В общении с друзьями подростки чувствуют свою наибольшую реальность, а наименьшую – в учебной ситуации.

Для доказательства статистической значимости различий в самооценке подростков применялись статистические критерии U Манна-Уитни, φ*-угловое преобразование Фишера, коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Были выявлены следующие различия:

– 24 % мальчиков и 62 % девочек считают высокой (оптимальной) выраженность самооценки по отношению к себе и окружению, по фактору гармоничность. Различия статистически достоверны ($\varphi^*=3,2$; $p<0,01$);

– 29 % мальчиков и 71 % девочек имеют высокий уровень самооценки по фактору личности – воля. Различия статистически достоверны ($\varphi^*=3,18$; $p<0,01$);

– выявлена статистически достоверная корреляция между самооценкой гармоничности личности и общей самооценкой у девочек ($r=0,80$; $p<0,01$), мальчиков ($r=0,60$; $p<0,01$) и самооценкой экстраверсии и общей самооценкой у девочек ($r=0,63$; $p<0,01$) и мальчиков ($r=0,58$; $p<0,01$);

– выявлена средняя, достоверная корреляция между самооценкой мальчиков и их уровнем притязаний ($rs=0,54$; $p<0,01$);

– выявлена средняя достоверная корреляция между самооценкой внешности и уверенностью в себе у девочек ($rs=0,57$; $p<0,01$), что свидетельствует о значимости для них внешних данных и мнения окружающих.

– выявлена средняя достоверная корреляция между авторитетом у сверстников и уверенностью в себе у мальчиков ($rs=0,57$; $p<0,01$), перенос знаний об окружающих на свое «Я» у мальчиков несколько отстает от аналогичной способности у девочек.

Маскулинность/феминность является важным фактором формирования личностной идентичности, на что указывают выявленные различия в выраженности показателей у мальчиков и девочек. В юношеском возрасте представители обоих полов сталкиваются с трудностями, преобладающая значимость для девочек маскулинной составляющей психологического пола отражает доминирование в обществе гендерных стереотипов, идеализирующих маскулинность как условие социальной успешности.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ.; под ред. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.

2. Липкина А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А.И. Липкина. – М.: Психология, 1989. – 451 с.

ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БИОПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Станибула С. А.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины
Республика Беларусь, г. Гомель

В современной науке достаточно ярко выражены три основных подхода совладающего поведения: аналитический, диспозиционной, транзакционный [1]. В данным моделях актуализированы основные модели совладающего поведения, достаточно полно описывающие основные процессуальные компоненты данного феномена.

Существует много различных моделей и концепций объяснения совладающего поведения. В настоящее время наиболее интересными и теоретически обоснованными представляются:

Концепция соответствия когнитивной оценки и совладания

Основные положения концепции соответствия когнитивной оценки совладания («the-goodness-of-fittest» – the fit between the appraisal of controllability and coping) подчеркивают важность проблемно-ориентированного совладания как наиболее адаптивного эффективного в тех ситуация в которых личность способна контролировать те или иные события. Совладающее поведение, имеющее природу сугубо эмоциональную, эффективны для менее контролируемых ситуаций [2, 3].

Выбор специфики совладающего поведения зависит от особенностей восприятия той или иной ситуации [4]. В ситуациях, трудно поддающихся контролю для совладания с ними, используются копинг-стратегии, ориентированные на эмоции; в ситуациях же, которые легко поддаются контролю для совладания с ними, используются копинг-стратегии проблемно-ориентированного характера. Это доказывают исследования многих ученых, которыми установлена взаимосвязь совладающего поведения с индивидуально-психологическими особенностями личности.

Интерактивная модель

Модель в качестве научно-методологических основ использует транксационное направление совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкмана. Модель описывает возникновение совладающего поведение как квинтэссенцию взаимодействия личности и ситуации.

Основное достоинство данной модели является в актуализации превалирующей роли оценки феноменологического восприятия индивидом ситуации, с которой необходимо справится. Копинг-поведение меняет смысловое восприятие угрожающей ситуации и актуализирует приобретенный опыт в индивидуальный аспект личности.

Посредническая модель

Посредническая модель актуализирует ведущее влияние личностных (диспозиционных) характеристик на совладающее поведение человека в трудных жизненных ситуациях.

Ключевым достоинством данной модели является выделение, и актуализация личностных диспозиций как ключевых ресурсных компонентов, позволяющих личности, справится с трудной ситуацией.

К недостаткам модели можно отнести недостаточное внимание другим составляющим совладающего поведения таким как особенности ситуации, опыта индивида, социальному окружению и т.д

Модель опережающего совладания, ориентированного на будущее

При помощи данной модели исследователи стремятся объяснить проявления совладающего поведения не только в ситуациях угрозы, утраты в прошлом и настоящем, но и предупреждения дезадаптивного влияния потенциальных угроз. Подчеркивается, что люди обладают определенной способностью предвосхищать потенциальные угрозы и действовать упреждающе с целью минимизации влияния стрессовой ситуации. В рамках данной модели выделяют восстановительное, реагирующее, (реактивное) совладание (reactive coping), опережающее, проактивное совладание (proactive coping), предвосхищаемое, антипационное совладание (anticipatory coping), профилактическое, превентивное совладание (preventive coping) [5].

Модель опережающего совладания, ориентированного на будущее послужила серьезной теоретико-практической базой для построения различных профилактических программ направленных на профилактику различны психосоматических заболеваний.

В качестве недостатков отметим: недостаточное теоретико-практическое обоснование комплекса процессов, благодаря которым люди выделяют и предвосхищают угрозы.

Модель двойного процесса в совладающем поведении

Модель двойного процесса в совладающем поведении (Dual Process Model of Coping) объясняет процесс совладания с позиции функционирования различных подсистем, пребывающих в постоянных взаимосвязях, дополняющих и регулирующих друг друга.

Совладающее поведение проявляется в автоматических, непосредственных, немедленных и спонтанных реакциях на стрессовые

ситуации. Регуляция совладающего поведения индивидом происходит путем сознательных и неосознанных усилий по актуализации физиологических реакций, управлением психическими состояниями и процессами (эмоции, внимание, интеллект, поведение).

В данной модели под адаптивным совладанием понимается динамический взаимозависимый процесс преодоления трудностей и восстановление актуального психофизиологического состояния до воздействия стресса, достигающий путем ориентаций на негативную и позитивную переоценку стрессовой ситуации, избеганием проблемы и ее разрешением [2].

К недостаткам модели относятся недостаточная теоретико-практическая изученность взаимодействия процессов реакции на стрессовое событие и процесса регуляции психофизиологического состояния до воздействия стресса.

Понимание динамики, структуры, развития и действия совладающего поведения может включать множества биологических, психологических, социальных и культурных аспектов. Рассматривая данные компоненты отдельно велика вероятность потери значимых аспектов взаимодействия и взаимозависимости между различными факторами. Имеющиеся ограничения каждого подхода могут быть частично преодолены в биопсихосоциальной модели совладающего поведения.

Биопсихосоциальная модель предлагает посмотреть на проблему совладающего поведения с позиции системности и учета множества факторов, влияющих на специфику совладающего поведения. Модель сформулирована G. Engel в 1977 году [4].

К биологическим аспектам относят генетические, физиологические, половые и другие факторы, влияющие на специфику развития и проявления совладающего поведения. Психологические аспекты сфокусированы в эмоциональной, волевой, поведенческой и когнитивной сфере личности. Социальные аспекты включают в себя структуру и особенности межличностных, семейных отношений, социальный статус, профессиональные аспекты и предпочтения.

Рассматривая различные категориальные единицы совладающего поведения среди которых ключевыми являются копинг-стратегии и ресурсы совладания можно с уверенностью утверждать, что вся основная проблематика функционирования, развития и структуры данных основных категорий совладающего поведения может быть описана с позиций биопсихосоциальной модели.

Успешность адаптации личности к стрессу определяется уровнем развития у нее копинг-поведения, которое регулируется посредством применения средовых условий (копинг-ресурсов) и поведенческих стратегий (копинг-стратегий) на основе имеющегося личностного опыта и ресурсов совладания [2].

В частности, в результате теоретического анализа было определенно, что копинг-стратегии включают в себя следующие категории:

1)познания и представлений, 2) чувства, 3) отношения с людьми, 4) духовность, 5) физическое бытие. Обращение к той или иной ситуации определяется стрессором и смысловым содержанием проблемной ситуации [1]. Можно утверждать копинг-стратегии — это совокупность социальных, биологических, психологических паттернов реагирования с целью преодоления трудной ситуации. Таким образом копинг-стратегии это актуальные эмоциональные, когнитивные, поведенческие, биологические ситуативно обусловленные средовыми и биологическими факторами ответы личности на воспринимаемую угрозу, как способу управления стрессором.

Другой достаточно важной категорией является копинг-ресурсы личности. Исследователи, работающие в русле социокультуральных подходов, под копинг-ресурсами понимались и изучались психологические (переменные подобно самоуважению и самоэффективности) и экологические факторы: социальные ресурсы, социальную сеть поддерживающих отношений, финансовые ресурсы и уровень образования.

Таким образом, под ресурсами личности будем понимать системную совокупность физических, личностных, социальных и духовных адаптационных категорий, позволяющих преодолевать и стабилизировать стрессовые ситуации и их последствия. Ресурсная сфера личности — это динамическая диспозиционная структура, обусловленная изменчивостью биологических, социальных и психологических контекстов

Список цитированных источников

1. Станибула С.А. Психология совладающего поведения: состояние и перспективы / С. А. Станибула // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – № 2 (95), 2016. – С. 52-57

2. Endler, N. S. Parker, J.D. A Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation / N.S. Endler, J.D. Parker // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – Vol. 58. – № 5. – P. 844–854.

3. Conway, V.J. Terry, D.J. Appraised Controllability as a Moderator of the Effectiveness of Different Coping Strategies: A Test of the Goodness of Fit Hypothesis / V.J. Conway, D.J. Terry //Australian Journal of Psychology. – 1992. – Vol. 44. – № 1. – P. 1–7.

4. Zakowski S. G. et al. Appraised control, coping and stress in community sample: A test of the gooodnes-fit hypothesis. – 2001. – Vol. 23. P. – 158–165.

5. Aspinwall L G., Taylor S. E. A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. Psychological Bulletin. – 1997. – Vol. 121 (3). – P. 417–436.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА

Станибула С. А.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины
Республика Беларусь, г. Гомель

В научный оборот термин «копинг» (от англ. coping – совладание, преодоление) был введен L. Murphy и означал определенную попытку создать новую ситуацию будь она угрожающей и опасной или радостной и благоприятной [1]. Ряд авторов рассматривает феномен «совладающего поведения» как тенденциозный динамический процесс психики по устранению проблем с целью оптимизации эмоционального состояния. В частности в таком контексте рассматривал «совладающее поведение» R.S. Lazarus определяя его как процесс решения проблем, предпринимаемый индивидом для оптимизации своего психологического состояния и адаптации к окружающей среде [2].

Такие авторы как H. Weber. [3] D. Maxwell [4], R. F. Mollica, B. Cardozo [5] понимали «копинг» как широкий комплекс взаимосвязанных навыков необходимый для качественного управления обстоятельствами любой степени сложности.

В работах отечественных ученых «копинг» рассматривается в концепции стресса. Т.Л. Крюкова [6] Е.П. Белинская [7] рассматривали копинг как способ, который позволяет индивиду, справится со стрессом или трудной жизненной ситуацией.

Исследователи отмечают взаимосвязь копинг-стратегий с индивидуально-психологическими особенностями личности. П. Л. Хьюитт, Г. Л. Флетт, П. Т. Коста, М. Р. Сомерфелд, Р. Р. Маккраэ и другие отмечали влияние таких личностных черт как оптимизм, негативная аффективность, враждебность, нейротизм, локус контроля. В частности была выявлено, что люди с высоким уровнем нейротизма используют дезадаптивный стиль совладания со стрессом [8,9].

Проблема одиночества достаточно освещена в исследованиях отечественных и зарубежных авторов и основные научные изыскания отраженны в следующих научных направлениях: в психоанализе (З. Фрейд, К. Хорни, Э. Фромм, Э. Эриксон), в экзистенциализме (М.Хайдеггер и др.) когнитивизме (Л. Э. Пепло, Beck и др) и в др. Л. Э. Пепло под одиночеством понимала определенный дефицит взаимоотношений приносящих дискомфорт в жизнь человека (Пепло,1989). Одиночество может вызывать страдания, стресс, депрессию и, несомненно, требует определенного совладания позволяющего личности справится через специфические стратегии действия (Крюкова, 2010).

Проблема совладания с одиночеством в современных социокультурных реалиях достаточно актуальна и многогранна охватывающая широкий спектр процессов и состояний. В настоящее время данная проблема остается недостаточно изученной в работах современных авторов.

В нашей работе мы рассмотрим основные копинг-стратегии позволяющие личности справится с переживанием одиночества с различной степенью ее выраженности.

Анализ результатов исследования уровня субъективного одиночества показал, что у большинства студентов средний уровень переживания одиночества так же существенный показатель по низкому уровню переживания. Результаты представлены ниже (табл. 1).

Уровень субъективного ощущения одиночества	Наличие в исследуемой группе,%
Низкий уровень	38,21% (47)
Средний уровень	54,47% (67)
Высокий уровень	7,32 % (9)

Анализ результатов исследования индивидуальных копинг-стратегий показал, что студенты, переживая высокий уровень субъективного одиночество прибегают к такой стратегии совладания как бегство-избегание (при этом, данная характеристика превышает нормативное значении по данной шкале). Превышения данного показателя по нашему мнению может свидетельствовать об определенном инфантильном поведении вследствие переживания одиночества. Следующей достаточно часто выбираемой копинг-стратегией является положительная переоценка, для которой характерно определенное философское осмысление проблематики. По нашему мнению это говорит о том, что одиночество достаточно сложный социокультурный феномен требующих достаточно глубокого переживания. Также часто выбираемой копинг-стратегией является самоконтроль, людям использующим данные копинг-стратегии свойственны такие паттерны поведения как сверхконтроль чувств, действий в ситуациях в которых они чувствуют себя одинокими. Менее используемой стратегией является принятие ответственности, респонденты не признают своей роли в возникновении проблемы, которая приводит к интенсивному переживанию одиночества и не принимают ответственности за ее решение. Другие представленные копинг-стратегии по данной категории в исследовании выражены в норме средних значений.

Респонденты со средним уровнем переживания одиночества в качестве ведущих используют так же бегство-избегание (данная характеристика выражена в норме средних значений). Далее респонденты акцентировали такую копинг-стратегию как самоконтроль, что говорит о стремлении к самообладанию и сдерживанию переживания. Следующей достаточно часто выбираемой копинг-стратегией у респондентов со средним уровнем переживания одиночества является положительная переоценка. Менее используемой респондентами копинг-стратегией является принятие ответственности. Другие представленные копинг-

стратегии по данной категории в исследовании выражены в норме средних значений.

Респонденты с низким уровнем переживания одиночества в качестве ведущих копинг-стратегий используют планирование решения проблемы (данная характеристика выражена в норме средних значений). Данная типология совладающего поведения предполагает актуализацию имеющихся ресурсов и планирование действий. Следующей достаточно часто выбираемой копинг-стратегией у респондентов со средним уровнем переживания одиночества является положительная переоценка и самоконтроль. Менее используемой респондентами копинг-стратегией является, принятие ответственности. Другие представленные копинг-стратегии по данной категории в исследовании выражены в норме средних значений.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что субъективное чувство одиночества имеет положительную связь с копинг-стратегией бегство-избегание ($r = 0,40$ при $p < 0,01$). Эти результаты говорят о том, что чем выше чувство одиночества, тем больше студентам свойственно целенаправленное избегание проблемы приводящей к одиночеству. Так же субъективное чувство одиночества имеет положительную связь с копинг-стратегией самоконтроль ($r = 0,34$ при $p < 0,03$). Это говорит о том, что чем выше чувство одиночества, тем больше для студентов характерно сдерживание переживаний и минимизациях эмоционального фона на восприятие той или иной ситуации.

Проведенное исследование, посвященное изучению особенностей копинг-стратегий у студентов с различной выраженностью чувства одиночества, позволило сделать следующие выводы:

1.Чувство субъективного переживания одиночества это сложный психологический феномен. Проблема совладания с одиночеством требует более детального научно-методологического изучения, а именно актуализации ресурсной сферы позволяющей преодолеть одиночество.

2. Чувство одиночества имеет положительную связь с копинг-стратегией бегство-избегание и самоконтроль. Эти результаты говорят о том, что чем выше чувство одиночества, тем больше респондентам свойственно целенаправленное избегание проблемы приводящей к одиночеству, а так же существенное сдерживание переживаний и минимизация эмоционального фона восприятия той или иной ситуации.

3.Менее используемой респондентами, независимо от чувства переживания одиночества, копинг-стратегией является, принятие ответственности. Эти результаты свидетельствую о том для данного возрастного периода характерны данная специфика совладающего поведения.

Список использованных источников

1 Murphy L. Coping vulnerability and residience in childhood – coping and adaptation / L. Murphy. – N.Y., 1974 – P. 343.

2. Lazarus, R.S. Psychological stress and the coping process / R.S. Lazarus. – New York: McGraw, 1966. – P. 258 .

3. Weber. H. Belastungsverarbeitung / H. Weber // Z. fur Klinische Psychologic. – 1992. – Bd. 21. – H. 1. – P. 17–27.

4. Maxwell D. The Coping Strategies Index: Field Methods Manual / D. Maxwell, R. Caldwell //. – 2d Ed. – 2008. – P. 187.

5. Mental Health in Complex Emergencies / R. F. Mollica, B. Cardozo [et al.] // The Lancet. – 2004. – Vol. 364. – P. 2058-2067.

6. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л.Крюкова // Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. –232с.

7. Белинская Е.П. Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 1(3). URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 28.10.2015).

8. Endler N. S., Parker J. D. A.Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation // J. of Personality and Social Psychology. – 1990. – Vol. 58. No. 5. – P. 844 – 854.

ЭКОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕНИНГИ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ДЕТСКОМ САДУ

Столярова С.В.,
МБДОУ «Детский сад № 9 «Росинка»
Республика Марий Эл, город Йошкар-Ола

В дошкольном возрасте идет активный процесс целенаправленного формирования знаний, чувств, оценок, развития способностей и интересов. Отзывчивость и восприимчивость являются важнейшей особенностью дошкольников.

У детей эмоциональный отклик пробуждается именно через общение с природой, так как она своей яркостью, многообразием воздействует на все чувства. Ребята радуются зеленой травке, щебетанию птиц, полету бабочек и стрекоз, запахам и ярким цветкам растений. Многие из детей наделяют живую природу чертами человеческого осмысленного поведения. Наблюдается любопытство, стремление приблизить к себе, познать, понять.

Но в тоже время есть дети, которые наносят вред природе, не задумываясь над своими поступками и их последствиями. Это говорит о сложности взаимоотношений природа – дети. Очень важно приучить детей уважительно смотреть на все, что растет, цветет, движется, с тревогой и переживанием воспринимать факты грубого отношения к природе. Природа должна стать для каждого дошкольника не только живой лабораторией, где можно наблюдать и изучать жизнь ее обитателей, но и школой разумного пользования, умножения и сохранения ее богатств.

Одно из ведущих мест в воспитании ответственного отношения к природе принадлежит ознакомлению детей с окружающим миром, которое позволит систематизировать процесс приобретения знаний о природе, ее взаимосвязях, подробнее познакомить с характером природных

особенностей родного края и страны, мероприятиями по охране окружающей среды.

В психологическом плане ответственное отношение – это сложное образование. В его становлении и развитии в равной мере участвуют и знания, и чувства. Чтобы стать основой повседневной деятельности и поведения, знания должны осознаваться. Это осознание приходит в процессе их эмоционального «переживания». Для детей, выросших в сельской местности, знания и эмоциональное отношение к окружающей их природе являются частью их повседневной жизни. В отличие от них, городские дети получают абстрактные знания, которые не имеют применения в их каждодневной жизни. Эти знания, конечно, им необходимы, так как взаимодействие с природой важный аспект жизни каждого человека. Но как быть, если дети ежедневно видят урбанизированную среду обитания? Для городских детей знания, полученные на уроках, экскурсиях, в походах, в результате проектной деятельности, необходимо закрепить еще и выполнением специально разработанных упражнений и практических занятий, что обеспечивает личную значимость знаний, их осмысление и формирует субъектное ценностное отношение личности к миру природы.

Эколого-психологический тренинг – комплексная форма экологического образования, основанная на общей методологии социально-психологических тренингов и направленная на коррекцию и развитие отношений дошкольника к себе (в первую очередь, к своему духовному и физическому здоровью) и к окружающей социоприродной среде. Экологический тренинг позволяет решать следующие задачи:

- формирование позитивного взгляда на себя и окружающий мир в целом;
- обучение умениям и навыкам взаимодействия с природой;
- развитие восприятия ребенка при контакте с природой;
- расширение индивидуального экологического пространства ребенка.

Занятия экотренингом дают заметный оздоровительный эффект, снимают психологическую напряжённость и настраивают на доброжелательное отношение ко всему живому. Положительный эмоциональный фон занятий помогает снимать у детей стрессы и агрессивность.

Эколого-психологический тренинг органично вписывается в воспитательную работу в детских садах, а так же в семейном воспитании. Он сконструирован как система коррекционно-педагогических приемов, каждый из которых актуализирует действие определенного психологического механизма развития субъективного отношения к природе.

Примеры эколого-психологических тренингов для дошкольников:

«Мы – гусеницы»

Необходимо приготовить: детские гольфы разных цветов (по одному на каждого участника); питьевую воду в стаканах или блюдцах;

кусочки капусты на подносе; небольшие покрывала или полотенца. Каждый участник, надев гольф на руку, «превращается в гусеницу», которые знакомятся друг с другом: «Я зеленая гусеница. Я желтая гусеница. Я полосатая гусеница. Я пестрая…» (в зависимости от цвета гольфа). Воспитатель сопровождает игру комментариями, при этом он сам выполняет различные действия: «Гусеницы сидят на дереве, ползают по веткам, едят листья, они очень вкусные (участники игры пытаются съесть капустные листья без помощи рук). А вот капли воды на ветках, их можно пить, очень вкусно! (дети должны выпить воду из блюдец без помощи рук). Хорошо дышать гусеницам свежим воздухом. Но вот спустилась ночь, нужно найти дом для ночлега. Забрались гусеницы на листья и заснули, (дети прячутся под покрывалами по 2-3 человека). Пришло утро и наши гусеницы проснулись. Приятно погреться на солнце. Наконец, наступает пора превращаться в бабочку. Гусеница делает кокон-домик (дети заворачиваются в покрывала), спят, а через некоторое время кокон раскрывается, и появляется бабочка. Бабочка улетает».

«Жук вверх ногами»

Для этой игры необходимо приготовить изображение жуков размером 1-2 см. (впоследствии их размер можно уменьшить, усложняя, таким образом, задания); картонные круги, овалы, на одной стороне которых нарисованы разные жуки. Воспитатель раскладывает «перевернутых» жуков по всей группе. Затем предлагает детям превратиться в различных насекомых и поползать: «Вдруг жуки упали на спину, дергают ножками, брыкаются (дети, лежа на спине, имитируют движения), хотят перевернуться, но никак не могут. Как же плохо лежать вверх ногами – неудобно, страшно! Неужели они так и будут мучиться? Я помогу им. Возьму листок дерева, лежащий на земле, и переверну насекомых, пусть бегут своей дорогой. Как обрадовались жуки помощи! Побежали по траве к своим детям, к маме, папе. Молодцы, ребята, превращайтесь обратно в людей! Посмотрите перед вами лежат перевернутые жуки (картонные). Поищите их по всей комнате, помогите им перевернуться, а затем отнесите в «траву, кусты» (например, на подоконник, где стоят комнатные цветы, или на зеленый лист бумаги – «поляну».)

«Природные человечки»

Понадобится разнообразный природный материал: семена, плоды, камни, палочки, сучки, листья и т п.; небольшие банки или коробки (для каждого участника); кусочки пластилина. Воспитатель предлагает детям выложить на полу или на стене человечка из любого природного материала. Его части тела можно соединить при помощи пластилина. Вариант задания: использовать только один вид плодов (получается Каштановый человечек, Тыквенный, Арбузный). Далее педагог спрашивает: «А как зовут человечков? Сообщите им ваше имя. Что бы вы сделали, если бы превратились в такое маленькое существо? Как вы думаете, что ему нравится в людях? Попробуйте дать жизнь Травяному человечку, человечку из коры, Песочному, Каменному человечку». Пусть

дети поселят человечка в любое место природного или животного уголка, в ландшафтном садике.

Эколого-психологический тренинг для педагогов:

1. Упражнение «Дерево»

Цель: выявить настроение участников группы.

Инструкция: «Закройте глаза и представьте себя каким-нибудь деревом. Подумайте, какое оно, какая погода, как себя чувствует ваше дерево?»

Анализ: участники группы по кругу рассказывают о своих впечатлениях.

Упражнение занимает 15 минут.

2. Упражнение «Природа в моей жизни»

Цель: узнать отношения участников тренинга к окружающей их природе.

Материалы: лист бумаги и ручка.

Инструкция: каждому участнику предлагается написать в столбик цифры от 1 до 10 и десять раз письменно закончить высказывание: «Природа для меня…», («Природа в моей жизни…»).

Анализ: после того, как участники напишут свои высказывания, им предлагается рассказать группе о своем опыте общения с природой, о своих мыслях по этому поводу.

Упражнение занимает 30 минут.

3.Упражнение «Чистописание»

Основные цели: Развитие эмпатии, усиление доминантности отношения к природе, стимулирование воображения.

Материал и подготовка: Бумага, цветные карандаши, фломастеры.

Инструкция: Участникам предлагается задумать нескольких животных, которые бы максимально отличались друг от друга. Затем нужно написать названия каждого животного подбирая размер, цвет, форму, толщину, частоту букв таким образом, чтобы эта надпись соответствовала внешности и характеру данного животного. При этом надо стараться, чтобы надпись понравилась самому животному, если бы попалась ему на глаза. Упражнение заканчивается обсуждением.

Выполнение данного упражнения включает работу психомоторики участников, расширяя этим диапазон психолого-педагогического воздействия.

Ориентировочное время: 20 минут.

4.Упражнение «Зоологический балет»

Цель: идентификация с животными и растениями

Инструкция: участникам предлагается выбрать любое животное или растение, затем на 20 минут нужно стать им. О своем выборе не объявляется, участников следует ориентировать на выражение не только внешних черт, но и внутреннего мира избранного животного или растения. При выполнении задания можно шуметь, активно выражая чувства, будь то страх, гнев, любовь. Целесообразно поделиться своими чувствами.

Ориентировочное время: 30минут

5.Упражнение «Экологический кодекс жителей Земли»

Цель: Формирование мировоззрения, коррекция целей взаимодействия с природой.

Материалы и подготовка: Бумага, ручка.

Инструкция: Участникам предлагается провести «мозговой штурм» и совместно выработать «Экологический кодекс жителя Земли». На первом этапе фиксируются все предложения, какими бы невероятными или неудачными они ни казались. Затем каждое из них оценивается участниками, выстраивается порядок положений Кодекса, шлифуются формулировки. В конце упражнения Кодекс обсуждается и дополняется участниками.

Ориентировочное время: 40 минут.

Таким образом, четко организованная, целенаправленная работа с использованием эколого-психологических тренингов в детском саду позволяет использовать дополнительный материал, расширяющий природоохранительный кругозор и конкретизирующий знания воспитанников. Дети имеют возможность чаще вступать в контакты с природой.

Список литературы

1.Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. - С. 12-86.

2.Егоренков Л.И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников / Л.И. Егоренков.– М.: АРКТИ, 2001. – 128 с.

3.Ермаков Д.С. Интерактивные упражнения и игры в экологическом образовании /Д.С Ермаков, Г.Д. Петрова // Экологическое образование. - 2004. - №4. – 96 с.

4.Рыжова Н.А. Не просто сказки… Экологические рассказы, сказки и праздники / Н.А. Рыжова. – М., Линка-Пресс, 2002г. – 192 с.

5.Чернецкая Л.В. Психологические игры и тренинги в детском саду/ Л.В. Чернецкая. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 128 с.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ДЕЙСТВЕННЫЙ МЕТОД КЛИНИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Сударкина Е.С.,
Марийский государственный университет»,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

В современном мире в клинической и специальной психологии используются различные методы терапии, в основном зависят они от того, с какой проблемой пришел клиент. Наиболее же мягкой из всех сейчас существующих методов считается метод арт-терапии, который все чаще используется в работе психологами и педагогами. Арт-терапия представляет собой метод психологической коррекции с помощью художественного мастерства, действует ненавязчиво и само по себе подобно занятию хобби, это еще раз подтверждает, что она универсальна и может выполнять различные задачи. Особенно уделяется внимание арт-

терапии в случаях решения проблем социальной и психологической адаптации лиц с особыми возможностями здоровья, кроме того она используется взрослыми и детьми как форма творческой деятельности с целью выражения своего психического состояния.

Арт-терапия позволяет получить положительные результаты в лечении не только психологических, но и физических недугов. Творчество в большей степени помогает организму справиться с болезнями и восстановиться после полученных травм. Кроме этого арт-терапия имеет еще ряд преимуществ таких, как: выражение эмоций и чувств, связанных с переживаниями; поиск новых форм взаимодействия с миром; подтверждение своей неповторимости; повышение адаптивности в мире, который постоянно меняется; раскрытие творческого потенциала, таланта и способностей человека; установление доверительных отношений между клиентом и специалистом; контроль над эмоциями; ускорение выздоровления при многих заболеваниях; успокоение нервной системы; гармония с внутренним миром; снятие напряжения и раздражительности; повышение настроения; улучшение работы головного мозга; развитие фантазии и творческого мышления [1,с. 26-27].

Арт-терапия является относительно молодой и стремительно развивается, при этом у нее появляется множество видов и подвидов, которые помогают избавиться от психологических проблем. Сначала арт-терапия рассматривалась как рисование, то есть как лечение изобразительным искусством, но позже появились и другие виды творчества, например, такие как пение, танцы, лепка, актерская игра и многие другие, которые помогали человеку расслабиться и познать свое внутреннее «Я». В современном мире наиболее распространены такие виды арт-терапии, как музыкотерапия, игротерапия, изотерапия, маскотерапия, песочная терапия, цветотерапия, сказкотерапия, глинотерапия и т.д. Арт-терапия, основанная на воздействии искусства, многообразна в направлениях так же, как многообразны виды искусства. Каждый вид арт-терапии позволяет клиенту по-разному выплеснуть свои переживания в виде арт-объекта, по которому становится видна причина психологических проблем. При этом само создание объекта искусства позволяет разрядить накопленную отрицательную в человеке энергию.

Арт-терапия активно используется как метод лечения психологических и дефектологических проблем, в том числе и у детей с ограниченными возможностями здоровья. В процессе рисования, лепки или работы с песком у ребенка с ОВЗ развиваются не только творческие способности, воображение, эстетическое чувство, но и речь, и мелкая моторика [2]. Изотерапия, например, очень эффективна для развития детей с задержкой умственного развития, цветотерапия отлично влияет на головной мозг и нормализует мышечный тонус, стимулирует познавательную деятельность, а терапия песком помогает пережить различные стрессы, проявить свой внутренний мир и научить концентрироваться. Куклотерапия как вид арт-терапии так же используется в психокоррекции, кукла предстает промежуточным объектом между

ребенком и взрослым, она помогает улучшить социальную адаптацию, разрешить конфликты в условиях творческой деятельности и снять психическое напряжение. Арт-терапия является отличным средством для невербального общения, что делает ее ценной для работы с детьми, которые не очень хорошо владеют речью или затруднены в описании словами собственных переживаний [3].

Таким образом, арт-терапия работает напрямую с подсознанием и поэтому позволяет добраться до скрытых от глаз характеристик человека. Кроме того, она развивает креативность, образное мышление, позволяет человеку получить удовольствие от процесса творчества. Творчество помогает накопить положительный жизненный опыт, обрести уверенность в своих силах, научиться выражать себя. Так же арт-терапия используется в развитии ребенка с ОВЗ при помощи его внутренних ресурсов.

Список литературы

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: Академия, 2001. – 248 с.

2. В. Сулима «Арт-терапия как метод специальной психологической коррекции», [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: https://www.b17.ru/article/59179/ (дата обращения 21.02.19)

3. Бестужева О. «Арт-терапия как метод коррекции эмоциональных состояний. Виды арт-терапии», [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: https://bestlavka.ru/art-terapiya-kak-metod-korrekcii-ehmocionalnyh-sostoyanij/ (дата обращения 21.02.19)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ МЧС С РАЗЛИЧНОЙ КВАЛИФИКАЦИЕЙ

Сузько М.Н.,

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г.Гомель

Актуальность психологического изучения личностных особенностей сотрудников МЧС с различной классной квалификацией обусловлена необходимостью совершенствования системы профессионального отбора личного состава с опорой на профессионально важные качества для сотрудников МЧС, его подготовки, а также планирования и проведения мероприятий по поддержанию боеготовности сотрудников, рационализации режимов и улучшения условий их труда, обоснования необходимости перевода сотрудников с одной должности на другую, проектирования новых видов труда в соответствии с тенденциями научно-технического прогресса в пожарном деле.

Взаимосвязь профессиональной деятельности и личности сотрудника МЧС до сегодняшнего дня исследовалось в следующих направлениях:

− изучение психофизиологических особенностей сотрудника пожарной охраны (Г.И. Левигурович, Г.О. Нецкий, Д.И. Рейтынбарг, М.В.

Леви, И.Г. Чурсин, В.И. Медведев, И.Н. Ефанова, М.И. Марьин, С.И. Ловчан) [1];

− анализ условий труда пожарных (М.Д. Безбородько, А.А. Брежнев, А.Э. Забиров, М.И. Марьин, А.П. Самонов) [2];

− изучение социально-психологических факторов эффективности профессиональной деятельности пожарных (А.П. Самонов, В.И. Дутов, И.П. Марьин, С.И. Ловчан, Е.А. Мешалкин) [3];

− исследование современного состояния безопасности труда сотрудников ГПС и последствий работ на пожарах и авариях (Г.Х. Харисов, А.К. Микеев);

− рассмотрение сотрудников МЧС как особой социально-профессиональной группы повышенного риска, изучение морально-психологических качеств, профессиональной успешности сотрудников ГПС (А.П. Самонов, В.Б. Моторин, И.В. Иванихина, И.Н. Ефанова, М.И. Марьин) [1],[3].

Но анализ научной литературы показал, что работы, в которых были бы представлены результаты исследования личностных особенностей сотрудников МЧС с различной классной квалификацией, отсутствуют.

Все это и определило обращение нашего интереса к проблеме исследования личностных особенностей сотрудников МЧС с различной классной квалификацией.

Цель нашего исследования: выявить личностные особенности сотрудников МЧС с различной квалификацией, с помощью стандартизированного многофакторного метода исследования личности (СМИЛ) (Л. Собчик). Провести математическую обработку данных с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса.

Выборочную совокупность составил мужской коллектив (100 человек) пожарно-аварийно-спасательной части № 1 первого и второго караула с различной классной квалификацией: 25 спасателей, не имеющих классной категории, 25 человек спасателей 1 класса, 25 спасателей 2 класса, 25 сотрудников – 3 класса.

Анализ данных, показал, что у спасателей, не имеющих квалификации (48%), и спасателей 3 класса (44%), преобладают показатели, указывающие на избыточную эмоциональную напряженность обследуемых. Что проявляется в повышенной сосредоточенности на отклонениях от нормы, как в плане межличностных отношений, где лиц этого круга раздражает безответственность и недостаточная на их взгляд нравственность поступков окружающих, так и в сфере самочувствия, где чрезмерное внимание к функциям собственного организма может перерасти в ипохондричность.

У 60% спасателей 2 класса и 68% спасателей 1 класса преобладают показатели, которые позволяют нам охарактеризовать данную часть выборочной совокупности как личностей, склонных к профессиональной деятельности, в которой уместны и необходимы такие качества, как исполнительность, умение подчиняться установленному порядку и следовать определенным инструкциям и директивам, умение сдерживать

присущие человеку слабости, противиться соблазнам. Это конторский тип служащих, который очень ценятся в службе безопасности, охране труда.

При обработке данных с помощью математической статистики по шкале сверхконтроля мы получили следующие результаты: Нэмп = 9.987 ≥ $x^2 = 7.815$ при $p \leq 0.05$ и Нэмп = 9.987 ≤ $x^2 = 11.345$ при $p \leq 0.05$, что позволяет принять решение о том, что сотрудники МЧС с разной квалификацией имеют различия по шкале «сверхконтроля» при 5%-ном уровне значимости.

Так же можно отметить некоторую положительную динамику развития показателей по шкале «пессимистичности» от продвижения карьерной лестнице. Так, показатели пессимистичности у исследуемых нами спасателей без квалификации, в пределах нормы находятся у 56%, в то время как у спасателей, которым присвоена квалификация «Специалист 3 класса», нормальный уровень пессимистичности уже выявлен у 78%, у спасателей 2 класса – у 84%, и у спасателей с присвоенной классной квалификацией «Специалист 1 класса» − у 92%.

У 12% спасателей без квалификации высокие показатели по данной шкале. Они могут быть связаны с ситуацией резкого разочарования после пережитой неудачи или в связи с заболеванием, нарушающим обычный ход жизни и перспективные планы человека. В данном случае высокие показатели могут быть связаны с неудачей, потерпевшей данными сотрудниками при выполнении профессионального задания.

К данной части сотрудников необходимо уделить отдельное внимание как психологу данной пожарно-аварийно-спасательной части, так и руководящим органам, т.к. выявленные качества оказывают негативное влияние на процесс профессиональной деятельности, подобные качества недопустимы для сотрудников МЧС.

При обработке данных с помощью математической статистики по шкале пессимистичности мы получили следующие результаты: Нэмп = 8.523 ≥ $x^2 = 7.815$ при $p \leq 0.05$ и Нэмп = 8.523 ≤ $x^2 = 11.345$ при $p \leq 0.05$, что позволяет принять решение о том, что сотрудники МЧС с различной квалификацией различаются по шкале «пессимистичность» при 5%-ном уровне значимости.

Так же, у 68% спасателей 2 класса и у 64% спасателей 1 класса отмечается активная личностная позиция, высокая поисковая активность, в структуре мотивационной направленности – преобладание мотивации достижения, уверенность и быстрота принятия решений, что является такими важными качествами у представителей данной профессии. Мотив достижения успеха здесь тесно связан с волей к реализации сильных желаний, которые не всегда подчиняются контролю рассудка. Для лиц этого круга характерны нетерпеливость, склонность к риску, неустойчивый, часто завышенный уровень притязаний, уровень которых имеет выраженную зависимость от сиюминутных побуждений и внешних влияний, от успеха и неудач.

Необходимо отметить, что у 24% спасателей без квалификации низкие показатели по данной шкале, что говорит о снижении мотивации

достижения, об отсутствии спонтанности, непосредственности поведения, о хорошем самоконтроле, невыраженном честолюбии, об отсутствии лидерских черт и стремления к независимости, о приверженности общепринятым нормам поведения, о конформизме.

У 4% спасателей без квалификации выявлена пассивная личностная позиция, гуманистическая направленность интересов, чувствительность, ранимость, потребность в дружелюбных гармоничных отношениях.

При обработке данных с помощью математической статистики по шкале тревожности мы получили следующие результаты: Нэмп = 11.423 $\geq x^2 = 7.815$ при $p \leq 0.05$ и Нэмп = 11.423 $\geq x^2 = 11.345$ при $p \leq 0.05$, что позволяет принять решение о том, что сотрудники МЧС с различной квалификацией различаются по шкале «тревожность» при 1%-ном уровне значимости.

У 8% сотрудников МЧС без квалификации выявлена тревожность не как черта характера, а как состояние, т.е. та степень выраженности тревоги, которая еще не трансформировалась под влиянием защитных механизмов в более конкретное состояние, а так и осталась первичной, свободноплавающей.

24% спасателей без квалификации имеют повышенную напряженность, тревожность, нервозность, склонность к бесконечному обдумыванию проблем, отгороженность, хронически существующее чувство душевного дискомфорта, неуверенности, снижение общей продуктивности, комплекс вины.

При обработке данных с помощью математической статистики по шкале индивидуалистичности мы получили следующие результаты: Нэмп = 8.523 $\geq x^2 = 7.815$ при $p \leq 0.05$ и Нэмп = 8.523 $\leq x^2 = 11.345$ при $p \leq 0.05$, что позволяет принять решение о том, что сотрудники МЧС с различной квалификацией различаются по шкале «индивидуалистичности» при 5%-ном уровне значимости.

Для 40% спасателей без квалификации, 32% спасателей 3 класса, 36% спасателей 2 класса, 20% спасателей 1 класса характерен гипертимный тип поведения, что проявляется в приподнятом настроении, чрезмерной активности, бурной деятельности, «плещущая через край» энергии без четкой направленности. Сотрудникам присуща хорошая коммуникабельность (охотное и быстрое установление контактов с окружающими людьми). Постоянное стремление к поиску «острых ощущений». Желание испытать себя и свои силы в экстремальных и нестандартных ситуациях.

20% спасателей без квалификации и 12% спасателей 3 класса продемонстрировали низкие показатели по данной шкале, что позволяет судить о снижении уровня оптимизма, жизнелюбия и активности.

Так, сотрудники МЧС, не получившие квалификацию, отличаются повышенной, тревожностью, некоторой неуверенностью в себе, у них превалирует мотивация избегания неуспеха, тревога за судьбу близких, повышенная эмпатийность. Данные качества сотрудников, занимающихся

данной профессиональной деятельностью, весьма не благоприятны и могут привести к быстрому эмоциональному выгоранию. Также у них снижен порог толерантности к стрессу, в ситуации стресса происходит блокировка или ведомая активность за большинством или лидирующей личностью, что вызывает трудности при выполнении своих профессиональных обязательств.

Так, спасатели без квалификации и специалисты 3 класса отличаются избыточной эмоциональной напряженностью, проявляющейся в повышенной сосредоточенности на отклонениях от нормы как в плане межличностных отношений, где лиц этого круга раздражает безответственность и недостаточная на их взгляд нравственность поступков окружающих, так и в сфере самочувствия, где чрезмерное внимание к функциям собственного организма может перерасти в ипохондричность.

Сотрудники же МЧС с присвоенной квалификацией «Специалист 2 класса» и «Специалист 1 класса» склонны к профессиональной деятельности, в которой уместны и необходимы такие качества, как исполнительность, умение подчиняться установленному порядку и следовать определенным инструкциям и директивам, умение сдерживать присущие человеку слабости, противиться соблазнам. Это конторский тип служащих, который очень ценятся в службе безопасности, охране труда.

Список используемых источников

1 Самонов, А.П. Психологическая подготовка пожарных / А. П. Самонов. - М. : Стройиздат, 1982. - 79 с.

2 Леонова, А. Б. Роль субъективного образа экологической опасности в деятельности пожарных и спасателей / *А. Б. Леонова, М. И. Марьин, С. И. Ловчан* // Тезисы 1-ой Российской конференции по экологической психологии. — Психологический институт РАО Москва, 1996.

3 Алешков, М. В. История развития технических средств борьбы с пожарами, приспособленных для работы в условиях низких температур / М.В. Алешков, М.Д. Безбородько, И.А. Ольховский, О.В. Двоенко // Пожаровзрывобезопасность. — 2016. — Т. 25, № 11. — С. 77-83.

РАЗВИТИЕ КОПИНГ- РЕСУРСОВ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ

Сыч И.А.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Медицинские работники в силу специфики профессиональной деятельности наиболее предрасположены к воздействию профессиональных стрессоров, которые с большой вероятностью могут привести к возникновению эмоционального выгорания как одной из форм профессиональной деформации [1, с. 5]. В настоящее время проблемы профессионального здоровья и личностного благополучия медицинских

работников привлекают все больше внимания как зарубежных, так и российских и белорусских исследователей: Г. Фрейденбергер, С. Маслач, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел, Т.И. Ронгинская, Е.С. Старченкова, Т.В. Форманюк, И.Л. Гуреева, Е.М. Тищенко, Э.А. Соколова, В.И. Секун, М.М. Скугаревская, Е.Г. Королева, Е.Э. Шустер.

В исследовании, проведенном М.М. Скугаревской, среди врачей психиатров, психиатров-наркологов, психотерапевтов Республики Беларусь показано, что почти 80% имеют различной степени выраженности признаки синдрома эмоционального выгорания, 7,8% имеют резко выраженный синдром эмоционального выгорания, ведущий к психосоматическим и психовегетативным нарушениям [2, с. 3]. В первую очередь это сопряжено с высокой ценой врачебной ошибки, вероятность которой повышается в ситуациях переживания состояний высокого психоэмоционального напряжения и стресса. Медицинские работники являются представителями той профессии, в которой от специалистов требуется интенсивное и содержательно насыщенное взаимодействие с людьми (пациентами, коллегами, родственниками больных). Проблема эмоционального выгорания может быть также рассмотрена и как медико-социальная проблема разрушения личности специалистов высокого класса, в одной из массовых профессий гуманистического ряда.

Вопросы поиска путей снижения выраженности синдрома эмоционального выгорания, его профилактики и психологической помощи «выгорающим», а также повышения работоспособности и стрессоустойчивости медицинских работников являются актуальной проблемой практической психологии. Сохранение или повышение стрессоустойчивости личности связано с поиском, сохранением и адекватным использованием ресурсов, помогающих ей в преодолении негативных последствий стрессовых ситуаций. В настоящее время насчитывается довольно ограниченное число работ, которые посвящены изучению способов преодоления медицинскими работниками эмоциональных стрессов и технологий сохранения средовых и личностных ресурсов для успешного совладания. Знание особенностей копинг-стратегий, лежащих в основе формирования стрессоустойчивости медицинских работников, поможет строить более целенаправленные программы для профилактики выгорания и выработки медицинским персоналом продуктивных копинг-стратегий, направленных на повышение адаптационного потенциала и сохранение копинг-ресурсов личности.

Цель исследования: разработка и апробация программы развития адаптивных копинг-стратегий у медицинских работников с эмоциональным выгоранием. Исследование проводилось с 2017 по 2019 годы. В исследовании приняли участие 120 медицинских работников в возрасте от 21 до 54 лет, из них 87 медицинских сестер и 33 врача отделения интенсивной терапии и реанимации, и отделения анестезиологии. Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко; Бернский

опросник «Способы преодоления критических ситуаций» методика Э. Хейма.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования свидетельствует, что у медицинских работников с эмоциональным выгоранием преобладают непродуктивные когнитивные– «смирение», «растерянность» (φ эмп = 5.384 при $\rho \leq 0{,}01$); эмоциональные – «подавление эмоций», «покорность», «самообвинение», «агрессивность» (φ эмп = 3.886 при $\rho \leq 0{,}01$) и поведенческие копинг-стратегии – «активное избегание» и «отступление» (φ эмп = 5.18 при $\rho \leq 0{,}01$), а также относительно адаптивные – «компенсация» и «отвлечение» (φ эмп = 1.872 при $\rho \leq 0{,}05$).

На основе полученных результатов была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа по обучению медицинских работников с эмоциональным выгоранием адаптивному копингу, которая решала следующие задачи:

– расширение знаний о совладающем поведении, признаках его эффективности, когнитивно-смысловых барьерах использования конструктивных копинг-стратегий;

– помощь в осознании особенностей собственного совладающего поведения, репертуара копинг-стратегий, их конструктивности;

– обучение новым стратегиям конструктивного совладающего поведения, и закрепление освоенных конструктивных копинг-стратегий в серии специально спроектированных трудных ситуаций.

Обучение социальным навыкам и умениям преодоления стресса проводилось в форме психологического тренинга проблем-разрешающего копинг-поведения, поиска социальной поддержки, ее восприятия и оказания, индивидуальных и групповых психокоррекционных занятий по повышению самооценки, развитию Я-концепции, эмпатии, аффилиации, снижению чувствительности к отвердению и т.д.

Для подтверждения эффективности коррекционно-развивающей программы медицинские работники с эмоциональным выгоранием были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную. Коррекционно-развивающая деятельность осуществлялась в экспериментальной группе. После ее завершения была проведена повторная диагностика.

В ходе сопоставления результатов, отражающих выраженность использования тех или иных копинг-механизмов медицинскими работниками на констатирующем и контрольном этапе исследования, с помощью критерия φ^*-углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые с различия по следующим стратегиям.

«Эмоциональные»: продуктивные – доля медицинских работников с эмоциональным выгоранием, у которых выявлены продуктивные эмоциональные копинг-механизмы, на контрольном этапе исследования, статистически значимо больше, чем на констатирующем этапе исследования (φ^*эмп = 1.842 > φ^*кр= 1.64 при $\rho \leq 0{,}05$ и φ^*эмп = 1.842 < φ^*кр= 2.31 при $\rho \leq 0{,}01$); непродуктивные – доля медицинских работников

с эмоциональным выгоранием, у которых выявлены непродуктивные эмоциональные копинг-механизмы на констатирующем этапе исследования, статистически значимо больше, чем на контрольном этапе исследования ($\varphi^*_{эмп} = 2.777 > \varphi^*_{кр} = 1.64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 2.777 > \varphi^*_{кр} = 2.31$ при $\rho \leq 0,01$).

«Поведенческие»: продуктивные – доля медицинских работников с эмоциональным выгоранием, у которых выявлены продуктивные поведенческие копинг-механизмы на контрольном этапе исследования, статистически значимо больше, чем на констатирующем этапе исследования ($\varphi^*_{эмп} = 2.964 > \varphi^*_{кр} = 1.64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 2.964 > \varphi^*_{кр} = 2.31$ при $\rho \leq 0,01$); непродуктивные – доля медицинских работников с эмоциональным выгоранием, у которых выявлены непродуктивные поведенческие копинг-механизмы на констатирующем этапе исследования, статистически значимо больше, чем на контрольном этапе исследования ($\varphi^*_{эмп} = 2.604 > \varphi^*_{кр} = 1.64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 2.604 > \varphi^*_{кр} = 2.31$ при $\rho \leq 0,01$). Т. е. Увеличилось число медицинских работников, использующих продуктивные эмоциональные и поведенческие копинг-механизмы, они стали более оптимистично смотреть на возникающие проблемы и готовы к их анализу и решению.

Необходимо отметить, что участие в тренинге по обучению адаптивным копинг-стратегиям медицинских работников позволило снизить уровень их эмоционального выгорания.

Таким образом, полученные данные позволяют утверждать, что предложенная и апробированная нами коррекционно-развивающая программа обучения адаптивным копинг-стратегиям медицинских работников с эмоциональным выгоранием является эффективной.

Список использованных источников

1 Винокур В.А. Профессиональный стресс у медицинских работников / В.А Винокур // Вестник МАПО. – 2002. – № 2. – С. 4 – 8.

2 Скугаревская, М.М. Синдром эмоционального выгорания / М.М. Скугаревская // Медицинские новости. – 2002. – № 7. – С. 3 – 9.

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Ткаченко Е.Д.,

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель

Современная социальная среда предъявляет повышенные требования к человеку, в плане поиска оптимальных решений в трудных, неоднозначных, стрессовых ситуациях, поскольку на протяжении всей своей жизни человек сталкивается с различными ситуациями, некоторые из которых могут субъективно оцениваться им как трудные и нарушающие привычный ход жизни. В поисках преодоления этих сложностей ребенок может либо использовать опыт его родителей и других родственников,

полученный в процессе социализации, либо самостоятельно конструировать новые формы поведения [1, с. 168].

В этом контексте закономерно растет интерес науки и практики к особенностям совладающего или копинг-поведения личности в трудных жизненных ситуациях, т.к. любое кризисное событие требует именно активизации ресурсов совладающего поведения [2, с. 157]. Как указывает С.А. Станибула, продуктивное копинг-поведение может помочь личности в эффективном преодолении трудных жизненных ситуаций, кризисов [3, с. 285]. Изучению индивидуальных способов взаимодействия человека с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями в настоящее время посвящено множество исследований как в нашей стране (Л.А. Китаев-Смык, Л.И. Анцыферова, В.М. Ялтонский, Р.М. Грановская, И.М. Никольская, Л.И. Дементий, А.Ю. Маленова, И.В. Шагарова, С.А. Станибула, К.И. Корнев) так и за рубежом (Р.С. Лазарус, С Фолкман и др.). Однако все исследования направлены на изучение совладающего поведения лиц юношеского возраста, а также взрослых людей, тогда как исследования, направленные на изучение совладающего поведения детей практически отсутствуют. С.А. Станибула также отмечает, что на сегодняшний день исследований, посвященных динамике защитных механизмов и копинг-стратегий на разных возрастных этапах развития детей, относительно немного [4, с. 198]. Актуальность исследования совладающего поведения детей возрастает в связи с тем, что именно в детском возрасте наиболее активно продолжается процесс обучения способам психологического преодоления жизненных трудностей, т.е. происходит их становление.

А. Либин и А. Либина указывают на то, что способы совладания (реагирование на сложные жизненные ситуации) зависят от степени самоактуализации личности, т.е. чем выше уровень развития личности человека, тем успешнее он справляется с возникшими трудностями [5, с. 192]. Эффективность и неэффективность преодолевающего поведения ряд исследователей связывают с понятием копинг-стратегии как наиболее или наименее успешных приемов, с помощью которых и происходит процесс совладания. В своей классификации Р. Лазарус и С. Фолкман обозначили два основных типа стратегий – проблемно-ориентированный и эмоционально-ориентированный копинг. Первый связан с попытками человека улучшить отношения «человек–среда» путем изменения когнитивной оценки сложившейся ситуации. Второй в большей мере направлен на снижение физического или психологического влияния стресса через мысли и действия. К наиболее эффективным (адаптивным), по мнению большинства ученых, следует отнести те копингстратегии, которые по своей природе несут «активность», позитивное рассмотрение проблемы, т.е. направлены непосредственно на разрешение проблемной ситуации.

В связи с этим возникает вопрос, какие личностные проявления оказывают влияние на выбор наиболее эффективных копинг-стратегий?

Одним из таких явлений, включающих механизм выбора приемлемого копинга, могут стать творческие возможности личности.

Сегодня творчество все больше воспринимается как составляющая общественного прогресса. Все чаще в требованиях современной социальной реальности находит отражение креативность подрастающего поколения: общественные, добровольческие, творческие организации, создающие и предлагающие обществу новые идеи. Способность к инновациям начинает приобретать большее значение, чем репродукция готовых форм. При этом исследования в направлении изучения роли творческой деятельности в повышении эффективности совладающего поведения немногочисленны и неоднозначны (С.А. Хазова) [6, с. 422]. На ликвидацию данного пробела и было направлено наше исследование.

С целью изучения особенностей копинг-поведения детей, занимающихся творческой деятельностью нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 100 человек в возрасте от 7 до 15 лет, из них 50 человек занимается творческой деятельностью (посещают ГУО «Детская школа искусств г. Быхова»), 50 человек творческой деятельностью не занимаются. База исследования: ГУО «Детская школа искусств г. Быхова». Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: опросник копинг-стратегий для детей младшего школьного возраста (разработан Н.М. Реан, адаптирован И.М. Никольской и Р.М. Грановской).

Проведенное эмпирическое исследование показало, что дети, как занимающиеся творческой деятельностью, так и не занимающиеся творческой деятельностью, активно прибегают к эффективным способам совладающего поведения «разрешение проблемы». Наиболее часто они прибегают к эффективному совладанию, например, «думают об этом» (что говорит об их возможной способности «застревать» на анализе ситуации, понимании причин, где переход к реальному решению проблемы может не произойти); «просят прощения или говорят правду»; «стараются расслабиться». Также у детей выражена стратегия «поиск социльной поддержки». Доминируют такие стратегии, относящиеся к «поиску социальной поддержки», как «обнимаю или прижимаю к себе кого-нибудь или любимую вещь или животное». При возникновении затруднений дети предпочитают воспользоваться стратегией «говорю с кем-нибудь», тем самым уменьшая значимость стоящей перед ними проблемы и ослабляя собственную включенность и перекладывая ответственность с себя. Возможно, это является возрастной характеристикой, так как ребенок младшего школьного возраста проявляет сильную социальную зависимость от влияния, восприятия и способов решения стрессовых ситуаций ближайшим окружением, а, именно, со стороны матери, где ему предоставляется безоценочное принятие. Если родительница при этом использует сенсорное, тактильное взаимодействие, то это помогает эффективнее справляться, разрешать трудные ситуации. Также дети достаточно выражено используют стратегию «игнорирование проблемы».

Неэффективные стратегии дети используются минимально. Наиболее выраженными у детей, занимающихся творческой деятельностью, в сравнении с детьми, не занимающимися творческой деятельностью, являются стратегии, которые дают возможность отвлечься, дистанцироваться от проблем путем погружения в воображаемые миры, а именно «рисую, читаю, пишу» $\varphi^*_{эмп} = 3.54$ при $\rho \leq 0,01$), «мечтаю» ($\varphi^*_{эмп} = 2.635$ при $\rho \leq 0,01$). Возможно, данные способы позволяют ребенку посмотреть на ситуацию с другой точки зрения, расширяет его кругозор, меняют восприятие мира. Дети же, не занимающиеся творческой деятельностью, отличаются использованием социально неодобряемый стратегией «борюсь или дерусь с кем-нибудь», что свидетельствует об отсутствии возможности конструктивно решать проблемы. Преодоление тяжелых ситуаций через агрессию, борьбу, крики и унижение других детям, занимающимся творческой деятельностью, не свойственно.

Практическая значимость: полученные результаты, отражающие особенности копинг-поведения детей, занимающихся творческой деятельностью, могут быть использованы в индивидуальной консультативно-психологической работе с детьми, при составлении социально-психологических программ, направленных на развитие творческих способностей и совершенствование возможностей совладания, при подготовке и повышении квалификации психологов и педагогов.

Список литературы

1 Дружинина, Ю.А. Особенности совладающего поведения в подростковом возрасте Ю. А. Дружинина // Дружининские чтения: материалы X Все-рос. науч.-практ. конф., г. Сочи, 9-11 июня 2011 г. / под ред. И.Б. Шуванова, Ю.Э. Макаревской, А.А. Никифоровой, С.С. Новиковой, Л.В. Кравченко, С.В. Вороника. В 2 т. Т. 2. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ», 2011. – С. 167 – 169.

2 Станибула, С.А. Характеристика ресурсов совладающего поведения / С.А. Станибула // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Йошкар-Ола, 26-28 февраля 2016. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «Стринг». – 2016. – С. 157 – 161.

3 Станибула, С.А. Развитие продуктивного копинг-поведения у студентов / С.А. Станибула // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: теория и практика, Йошкар-Ола, 20-22 февраля 2017. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «Стринг». – 2017. – С. 284 – 289.

4 Станибула, С.А. Копинг-стратегии: развитие в онтогенезе / С.А. Станибула // Развитие личности. – 2017. – № 3. – С. 195 – 204.

5 Либина, А.В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными ситуациями / А.В. Либина // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – 310 с.

6 Хазова, С.А. Опыт исследования роли креативности в совладающем поведении субъекта / С.А. Хазова // Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 421 – 433.

ВОССТАНОВЛЕНИЕ ВЕЛОСИПЕДИСТОВ ПОСЛЕ ТРАВМ АКТИВНЫМИ, ПАССИВНЫМИ И ПСИХОРЕГУЛИРУЮЩИМИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

Тозик О.В.,
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Республика Беларусь, г.Гомель

Велосипедный спорт – один из самых популярных и зрелищных видов спорта в мире. Постоянное совершенствование велосипедного оборудования увеличивают скорости в велосипедных гонках до предельных величин. В то же время это предъявляет более высокие требования к профилактике травматизма спортсменов-велосипедистов.

Очевидно, что при падении спортсмена в групповых гонках он подвергает опасности не только себя, но и остальных участников. Очень часто «завалы» насчитывают по 20-30 % от всей группы и более. В велосипедном спорте достаточно много примеров, когда талантливые гонщики заканчивали спортивную карьеру именно из-за травм, полученных во время тренировочного процесса и соревновательной деятельности [1].

Главная причина спортивного травматизма – это постоянное увеличение нагрузок, так как содержание выступления должно удовлетворять постоянно растущие требования относительно типа и сложности упражнений. При занятиях велосипедным спортом наиболее часто встречаются именно механические травмы (т.е. ушибы, вывихи, травмы капсульно-связочного аппарата и др.). Малейшее несоблюдение техники безопасности, неисправность велосипедного оборудования и инвентаря, санитарно-гигиенических условий тренировок сразу же отражаются на здоровье спортсменов [3].

Все это требует серьезной постановки процесса реабилитации, который бы обеспечил восстановление поврежденного звена опорно-двигательного аппарата гонщика и восстановление общей и спортивной работоспособности, функционального и психологического состояния спортсмена, на всех этапах процесса реабилитации [2].

Целью данного исследования являлось теоретическое и экспериментальное обоснование применения средств физической реабилитации в комплексной терапии травм у спортсменов-велосипедистов.

Методы исследования:

– анализ и обобщение научно-методической литературы по проблеме исследования;

– анализ медицинских карт спортсменов, занимающихся велосипедным спортом;

– педагогические наблюдения;

– педагогический эксперимент;

– методы математической статистики.

Организация исследования. Исследование проводилось в 2017-2018 г.г. в учреждении «Спортивная детско-юношеская школа олимпийского резерва №1» г. Речицы и в учреждении здравоохранения «Речицкая детская поликлинника». В исследовании приняли участие 46 велосипедистов различного пола, возраста, спортивного стажа, квалификации, занимающиеся у разных тренеров.

Спортсмены были разделены на две группы:

– *первая группа* велосипедистов (контрольная) проходила реабилитацию по программе «Речицкой детской поликлинники». Комплекс средств физической реабилитации спортсменов, проходивших реабилитацию в поликлиннике отображен в таблице 1;

– *вторая группа* велосипедистов (экспериментальная) – занималась по разработанной нами программе реабилитации. Комплекс средств физической реабилитации спортсменов, участвующих в педагогическом эксперименте отображен в таблицах 1 и 2.

В качестве результирующей оценки эффективности программ физической реабилитации был избран анализ длительности периода восстановления спортсменов-велосипедистов после различных травм опорно-двигательного аппарата.

Таблица 1 - Комплекс средств физической реабилитации для велосипедистов контрольной группы

№	Средство физической реабилитации	Дни недели				
		Пн.	Вт.	Ср.	Чт.	Пт.
1	Лечебная физическая культура	20-30 мин	20-30 мин	20-30 мин	20-30 мин	20-30 мин
2	Массаж	10-15 мин	10-15 мин	10-15 мин	10-15 мин	10-15 мин
3	Физиотерапия	15-20 мин		15-20 мин		15-20 мин
4	Медикаментозные средства: гели, мази	1-2 раз/день	1-2 раз/день	1-2 раз/день	1-2 раз/день	1-2 раз/день

Таблица 2 - Комплекс средств физической реабилитации для велосипедистов экспериментальной группы

№	Средство физической реабилитации	Дни недели				
		Пн.	Вт.	Ср.	Чт.	Пт.

1	Утренняя гимнастика	10-15 мин	10-15 мин	10-15 мин	10-15 мин	10-15 мин
2	Лечебная гимнастика	30-40 мин		30-40 мин		30-40 мин
3	Массаж	25-30 мин		25-30 мин		25-30 мин
4	Физиотерапия	10-20 мин		10-20 мин		10-20 мин
5	Занятие на тренажерах		40-50 мин		40-50 мин	
6	Медикаментозные средства: гели, мази	1-2 раз/день	1-2 раз/день	1-2 раз/день	1-2 раз/день	1-2 раз/день
7	Аутогенная психомышечная тренировка	2-4 мин 5 раз/день	2-4 мин 5 раз/день	2-4 мин 5 раз/день	2-4 мин 5 раз/день	2-4 мин 5 раз/день
8	Нервно-мышечная релаксация	10-12 мин	10-12 мин	10-12 мин	10-12 мин	10-12 мин

Результаты и их обсуждение. По окончании эксперимента изучались травмы, полученные велосипедистами в период исследования. Было установлено, что по характеру травм первое место занимают ушибы и ссадины (46,8%). На втором месте, по количеству отдается переломам, среди которых чаще всего страдает акромиально-ключичное сочленение, локтевой сустав, предплечье, голеностопный сустав и голень (28,2%). Третье место травм приходятся на растяжения, разрывы сухожилий и мышц (19%) и 6% потертости ягодиц, внутренних поверхностей бедер и промежности, которые возникают вследствие трения о седло во время езды на велосипеде (рисунок 1).



Рисунок 1 – **Виды травм, полученные велосипедистами в ходе педагогического эксперимента**

Результаты проведенного сравнительного анализа показали:

– при травмах голеностопного сустава длительность восстановительного периода спортсменов контрольной группы составила от 12 до 15 дней, а восстановительный период в экспериментальной группе составил 8 – 10 дней, что в процентном соотношении на 30 % быстрее.

– при травмах коленного сустава длительность восстановительного периода спортсменов-велосипедистов контрольной группы составила от 16 до 25 дней, в то время длительность в экспериментальной группе составила от 14 до 20 дней, что в процентном соотношении быстрее на 20 %.

– при травмах бедра длительность восстановительного периода велосипедистов контрольной группы составила 10–12 дней, а при помощи разработанной нами программы – 8–10 дней, что на 15 % быстрее.

– при переломах костей восстановительный период в экспериментальной группе спортсменов завершился на 10–12 %, чем в контрольной.

В результате проведенных исследований было установлено, что наиболее эффективной программой реабилитации при травмах опорно-двигательного аппарата у велосипедистов является разработанная нами программа физической реабилитации. Наиболее эффективное восстановление после травм и скорейшее возвращение спортсменов в полноценный тренировочно-соревновательный процесс в экспериментальной группе проходило на 20–30 % быстрее, чем в контрольной. При этом большое значение имеет добросовестное отношение спортсменов-велосипедистов к выполнению предложенных нами рекомендаций, а также самостоятельная работа самих спортсменов.

Список литературы

1. Башкиров, В. Ф. Причины травм и их профилактика: Теория и практика физической культуры // В.Ф.Башкиров. – 1989. – №9. – С. 33–34.

2. Дубилей, П.В. Восстановление функциональных расстройств опорно-двигательного аппарата у спортсменов: монография / П.В. Дубилей, З.В. Уразаева; Изд-во Казанского университета. – Казань: Казанский университет, 1989. – 126 с.

3. Доленко, Ф.Л. Спорт и суставы / Ф.Л. Доленко. – М.: ФиС, 2005. – С.189–195.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Тозик О.В,
Даниленко О.С.,
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
Республика Беларусь, Гомель

Важнейшей задачей высшего профессионального образования в нашей республике является не только подготовка специалистов разного профиля, конкурентоспособных на белорусском и международном рынках

квалифицированного интеллектуального труда, но и автономных, самодостаточных личностей, ориентированных на самореализацию, саморазвитие, поддержание своего физического и духовного здоровья [1].

Период обучения в высшем учебном заведении характеризуется высокими умственными, эмоциональными и сенсорными нагрузками на организм студентов. Студенческая молодежь менее устойчива к стрессовым ситуациям, им свойственны повышенная эмоциональность и тревожность. К концу учебного дня отмечается состояние физической и психоэмоциональной усталости, а также отсутствие познавательного интереса.

Очевидно, что экономические и финансовые кризисы, стрессогенность учебы и труда постоянно испытывают молодое поколение на прочность, профессиональную пригодность, физическую выносливость.

В ситуациях, требующих мобилизации ресурсов, поддержание активного динамического баланса между человеком и окружающей средой, психологическое здоровье студенчества приобретает ключевое значение, ведь как молодые люди воспримут весь накопленный опыт, усвоят его и заложат основу для дальнейшей деятельности, в конечном счете определяет социально-экономический, интеллектуальный и творческий потенциал нашей страны.

Молодежь составляет около 30 % населения земного шара. Именно в молодом возрасте (16-29 лет) закладывается основа трудовых качеств, нравственных позиций, а также здоровья человека.

Отмечается, что в последние годы произошло резкое ухудшение показателей здоровья молодежи, в том числе и студенческой. Как отмечает ряд авторов, с одной стороны это связано с отрицательным влиянием современных социально-экономических и экологических условиях жизни населения, с другой – на фоне увеличения требований к личностному и профессиональному уровню подготовки специалистов, интенсификации учебного процесса в условиях инновационных преобразований высшего профессионального образования.

В настоящее время существуют различные точки зрения и подходы к определению понятия «здоровье населения», которое означает:

1. состояние, противоположное болезни, полноту жизненных проявлений человека;

2. состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов;

3. естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений;

4. состояние оптимальной жизнедеятельности субъекта (личности и социальной общности), наличие предпосылок и условий его всесторонней и долговременной активности в сферах социальной практики;

5. количественно-качественную характеристику состояния жизнедеятельности человека и социальной общности.

Прежде чем раскрыть понятие психологическое здоровье, рассмотрим определение понятия здоровье. Здоровье – это «...состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков» [2].

Данное определение содержит уровни здоровья: физическое, психическое, социальное. Нас интересует психическое здоровье, т. к. оно является составляющим психологического здоровья.

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной Организацией Здравоохранения (ВОЗ). Психическое здоровье рассматривается как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности. Психическое здоровье индивида представляет собой использование своих способностей, переживание удовлетворенности и счастья, установление внутри личностного равновесия и функциональной адаптации.

Понятие «психическое здоровье» неоднозначно, оно объединяет две науки – медицинскую и психологическую. Различные соматические нарушения связаны с изменениями в психическом состоянии. В свою очередь, психические состояния могут быть главной причиной соматического заболевания [3].

Психическое здоровье означает жизненные проблемы, стрессы и кризисы, влияющие на всех, но не у всех вызывающие психическую болезнь. Следует отметить, что только люди со здоровой психикой чувствуют себя активными участниками социальной системы.

Рассуждая о психическом и психологическом здоровье, Дубровина И.В. выделила разницу – психическое здоровье, по сути, имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам; психологическое здоровье характеризует личность в целом, находится в непосредственной связи с проявлением человеческого духа [4].

По мнению В.А. Ананьева, для психического здоровья норма – это отсутствие патологии, симптомов, мешающих адаптации человека в обществе, в то время как для определения нормы психологического здоровья, важно наличие определенных личностных характеристик [5].

Говоря о психологическом здоровье и болезнях следует отметить, что психологических заболеваний не существует – есть психические расстройства, физические недуги. Психологическое здоровье определяется тем, как человек относится к своему духовному, физическому здоровью и развитию.

В формировании психологического здоровья ведущую роль играет образ жизни человека, который определяется уровнем его психологической культуры. Что выражается в стремлении к физическому и духовному совершенству, достижении гармонии с самим собой и с внешним миром, полноценном функционировании человека в процессе его жизнедеятельности.

Организация учебной среды в системе высшего образования имеет ряд особенностей, которые требуют высокого уровня психологического здоровья и психологической культуры студента. В частности, к ним можно отнести следующее проблемы: необходимость адаптации к вузовскому сообществу, к жизни в студенческом общежитии, проблемы межличностных отношений, кризисы профессионального выбора, значительную интеллектуальную нагрузку, психоэмоциональное напряжение, особенно в аттестационный период, низкую двигательную активность, недостаточный опыт самостоятельной жизнедеятельности в быту, неумение рационально организовать своё время и др. [6].

Можно сделать вывод, что студенчество относится к группе повышенного риска, условия современной жизни ведут к тому, что студенты в период обучения испытывают воздействие целого комплекса социально-психологических факторов, негативно влияющих на состояние их психологического равновесия:

- низкий уровень стипендии вынуждает довольно большую часть студентов совмещать учебу с работой;
- умственное и психоэмоциональное напряжение, связанное с неопределенностью последующего трудоустройства;
- неспособность самоопределяться в противоречивой обширной информации;
- психоэмоциональное напряжение при индивидуально-исследовательской деятельности связанная с низким уровнем теоретического анализа научной литературы и исследовательских навыков;
- неспособность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию;
- частые нарушения режима труда, отдыха и питания;
- распространение саморазрушительных видов поведения, таких как курение, потребление алкоголя, наркотических и психоактивных веществ.

Психологическое здоровье делает человека самодостаточным и автономным. Важно вооружать молодое поколение средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в условиях противоречивой динамичной социальной среды.

Одной из форм работы по формированию психологического здоровья может быть участие студентов в социально-психологических и личностных тренингах, направленных на актуализацию резервных возможностей и развитию социально-психологических компетенций. Такие тренинги как: «Развитие уверенного поведения», «Формирование позитивного отношения к жизни», «Профилактика стресса», «Формирование потребности в здоровом образе жизни», «Эффективная коммуникация» разрабатываются студентами Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины, обучающимися по специальности «Психология», на практических занятиях по профильным дисциплинам. В процессе их разработки студенты накапливают знания и навыки по личностному саморазвитию, формированию социально-

психологических компетенций, что является условием развития психологического здоровья молодых людей.

На основании вышеизложенного можно сделать заключение о том, что важнейшей составляющей здоровья человека является психологическое здоровье, которое служит основой эффективности, как профессиональной деятельности, так и общего благополучия человека. В свою очередь, психологическое здоровье студентов является неотъемлемым условием социальной стабильности, прогнозируемости процессов, происходящих в обществе. Формирование высоких показателей психологического здоровья молодежи возможно только благодаря созданию определенных условий в системе высшего образования. Поэтому, так важно вооружать подрастающее поколение средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в условиях противоречивой динамичной социальной среды.

Список литературы

1 Смирнов, Ф. Инновации в учебном процессе / Ф. Смирнов // Мед.газ. – 2008. – № 33. – С. 5.

2 Энциклопедический словарь медицинских терминов. – М.: Медицина, 2005. – 600 с.

3 Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы: руководство практического психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.

4 Дубровина И.В. Истоки и условия развития психологического здоровья школьников / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии № 2(35), 2013 – С. 3-19.

5 Ананьев, В. А. Психология здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.

6 Жигинас, Н.В., Семке, В.Я. Психическое здоровье студентов: монография / Н.В. Жигинас, В.Я. Семке. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. – 180 с.

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА В СПОРТИВНЫЕ КЛАССЫ

Трифонов Ю.А.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Профессиональный отбор в спортивной деятельности является одной из самых актуальных проблем. Особое значение он имеет в среде начинающих заниматься спортом. Как правило, отбор заключается в случайном комплектовании групп тренерами и руководителями спортивных коллективов. При этом они руководствуются специфическими критериями, обусловленными как научными данными, так и собственным опытом тренерской работы. Вместе с тем проблема профессионального отбора спортсменов может выступить в качестве одной из задач, которую нужно решать школьному психологу совместно с тренерами и учителями физической культуры, поскольку в общеобразовательных школах

существуют специализированные по спорту классы. Профессиональная работа психолога, как и любого другого специалиста, должна быть выстроена как определенная система действий, направленных на решение поставленных задач с помощью специально подобранных средств. Поэтому, на основе анализа содержания деятельности педагога-психолога в школе мы попытались определить формы его участия в профотборе юных спортсменов.

Главный критерий деятельности практического психолога в спорте — быть полезным спортсмену и тренеру, своим непосредственным участием способствовать росту спортивных результатов, совершенствованию личности спортсмена и в целом созданию благоприятных условий для проектирования его профессиональной карьеры [1]. Это приводит к выводу о том, что в содержание деятельности педагога-психолога должна быть включена и профориентационная составляющая. Технология профориентации и отбора едина, различие только в подходе: при ориентации выбирают вид спорта для конкретного человека, а при отборе — человека для конкретного вида спорта [2]. Содержание профориентационной работы психолога с учащимися определено как на уровне теоретических подходов, так и практического оказания психологической помощи в их профессиональном самоопределении. Однако анализ литературных источников в этом направлении обнаруживает нерешенность проблемы участия школьного психолога в профессиональном отборе юных спортсменов в самом начале зарождающейся спортивной карьеры.

Предлагаемая нами модель содержания профессионального отбора учащихся направлена на долгосрочное планирование профессионального пути юного спортсмена. Длительные прогнозы можно осуществлять с учетом общей направленности личности на занятия определенными видами деятельности, ее типологических особенностей, а также уровня психической надежности юного спортсмена, так как именно они остаются относительно постоянными в течение всей жизни человека, между тем как результативность выступления спортсменов носит преходящий характер. Вот почему модель участия психолога в деятельности по профессиональному отбору в спортивных классах включает три уровня.

Первый уровень заключается в изучении профессиональной направленности учащихся. На данном этапе важно определить, есть ли у ученика определенные предпосылки к овладению той или иной деятельностью.

Второй уровень модели обусловлен задачей определения типологических свойств личности, соотнесения их с требованиями спортивной деятельности и поиска наиболее подходящего вида спорта. Исследователи в области спортивной психологии считают, что между типологическими свойствами высшей нервной деятельности и видом спорта существует взаимосвязь. Выделяется целый ряд этих свойств нервных процессов, обусловливающих динамические качества спортивных действий.

Третий уровень заключается в определении уровня психической надежности учащихся-спортсменов. Данные этого уровня помогут спрогнозировать, как спортсмен будет выступать на соревнованиях в ближайшее время и в отдаленной перспективе. И если у юного спортсмена будет низкая психическая надежность, возможен риск его неудачного выступления на соревнованиях.

Обсуждение результатов исследования. Разработанная нами модель участия спортивного психолога в сфере профессионального отбора учащихся-спортсменов была внедрена в средней школе № 60 г. Гомеля. В пятилетнем лонгитюдном исследовании приняли участие 34 юных спортсмена в возрасте 11-15 лет.

На первом уровне сопоставление полученных данных по методике «Тип мышления» и опросника Йовайши привело к выводу о том, что 22 человека (64,7 %) составляют более многочисленное физкультурно-оздоровительное направление, что свидетельствует в целом о правильности профессионального отбора юных спортсменов, осуществляемого учителями физкультуры и тренерами в ходе учебной и соревновательной деятельности. Озабоченность вызывает тот факт, что обществоведческое направление включило 7 испытуемых (20,6 %), филологическое – 3-х испытуемых (8,8 %), физико-математическое – 2-х испытуемых (5,9 %). Отсюда можно предположить, что приблизительно треть юных спортсменов не проявляют склонностей, соответствующих выбору физкультурно-оздоровительного профиля. Это, естественно, может привести в дальнейшем к нежеланию заниматься профессиональным спортом и чревато серьезными ошибками в жизненном самоопределении учащихся.

На втором уровне полученные данные с использованием личностного опросник EPI Айзенка формы В (адаптация А.Г. Шмелева) позволяют утверждать, что тип темперамента 8-и учащихся (23,5 %) не соответствует выбранному виду спорта. Вместе с тем выбор спорта 20-ю испытуемыми (58,8 %), относящимися к холерическому типу темперамента, и еще 6-ю учащимися (17,6 %), относящимися к сангвинистическому типу темперамента — соответствует их типологическим особенностям личности. Другими словами, природные задатки, определяющие основные особенности их спортивной деятельности, соответствуют такой группе видов спорта, как спортивные игры (баскетбол, в котором специализируются испытуемые). Выбор спорта 6-и учащихся (17,6 %), относящихся к меланхолическому типу темперамента, а также 2-х испытуемых (5,9 %), относящихся к флегматическому типу темперамента, не соответствует требованиям избранной деятельности.

На третьем уровне оценка психической надежности с помощью анкеты, разработанной В.Э. Мильманом, дают основания утверждать, что учащиеся специализированных по спорту классов обладают преимущественно средним уровнем психической надежности, которая позволяет им относительно успешно тренироваться, состязаться и

выигрывать. Однако по шкале «соревновательная эмоциональная устойчивость» 15-и учащихся (44,1 %) находится на уровне ниже среднего. Этот факт нельзя оставлять без внимания. Конечно, с ростом мастерства и опыта соревновательной деятельности уровень может повыситься, но возможные неудачи, сопровождающиеся низкой психической устойчивостью, могут повлиять на мотивационную ориентацию к занятиям профессиональной спортивной деятельностью.

По результатам внедрения модели в практическую деятельность нельзя не отметить тот факт, что типологические особенности двух испытуемых (11,7 %) не соответствует выбранному спортивному профилю. Этот факт подтверждает то, что психологическое сопровождение юных спортсменов осуществляется в недостаточном объеме. Отмеченным испытуемым было рекомендовано изменить вид спорта на более подходящий по типологическим особенностям личности, так как у них выявлен относительно неплохой уровень психической надежности. Тренерам же у одного из них — меланхолика — необходимо изменить спортивную мотивацию. Флегматику можно оставаться в выбранном виде спорта (баскетбол), однако надо учитывать свойственную ему неспособность экстренно реагировать, что делает его уязвимым на позиции нападающего.

Выводы. В предложенной нами модели сочетается решение как задач общего профессионального отбора, так и собственно психологического отбора в спорте. Данные проведенного исследования подтверждают правильность выбора учащимися спортивной деятельности, а также позволяют прогнозировать результативность выступлений в спорте высших достижений. Однако в то же время больше одной трети учащихся специализированных классов не обнаружили склонностей, соответствующих избранному профессиональному пути. Без необходимой психологической работы это может привести к нежеланию продолжать заниматься спортом далее на профессиональном уровне.

Данная модель может быть включена в структуру общего профессионального отбора юных спортсменов и поможет более эффективно планировать спортивную карьеру учащихся.

Список литературы

1 Неверкович, С.Д. Спортивная деятельность: психические состояния, диагностика, отбор [Текст]// Теория и практика физической культуры: научно-теоретический журнал. – 2003. – № 5. – С. 43-46.

2 Горбунов, Г. Д. Практический психолог в спорте [Текст] / Г.Д. Горбунов. – СПб. : Изд-во СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 1995. – 24 с.

ДЕПРЕССИВНАЯ СИМПТОМАТИКА И ЕЕ СВЯЗЬ С МОТИВАЦИЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Устиненко А.М.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

В последнее время очень часто встречается проблема отсутствия мотивации к учебе и работе молодежи. Получение образования, поиск смысла собственной жизни, включение в социализацию – все это не может не сказаться на психоэмоциональном и психофизическом состоянии юных людей из-за чего нередко вытекает развитие депрессии и ухудшение мотивации к самореализации в целом.

Депрессия провоцирует устойчивое чувство печали, длящееся две недели или дольше, и влияет на способность успешно функционировать на работе, в учебном заведении или дома [1].

Основной целью являлось изучение взаимосвязи депрессивной симптоматики с мотивацией у лиц юношеского возраста.

Основной задачей исследования является анализ взаимосвязи критерия «Депрессивная симптоматика» и двух его субшкал (когнитивно-аффективная субшкала и субшкала соматических проявлений депрессии) с тремя субшкалами мотивационной составляющей: «достижение успеха», «стремление к власти», «тенденция к аффилиации».

Для изучения мотивации студентов была взята методика диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности Д. МакКлелланда. Для изучения депрессии использовалась Шкала депрессии Бека (BeckDepressionInventory).

Для выяснения вопроса взаимосвязи между депрессивной симптоматикой и мотивацией социально-психологической активности лиц юношеского возраста было проведено исследование на базе УО «Гомельский Государственный университет имени Франциска Скорины». В исследовании добровольно приняли участие студенты 1 и 2 курсов. Средний возраст опрошенных составил 19,5 лет. Среди всех опрошенных выборку составили 28 юношей и 40 девушек. Всего было опрошено 68 человек. Юношам и девушкам предлагалось заполнить бланки ответов 2 методик.

Для статистического изучения связи между методиками рассчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. А также определялась фактическая степень параллелизма между двумя количественными рядами изучаемых признаков и давалась оценка тесноты установленной связи с помощью количественно выраженного коэффициента.

Для изучения мотивации лиц юношеского возраста была взята методика диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности Д. МакКлелланда [2]. Процентное соотношение

уровней выраженности каждой из 3 субшкал у студентов юношеского возраста выборки составило:

- субшкала «достижение успеха»: 0% – низкий уровень; 42, 6% – средний уровень; 57, 4% – высокий уровень;
- субшкала «Стремление к власти»: 0% – низкий уровень; 63,2% – средний уровень; 36,8% – высокий уровень;
- субшкала «Тенденция к аффилиации»: 0% – низкий уровень; 63,2% – средний уровень; 36,8% – высокий уровень.

Для изучения депрессии использовалась Шкала депрессии Бека (BeckDepressionInventory) [3].

Процентное соотношение наличия депрессии у юношей и девушек составило:

- 0-9 – Нет депрессии – 60%;
- 10-15 – Легкая (субдепрессия) – 22%;
- 16-19 – Умеренная депрессия – 7%;
- 20-29 – Выраженная депрессия средней тяжести– 11%.

В ходе корреляционного анализа двух параметров субшкалы «Достижение успеха» и «Депрессивная симптоматика» получен коэффициент корреляции $r=-0,359$ при $p<0,003$, что означает обратно пропорциональную взаимосвязь между этими двумя параметрами. Для нашего исследования это означает, что лица юношеского возраста, нацеленные на развитие мотивации достижения успеха, имеют лучшее психическое здоровье, они менее подвержены апатии, негативному мышлению и другим депрессивным симптомам.

Между параметрами «Депрессивная симптоматика» и «Стремление к власти» была выявлена также обратно пропорциональная $r=-0,224$, но статистически недостоверная ($p<0,06$) взаимосвязь. В данном случае имеет место быть тенденция взаимосвязи между параметрами «Стремление к власти» и «Депрессивная симптоматика». Это может быть связано с активной жизненной позицией, которая уменьшает депрессивную симптоматику (или наоборот, для людей с депрессивной симптоматикой в меньшей степени выражена мотивация власти).

Между параметрами «Депрессивная симптоматика» и «Тенденция к аффилиации» была установлена статистически достоверная ($p<0,03$) и, также, обратно пропорциональная взаимосвязь $r=-0,252$. Данная взаимосвязь обосновывается тем, что стремление человека быть в обществе других людей, потребность человека в создании тёплых, доверительных, эмоционально значимых отношений и близость с другими людьми приводит и к прямому снижению тревожности, смягчая последствия физиологического и психологического стресса, а также предотвращению и устранению депрессивных симптомов.

Также в данной работе производился анализ взаимосвязи когнитивно-аффективной (С-А) субшкалы критерия «Депрессивная симптоматика» и 3 субшкал мотивационной составляющей: «достижение успеха», «стремление к власти», «тенденция к аффилиации».

В ходе корреляционного анализа двух параметров субшкалы «Достижение успеха» и когнитивно-аффективной субшкалы получен коэффициент корреляции r=-0,300 при p<0,01, что означает обратно пропорциональную взаимосвязь между этими двумя параметрами. Для исследования это значит, чем выше ориентация на достижение успеха у личности, тем меньше у него проявлена депрессивная симптоматика.

Между параметрами когнитивно-аффективной субшкалы и субшкалы «Стремление к власти» была выявлена также обратно пропорциональная r=-0,189, но статистически недостоверная (p<0,12) взаимосвязь. Это значит, что стремление человека иметь силу, быть первым всегда и во всем, не связано с его депрессивным состоянием.

Между параметрами когнитивно-аффективной субшкалы и субшкалы «Тенденция к аффилиации» была выявлена статистически недостоверная (p<0,07), а также обратно пропорциональная взаимосвязь r=-0,218. Для нашего исследования это означает, что потребность в сближении с другими людьми не связана с негативным мышлением и пессимистическими умозаключениями человека.

В ходе корреляционного анализа двух параметров субшкалы «Достижение успеха» и субшкалы соматических проявлений депрессии получен коэффициент корреляции r=-0,350 при p<0,003, что означает обратно пропорциональную взаимосвязь между этими двумя параметрами. Соответственно, чем более человек мотивирован стремлением в личностном росте и успехе в целом, тем менее его психофизическое здоровье связано с депрессивными факторами.

Между параметрами субшкалы соматических проявлений депрессии и субшкалы «Стремление к власти» была выявлена также обратно пропорциональная r=-0,228, но статистически недостоверная (p<0,06) взаимосвязь. Это значит, что стремление человека быть доминирующим, иметь власть и ее инструменты в своих руках, не связано с психофизическим здоровьем личности.

Между параметрами субшкалы соматических проявлений депрессии и субшкалы мотивационной составляющей «Тенденция к аффилиации» была установлена статистически достоверная (p<0,03) и, также, обратно пропорциональная взаимосвязь r=-0,251. Соответственно, чем выше потребность в аффилиации, тем менее проявлена депрессия.

Таким образом, исследование показало, что мотивация, нацеленная на достижение успеха, взаимосвязана с депрессивным состоянием лиц юношеского возраста. Для нашего исследования это означает, что юноши и девушки, нацеленные на выполнение непростой работы и стремящиеся к улучшению своих показателей, имеют более низкие показатели по шкале «Депрессивная симптоматика» и двум ее субшкалам. Исследование показывает, что стремление добиваться успеха предотвращает появление у лиц юношеского возраста негативных мыслей и депрессивных симптомов и способствует позитивному мышлению и видению благоприятных перспектив на будущее.

Результаты исследования показали, что желание быть «выше других», «чувствовать свое превосходство» и «стремление к власти» не связано с появлением депрессивных симптомов у лиц юношеского возраста данной выборки. Однако, здесь имеет место быть тенденция взаимосвязи данных параметров. Она может выражаться в активной жизненной позиции, которая уменьшает депрессивную симптоматику. Так, Д. МакКлелланд различает два вида мотивов, называя их личностно-ориентированной и социо-ориентированной властью [4, с. 311].

В первом случае люди стремятся к власти не ради того, чтобы достичь определенных общественно важных целей, а лишь потому, что наличие ее приносит им удовлетворение.

Во втором случае люди не стремятся к постоянному увеличению своего влияния. Их удовлетворяет положение, при котором они могут наилучшим образом служить целям группы или определенного общественного института.

Взаимосвязь между депрессивной симптоматикой и тенденция к аффилиации личности может означать, что порой юноши и девушки, стремящиеся к хорошим отношениям и к совместной деятельности с другими, имеют более низкие показатели по шкале «Депрессивная симптоматика». Так, эмоциональная связь человека с другими людьми, характеризующаяся взаимным принятием и расположением, потребностью в общении, в принятии и стремления к взаимосвязи способствует укреплению своего психического здоровья и предупреждению проявления депрессии у лиц юношеского возраста.

Таким образом, депрессия связана с мотивационной сферой личности. Стремление юных людей ставить перед собой реальные задачи и выполнять их, а также, желание работать совместно с другими способствует не только самореализации личности, но и снижению уровня депрессивной симптоматики.

Список литературы

1. Miller, A. K. Depression, regulatory focus, and motivation / A. K. Miller, K. D. Markman // Personality and Individual Differences. – 2007. – Vol. 43. – P. 427–436.

2. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. - С. 94-95.

3 Beck, A. T. et al. An Inventory for Measuring Depression // Archives of general psychiatry. – 1961. – Т. 4. – №. 6. – С. 561-571.

4 МакКлелланд, Д. Мотивация человека / Д. МакКлелланд. – Спб.: Издательство «Питер», 2007. – 672 с.

РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Ушанок М.А.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

На сегодняшний день психологическое здоровье принадлежит к числу наиболее серьёзных проблем, стоящих перед человечеством, так как в тот или иной период жизни такие проблемы возникают у каждого четвёртого человека.

В Европейском регионе показатели распространённости нарушений психологического здоровья очень высокие. По данным ВОЗ за последние годы из 870 млн человек, проживающих в Европейском регионе, около 100 млн испытывают состояние тревоги и депрессии; свыше 21 млн страдают от расстройств, связанных с употреблением алкоголя; свыше 7 млн – болезнью Альцгеймера и другими видами деменции; около 4 млн – шизофренией; 4 млн – биполярными аффективными расстройствами и 4 млн – паническими расстройствами [1].

Психологическое здоровье детей зависит от многих факторов: социально-экономических, экологических, культурных, психологических. По мнению Л.И. Божович, А.А. Бодалёва, В.С. Мухиной, Т.А. Репина и других, ребёнок как самая чувствительная часть социума подвержен разнообразным отрицательным воздействиям, которые непосредственно влияют на психологическое здоровье.

Психологическое здоровье, по мнению В.Э. Пахальян, нужно рассматривать как динамическое состояние внутреннего благополучия, позволяющее человеку актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе [2].

Для эмоционального благополучия ребенка младшего школьного возраста остается чрезвычайно важным, чувствует ли он в семье, что его любят, значим ли он для родителей или нет, как он сам относится к родителям. Только (или почти только) семья способна дать ребенку полноценное психологическое здоровье, разумеется, семья полноценная.

Эмоциональное благополучие, как и ровное и счастливое детство, возможно только в счастливом доме, в доме, где вас любят. Конечно же, благополучию ребенка способствует доброжелательная атмосфера и такая система семейных взаимоотношений, которая дает чувство защищенности и, одновременно, стимулирует и направляет его развитие. [3]

Разных авторов объединяет взгляд на семью как объединение людей, основанное на кровном родстве, браке или усыновлении, связанных общностью быта и взаимной ответственностью за воспитание детей. Разнообразие подходов к определению понятия «семьи» дают основания представлять ее как сложное, социальное образование, сочетающее в себе свойства социальной структуры и малой группы.

Адекватность родительской позиции определяется, как умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать

происходящие в его душевном мире. В дисгармоничных семьях, где воспитание ребенка приобрело проблемный характер, довольно отчетливо выявляется изменение родительских позиций по одному или по всем трем выделенным показателям. Родительские позиции неадекватны, утрачивают гибкость, становятся повышено устойчивыми, неизменчивыми и не прогностичными. Детей из таких семей относят к группам риска.

Одним из факторов, влияющих на появление эмоциональное благополучие младших школьников, как указывают А.И. Захаров, А.М. Прихожан, являются родительские отношения [4].

Классификация типов родительских отношений весьма разнообразна.

К. Монпард считает, что жестокое воспитание приводит к характерологическому развитию тормозного типа с пугливостью, робостью и одновременным избирательным доминированием; маятникообразное воспитание (сегодня запретим, завтра разрешим) – к выраженным аффективным состояниям у детей, неврастении; опекающее воспитание приводит к чувству зависимости и созданию низкого волевого потенциала; недостаточное воспитание – к трудностям в социальной адаптации.

С. Блюменфельд, И. Александренко, Г. Героргиц утверждают, что родительская гиперпротекция или радикальное пренебрежение приводит к неустойчивости и агрессивности детей [5].

В исследованиях А. Т. Шмелева, Т. М. Афанасьева и других, внимание уделялось изучению степени свободы ребенка в семье, или тому, как родители регулируют его поведение. Ими были выделены два крайних типа – чрезмерная опека и излишняя требовательность [6]. Именно по отношению родителей к младшему школьнику предположить, каким он станет в будущем.

Фомина Л.К. в своем исследовании указывает, что П.Ф. Лесгафт выделил шесть позиций родителей по отношению к детям, оказывающих влияние на психологическое здоровье младшего школьника:

1. Родители не обращают внимания на детей, обижают, игнорируют их. В таких семьях дети часто вырастают лицемерными, лживыми, у них часто наблюдается невысокий интеллект или задержка умственного развития.

2. Родители постоянно восхищаются своими детьми, считают их образцом совершенства. Дети чаще всего вырастают эгоистичными, поверхностными, самоуверенными.

3. Гармоничные отношения, построенные на любви и уважении. Дети отличаются добросердечием и глубиной мышления, стремлением к знаниям.

4. Родители постоянно не довольны ребенком, критикуют и порицают его. Ребенок растет раздражительным, эмоционально неустойчивым.

5. Родители чрезмерно балуют и оберегают ребенка. Дети растут ленивыми, социально незрелыми.

6. Родители, на позицию которых оказывают влияние финансовые трудности. Их дети растут с пессимистическим отношением к окружающему миру. Если же не влияют, то дети спокойны, скромны [7].

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.

В своих исследованиях А.Я. Варга и В.В. Столин выделили следующие критерии родительских отношений, которые, на наш взгляд, являются наиболее актуальными:

1. “Принятие – отвержение”. Принятие: родителю ребенок нравится таким, какой он есть. Он уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Отвержение: родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, по большей части испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку, не уважает его.

2. “Кооперация” – родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ему. Высоко оценивает его интеллектуальные и творческие способности, испытывает чувство гордости за него.

3. “Симбиоз” – родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, он кажется ему маленьким и беззащитным. Родитель не предоставляет ребенку самостоятельности.

4. “Контроль” – родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается во всем навязать ему свою волю, за проявление своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальным поведением ребенка и требует социального успеха.

5. “Отношение к неудачам ребенка” – в родительском отношении имеется стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Взрослый старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Анализ литературы показывает, что, несмотря на разнообразие понятий, описывающих родительские отношения, практически во всех подходах можно заметить, что родительское отношение по своей природе противоречиво.

Мы рассмотрели некоторые подходы к классификации родительских отношений. Их анализ показал, что взаимоотношения в семье могут носить разноплановый характер; в основе выделения типов отношений лежит позиция родителей, особенности их установок, ценностей, целей.

На формирование психологического здоровья младшего школьника влияют родительские отношения: тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Родительские отношения составляют важнейшую

подсистему отношений семьи как целостной системы и являются одним из факторов формирования психологического здоровья младшего школьника

Список литературы

1 Психические расстройства: доклад о состоянии здравоохранения в мире // WHOGIS.COM. – 2018. – 28 апр. – URL: http://www.whogis.com/mediacentre/factsheets/fs396/ru/ (дата обращения: 12.11.2018).

2 Пахальян, В.Э. Психопрофилактика и безопасность психологического здоровья детей / В.Э. Пахальян // Прикладная психология. – 2002. – № 6. – С. 23 – 31.

3 Войнов, В.Б. Психоневрологическая оценка состояния детей в динамике 1-3 классов / Б.В.Войнов, А.Ф.Сысоева, И.Ю.Варвулева // Физиология развития человека: материалы международной конференции. – Москва, 23 июня 2010 г. – М., 2010. — С.125 –140.

4 Фомина, Л. К. Понятие и типы детско-родительских отношений // Молодой ученый. — 2014. — №2. — С. 704-707. — URL https://moluch.ru/archive/61/9043/ (дата обращения: 10.12.2018).

5 Варга А.Я. О двух подходах к изучению родительского поведения. // Психолого-педагогические проблемы деятельности и общения школьников: учеб.пособие / А.Я. Варга. – М.: Просвещение, 2000. — С. 180-186.

6 Ковалев С.В. Характеристика родительских отношений. // Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 2001. М – С. 200 – 208.

7 Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество // Учебник для студ. Вузо / В.С. Мухина. – М.: «Академия», 2000. – С. 345- 351.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ СФЕРА ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Филимонова Е. В.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Главная задача педагогов, при работе с детьми дошкольного возраста ─ выбрать правильное направление эмоционального развития ребенка, пробуждение у него гуманных чувств, стремления к сотрудничеству и положительному самоутверждению.

Ключевой момент в становлении личности ребенка ─ понимание своих эмоций и чувств. Эмоциональная сфера человека ─ это сложная система взаимодействующих и взаимообусловливающих состояний и чувств. Эмоциональная сфера ─ это регулятор отношений человека к внешнему миру [1].

В последние годы увеличилось число дошкольников с нарушениями поведения, эмоционально-личностного развития, у многих

детей отмечается повышенный уровень тревожности, понижение самооценки. По мере взросления эти проблемы могут только усугубиться.

Изучением проблем эмоционального развития занимались многие ученые, такие как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Л. И. Солнцева, А. С. Спиваковская и другие.

Исследователи отмечают тенденцию увеличения количества детей, имеющих нарушения психоэмоционального развития, приводящую к трудностям взаимоотношений с окружающими. К нарушениям психоэмоционального развития относят: эмоциональную неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность, снижение самооценки ребенка.

Эмоции ─ это интегральное выражение измененного тонуса нервно-психической деятельности, которое отражается на всех сторонах психики и организма человека» [2].

В процессе усвоения ребенком социальных ценностей, требований, норм и идеалов происходит формирование высших человеческих чувств. Дети приобретают своеобразную систему эталонов ценностей, сопоставляя с которыми наблюдаемые явления, они оценивают их эмоционально как привлекательные или отталкивающие, как добрые или злые, как красивые или безобразные.

В развитии эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста можно выделить следующие задачи:

1) помогать детям вырабатывать положительные качества в характере и подавлять негативные;

2) развивать творческие способности детей;

3) учить детей распознаванию эмоций и чувств других людей, выражению своего настроения и своих эмоций как вербальными, так и невербальными способами;

4) способствовать саморазвитию и самопознанию, а также формированию Я-концепции;

5) оказывать помощь в профилактике негативных эмоциональных проявлений [7].

Научные исследования показали, что зрение играет основную роль в процессе восприятия человека человеком и в процессе общения людей. У слабовидящих людей отмечаются закономерные изменения в сфере внешних эмоциональных проявлений, связанных с нарушением зрения.

Слепые и слабовидящие дети проявляют те же чувства и эмоции, что и зрячие дети, хотя степень и уровень развития эмоционально-личностной сферы могут иметь свои особенности.

В возникновении тяжелых эмоциональных состояний значительную роль играет понимание своего отличия от нормально видящих сверстников, которое возникает еще в среднем дошкольном возрасте.

Значительные трудности у детей с нарушениями зрения возникают при зрительно-пространственной ориентировке. Это проявляется в том, что дети не выделяют глубину, удаленность и протяженность пространства, из-за этого у ребенка возникают сложности при восприятии на расстоянии

мимических и пантомимических проявлений собеседника, что может привести к неадекватному восприятию реальных состояний и характеристик, а также к недостаточному и неточному социальному общению [5].

Л. И. Солнцева отмечала, что, не владея мимикой, дети не могут передать свое эмоциональное состояние. Соответственно, не могут адекватно оценить и эмоциональное состояние партнера [7, С. 57].

Детям с нарушениями зрения характерно вялое, порой неадекватное внешнее проявление эмоций, которое часто может сочетаться с навязчивыми движениями, такими как частое потряхивание руками, подскоки на пружинящих ногах, надавливание пальцем на веки, ритмичные покачивания туловищем или головой, что людям, не имеющим нарушения зрения, мешает оценить интеллектуальные и нравственные качества слепых и слабовидящих [3; 4].

Исследования и опыт В. З. Денискиной, Л. И. Плаксиной, В. А. Феоктистовой показывают, что из-за патологии зрения у детей могут наблюдаться некоторые неспецифические особенности эмоционального развития:

— недостаточная целостность осмысления и понимания эмоциональных состояний и переживаний окружающих;

— неправильная интерпретация эмоций;

— недостаточные представления детей с нарушениями зрения о внутреннем мире окружающих;

— негативная рефлексия: неуверенность, тревожность, импульсивность, [5].

Сокращение или отсутствие возможности зрительно воспринимать и непосредственно подражать внешним выразительным движениям окружающих отрицательно сказывается на понимании ситуативной, сопровождаемой мимикой и пантомимикой устной речи.

Эмоции и чувства зависят от точности и полноты отражения мира ребенком. Чем полнее дети воспринимают окружающую действительность, тем богаче мир их эмоционального отражения. Отсутствие или недостаток зрения у детей влияет на сферу чувственного познания и психические свойства и тем самым сужает их эмоциональную сферу, но не может изменить общую структуру эмоций и чувств.

Нарушения эмоциональной сферы проявляются не только у слепых, но и у слабовидящих дошкольников. Они более ранимы, тревожны, многие погружаются в пассивность или фантазии, боятся неизвестных предметов и ситуаций. Они не могут в полной мере отражать свои переживания в мимике, жестах, позах, наибольшую выразительность показывают в речи, интонации, темпе, громкости. У слабовидящих дошкольников наблюдается меньшая активность в познании окружающего мира, в пространственной ориентировке.

У детей с нарушением зрения возникают трудности в игре, учении. В более старшем возрасте возникают бытовые проблемы, что вызывает сложные переживания и негативные реакции. В некоторых случаях могут

развиться отрицательные черты характера: неуверенность, пассивность, склонность к самоизоляции; в других – повышенная возбудимость, раздражительность, переходящие в агрессию.

Нарушение зрения детей влияет и на формирование личностных качеств человека. Часто дети с нарушениями зрения чувствуют себя обреченными и бесполезными, а это угнетенное состояние приводит к замедлению интеллектуального роста.

Список литература

1. Большая психологическая энциклопедия / под ред. Н. Дубенюк. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.

2. Выготский Л. С. Учение об эмоциях / Л. С. Выготский. – М.: изд-во МГУ, 2009. – С. 340-367.

3. Денискина В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения / В. З. Денискина. – Верхняя Пышма, 1997. – 22 с.

4. Карандаева Т. А. Эмоциональные состояния и внешнее проявление эмоций у детей с нарушениями зрения / Т. А. Карандаева, С. Н. Анеева. – Йошкар-Ола: ГБУ ДПО РМЭ «Мар. Ин-т обр-я, 2016. – С. 72-74.

5. Неретина Т. Г. Нетрадиционные методы коррекции нарушений / Т. Г. Неретина. – Магнитогорск: Магнитогорск. Гос. Техн. Ун-т им. Г. И Носова, 2015. – 157 с.

6. Развитие эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.poznaysebia.com /2015/07/12razvitie-emotsionalno-lichnostnoj-sfery-detej/ (дата обращения: 02.06.2018).

7. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М.: Полиграф Сервис, 2000. – 126 с.

ВЛИЯНИЕ ПРИВЯЗАННОСТИ НА РАЗВИТИЕ РАЗЛИЧНЫХ КОМПОНЕНТОВ ДЕПРЕССИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Филипченко С.А.,

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

Исследования Всемирной Организации Здравоохранения, посвященные проблемам психического здоровья населения, указывают на увеличение распространенности психических заболеваний, в частности депрессивных расстройств [1, с. 12]. Все чаще депрессия возникает в юношеском возрасте, что побудило назвать XX век «веком молодежной меланхолии» [2, с. 5]. Обзор литературы, посвященной изучению депрессивных расстройств, показывает увеличение интереса к проблеме юношеских депрессий в связи с их широкой распространенностью, трудностями диагностики, выраженными социальными последствиями (аддиктивное и суицидальное поведение, социальная дезадаптация и др.). В связи с этим в 2017 году был ВОЗ был проведен Всемирный день здоровья, посвященный проблеме депрессии [3, с. 229]. Депрессия причиняет

психические страдания, негативно отражается на способности человека выполнять даже самые простые повседневные задачи и иногда может иметь катастрофические последствия для взаимоотношений человека с близкими и друзьями, а также способности человека зарабатывать себе на жизнь. В крайних случаях депрессия может привести к самоубийству – на сегодня второй ведущей причиной смерти среди людей в возрасте 15-29 лет [4, с. 23].

ВОЗ выделяет три категории населения, затронутые проблемой депрессии в гораздо большей степени, нежели остальные: молодежь в возрасте 15-24 лет, женщины детородного возраста (особенно молодые матери), а также пожилые люди (старше 60 лет) [5, с. 1726]. Студенческая молодежь попадает в группу риска развития депрессии и является целевой группой, в которой возможна работа по профилактике и раннему активному выявлению этого недуга [6, с. 134].

Наряду с генетически обусловленной уязвимостью психики основную причину в этиологии депрессии психиатрия видит в психосоциальных предпосылках, в частности, в нарушении привязанности. Привязанность влияет на психическое здоровье и психологическое благополучие, эмоциональную регуляцию и устойчивость к психотравмирующим воздействиям [7, с. 78]. Анализ патогенетических механизмов формирования психопатологических расстройств вследствие патологических родительско-детских отношений свидетельствует о наличии проблемы привязанности между ребёнком и ухаживающим за ним взрослым (прежде всего, между ребёнком и его матерью) [8, с. 71]. Дж. Боулби анализирует генезис депрессивных состояний, с точки зрения этологии. Безусловная заслуга автора состоит в том, что ему удалось распознать в утрате значимой для ребенка фигуры привязанности решающий фактор дальнейшего психопатологического развития личности. Он пишет: «Для развития эмоциональных расстройств крайне важна интенсивность чувств в сочетании с тем, каким образом складываются отношения индивида с его объектом привязанности. Благополучно протекающие отношения сопровождаются радостью и чувством защищенности, но как только они прерываются, индивид начинает испытывать уныние и депрессию. Организация отношений привязанности взрослого будет в значительной степени обусловлена тем первичным опытом привязанности, который был получен им в раннем детстве» [9, с. 56]. Следуя закономерностям «внутренней рабочей модели», ребенок, чьи родители всегда готовы оказать ему поддержку, конструирует образ себя как вполне самостоятельной личности, которая, однако, ценит помощь и участие извне. В зеркале родительских реакций ребенок видит себя достойным любви и внимания. Напротив, ребенок, которого родители игнорируют, более того, угрожают бросить, формирует образ себя как личности, не достойной любви и внимания. В экстремальных случаях недостаточно развитая самооценка может спровоцировать состояние беспомощности, которое играет не последнюю роль в формировании депрессии.

На данный момент существует определенная недостаточность эмпирических исследований взаимосвязи типа привязанности с различными компонентами депрессии человека, особенно в юношеском возрасте. Поэтому исследование влияния привязанности на развитие различных компонентов депрессии у студенческой молодежи имеет высокую актуальность и значимость.

С целью изучения влияния привязанности на развитие различных компонентов депрессии у студенческой молодежи нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 100 студентов 1-3 курсов факультета психологии и педагогики. База исследования: Государственное учреждение образования «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины». Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: опросник на привязанность к родителям для старших подростков М.В. Яремчука; шкала депрессии Бека; шкала безнадежности Бека; шкала тревоги Бека.

В процессе факторного (дисперсионного) анализа мы обнаружили воздействие фактора «тревожно-амбивалентная привязанность», «избегающая привязанность» на когнитивно-аффективный компонент депрессии. Обнаружить влияние на компонент соматических проявлений депрессии не удалось. Однако с высокой достоверностью был обнаружен эффект взаимодействия исследуемых факторов, т.е. на выраженность когнитивно-аффективного компонента депрессии влияют «тревожно-амбивалентная привязанность», «избегающая привязанность». Кроме того, мы обнаружили значимое соответствие двухфакторной модели имеющимся данным, о чем свидетельствует высокая достоверность вклада общей факторной компоненты в общую дисперсию оценок. Таким образом, мы можем утверждать, что тип привязанности оказывает влияние на когнитивно-аффективный компонент депрессии. Выраженный «тревожно-амбивалентный тип привязанности» и «избегающий тип привязанности» оказывает влияние на проявление депрессии в когнитивно-аффективной сфере. Студенты находятся в расстроенном состоянии, пессимистично настроены на будущее, не получают удовлетворения от жизни, ощущают чувство вины, а также того, что будут наказаны, отвращение к самому себе, самообвинение, слезливы, раздражительны. Воздействие данных факторов усиливается при их взаимодействии.

Таким образом, тревожно-амбивалентный типом привязанности оказывает влияние на депрессию, ее когнитивно-аффективный компонент. Молодежи с тревожно-амбивалентным типом привязанности характерно некоторое расстройство, пессимизм, чувство несостоятельности, чувство неудовлетворенности, ощущении чувства вины, наказания, разочарованности в себе, самокритичности, слезливости, раздражительности, некоторое нарушение социальных связей, нерешительности, ощущения чувства безнадежности, проявляющейся в мыслях о том, что все в жизни будет идти не так, что цели недостижимы, проблемы неразрешимы, негативном образе себя, негативном образе своего

функционирования в настоящем и негативном образе будущего, а также предрасположенность к восприятию широкого круга ситуаций как угрожающих своей самооценке, престижу, самоуважению или жизнедеятельности, склонность реагировать на такие ситуации состоянием тревоги, а также чувствительность в отношении тех негативных событий или неудач, которые могут случиться или произойти.

Практическая значимость: результаты эмпирического исследования влияния привязанности на развитие различных компонентов депрессии у студенческой молодежи могут быть использованы в работе практического психолога в целях профилактики и коррекции депрессии у студенческой молодежи.

Литература

1 Доклад о состоянии здравоохранения в мире. Психическое здоровье: Новое понимание, новая надежда. – Женева: ВОЗ 2001. – 215 с.

2 Митихина, И.А. Психическое здоровье населения мира: эпидемиологический аспект (зарубежные исследования 2000-2010 гг.) / И.А. Митихина, В.Г. Митихин, В.С. Ястребов, О.В. Лиманкин // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2011. – № 6. – С. 4 – 14.

3 Самедов, С.В. Депрессия у студентов медицинского ВУЗа: миф или реальность / С.В. Самедов, Ю.Н. Беляева // Мечниковские чтения-2017: материалы Всероссийской научно – практической студенческой конференции с международным участием. 26-27 апреля 2017 года / под ред. А.В. Силина, С.В. Костюкевича. – СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2017. – С. 229 – 232.

4 Кайгородова, Т.В. ВОЗ. Информационный бюллетень. Депрессия. Давай поговорим / Т.В. Кайгородова // Электронный научный журнал «Социальные аспекты здоровья и населения». – 2017. – № 2. – С. 23 – 25.

5 Захарченко, Е.А. К вопросу о проблемах стрессовых и депрессивных состояний и их профилактике у студентов / Е.А. Захарченко, Н.А. Тумакова, А.Э. Сенцов // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1726 – 1728.

6 Михайлова, Ю.В. Организация профилактической работы среди студенческой молодежи / Ю.В. Михайлова, Г.Г. Орлова, И.С. Арефьева, Н.П. Соболева, Г.Н. Шеметова. – М: РИО ЦНИИОИЗ, 2009. – 223 с.

7 Станибула, С.А. Роль нарушений привязанности в развитии детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / С.А. Станибула // Вестник Псковского государственного университета. – 2017. – № 5. – С. 76 – 80.

8 Пилягина, Г.Я. Нарушения привязанности как основа формирования психопатологических расстройств в детском и подростковом возрасте / Г.Я. Пилягина, Е.В. Дубровская // Мистецтво лікування. – 2007. – № 6. – С. 71 – 79.

9 Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2003. – 231 с.

ПРИВЯЗАННОСТЬ КАК ФАКТОР ГАРМОНИЧНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Фомина А.А.,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель

В статье представлены теоретические аспекты изучения привязанности в аспекте построения межличностных отношений в ранней молодости.

Ключевые слова: привязанность, межличностные отношения.

В последнее время интерес к исследованию привязанности заметно возрос, что связано с усиливающимся в социальных науках вниманием к проблемам человеческих взаимоотношений. На сегодняшний день определенные аспекты темы изучены не в полной мере.

Обзор литературы.

Хотя понятие привязанности в разных концепциях трактуется несколько по-разному, тем не менее общим для всех интерпретаций признается формирование тесной, индивидуально направленной эмоциональной связи младенца с матерью. Так, например, в работах М.И. Лисиной (1986) понятие привязанности фигурирует при описании формирования взаимоотношений ребенка с матерью и рассматривается как один из важнейших продуктов деятельности общения, в частности ситуативно-личностной формы общения ребенка со взрослым.

Дж. Боулби (2003) интерпретировал механизмы привязанности, опираясь на общую теорию систем. Системный подход позволил ему представить привязанность как комплекс поведенческих и эмоциональных реакций, основанных на сложной системе внутренней регуляции. В своей первооснове данная регуляторная система ориентирована на поиск маленьким ребенком защитной близости, контакта с матерью: система привязанности резко активизируется в ситуациях опасности, тревоги или любого дискомфорта (боли, холода и т.д.), а контакт с матерью снимает тревогу и дает чувство защищенности, значение которого нельзя переоценить, поскольку только будучи внутренне свободным от переживания опасности, тревоги или боли, ребенок способен переключать свое внимание на окружающий мир и решать задачи по его познанию и освоению.

В работах Дж. Боулби (2003) и его последователей показано, что привязанность — это сложная система, в состав которой входят:

1) когнитивные компоненты в виде опознавательных признаков, образов и представлений, связанных с матерью (или постоянно замещающим ее близким лицом);

2) эмоциональные реакции, адресованные матери и сигнализирующие о потребностных состояниях ребенка, а также об их удовлетворении;

3) собственно поведенческие реакции — плач, улыбка, приближение, следование, цепляние и др. [1].

Привязанность влияет на психическое здоровье и психологическое благополучие, эмоциональную регуляцию и устойчивость к психотравмирующим воздействиям, личностную автономию, лидерские качества и просоциальные установки, толерантность в общении и многое другое [2].

Молодость - это важный этап жизни человека, который называют этапом человеческой близости. Молодость открыта общению: легко заводятся знакомства, легко образуются дружеские связи, приходит любовь, создаются семьи [3]. Для этого возраста характерно оптимальное сочетание психологических, физиологических, социальных и других факторов, благоприятствующих вступлению в брак и рождению первого ребенка. Не случайно молодость считают возрастом, сензитивным к созданию семьи. От того, как складывается семейная жизнь, во многом зависит общее развитие человека - его духовный рост, развитие способностей и т. п. Основной задачей личности в данный период является разрешение фундаментального противоречия между близостью и изоляцией. Близость требует установления приносящих взаимное удовлетворение тесных отношений с другим человеком. Потребность в близких отношениях с другими людьми и способность выстраивать такие отношения является одним из показателей психологического здоровья зрелой личности [4].

Привязанность, сформированная непосредственно при взаимодействии с матерью влияет на опыт построение отношений в будущем, особенности преодоления кризисных ситуаций, специфик психических процессов и т. д. [5].

М.Эйнсворт выделила три основных типа привязанности: надежный (безопасный), тревожно-амбивалентный и избегающий [6].

Люди с надежной (безопасной) привязанностью склонны к положительным представлениям о себе и партнере, в том числе и об их отношениях. Часто они удовлетворены отношениями в большей степени, чем люди с другими стилями привязанности. Они ощущают себя комфортно как в близости с другим, так и в независимости [7].

Формирование тревожно-амбивалентного и избегающего типа привязанности к матери приводит к серьезным нарушениям в психическом развитии индивида и к его неэффективной адаптации в социуме [8-9]. Люди с тревожно-амбивалентным типом привязанности ищут высокого уровня близости, одобрения, отзывчивости от партнера. Они склонны переживать по поводу того, что партнер не любит их и может разорвать отношения с ними.

Люди с избегающей привязанностью требуют большей независимости, видят себя самодостаточными и неуязвимыми, склонны подавлять и скрывать свои чувства. Некоторые из них могут воспринимать близкие отношения как не имеющие для них большого значения [7].

Здоровая привязанность взрослых лиц подразумевает длительные, гармоничные межличностные отношения, при которых партнеры поддерживают друг друга, помогают друг другу, зависят друг от друга,

обеспечивая при этом друг другу определенную степень свободы [10]. Если человек в период ранней взрослости не способен установить глубокие личные связи, то, чувствуя барьер между собой и другими, будет переживать изоляцию [4].

Близкие отношения, отношения привязанности, в которых удовлетворяются значимые потребности личности в любви, принятии и чувстве безопасности, возможны лишь при достижении идентичности, когда не возникает риск потерять себя при единении с другим. Возможность удовлетворения указанных потребностей индивида в конкретных романтических или любовных отношениях зависит от стиля привязанности каждого участника этих взаимоотношений. При этом под стилем привязанности понимается устойчивый паттерн ожиданий, эмоций и поведения, связанного с отношениями [11].

Заключение.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в зависимости от типа привязанности формируются различные межличностные отношения.

Список цитируемой литературы

1. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психо- логия, — 2009. — №4

2. Станибула, С.А. Коррекция нарушений привязанности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / С.А. Станибула // Профес- сиональное образование. — 2017. — № 3 (29). — С. 29-33.

3. Толстых, А.В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. — СПБ.: Алетейя, — 2000. —288 с.

4. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. — М. : Флинта, 2006. — 342 с.

5. Станибула, С.А. Роль нарушения привязанности в развитии детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / С.А. Станибула // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2017. — №5. — С. 76—80.

6. Ainsworth, M.D. Patterns of attachment: Apsychological study of the Strange Situation / M.D. Ainsworth, M.C. Blehar, E. Waters, S. Wall. — NJ: Erbaum, — 1978.—399 p.

7. Fraley, R.C. Adult Romantic Attachment: Theoretical Development, Emerging Controversies, and Unanswered Questions / R.C. Fraley, R.P. Shaver // Review of General Psychology. — 2000. — Vol. 4. — № 2. — P. 154.

8. Калыкова, Е.С. Качество привязанности как фактор устойчивости к пси-хической травме / Е.С. Калыкова, М.А. Падун // Журнал практического психо-лога и психоанализа. — 2002. — №1.

9. Ragozinskaya, V.G. Alexithyma and attachment quality in the context of psychosomatic disorders // Психоневрология в современном мире: Материалы Юбилейной научной сессии. — СПб.: Человек и здоровье, — 2007. — С.47.

10. Дмитриева, Н. Психология привязанности и интимности // Актуальные проблемы психологии личности: сборник статей по

материалам II международной научно-практической конференции. Часть I. — Новосибирск: СибАК, — 2010. — С. 35—42.

11. Hazan, C. Romantic love conceptualized as an attachment process / C. Ha- zan, P. Shaver // J. Pers. Soc. Psychol. — 1987. — Vol. 52. — P.511—524.

ПРОЯВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ

Фурзикова Т.В.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Природа человеческих способностей волновала мыслителей уже в античности.

Они интересовались не только сущностью способностей, их обусловленностью биологическими и социальными факторами, но и проблемами общих и специальных способностей. Хотя проблема развития способностей еще не имела такой социальной значимости. Таланты появлялись как бы сами собой, стихийно создавали шедевры литературы и искусства, делали научные открытия, изобретали, удовлетворяя тем самым потребности развивающейся человеческой культуры.

В современном обществе ситуация коренным образом меняется. Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее и сложнее. И она требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем. В наши дни, доля умственного труда почти во всех профессиях постоянно растет, а все большая часть исполнительской деятельности перекладывается на машины. Становиться очевидным, что способности человека, особенно творческие, следует признать самой существенной частью его интеллекта и задачу их развития – одной из важнейших задач в воспитании современного человека. Ведь все культурные ценности, накопленные человечеством – результат деятельности людей. [5, с. 58]

«Творчество – это процесс создания человеком объективно или субъективно качественного нового посредством специфических интеллектуальных процедур, которые нельзя представить как точно описываемые и строго регулируемые системы операций или действий». (И.Я. Лернер)

Понятие творчество чаще всего связывается с понятием творческих способностей (возможностей) и рассматривается как личностная характеристика. Многие исследователи определяют творчество через свойства личности, ее способности. Творчество – это личностное качество, базирующееся на развитии высших психических функций, когда творчество, как навык, включается во все виды деятельности, поведения, общения, контакта со средой. [2, с. 116]

Хотя творчество существует столько же, сколько и само человечество, этот феномен последние пять столетий относили к изящным искусствам, приписывали только гению, чему-то необыкновенному. С уверенностью можно сказать, что в основе научной деятельности, как и любой другой, лежат те же творческие способности, что и художественной (творческой).

Развитие личности происходит на протяжении жизни человека и одним из важнейших критериев личности является творчество, поскольку в процессе человеческой жизни развивается воображение как творческий механизм, обеспечивающий появление творчества.

По мнению известного психолога Ильина, художественное творчество неразрывно связано с эстетическим освоением действительности и удовлетворением эстетических потребностей людей. Главными его особенностями являются:

– наглядно-образное мышление, которое преобладает над наглядно-действенным и абстрактно-логическим;

– эмоции, как проявление пикового переживания, воспринимаемого как очищение;

– художественное творчество отражается в форме общественного сознания – искусстве, а его продуктом является художественный образ, заключенный в каком-либо материальном объекте (скульптуре, литературе, картине и т. п.);

– очень часто художественное творчество не имеет практического значения, не требует внедрения в практику, как изобретение или новое научное знание;

– художественное творчество даёт возможность неоднозначного отражения людьми конкретного произведения, так как зависит от субъективного восприятия, развитого вкуса и т. д. [5, с. 193].

Наиболее благоприятным условием формирования и проявления способностей являются психологические особенности детей. Успешное развитие творческих способностей возможно лишь при создании определенных условий, благоприятствующих их формированию. Такими условиями являются:

1. Ранее физическое и интеллектуальное развитие детей.

2. Создание обстановки, определяющей развитие ребенка.

3.Самостоятельное решение ребенком задач, требующих максимального напряжения, когда ребенок добирается до «потолка» своих возможностей.

4. Предоставление ребенку свободу в выборе деятельности, чередовании дел, продолжительности занятий одним делом и т.д.

5.Умная доброжелательная помощь (а не подсказка) взрослых.

6. Комфортная психологическая обстановка, поощрение взрослыми стремления ребенка к творчеству. [3, с. 68]

Школьный возраст является периодом, когда дети наиболее сильно впитывают, накапливают и усваивают полученные знания. Успешному осуществлению этой важной жизненной функции способствуют

характерные способности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются. Некоторые из особенностей младших школьников в будущем исчезают, другие же во многом изменяют свое значение. Следует обращать внимание на разную степень выраженности у отдельных детей той или иной черты.

Но бесспорно то, что выделенные особенности существенно влияют на познавательные возможности детей и обуславливают дальнейшее развитие. Ведь, ранние признаки способностей могут указывать на предпосылки подлинного таланта, поэтому это не должно оставлять равнодушными родителей и педагогов.

Творческие способности выражают внутренний мир «художника», который не только познаёт, но и представляет своё видение, своё понимание окружающего. В результате его деятельности представляется художественный образ в виде освоенной им действительности. Творческие способности следует развивать с самого раннего возраста. Их подавить могут множество факторов, таких как страх, неуверенность и депрессия.

Прежде всего, художественное творчество проявляется в виде обобщений, тех или иных жизненных явлений и в индивидуально неповторимости их воплощения. Художественный образ всегда создаётся на основе обобщения ранее виденного, слышанного, отбор в нем типичного и вместе с тем переработку всего этого материала на основе творческого воображения. Из этого следует, что в конечном итоге продуктивного художественного творчества важны его результат и сопутствующие ему процессы. [4, с. 95]

Психолог Н.Н. Поддъякова утверждает, что творчество детей носит глубоко индивидуальный характер – оно определяется особенностью личности ребенка, своеобразием нажитого опыта деятельности. Поэтому процесс творчества чрезвычайно индивидуален, и его развитие требует тщательного учета индивидуальных особенностей ребенка.

Следует отметить ещё одну важную особенность детского творчества – оно всегда насыщенно яркими положительными эмоциями и благодаря этому привлекает внимание детей, которые признают радость первых своих «открытий», удовольствие от своих новых рисунков, построек и т.д. Эти эмоции становятся основой для развития острой потребности детей в том или ином виде творчества. [1, с. 45]

Таким образом, детское творчество – явление уникальное. Многие педагоги и психологи, подчеркивают большое значение занятий художественным творчеством в развитии личности ребенка. Создание чего-то инновационного, нестандартного, ценного происходит в различных видах творческой деятельности, этому помогают художественно – творческие способности. Возможность воплощать идею, определяющую внутренний мир самого ребёнка и его эстетическое отношение к миру отражает основную цель развития художественно – творческих способностей.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что развитие творческих способностей детей является неотделимой частью общественной жизни. Творчество – это процесс деятельности человека, производящий качественно новые духовные и материальные ценности, где особую роль в процессе развития творческих способностей занимает деятельность учреждений дополнительного образования детей.

Список использованных источников

1. Барышева, Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности / Т. А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – СПб. : 2006. – 281 с.

2. Бердяев, Н. Смысл творчества (опыт оправдания человека) / Н. Бердяев. – М. : Г.А. Лемана и С.И. Сахарова, 2004. – 230 с.

3. Березина, В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития. автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / В.А. Березина – М., 1998 – 147 с.

4. Давыдов, В.В. Лекции по педагогической психологии / В.В. Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 224 с.,

5. Теплов, Б.М. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Б.М. Теплов. – М., 2008. – 158 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Хафизова Т.М.,
Борисова Е.Ю.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Совсем недавно дети с особыми образовательными потребностями обучались в коррекционных школах и интернатах. С 90-х годов в России практикуется инклюзивное образование с опорой на опыт стран Европы и Америки.

Базовым законом, в соответствии с которым осуществляется образование в нашей стране, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В законе закрепляется понятие инклюзивного образования (п.27 ст. 2), которое трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1].

Внедрение инклюзивного образования в нашей стране требует серьёзных усилий по подготовке школьных учителей, администрации и других участников образовательного процесса к принятию идеи инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательные школы.

Поступление ребёнка с РАС в школу кардинально меняет его образ жизни, который был привычен для дошкольника. У детей формируется новый вид деятельности – учебная деятельность. Ребёнок с РАС приспосабливается к новым условиям существования, к новому виду деятельности, к новым контактам и нагрузкам, то есть ребёнок адаптируется к школе.

От благополучности протекания периода адаптации ребёнка в школе зависит не только успешность овладения учебной деятельностью, но и комфортность его пребывания в учебном заведении, его здоровье, отношение к школе и учению [3].

Экспериментальное исследование особенностей адаптации к обучению первоклассников с РАС проводилось на базе МБОУ «Гимназия №14 г. Йошкар-Олы» в ресурсном классе. Данный класс организован в рамках проекта «А у нас ресурсный класс!» реализованного при финансовой поддержке Фонда грантов Президента РФ региональной общественной организацией по защите прав и законных интересов детей-инвалидов Республики Марий Эл «Особая семья». В исследовании принимали участие четыре ученика с РАС, обучающихся, в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии, по АООП НОО для детей с РАС и учётом возможностей психофизического развития ребёнка с интеллектуальной недостаточностью (вариант 8.4).

Для исследования уровня социально-психологической адаптации детей с РАС в гимназии, была проведена экспертная оценка успешности данного процесса учителем ресурсного класса (по схеме социально-психологической адаптации в школе Э. М. Александровской) и родителями (по схеме изучения социально-психологической адаптации ребёнка к школе В. И. Чиркова, О. Л. Соколовой, О. В. Сорокиной) [2; 4].

Ниже представлены полученные данные на основе экспертной оценки учителем ресурсного класса. Итоговые баллы показаны в таблице 1.

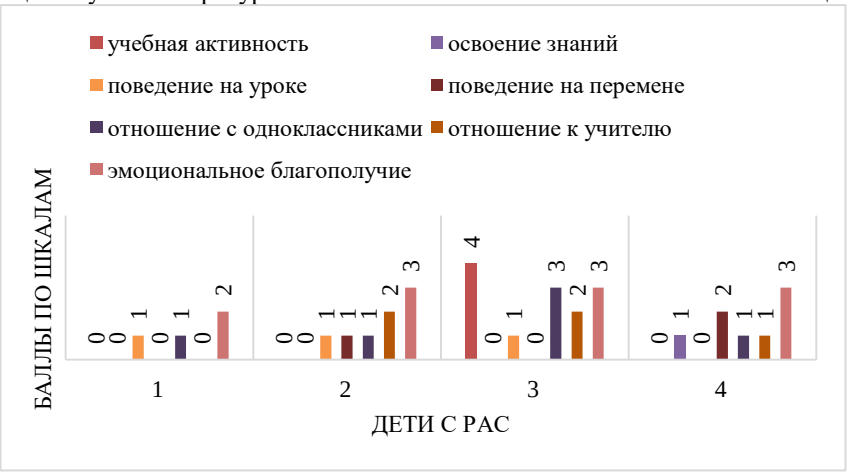


Рисунок 1 – Экспертная оценка учителя ресурсного класса

Таблица 1

Итоговые баллы экспертной оценки учителя

Ученик с РАС	Итоговый балл
1	4
2	8
3	13
4	8

По экспертной оценке учителя ресурсного класса об уровне социально-психологической адаптации учащихся в школе выявлено, что все дети, принимающие участие в исследовании, находятся на низком уровне адаптации, в зоне дезадаптации.

Родители оценили уровень адаптации детей к обучению несколько более позитивно (рисунок 2).

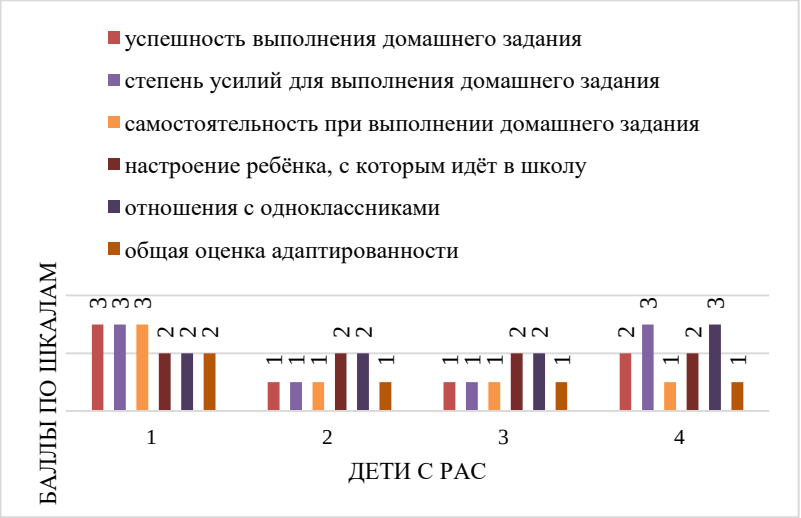


Рисунок 2 – Экспертная оценка родителей

Таблица 2

Итоговые баллы экспертной оценки родителей

Ученик с РАС	Итоговый балл
1	15
2	8
3	8
4	12

Экспертная оценка родителями о социально-психологической адаптации ребёнка к школе показала, что двое учеников с РАС находятся на низком уровне, в зоне дезадаптации, и двое других учеников с РАС находятся на среднем уровне в зоне неполной адаптации.

Вышеописанные данные отражают, что первоклассникам с РАС, имеющим интеллектуальную недостаточность, трудно включаться в

учебную деятельность без специально организованной помощи в адаптации.

Хотелось бы отметить, что к задачам социально-психологической адаптации детей с РАС относится: организация воспитательно-информационных мероприятий для учащихся с нормативным развитием; оказание индивидуальной помощи каждому ребёнку с РАС; психолого-педагогическое просвещение родителей; координирование действий всех специалистов, работающих с особыми детьми в гимназии.

С целью создания условий для формирования толерантного отношения к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, в гимназии были проведены уроки доброты в первых классах, в которые зачислены дети с РАС. Для учащихся первых классов были показаны мультфильмы об особенных детях, велись обсуждения о том, чем могут отличаться люди, почему мы все разные, и кто такой «особенный человек». В конце мероприятия ребятам было дано задание, разделиться на группы, собрать паззлы и придумать по картинке мини-историю. Данное мероприятие способствовало привитию толерантного отношения к своим нынешним одноклассникам с РАС.

Важным аспектом является создание условий для социально-психологической адаптации обучающихся с РАС, а именно создание благоприятного климата в ресурсном классе, реализация коррекционно-развивающих занятий и психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся.

Выявленные в рамках экспериментального исследования трудности адаптации обучающихся с РАС, определяют необходимость целенаправленной работы, направленной на преодоление негативных тенденций, в том числе, значимость разработки программ и технологий, способствующих социально-психологической адаптации ребёнка с РАС в условиях общеобразовательной школы.

Список литературы:

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 29.12.2012 N 273 – ФЗ (ред. От 25.12.2018) [принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г.] // КонсультантПлюс: информационно-правовой сайт. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/, свобод. – Загл. с экрана.

2. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Э. М. Александровская // Школа и психическое здоровье учащихся. – М., 2008. – 153 с.

3. Искандерова Э.М. Формирование позиции ученика в период адаптации учащихся с ОВЗ в школе / Э. М. Искандерова // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: сб. материалов III Всерос. научно-практ. конф., 29-30 нояб. 2018 г., Москва / под. общ. ред. А. В. Хаустова. –М., 2018. – С. 141 - 143.

4. Чирков В.И. Методика «Экспертная оценка адаптированности ребёнка в школе» / В. И. Чирков, О. Л. Соколова, О. В.

Сорокина // в кн.: Проблема адаптации первоклассников к школе: Методические рекомендации для школьных психологов. – Одесса, 2001. – 232 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА СО СПОРТСМЕНАМИ

Ходосок Ю.С.,
Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины
Республика Беларусь, г.Гомель

В нашей стране спортивное консультирование является молодой, бурно развивающейся отраслью спортивной психологии. Психологическая работа со спортсменами – это вид индивидуальной психолого-педагогической работы со спортсменом, задачами которой являются: психическое развитие, обучение двигательным навыкам и воспитание психических качеств, позволяющих спортсмену достигать поставленных целей.

Целью психологического консультирования в спорте является повышение результативности выступлений спортсмена. Достигнуть ее удается путем разрешения множества проблем, которые возникают у спортсмена на всем протяжении карьеры, а также обучая спортсмена различным психологическим технологиям и проводя психодиагностику.

Без спортивного психолога трудно представить себе работу спортивного клуба. Каждый вид спорта для успешных выступлений требует определенного состояния физических и психических качеств спортсмена. Сегодня решающим фактором для победы в соревновании становится психологическая готовность. Помочь найти будущих чемпионов, определить предпосылки развития необходимых психических качеств – это задача психологического отбора и спортивной профориентации.

Подготовка спортсменов осуществляется по различным направлениям, но недостаток воли или неумение управлять своими эмоциями может свести к нулю результаты многолетних тренировок. При регулярной психодиагностике и активном участии психолога в тренировочном процессе становится возможным учет индивидуальных особенностей спортсмена, формирование и развитие необходимых для победы психических качеств и умений [1].

В большом спорте нередко выдающийся спортсмен является обладателем уникальных способностей, на проявлении которых основывается вся его соревновательная деятельность или тактика команды. Своевременно определить особенности психики и разработать для каждого занимающегося индивидуальный план развития способностей, стратегию предсоревновательного и соревновательного поведения – это тоже область деятельности спортивного психолога.

Спортивный психолог разрабатывает конкретные задания и упражнения для развития нужных психических качеств и передает их тренеру для включения в общий план подготовки спортсмена. При

необходимости, планируются индивидуальная работа и групповые мероприятия, например, для сплочения команды. Естественно, что спортивный психолог должен обосновать свои рекомендации, добиваться внедрения их в тренировочный процесс и контролировать качество выполнения своих заданий [2].

Чтобы эффективно оказывать психологическую помощь в спорте специалисту нужно создать атмосферу доверия и взаимопонимания, установить такие отношения со спортсменом, которые и позволят конструктивно воздействовать на его психику.

Работа психолога состоит в психологическом обеспечении подготовки спортсмена и спортивной деятельности. Задачами спортивных психологов являются:

- спортивная профориентация (определение максимально подходящего вида спорта).
- подготовка к соревнованиям (устранение тревожности, мотивация).
- разработка стратегии в соревновательный период.
- реабилитация после состязаний.
- определение и разрешение кризисных состояний [3].

Также работа спортивного психолога состоит в психологическом обеспечении подготовки спортсмена к спортивной деятельности. Эта работа включает в себя:

1. Психодиагностику. Психодиагностика ставит своей целью изучение спортсмена и его возможностей в определенных условиях спортивной деятельности. Психодиагностика может осуществляться как с целью спортивного отбора, так и в тренировочном процессе и во время соревнований. Проводится она для того, чтобы в последующем сформулировать психолого-педагогические и психогигиенические рекомендации, спланировать и более эффективно осуществить систему воздействия на спортсмена

2. Психолого-педагогические и психогигиенические рекомендации, которые могут быть адресованы тренеру, спортсмену, руководителям, семье и всем тем, кто вступает в контакт со спортсменом и своими словами и действиями, может влиять на его психическое состояние. Психолого-педагогические и психогигиенические рекомендации могут относиться к отбору учеников для занятия определенным видом спорта, определенному тренировочному занятию или циклу, соревнованиям или определенному соревнованию и спортивному режиму.

3. Психологическую подготовку. Выделяют психологическую подготовку тренера и спортсмена. В психологической подготовке спортсмена различают четыре ее вида: а) психологическая подготовка к продолжительному нагрузочному тренировочному процессу; б) общая психологическая подготовка к соревнованиям; в) специальная психологическая подготовка к конкретному соревнованию; г) коррекция психических состояний на заключительном этапе подготовки к ответственным соревнованиям.

4. Ситуативное управление состоянием и поведением спортсмена. Такое управление осуществляется, когда обнаружены недостатки в психологической подготовке и требуется срочное влияние на психическое состояние спортсмена. Управление может осуществляться за день до соревнований или непосредственно перед стартом, в перерывах между соревновательными упражнениями, а также после соревнований. Аналогично в тренировке: перед занятием, при выполнении отдельных упражнений, после занятия либо в определенном тренировочном цикле [4].

Психолог в спорте должен быть не только специалистом по диагностике, но и педагогом-психологом. Современные понятия о профессионализме психолога требуют от него не только глубины теоретических знаний и владения методами изучения человека, но и умения тактично и своевременно выдавать спортсмену, тренеру эффективно воздействующую, полезную информацию. Для этого психолог-практик обязан владеть методами воздействия так же качественно, как он владеет методами исследования. Он должен быть способен улаживать конфликты, секундировать в соревнованиях, организовывать отдых спортсменов, создавать и поддерживать традиции коллектива и делать массу других, казалось бы, странных для психолога дел, но вполне естественных для педагога и любого другого человека, который хочет помочь спортсмену в его трудной спортивной жизни.

Главный критерий деятельности практического психолога спорта – быть полезным спортсмену и тренеру, своим непосредственным участием способствовать росту спортивных результатов и совершенствованию личности спортсмена [5].

Список литературы

1. Гогунов Е.Н., Мартьянов Б. И. Психология физического воспи¬тания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.

2. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта. – М.: Физкультура и спорт, 1986.

3. Горбунов Г.Д. Практический психолог в спорте // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / Сост. и общая редакция И.П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – С. 260

4. Джамгаров Т.Т., Пуни А.Ц. (ред.) Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для ин-тов физ. культ. – М.: Физ¬культура и спорт, 1979.

5. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учебник для институтов и факультетов физической культуры. – 2-е изд. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 486 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АТМОСФЕРА СТУДЕНЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ПРОЯВЛЕНИЕМ ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКИ

Цепова В.А.,
Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины
Республика Беларусь, г.Гомель

Под студенческой группой понимается социальная общность, для которой характерно наличие непосредственных личных взаимодействий и контактов. Такие взаимодействия играют особую роль, так как обеспечивают удовлетворение наиболее важных индивидуальных и общественных потребностей: образование, здоровье, общественная деятельность, отдых, развлечения, то есть таких, которые составляют каждодневный смысл нашей жизнедеятельности [1, с.49].

Проблемами групповой сплоченности занимались такие ученые, как Л. Фестингер, Т. Ньюком, А.И. Донцов, А.В. Петровский, Я.Л. Морено и др.

Групповая сплоченность – является показателем прочности, устойчивости и слаженности работы коллектива, основанная на межличностных взаимоотношениях между людьми, которые характеризуются взаимной всесторонней симпатией членов группы и удовлетворенностью членством в ней. Развитие и формирование групповой сплоченности любого коллектива характеризуется сходством представления его членов о действующих нормах, правилах, требованиях и ожидаемого от группы результата работы [2, с. 205].

Насколько студент будет успешен в обучении и личностном развитии, напрямую зависит от того, насколько у него получилось сплотиться с группой, как прошла адаптация к новым людям. Ведь единство и дружность группы влияют на эффективность развития каждой личности, чем сплоченней и дружней группа, тем больше эффективность.

Понятие «сплоченность» используется для описания социально-психологических характеристик небольшой группы, таких как степень психологического сообщества, единство членов группы, узость и стабильность взаимоотношений и межличностных взаимодействий, степень эмоциональной привлекательности группы ее членов [3, с. 41].

Депрессия – это аффективное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном, с изменениями мотивационной сферы, когнитивных представлений и общей пассивностью поведения [4, с.120].

Депрессия – психическое заболевание, характеризующееся расстройством настроения. Основными симптомами являются: безрадостное, угнетенное состояние, утрата ощущения удовольствия; отсутствие интересов; невозможность сосредоточиться, нарушение памяти; неспособность принять решение, навязчивый возврат к одним и тем же вопросам; страх (перед повседневностью или неопределенный), внутреннее беспокойство, тревога; чувство усталости, отсутствие энергии; нарушение

сна; потеря аппетита, снижение веса; отсутствие сексуальных интересов; чувство давления, тяжести в области живота и груди; вегетативные симптомы (сухость во рту, запоры, потливость) [5,с.27].

Основной целью являлось изучение влияние атмосферы в коллективе на развитие и проявление депрессивной симптоматики.

Исходной альтернативной гипотезой являлось следующее: благоприятная обстановка в коллективе способствует снижению развития уровня депрессивной симптоматики.

В комплексную анкету-опросник вошли опросники на определение оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру); для изучения депрессии Шкала депрессии Бека (BeckDepressionInventory).

Исследование проводилось на базе Гомельского Государственного Университета им. Ф. Скорины.

В исследовании приняли участие 68 человек. Из них студенты факультетов физического, биологического, психологии и педагогики и математического. Средний возраст опрошенных составил 19.5 лет. Среди всех опрошенных составили 28 (41%) мужчин и 40 (59%) женщин.

С помощью шкалы выявления депрессивной симптоматики А. Бека нам удалось определить следующее: у 60% опрошенных студентов проявления депрессивной симптоматики отсутствуют, у 22% испытуемых была выявлена легкая (субдепрессия), 7% опрошенных обладают проявлением умеренной депрессии. Депрессия средней тяжести имеется у 11% студентов.

Для изучения взаимосвязи психологической атмосферы в коллективе, а именно параметров «дружелюбие – враждебность», «согласие – несогласие», «удовлетворенность – неудовлетворенность», «продуктивность – непродуктивность», «теплота – холодность», «сотрудничество – несогласованность», «взаимная поддержка – недоброжелательность», «увлеченность – равнодушие», «занимательность – скука», «успешность – безуспешность» и «депрессивная симптоматика, был рассчитан количественный коэффициент Спирмена.

Корреляционный анализ взаимосвязи параметров «дружелюбие – враждебность» и «депрессивная симптоматика», показал коэффициент корреляции по Спирмену (r) составил 0,230 при p=0,059, что является тенденцией. Коэффициент корреляции положительный, что говорит о прямой взаимосвязи. Дружелюбие в группе выражается в искреннем отношении друг к другу, проявление чистых чувств, стремление к мирному доброму сосуществованию внутри коллектива, способность к мирному и спокойному решению возможных возникающих конфликтов. Для нашего исследования, это означает, что враждебность, которая характеризуется готовностью или желанием причинить зло является помехой для установления нормальных человеческих взаимоотношений и оказывает негативное влияние на здоровье человека.

Анализ взаимосвязи параметров «согласие – несогласие» и «депрессивная симптоматика». Коэффициент корреляции по Спирмену (r) составил 0,224 при p=0,066, что является тенденцией. Коэффициент

корреляции положительный, что говорит о прямой взаимосвязи. Согласие в студенческой группе – это нахождение единого способа разрешения проблем, достижение сходства взглядов и оценок; общность точки зрения, солидарность. Это говорит о том, что отсутствие единства во мнениях и постоянное разногласие между одногруппниками приводит повышенной раздражительности по пустякам, а также из-за любых мелочей.

Для изучения взаимосвязи параметров «продуктивность – непродуктивность» и «депрессивная симптоматика» был рассчитан количественный коэффициент Спирмена. Уровень корреляции по Спирмену (r) составил 0,365 при p=0,002, что означает прямую взаимосвязь между этими двумя параметрами. Продуктивность в коллективе проявляется в способности совместно работать и достигать высоких результатов, способность создавать множество новых идей, переключаться с одной мысли на другую. На основании этого можно сделать вывод, что бесполезное нахождение в коллективе, пессимистично сказывается на отношении к будущему и негативных воспоминаниях о прошлом.

При изучении взаимосвязи параметров «взаимная поддержка – недоброжелательность» и «депрессивная симптоматика» уровень корреляции по Спирмену (r) составил 0,346 при p=0,004, что означает прямую взаимосвязь между этими двумя параметрами. Для нашего исследования, это означает, что неприязненное, недружелюбное, нерадушное взаимоотношение между студентами, осуждение, также нежелание успеха и добра, иногда зависть способствует развитию депрессивной симптоматики.

Для изучения взаимосвязи параметров «увлеченность – равнодушие» и «депрессивная симптоматика» был рассчитан количественный коэффициент Спирмена. Уровень корреляции по Спирмену (r) составил 0,295 при p=0,015, что означает прямую взаимосвязь между этими двумя параметрами. Увлеченность в группе свидетельствует о желании студентов всегда быть вместе, удовольствие от общения, жизнерадостность, бодрость, собранность, отсутствие жалоб и ябедничанья, чувство юмора. На основании этого можно сделать вывод, когда субъект решает быть глухим и слепым относительно некоторых ситуаций, у него может проявляться депрессивная симптоматика.

Для изучения взаимосвязи параметров «занимательность – скука» и «депрессивная симптоматика» был рассчитан количественный коэффициент Спирмена. Уровень корреляции по Спирмену (r) составил 0,239 при p=0,049 что означает прямую взаимосвязь между этими двумя параметрами. Таким образом, скука, которая характеризуется чувством неудовлетворенности от вынужденной пассивности, от впустую затраченного времени могут иметь слабость или поверхностную подвижность внимания, которая создает чувство подавленности и пустоты.

Также наше исследование показало статистически недостоверные взаимосвязи у параметров: «удовлетворенность – неудовлетворенность» r=0,024, при p=0,845; «теплота – холодность» r=0,155 при p=0,206;

«сотрудничество – несогласованность» r=0,206 при p=0,092, «успешность – безуспешность» r=0,037, при p=0,764.

Таким образом, атмосфера в студенческом коллективе, которая характеризуется враждебными, контрпродуктивными, холодными отношениями и недоброжелательностью, способствует развитию депрессивной симптоматики.

Литература

1 Сидоренков А.В. Неформальные подгруппы в малой группе: социально-психологический анализ / А.В. Сидоренков. – Ростов: РГУ, 2004. – 433 с.

2 Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева – М.: МГУ, 2001. – 384 с.

3 Крысько, В.Г. Социальная психология / В.Г. Крысько. – СПб.: Питер, 2006. – 432 с.

4 Смулевич, А. Б. Депрессии в общей медицине / А. Б. Смулевич. – М.: Медицинское информационное агентство. – 2001. – 256 с.

5 Яницкий, М. С. Состояния психической дезадаптации у студентов и пути оптимизации адаптационного процесса в вузе / М. С. Яницкий // Вопросы общей и дифференциальной психологии. – М.: –1998. – С. 58–67.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МУЗЫКИ И РЕЧИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

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

В статье рассматриваются актуальные научные сведения о границах влияния музыки на речь, их филогенетической связи, приведены результаты корреляционного анализа развития речи и музыкальности детей раннего возраста.

Ключевые слова: речь, музыка, корреляционный анализ, музыкальная среда, ранний возраст, речевое развитие

В науке влияние музыки на речь исследовалось преимущественно с неврологической позиции её соотношения с работой мозговых структур во время воспроизведения или слушания. Однако эти исследования требуют популяризации и применения в психологии и педагогике. Это позволит углубить представления о возможности использования потенциала музыки в психолого-педагогическом контексте работы с речью.

В современной научной литературе Т. Э. Тютюнникова, Р. Картер, Т. В. Черниговская, С. Л. Лазарев отражают в своих работах связь речевых и музыкальных явлений в жизни человека, в свою очередь, опираясь на труды К. Орфа, Б. М. Теплова, Э. Ж. Далькроза, В. В. Медушевского.

В статье собраны актуальные научные сведения о границах влияния музыки на речь, их филогенетической связи, а также приведены

результаты корреляционного анализа развития речи и музыкальности детей раннего возраста.

Музыка по своей сути является прародительницей речи [5]. Одним из доказательств этого феномена является факт идентичности интонаций (повелительной, вопросительной и восклицательной) в разных языковых группах. Музыка, как и речь, немыслима без интонаций, которые по своему существу являются причиной и следствием наших эмоций [6]. Сама же структура интонации существует в пределах звуковых интервалов, строящихся от привычного тона речи, соответствующих в музыке кварте (вниз) и квинте (вверх) [5], это обуславливает восприятие речи как музыкального продукта.

Изначально в речи не было словесного замысла. Основную смысловую нагрузку несли гласные звуки, интонирования которых было достаточно для донесения значения высказывания. Ведущая роль отдавалась ритмико-интонационным последовательностям, подсознательно влияющим на психику человека. Элементы подобного отношения к речи мы можем наблюдать сейчас в детском фольклоре, вербальная составляющая которых зачастую лишена логики и смысла, образы исходно иррациональны, и это их качество никак не связано с утратой исторических значений слов.

Так, колыбельные по своей сути являются набором звуков, ритмика и интонация которых активизируют длинные волны мозговой активности, возникающих при погружении в сон и регулирующих состояние покоя и сна при соматическом расслаблении:

«Да у утушки, да у серенькой / Да короткие ножки. / Ой, лёпи, али-лёп-лёпи, / Да короткие ножки. /Ой, у Марьюшки, у Ивановны / Да молодые гости» [2].

Развиваясь, речь отдавала информативное значение согласным звукам, и теперь этот факт отделяет функциональность пения и речи.

Другим доказательством материнской связи музыки с речью считают сходные лексические формы слов «петь» и «говорить» в языках разных семейств. В немецком ‘singen’ и ‘sagen’ (петь, говорить), в славянских ‘баять’ и ‘петь’. В свою очередь, немецкие слова исходят из корнеслова «-*kes-», означающего – «нарезать звуки», а славянские из «-*bhau-» - «отбивать ритм, отбивать такт».

Кроме того, существуют неврологические доказательства связи речи и музыки. Так, доказано, что человек совершает неосознанные микромускульные движения при восприятии музыки и речи (соинтонирование, пантомимические движения) [6]. Это свидетельствует об идентичных механизмах восприятия, обработки этих явлений и ещё раз подчеркивает их производность.

Эту же природу имеет способность человека слышать вовне себя музыку и речь, как бы проигрывая и проговаривая их.

Музыка и речь в одинаковой мере не существуют без понятий «ритм», «звук», «интонация», «длительность», «пауза», «движение», «тембр». Физически музыка и речь – это заданный и изменяющийся ритм,

интонационное движение силы и высоты звука. Однако, с позиции психолингвистики более значимым в вопросе сосуществования музыки и речи является понятие ритма. Восприятие и воспроизведение речи возможны, прежде всего, благодаря наличию в ней ритмической организации, которая связывает эти процессы с понятием «ауторитмика» и отсылает к взаимосвязи устной речи и телесной моторики, объясняющей механизм врождённой способности к обучению речи [1].

В настоящее время известно, что мозг ребенка на момент рождения адаптирован для овладения человеческой речью любой языковой группы. Язык, который ребенок будет считать родным, зависит от среды, в которую он попадает. Точно так же каждый ребенок имеет врождённые музыкальные способности [3,4], развитие которых зависит от средовых характеристик.

Это связано, прежде всего, с тем, что филогенетически речь, музыка и движение существовали неотделимо друг от друга [3].

Музыка и речь имеют общую историю развития и проистекают они из одних и тех же потребностей человека, которые были связаны с нормализацией психосоматического состояния. Это обуславливает большой коррекционный и гармонизирующий потенциал музыки как исходно органического, природосообразного феномена [3,4].

На основе теоретических обоснований взаимосвязи музыки и речи было проведено простое исследование, основанное на корреляционном анализе музыкальных и речевых способностей детей второго и третьего года жизни, посещающих музыкальные занятия раз в неделю.

В исследовании по методике диагностики психического развития детей от рождения до 3 лет Е. О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, Т. В. Ермоловой, С. Ю. Мещеряковой приняли участие 33 ребёнка. Оценка уровня развития речи производилась по следующим параметрам: инициативность, чувствительность к воздействиям взрослого, вовлеченность в общение, средства общения, активная речь, способность к выполнению речевых инструкций взрослого, понимание речи взрослого. Также исследовалась музыкальность этих участников по параметрам, предложенным О. П. Радыновой: танцевально-двигательная импровизация, чувство ритма, музыкальная память, ладовое чувство и музыкальная среда.

Анализ данных показал, что в 75% случаев отсутствие проявления тех или иных явлений музыкальности у детей и музыкальной среды дома отмечается у детей со средним и низким уровнем развития речи. Напротив, у детей с высокими показателями речевого развития в 11 из 17 случаев наблюдается равномерное проявление музыкальности и наличие дома постоянной музыкальной среды.

Для анализа общих результатов исследования и практического подтверждения взаимосвязи музыкального и речевого развития применялся метод корреляционного анализа. Был проведён расчёт коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена r_s с применением программы IBM SPSS Statistics.

Эмпирическое значение коэффициента корреляции: 0,551. Для данного объема выборки полученное значение определяет взаимосвязь как значимую на уровне 0,01.

Таблица 1. Расчёт коэффициента корреляции показателей музыкального и речевого развития детей раннего возраста и определение её значимости в программе IBM SPSS Statistics.

Корреляции				
			Развитие речи	Музыкальное развитие
Ро Спирмена	Развитие речи	Коэффициент корреляции	1,000	0,551**
		Значимость (двухсторонняя)	.	0,001
		N (объем выборки)	33	33
	Музыкальное развитие	Коэффициент корреляции	0,551**	1,000
		Значимость (двухсторонняя)	0,001	.
		N (объем выборки)	33	33
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).				

Полученный результат позволяет говорить о том, что корреляция между показателями речевого и музыкального развития детей второго и третьего года жизни, принявших участие в проведённом исследовании, статистически значимо отличается от нуля. Этот факт побуждает к дальнейшему изучению вопроса взаимосвязи музыки и речи с организацией репрезентативных выборок и использованием более детального диагностического аппарата.

Существует множество теоретических и практических доказательств филогенетической связи музыки и речи. Доступность этого знания для педагогического и психологического поля позволит углубиться в значимость музыкального развития ребенка раннего возраста и раскрыть его потенциал в работе психолога и педагога.

Литература

1. Чижова В. А., Крапивина М. С., Матюшенко Е. Е. Две стороны восприятия речи // Известия ВГПУ. — 2016. — № 8. — С. 108-112.
2. Бусыгин А. И. Фольклор Дона и Кубани. - Ростов на Дону, 1938. — 160 с.

3. Тютюнникова Т. Э. Музыка детства: ремесло и искусство педагога. — М.: Бином детства, 2019. — 79 с.
4. Лазарев М. Л. Музыкальный интеллект как основа модели гармонизации развития ребенка на разных стадиях детского онтогенеза, включая пренатальный возраст // Вестник МГУКИ. — 2012. — № 4. — С. 158-164
5. Бобылева Н. В. Вначале была музыка // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2010. — № 2. — С. 4-13.
6. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2-х т. Т I. — М. : Педагогика, 1985. — 328 с.

ВОСПРИНИМАЕМАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С СИМПТОМАТИКОЙ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА РАБОТНИКОВ СКОРОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ

Чуйко А.А.,
Гомельский государственный университет им. Ф Скорины
Республика Беларусь, г. Гомель

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР)− это специфическая клиническая форма нарушения про¬цесса посттравматической стрессовой адаптации. ПТСР возникает в результате воздействия на человека травматических событий, связанных с гибелью, серьез¬ными ранениями людей, возможной угрозой гибели или ранений. При этом человек, переживший подобную трав¬матическую ситуацию, может быть как жертвой происхо¬дящего, так и свидетелем страданий других лиц. В любом случае, в момент пребывания в травматической ситуации он должен испытать интенсивный страх, ужас или чувство беспомощности.

Особенностью этого расстройства является тенденция не только не исчезать со временем, но становиться более выраженным, а также проявляться внезапно на фоне об¬щего благополучия.

У значительной части лиц ПТСР хронифицируются. Кроме того, при ПТСР довольно часто диагностируются коморбидные расстройства. Так, J.H.Shore у 29% больных ПТСР наблюдали проявления депрессии, у 28% − признаки генерализованного тревожного расстройства, у 12%-фобии, у 10% − зависимость от алкоголя [1].

Разрушение прежних представлений о себе, об окружающем мире и своем месте в нем, крах прежних идеалов способствуют выстраиванию невротических защитных механизмов, которые могут проявляться как непосредственно в момент агрессии, так и на более позднем этапе. E.Weil[14] описывает следующие защитные механизмы при ПТСР: истерические реакции с припадками, диссоциативной картиной (потеря сознания, памяти); с проявлением подавления эмоций в физическом симптоме (истерические слепота, глухота, паралич); навязчивые реакции в

виде ритуальных заклинаний или действий в период надвигающейся угрозы [1].

Риск депрессии у врачей такой же, как во всей популяции, риск суицида в этой категории значительно выше среднего. Депрессивные расстройства могут оставаться нераспознанными и не долеченными в связи с тем, что врачи сами себя диагностируют, сами себя лечат или ищут возможности получить так называемое «лечение » (у хорошего коллеги).

Диагностика и своевременное лечение депрессий среди этой профессиональной группы достаточно серьезная проблема. В состоянии депрессии, на фоне сниженной самооценки, ощущения бесперспективности и бессилия специалист быстро устает, теряет интерес к новому в профессиональной области, чаще делает ошибки, раздражается или выплескивает гнев и негативные эмоции на других [2].

Что же касается суицидов, то их риск выше, чем по популяции приблизительно в 2 раза и для мужчин и для женщин. Хотя есть некоторые нюансы. Например, женщины врачи реже предпринимают попытки суицида, чем в женщины в популяции, однако большинство суицидов среди медиков бывают законченными. Тут, во-первых, специалисты знают верные способы, во-вторых, есть доступ на работе к сильнодействующим препаратам в большой дозировке, в-третьих, демонстративные попытки самоубийства в медицинской среде сильно не одобряются и вторичной выгоды от них практически никакой.

В последнее время все больше значение придается психологическим аспектам стресса, в частности жизненной значимости события, включая отношение личности к угрожающей ситуации с учетом моральных ценностей, религиозного и идеологического мировоззрения. Следует отметить, что в качестве «угрожающего» может восприниматься не только реальная стрессовая обстановка, но и ее символы или воображаемая ситуация, а также осознание отсутствия готовых программ деятельности в данной ситуации. Травматический характер определенного события зависит от того смысла, который оно имеет для личности. Другими словами, то, как человек воспринимает угрожающую опасность, «перерабатывает ее», важнее самой опасности.

Каждый человек обладает своей индивидуальной особенностью справляться с кризисной ситуацией. Внутренние конфликты снижают способность переносить кризис. У каждого человека есть свой «пороговый уровень» стресса. Если человек справляется с психологической травмой и извлекает из своего переживания важный для личности опыт, он становится гораздо более зрелой личностью. И вне зависимости от своего возраста он будет психологически взрослее того, кто никогда не сталкивался с человеческой трагедией. Он будет больше понимать жизнь и лучше чувствовать других людей.

В последнее время особое внимание ученых-психологов уделяется вопросу изучения межличностно-социокогнитивных факторов, а именно, социальная поддержка, социальная интеграция, социальное признание, возможность и условия обсуждения случившегося. Мета-аналитическое

исследование показало, что межличностно-социокогнитивные факторы в сравнении с другими факторами, такими как, женский пол, возраст, уровень интеллекта и образование, ранее пережитые травматические события, тяжесть травматического события, играют в проявлении посттравматического стрессового расстройства наиболее важную роль. Все эти факторы легли в основу межличностно-социокогнитивной модели, разработанной и представленной доктором медицины и доктором психологии, профессором Меркером в 2009 году [3].

Психосоциальная природа этиологии посттравматических расстройств прослеживается также в отношениях пострадавшего с родственниками, коллегами, друзьями. Социальные последствия психотравмы затрагивают процесс образования, трудовую деятельность, личную жизнь и проявляются проблемами на рабочих местах, конфликтами с руководством, нежелании учиться, проблемами воспитания конфликтами в семье и разводами. Для межличностных отношений пострадавших характерно выраженное проявление таких эмоций, как стыд, злость, преследуют мысли о мести. Стойкая озлобленность приводит к усилению клинических проявлений гиперактивности, в виде раздраженности, нарушения концентрации внимания, нарушений сна [3].

Для оценки влияния травматического события у медицинских работников была использована шкала оценки влияния травматического события ШОВТС (Н.В. Тарабариной), направленная на выявление симптомов посттравматического стрессового расстройства и оценку степени их выраженности [4]. Для оценки уровня воспринимаемой социальной поддержки использовалась многомерная шкала восприятия социальной поддержки (M.S.P.S.S.). Она оценивает эффективность и адекватность социальной поддержки по трем аспектам – «семья», «друзья» и «значимые другие». Шкала рассматривается Зиметом как психометрический зонд с хорошей надежностью, адекватной факторной и конструктивной валидностью, простой для обследования и экономящий время инструмент. Она включает в себя 12 пунктов утверждений, которые оцениваются от 1 до 7 баллов. Затем проводится подсчет общей оценки восприятия социальной поддержки в баллах [5].

В ходе исследования было установлено, что у 46% медицинских работников отсутствуют симптомы посттравматического стрессового расстройства. У 39% медицинских работников отмечается низкая степень выраженности симптомов посттравматического стрессового расстройства, у 5% – средняя степень, у 10% – высокая степень выраженности симптомов посттравматического стрессового расстройства. У 56% опрошенных медицинских работников показатели восприятия социальной поддержки выше среднего, у 10% медицинских работников они ниже среднего. Полученные данные отражают тот факт, что исследуемые нами медицинские работники получают социальную поддержку со стороны ближайшего окружения, а именно родственников, друзей. Они указывают, что рядом с ними всегда есть люди, которые помогут в трудную минуту, с

которыми можно разделить свои беды и радости, от которых они получат эмоциональную поддержку.

Для определения взаимосвязи между социальной поддержкой и профессионально-обусловленными последствиями был рассчитан коэффициент корреляции Спирмена. Полученные результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод о согласованном взаимодействии ПТСР и восприятия социальной поддержки. Коэффициент корреляции составил r = -0,24, при уровне достоверности p = 0,03 для субшкалы «поддержка друзей» и r = -0,31, при уровне достоверности p = 0,02 для субшкалы «поддержка значимых близких». Наличие данной взаимосвязи указывает на то, что чем выше уровень восприятия социальной поддержки со стороны друзей и значимых близких, тем ниже уровень проявления симптоматики посттравматического стрессового расстройства работников скорой медицинской помощи.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что медицинские работники подвержены таким профессионально-обусловленным последствиям, как посттравматическое стрессовое расстройство и вторичная травматизация, синдром эмоционального выгорания, что обусловлено особенностями профессиональной деятельности, заключающейся в оказании помощи другим людям, высокой ответственности за их здоровье и жизнь. По роду своей деятельности медицинские работники подвергаются воздействию различных неблагоприятных факторов рабочей среды и самого трудового процесса, к которым относятся: вредные химические вещества и биологические агенты, ионизирующие излучения, шум, вибрация, канцерогены, высокое нервно-психическое напряжение, вынужденное положение тела во время работы, перенапряжение анализаторных систем, и др.

Вопросы поиска путей профилактики профессионально-обусловленных последствий, а также повышения работоспособности и стрессоустойчивости медицинских работников скорой помощи являются актуальной проблемой практической психологии. Сохранение или повышение стрессоустойчивости личности связано с поиском, сохранением и адекватным использованием ресурсов, помогающих ей в преодолении негативных последствий стрессовых ситуаций. Особое место среди таких ресурсов занимает социальная поддержка, так как переводит анализ стрессовой ситуаций от индивидуального уровня к контексту всей ситуации в целом, включающей в себя широкое поле взаимодействия индивида с другими людьми.

Литература

1. Захаров, С. Синдром выгорания у врачей /С. Захаров // Психологический журнал. – 2010. – № 4. – С. 49 – 54.

2. Косарев, В.В. Профессиональная заболеваемость медицинских работников Самарской области/В.В. Косарев, Г.Ф. Васюкова // Гигиена и санитария. − 2004. − № 3. − С.27−38.

3. Крутолевич А.Н. Факторы развития вторичной травматизации у работников экстремальных служб / А. Н. Крутолевич // Вопросы психологии. – 2013. - №5. – С. 54–63.

4. Тарабрина, Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.

5. Zimet, G.D., Powell, S.S., Farley, G.K., Werkman, S. &Berkoff, K.A. (1990). Psychometric characteristics of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support.Journal of Personality Assessment, 55, 610-17.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Чуракова М.А.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Аннотация: в данной статье поднимается проблема необходимости проведения учителем-логопедом коррекционной работы по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста. Нами представлены и проанализированы результаты обследования фонематического восприятия у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития. Описаны направления развития фонематического восприятия дошкольников данной категории.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, фонематическое восприятие, дети шестого года жизни, игровые приёмы, фонетическая ритмика, звуковые символы.

В настоящее время большую значимость приобретают вопросы готовности дошкольников к обучению, к овладению программой по родному языку. Дошкольная образовательная организация выполняет важную функцию в подготовке детей к школе.

Теория и практика коррекционно-логопедической воздействия показывает, что развитие фонематического восприятия является основополагающим в подготовке к обучению грамоте детей, имеющих нарушения речи. Несформированность данного процесса занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих к учебной дезадаптации детей школьного возраста.

Под термином «фонематическое восприятие», раскрытым наиболее полно Л.С. Волковой, понимаются специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова [1]. В структуру данного определения входят процессы фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом подразумевают такую форму речевой патологии, при которой нарушено формирование всех компонентов

речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне. Следует отметить, что у данной категории детей грубо нарушено фонематическое восприятие, что влечет нарушение слоговой структуры слова, звукопроизношения, лексико-грамматических категорий, связной речи.

Нами было проведено исследование с целью выявления особенностей фонематического восприятия у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития на базе МДОБУ «Центр развития ребенка - Медведевский детский сад №6 «Колокольчик» и МБДОУ «Детский сад № 35 «Подснежник» г. Йошкар–Олы». В эксперименте приняли участие 20 человек.

Была использована методика Н. И. Дьяковой «Диагностика и коррекция фонематического восприятия старших дошкольников» [2]. Диагностика носит комплексный характер и состоит из 6 серий заданий:

1) изучение отраженного воспроизведения рядов слогов и слов;
2) изучение дифференциации звуков в произношении;
3) различение на слух оппозиционных фонем;
4) изучение звукового анализа слов;
5) изучение звукового синтеза слов;
6) изучение фонематических представлений.

Каждая серия заданий оценивалась по пяти балльной шкале. Диагностика проводилась в индивидуальной форме с использованием картинного материала. Задания предъявлялись в устной форме.

Результаты констатирующего этапа показали, что у 85 % детей выявлен низкий уровень сформированности фонематического восприятия, что не соответствует условно возрастной норме. У остальных 15% детей обнаружен средний уровень.

Нами были выделены особенности, позволяющие судить о сниженном уровне развития фонематического восприятия у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития и специфике проявления этих нарушений:

1) трудности в воспроизведении оппозиционных звуков в слогах, словах и предложениях;
2) проблемы с дифференциацией свистящих и шипящих звуков. Например, звук [с] заменяет звуками данной или близкой фонематической группы: [ш] («крыша» вместо «крыса»), [з] («коза» вместо «коса»);
3) при воспроизведении серии слогов, в которых содержатся пары согласных, допускают ошибки вследствие недифференцированных фонематических представлений у этих пар. Например, вместо «ка–га–ка»-«га–га–ка»;
4) отмечается сниженное слуховое внимание, а также недостатки слуховой памяти;
5) ошибки звуковой наполняемости слов – перестановки, сокращения и замены звуков и слогов, особенно при стечении согласных звуков. Например, «ргоо» вместо «рога»;

6) выявлена неподготовленность фонематического восприятия к овладению элементарным звуковым анализом и синтезом;

7) трудность переключения с одного артикуляционного уклада на другой;

8) характерна недостаточная чёткость речи, связанная спроблемами контроля собственной речи со стороны фонематического восприятия.

Таким образом, в ходе количественного и качественного анализа результатов, мы пришли к выводу о том, что фонематическое восприятие у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития нуждается в развитии. Возникла необходимость в создании коррекционно-развивающей программы, построенной с учётом возрастных, индивидуальных особенностях и речевых возможностей.

Исходя из выявленных особенностей фонематического восприятия, проявляющихся в трудностях дифференциации слов сходных по артикуляторно-акустическим параметрам, в понимании инструкций взрослого вследствие несовершенства слухового восприятия, слухового внимания и памяти, в несформированности процессов элементарного фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений, нами были определены основные этапы коррекционной работы.

Т.А. Ткаченко выделяет следующие 6 ступеней развития фонематического восприятия:

1) Узнавание неречевых звуков.

2) Различение одинаковых звуковых комплексов по высоте, силе и тембру.

3) Различение слов, близких по звуковому составу.

4) Дифференциация слогов.

5) Дифференциация фонем.

6) Формирование навыков звукового анализа и синтеза [6].

Изучив труды С.В. Коноваленко и М.И. Кременецкой [3], Н.Ю. Костылевой [4], Н.А. Лукиной и И.И. Никкинен [5], Т.А. Ткаченко [6], Д.Б. Эльконина [7], мы пришли к выводу о том, что именно комплексное использование речевых и неречевых игровых приёмов, наглядного моделирования и фонетической ритмики будет способствовать формированию у детей направленности на звуковую сторону речи. Конечной целью реализации коррекционно-развивающей программы с комплексом указанных средств прогнозируется умение детей прислушиваться к звукам речи; способность к узнаванию, дифференциации и устанавливанию наличия или отсутствия звуков одной или близкой фонетической группы.

Поскольку коррекционно-развивающий процесс требует многократность в повторении того или иного упражнения, необходимо включать игровые приёмы, которые позволяют решать задачи в естественных для ребёнка условиях – в игре. Это позволяет сделать занятие менее утомительным и более интересным для дошкольников. Игры с речевым сопровождением будут способствовать повышению речевой

активности. Включение в обучение бесед развивает стремление детей к общению. Упражнения на развитие неречевых процессов необходимы, поскольку способны активизировать слуховое внимание, память. Примерами таких игр выступают узнавание по звучанию музыкальных инструментов, различение звуков природы, воспроизведение ритмических рисунков.

Метод обучения дошкольников грамоте, выдвинутый Д.Б. Элькониным, предполагает применение наглядного моделирования. Данное средство также включено в разработанную коррекционно-развивающую программу. Схемы, символы звукового состава слова могут служить зрительной опорой, напоминая детям артикуляцию звука, закрепляя правильное произношение и устанавливая различия всех фонем русского языка.

Не менее важным направлением развития фонематического восприятия является фонетическая ритмика. Данная логопедическая технология формирует у детей связь между слуховым восприятием звука, зрительным образом его артикуляторного уклада и двигательным ощущением. Дети запоминают образец правильного произношения звуков речи, слогов, слов и стихотворений. Это является эффективным средством в работе над слогообразующими гласными.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что комплексное использование вышеперечисленных направлений и различных средств развития фонематического восприятия у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития позволит создать основу для дальнейшего совершенствования речевой деятельности и избежать трудностей в школьном звене.

Литература

1. Волкова Л.С. Логопедия: учеб. для студ. дефектолог. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой. – М.: Владос, 2007. – 360-365 с.
2. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у старших дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.
3. Коноваленко С.В., Кременецкая М.И. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза в играх и упражнениях. – М.: Гном, 2018. – 48 с.
4. Костылева Н.Ю. Покажи и расскажи. Игровые упражнения по развитию речи дошкольников на основе фонематической ритмики. – М.: ТЦ Сфера, 2014 – 64с.
5. Лукина Н.А., Никкинен И.И. Научи меня слышать (Развитие слухового восприятия, внимания и памяти). – СПб.: «Паритет», 2003.– 112 с.
6. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия. Альбом дошкольника: пособие для логопедов, воспитателей и родителей. – М.: Гном и Д, 2005. – 32 с.
7. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учебное пособие / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М., 2008. – 384 с.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВАМ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКОТЕРАПИИ

Шабалина Н.И.,
Детский сад №19 «Василёк»
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Важной целью нравственного развития личности, согласно Федеральному государственному стандарту дошкольного образования, выступает формирование у ребенка положительного отношения к миру, другим людям и себе (целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования).

Дошкольное детство – сенситивный период (период наивысших возможностей для наиболее эффективного развития) становления первичных этических инстанций, т.е. нравственной картины мира. А система дошкольного образования как базовый институт социализации детей несет на себе ответственность и за нравственное становление личности. [5]

Проблема социально-нравственного воспитания в условиях современного общества приобрела особое значение. Снижение культурного и интеллектуального уровня развития требуют возрождения традиционных нравственных ценностей. Борьба за элементарный уровень существования создала предпосылки для стихийного формирования нравов, базирующихся на эгоизме, прагматизме и индивидуализме. Потеря нравственных ориентиров привела к негативным последствиям в обществе: к социальному сиротству, потере интереса к учению. А также к родительской безответственности и равнодушию к воспитанию подрастающего поколения не только у родителей, из трудных семей, но и у тех, кто занят своей карьерой и не имеет ни времени, ни желания посвятить свои силы воспитанию своих собственных детей. [3, с.86]

Общество начинает ясно понимать, что нравственность неразрывно связана с социальной ответственностью, которая не может утверждаться без средств обеспечивающих нравственное развитие человека. Закрепить положительные изменения в обществе поможет разработка новых технологий социально-нравственного воспитания. Одна из таких технологии - сказкотерапия и формирование с помощью ее элементов социально-нравственной сферы детей дошкольного возраста. [3, с.115]

Чтобы создать условия для формирования социально-нравственных качеств детей дошкольного возраста была разработана программа «Сказки живут среди нас». Данная программа предполагает нравственное развитие личности дошкольника посредствам развития эмоциональной сферы с использование элементов сказкотерапии.

Главными задачи при реализации программы стали:

1. Обогащать и активизировать словарь детей за счёт слов, обозначающих различные эмоции и формы речевого этикета.

2. Способствовать обогащению эмоциональной сферы детей. Развивать коммуникативные умения, навыки к реализации разнообразного полоролевого репертуара в игровых ситуациях и реальной жизнедеятельности.

3. Побуждение детей к эмоциональной отзывчивости и сочувствия

4. Создание условий для творчества и самовыражения дошкольников

5. Воспитание у детей культуры поведения и общения с взрослыми и сверстниками;

6. Формирование чувства достоинства и самоуважения.

Новизна использования сказкотерапии заключается в том, что теоретически обоснован и выявлен комплекс социально-культурных условий реализации технологии сказкотерапии в системе нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Представлен инструментарий диагностического сопровождения нравственного воспитания личности дошкольника в ходе использования технологии сказкотерапии. На основе принципов интеграции и дифференциации разработана и внедрена программа использования сказкотерапии в педагогический процесс нравственного воспитания дошкольников. Дана развернутая характеристика социально-культурных мероприятий, способствующих повышению эффективности процесса социализации и нравственного воспитания ребенка посредством сказкотерапии.

Программа предназначена для работы с детьми старшего дошкольного возраста (6-7 лет), имеющие недостатки личностного и социального плана. Не рекомендуется использование программы с детьми ниже указанного возраста, так как в программе содержатся задания и упражнения, подразумевающие определенный уровень сформированности нравственности, а также зрелости психических процессов.

Весь цикл программы включается в себя 26 занятий: 13 - педагогической направленности и 13 – психокоррекционной направленности с использованием 13 авторских сказок Л.Д. Коротковой. Каждая, из которых включает в себя нравственный урок, воспитание добрых чувств, предусматривает речевую зарядку, развитие мышления, воображения. [2, с.6]

Сюжеты данных сказок применяются в два этапа. Педагогическая работа – первый этап, включающий в себя чтение сказки и беседу с детьми по ее содержанию. Психокоррекционная работа – второй этап, включающий распределение ролей, проигрывание эпизодов сказки, психогимнастику, собственно психокоррекционную работу и рисование или изготовление поделок по мотивам сказок. Психокоррекция проводится через проигрывание эпизодов сказки и ответы детей на предполагаемые вопросы. Рисование или изготовление поделок являются основным домашним заданием, но могут проводиться на занятиях.

Педагогическая работа может реализовываться как педагогом-психологом, так и воспитателем возрастной группы. Психологический этап применения сказки для развития социально-нравственной сферы осуществляется непосредственно педагогом-психологом.

Программа «Сказки живут среди нас» была апробирована в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад №19 г.Йошкар-Олы «Василёк». В исследовании и принимали участие дети подготовительной группы, возраст 6-7 лет, в количестве 22 человек.

Исходя из возраста детей, было использовано несколько методик. В качестве первой методики мы применили методику «Сюжетные картинки» Г.А.Урунтаева, Ю.А. Афонькина. Цель методики - изучение эмоционального состояния к нравственным нормам. [4, с.147]

В качестве второй методики для изучения нравственного развития старших дошкольников мы применили методику «Закончи историю», модифицированный вариант Р.М. Калининой. Цель – изучить понимание детьми старшего дошкольного возраста нравственных норм (щедрость – жадность, трудолюбие – лень, внимание к людям – равнодушие). [1, с.93]

Диагностическое исследование проводилось до начала коррекционно-развивающих занятий с целью определить уровень развития нравственных качеств и изучить эмоциональное отношения к отдельным жизненным ситуациям. И соответственно после всего цикла программы «Сказки живут среди нас», чтобы определить подтверждаются или нет поставленные нами цели и задачи психокоррекционной работы.

Анализ изучения эмоционального отношения к нравственным нормам по методике «Сюжетные картинки у детей дошкольного возраста 6-7 лет показал результативность воздействия психокоррекционной работы по программе «Сказки живут среди нас».

В начале исследования у испытуемых преобладали два уровня выраженности эмоционального отношения к нравственным нормам – средний (9 чел., 40,9%) и низкий (9 чел., 40,9%). Дети недостаточно верно оценивали ситуации на картинках, объясняя свой выбор. Большинство детей либо допускали ошибки в объяснениях и выборе некоторых картинок, либо не могли объяснить свой выбор.

После проведения психокоррекционной работы по программе «Сказки живут среди нас», основанной на авторских сказках по нравственному воспитанию детей, стал преобладать высокий уровень развития эмоциональных реакции, адекватных моральным нормам (11 чел., 50%). Большинство детей стали обосновывать свой выбор, некоторые даже были способны определить моральную норму; эмоциональные реакции детей стали более адекватные, яркие.

Небольшая часть детей (3 чел., 13,6%)после проведения коррекционных занятий осталась с низким уровнем сформированности моральных норм, они зачастую не могли определить положительные и отрицательные поступки.

Анализ результатов по методике «Закончи историю», модифицированный вариант Р.М. Калининой, показал, что дошкольники имеют разные уровни понимания нравственных норм (щедрость – жадность, трудолюбие – лень, правдивость-лживость, внимание к людям – равнодушие), по-разному соотносят эти нормы с реальными жизненными ситуациями, разрешают проблемные ситуации на основе нравственных норм и дают элементарную нравственную оценку.

У детей до начала психокоррекционной работы преобладает в основном низкий уровень понимания нравственных норм (12 чел., 54,5%). Для них характерно оценивание поведения детей как положительное, так и отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку мотивирующую нравственную форму поведения данные дети не формулировали.

После психолого-педагогического воздействия по программе «Сказки живут среди нас» показатели с высоким и средним уровнем понимания нравственных норм увеличились.

Испытуемые со средним уровнем (8 чел., 36,4%)называли нравственную норму, правильно оценивали поведение детей, но не мотивировали свою оценку. Высокий уровень понимания нравственных норм показало столько же детей, сколько и с со средним уровнем (8чел., 36,4%) . Для них характерно определение нравственной нормы, понимание ее значения для взаимоотношений людей и способность обосновать свое мнение, правильно оценив поведение детей, мотивируя свою оценку.

Таким образом, чтение и проигрывание эпизодов сказок помогло большинству детей разобраться в непростых жизненных ситуациях. Психолого-педагогическая коррекция на основе работы со сказками позволила детям на вербальном и эмоциональном уровне осознать, что такое «хорошо» и что такое «плохо». Многие дошкольники научились без труда определять нравственные нормы и сопоставлять их с реальными жизненными ситуациями. Некоторые без труда научились разрешать проблемные ситуации на основе нравственных норм и давать элементарную нравственную оценку, другая часть понимает их частично, и совсем небольшая часть дошкольников испытывают трудности в понимании нравственных норм.

Литература

1. Калинина Р.Р. Психолого – педагогическая диагностика в детском саду / Р.Р. Калинина. – М.: Речь, 2003. – 144 с.

2. Короткова Л.Д. Авторская дидактическая сказка как средство духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста / Л.Д. Короткова. – М.: «Московский гуманитарный университет» - 2008. – 25с.

3. Короткова Л.Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста / Л.Д. Короткова. – М.: «ЦГЛ», 2004. – 246 с.

4. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 291с.

5. ФГОС. – [Электронный ресурс]. - https://fgos.ru

ОТНОШЕНИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ И СОЦИАЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ У СТУДЕНТОВ

Шугай М.В.,

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель

По данным многочисленных эмпирических исследований в зарубежной психологии, обобщенным и систематизированным И.В. Никитиной и А.Б. Холмогоровой, проблема социальной тревожности является широко распространенной среди населения, при этом, наиболее сильно подвержены влиянию данного вида тревожности люди молодого возраста (от 15 до 24 лет). Авторы отмечают, что в отечественной психологии, несмотря на традиционное изучение тревожности и факторов, ее провоцирующих, таких исследований недостаточно [1].

Под социальной тревожностью А.Б. Холмогоровой и В.В. Красновой понимается состояние эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства в отношении социальной ситуации и оценки другими людьми [2].

Основным симптомообразующим фактором социальной тревожности является повышенная тревога, возникающая в ситуациях социального взаимодействия и вызывающая эмоциональный дискомфорт. Человек с социальной тревожностью склонен испытывать тревогу даже в тех ситуациях, которые не относятся к разряду стрессовых.

Взаимодействие человека с обществом осуществляется через систему связей, совокупность которых обеспечивает социализацию человека. Межличностное общение является важной частью жизни студентов. Для эмоционального благополучия молодым людям необходимо ощущать свою групповую принадлежность, причастность.

Тип отношений между людьми закладывается в раннем детстве. Именно в детстве формируется тип привязанности, который потом взрослый человек переносит в свою жизнь. Х. Кохут отмечал, что психологические травмы, нарушения привязанности крайне негативно влияют на возможность построения здоровых отношений [3].

По мнению П. Криттедена, в юношеском возрасте происходит трансформация детско-родительской привязанности в привязанность к партнеру, близкому человеку. Благодаря переменам, произошедшим в этот возрастной период, юноши становятся фигурами привязанности для своих партнеров, а затем детей [4].

По мнению Н.В. Сабельниковой и Д.В. Каширского, эмоциональная связь двух взрослых людей носит симметричный характер, где каждый из партнеров стремится к удовлетворению собственных

потребностей в близости и одновременно является источником чувства безопасности и комфорта для другого. Эмпирическим путем у взрослых были выделены стили привязанности, сходные с выделенными у младенцев – надежным, амбивалентным и избегающим. Впоследствии исследователи пришли к выводу о том, что стили привязанности у взрослых более корректно рассматривать в аспекте двухфакторной модели, в которой стили привязанности образуются путем сочетания степени беспокойства по поводу отношений привязанности и степени избегания отношений привязанности. Беспокойство связано со страхом быть отвергнутым близким человеком (объектом привязанности), а избегание – с уровнем дискомфорта, испытываемого от психологической близости с ним [5].

Эмпирическое исследование по изучению уровня социальной тревожности у молодых людей с различными видами привязанности осуществлялось на базе учреждения образования «Гомельский государственный медицинский университет» г. Гомеля. В исследовании приняли участие 86 испытуемых в возрасте 20 – 24 лет. Статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с помощью подсчета коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Уровень социальной тревожности у студентов определялся с помощью методики «Психодиагностический опросник социальной тревоги и социофобии» О.А. Сагалаковой и Д.В. Труевцева [6]. Было выделено четыре группы респондентов: с социальной смелостью (12%), эпизодическими проявлениями социальной тревожности (37%), умеренным (32%) и высоким (19%) уровнем социальной тревожности.

Для изучения особенностей эмоциональной привязанности человека в отношениях с близкими людьми была применена методика «Опросник
привязанности к близким людям» Н.В. Сабельниковой и Д.В. Каширского [5].

Результаты исследования показали, что у 46% студентов наблюдается сочетание низких показателей беспокойства и избегания в структуре привязанности, что соответствует надежному стилю привязанности к значимому близкому. Для таких людей характерно позитивное самоотношение, удовлетворенность жизнью и текущими отношениями. Молодые люди с надежным стилем привязанности испытывают уверенность в партнере, оценивают свои отношения как открытые и доверительные, не боятся эмоциональной близости и привязанности. Отношения приносят им радость и комфорт.

Высокий уровень беспокойства в структуре привязанности характерен 33% студентов выборки. Люди с преобладающим компонентом «беспокойство» не испытывают уверенности в партнере, ощущают тревогу по поводу перспектив близких отношений, не доверяют своему партнеру и характеризуют поведение партнера как переменчивое и непредсказуемое. Они нуждаются в постоянном подтверждении любви и привязанности к ним.

Высокий уровень избегания отмечен у 31% студентов. Студенты с преобладанием избегающего компонента привязанности стремятся к

установлению дистанции и поддержанию автономии, к уходу от близких контактов и самораскрытия в близких отношениях. Попытки партнера сократить дистанцию воспринимаются такими людьми как контролирующие и угрожающие.

Результаты исследования связи уровня социальной тревожности и параметров привязанности к близким людям у студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Коэффициенты корреляции между уровнем социальной тревожности и факторами привязанности к близким людям

Факторы привязанности / Уровень социальной тревожности	Беспокойство	Избегание
Социальная смелость	0,245	0,236
Эпизодические проявления	0,286	0,221
Умеренный	-0,091	0,049
Высокий	**0,54**	0,228

Из таблицы 1 следует, что высокий уровень социальной тревожности коррелирует с типами привязанности с преобладающим беспокойством (тревожно-озабоченный и избегающе-опасающийся) ($r=0,54$ при $p\leq0,05$). Это означает, что у студентов с высоким уровнем социальной тревожности в структуре актуальной привязанности преобладает чрезмерная тревога, беспокойство, боязнь расставания, страх близких отношений.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует связь между уровнем социальной тревожности и фактором беспокойство в структуре актуальной привязанности к близким людям у молодых людей. Такие студенты чрезмерно тревожатся о предполагаемой потере близкого человека, нуждаются в постоянном подтверждении своей значимости для него, не чувствуют себя безопасно в близких отношениях.

Список использованных источников

1. Никитина, И.В. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 1 [Текст] / И.В. Никитина, А.Б. Холмогорова // Социальная и клиническая психиатрия, 2010. – № 1 (Т. 20). – С. 80 – 85.
2. Краснова, В.В. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация [Электронный ресурс] / В.В. Краснова, А.Б. Холмогорова // Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования» – 2011 – №1 – Режим доступа: http://psyedu.ru/journal/2011/1/2060.phtml [Дата обращения: 01.02.2019]
3. Кохут, Х. Терапия нарушений привязанности / Х. Кохут, в пер. С.И. Дубинской. – М.: Когито-Центр, 2012. – 316 с.

4. Криттеден, П. Трансформация отношений привязанности в юности [Электронный ресурс] / П. Криттеден // Журн. практ. психологии и психоанализа. — 2002.—№1. — Режим доступа: http://www.psyjournal.ru свободный – Дата доступа: 14.11.2018
5. Сабельникова, Н.В. Опросник привязанности к близким людям / Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский // Психологический журнал. – 2015. – №4 (36) – С.84 – 97.
6. Сагалакова, О.А. Опросник социальной тревоги и социофобии [Электронный ресурс] / О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 4 (15). – Режим доступа: http://medpsy.ru [Дата обращения: 04.02.2019]

ПРИВЯЗАННОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

Яворская К.А.,
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Республика Беларусь, г.Гомел.

В данной статье отражены основные теоретические основания привязанности как ключевого фактора развития стрессоустойчивости.

Ключевые слова: привязанность, стрессоустойчивость, деструктивная привязанность.

Проблеме исследования привязанности и стрессоустойчивости в зарубежной и отечественной психологии посвящено множество работ, которые обосновывают закономерности, рассматривают различные взгляды ученых. Однако роли привязанности как фактора развития стрессоустойчивости уделяется недостаточное внимание в современной науке, хотя такие составляющие как привязанность и стресс оказывают значительное влияние на жизнь каждого человека.

Обзор литературы:

Хотя понятие привязанности в разных концепциях трактуется несколько по-разному, тем не менее общим для всех интерпретаций признается формирование тесной, индивидуально направленной эмоциональной связи младенца с матерью. Так, например, в работах М.И. Лисиной (1986) понятие привязанности фигурирует при описании формирования взаимоотношений ребенка с матерью и рассматривается как один из важнейших продуктов деятельности общения, в частности ситуативно-личностной формы общения ребенка со взрослым.

Дж. Боулби полагал, что главная функция привязанности – это совладание со стрессом и восстановление чувства безопасности, а также интерпретировал механизмы привязанности, опираясь на общую теорию систем. Системный подход позволил ему представить привязанность как комплекс поведенческих и эмоциональных реакций, основанных на сложной системе внутренней регуляции.

В своей первооснове данная регуляторная система ориентирована на поиск маленьким ребенком защитной близости, контакта с матерью: система привязанности резко активизируется в ситуациях опасности, тревоги или любого дискомфорта (боли, холода и т.д.), а контакт с матерью снимает тревогу и дает чувство защищенности, значение которого нельзя переоценить, поскольку только будучи внутренне свободным от переживания опасности, тревоги или боли, ребенок способен переключать свое внимание на окружающий мир и решать задачи по его познанию и освоению.[1]

Привязанность, сформированная непосредственно при взаимодействии с матерью влияет на опыт построение отношений в будущем, особенности преодоления кризисных ситуаций, специфику психических процессов и т. д. [3]

Привязанность влияет на психическое здоровье и психологическое благополучие, эмоциональную регуляцию и устойчивость к психотравмирующим воздействиям, личностную автономию, лидерские качества и просоциальные установки, толерантность в общении и многое другое. [2]

Привязанность не только создает у него чувство безопасности перед лицом нового и сложного мира, но и выражает внутреннюю потребность в человеческом общении. В рамках отношений младенец строит свою первую модель межличностных отношений, которая изначально связана с его познавательной, эмоциональной и поведенческой сферами.

По мере развития и обретения все большей самостоятельности привязанность к матери трансформируется, но не исчезает из жизни ребенка: на место потребности в непосредственном физическом контакте и близости приходит более сложная по форме и содержанию, но та же по сути потребность в психологической защищенности и поддержке, в доверительном общении, а также в гибком, не сковывающем руководстве со стороны матери. Растет и круг лиц, к которым у ребенка, а затем подростка и взрослого формируется отношение привязанности, хотя роль матери в качестве основного объекта привязанности, как правило, сохраняется. Многочисленные исследования последних полутора-двух десятилетий показывают, что влияние привязанности к матери не ограничивается ранними этапами детства, но распространяется и на взрослые возрасты жизни. [1]

М.Эйнсворт выделила три основных типа привязанности: надежный (безопасный), тревожно-амбивалентный и избегающий.[4] Люди с надежной (безопасной) привязанностью склонны к положительным представлениям о себе и партнере, в том числе и об их отношениях. Часто они удовлетворены отношениями в большей степени, чем люди с другими стилями привязанности. Они ощущают себя комфортно как в близости с другим, так и в независимости [5].

Формирование тревожно-амбивалентного и избегающего типа привязанности к матери приводит к серьезным нарушениям в психическом

развитии индивида и к его неэффективной адаптации в социуме [6-7]. Люди с тревожно-амбивалентным типом привязанности ищут высокого уровня близости, одобрения, отзывчивости от партнера. Они склонны переживать по поводу того, что партнер не любит их и может разорвать отношения с ними.

Люди с избегающей привязанностью требуют большей независимости, видят себя самодостаточными и неуязвимыми, склонны подавлять и скрывать свои чувства. Некоторые из них могут воспринимать близкие отношения как не имеющие для них большого значения [5].

Небезопасную привязанность, имеющую ярко выраженный стрессогенный характер, субъект которой не испытывает удовлетворения потребностей в любви, принятии и безопасности, страдает от хронического переживания угрозы разрыва отношений и потери партнера, оказывающего негативное влияние на его психологическое благополучие, мы предлагаем называть деструктивной привязанностью [8]. Таким образом, под деструктивной привязанностью мы понимаем дезадаптивный и стрессогенный тип привязанности во взрослом возрасте, имеющий следующие особенности:

1. Регулярное совершение субъектом активных действий, направленных на сохранение и поддержание отношений, которые не приносят удовлетворение потребностей в принятии, чувстве безопасности; являются источником тяжелых негативных переживаний и состояний.

2. Длительное нахождение субъекта в подобных отношениях, что является фактором усиления стресса и разрушительного потенциала для личности.

3. Существование для субъекта привязанности угрозы психологического и другого благополучия в условиях его включенности в близкие отношения [9].

Что касается собственно стрессоустойчивости, то по мнению А.П. Катунина, стрессоустойчивость является сложным по структуре феноменом. Причем на ее структуру большое влияние оказывает характер деятельности индивида. Все структурные компоненты находятся в определенной взаимосвязи, что способствует возникновению компенсации слабой выраженности одних элементов за счет большей развитости других [2].

В.А. Бодров под стрессоустойчивостью понимает интегративное свойство человека, которое:

• характеризует степень его адаптации к воздействию экстремальных факторов внешней (социальной) и внутренней (личной) среды и деятельности;

• определяется уровнем функциональной устойчивости субъекта деятельности и развития психических, физиологических и социальных механизмов регуляции текущего функционального состояния и поведения в этих условиях;

• проявляется в активации функциональных ресурсов (мобильных резер- вов) организма, в изменении работоспособности и поведения

человека, направленных на предупреждение функциональных расстройств, негативных эмоциональных переживаний и нарушений эффективности и надежности деятельности» [11, с. 352].

Исследователи В.А. Бодров и А.А. Обознов под термином «стрессоустойчивость» понимают интегративное свойство человека, которое характеризуется необходимой степенью адаптации индивида к воздействию экстремальных факторов среды и профессиональной деятельности; детерминируется уровнем активации ресурсов организма и психики индивида; проявляется в показателях его функционального состояния и работоспособности [12].

А.А. Баранов под стрессоустойчивостью понимает интегральное психологическое свойство человека как индивида, личности и субъекта деятельности, которое обеспечивает внутренний психофизиологический гомеостаз и оптимизирует воздействие с внешними эмоциогенными условиями жизнедеятельности. Соответственно стрессоустойчивость может рассматриваться как свойство, влияющее на результат деятельности, и как характеристика, обеспечивающая константность личности, как системы [13].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в зависимости от типа привязанности формируется различного рода стрессоустойчивость.

Список цитируемой литературы

1. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14 Психология – 2009 – № 4 – С.17-31.

2. Станибула С.А. Коррекция нарушений привязанности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Профессиональное образование –2017 – № 3 – С. 29-33.

3. Станибула С.А. Роль нарушении привязанности в развитии детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки – 2017 – № 5 – С. 76-80.

4. Ainsworth M. D. Patterns of attachment: Apsychological study of the Strange Situation / M. D. Ainsworth, M. C. Blehar, E. Waters, S. Wall. – NJ: Erlbaum – 1978 – 399 p.

5. Fraley R. C. Adult Romantic Attachment: Theoretical Developments, Emerging Controversies, and Unanswered Questions / R. C. Fraley, R. P. Shaver // Review of General Psychology – 2000 – № 3 – С. 86-94.

6. Калмыкова Е. С. Качество привязанности как фактор устойчивости к психической травме Е. С. Калмыкова, М. А. Падун // Журнал практического психолога и психоанализа – 2002 – № 1.

7. Ragozinskaya V.G. Alexithyma and attachment quality in the context of psychosomatic disorders // Психоневрология в современном мире: Материалы Юбилейной научной сессии. – СПб.: Человек и здоровье – 2007 – С.47.

8. Григорова Т.П. Кто подвержен деструктивной привязанности в партнерских отношениях и как совладает с этим? // В кн.: Психология

стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013. Кострома: Костромской гос. университет им. Н.А.Некрасова – 2013 – Т. 2 – с. 181–184.

9. Григорова Т.П. Деструктивная привязанность во взрослом возрасте и совладание с ее проявлениями: автореф. дисс. … канд. психол. наук. – Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова: Кострома – 2015 – 26 с.

10. Катунин А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен // Молодой ученый – 2012 – № 9 – С. 243-246.

11. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ – 2006 – 525 с.

12. Бодров В.А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора / В.А. Бодров, А.А. Обознов // Психологический журнал. – 2000 – Т. 21 – № 4 – С. 32 - 44.

13. Аболин, Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л.М. Аболин // Вопросы психологии. - 1989. - № 2. - С. 57.

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАТУСОМ В ГРУППЕ

Якупова Т.В.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Положение личности в группе сверстников определяется понятием социально-психологического статуса, которое включает характеристики объективного места ребенка в системе межличностных взаимоотношений, отношение ровесников к нему. Для школьника важно занять значимое место среди сверстников. Но не каждый ребенок может этого добиться, так как индивидуальные особенности и социальные установки многих ребят мешают занять высокое статусное место. Нередко это связано с тем, что дети не могут правильно оценить себя, осознать индивидуальные свойства характера, и поэтому не могут найти адекватную для себя референтную группу. Именно поэтому исследование личностных особенностей младших школьников с различным статусом в группе является актуальным в практической деятельности психологов и педагогов системы образования.

Основы многих психических качеств личности закладываются именно в младшем школьном возрасте. В процессе учебной деятельности развиваются основные психологические новообразования детей младшего школьного возраста: произвольность психических процессов, внутренний план действий, умение организовывать учебную деятельность, рефлексия [5].

Главной личностной характеристикой младшего школьника является принятие и осознание своего положения в обществе. По мнению Т.П. Авдуловой, следует говорить о «… принципиально новой роли младшего школьного возраста в жизни современного человека, ведь именно на этом этапе перед ребенком впервые возникает «проблема

личности» в условиях встречи с первой социально-нормированной деятельностью» [1, с.93].

Анализ личностных особенностей младших школьников с различным статусом в группе следует начать с условий становления социального статуса школьника. Социальный статус младшего школьника характеризуется тем, что эта возрастная группа занимается учебной деятельностью в общеобразовательных учебных заведениях [4, с.68].

К основным группам факторов, которые влияют на статус младшего школьника в группе, относятся: учебные, коммуникативные, моральные, территориальные, этнические, экономические, самосовершенствование. Школьный класс является наиболее значимой группой для многих учеников. Л.И. Божович отмечено, что «…утрата соответствующего положения в школе или неумение оказаться на его высоте вызывает у школьника переживание потери основного стержня своей жизни» [2, с.134].

М.М. Кравцова отмечает, что в каждом детском коллективе есть популярные дети и не очень. Одних устраивает второстепенная роль в классе, другие страдают от такого положения. По ее мнению, «…некоторые дети так стремятся оказаться в центре внимания одноклассников, занять лидерскую позицию, не умея при этом вести себя в соответствии со своими притязаниями, выбирая неадекватные способы поведения, что добиваются внимания «со знаком минус» - становятся объектом насмешек и презрения. И вот эти активно отвергаемые сверстниками ребята - явление, к сожалению, частое и трудно исправимое» [3, с. 6].

Можно выделить следующие психологические характеристики детей, имеющих низкий статус в группе: несамостоятельность, подчинение влиянию окружающих, безынициативность; неуверенность в себе, озлобленность. Чаще всего в младших классах низкий статус имеют дети с явными проблемами: с необычной внешностью; тихие и слабые, не умеющие за себя постоять; неопрятно одетые; часто пропускающие занятия и неуспешные в учебе, слишком опекаемые родителями; не умеющие общаться.

Характеризуя детей, А.Б. Ценципер отмечает: «…в младшей школе для детей с высоким статусом наиболее значимыми являются следующие особенности: красивая внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться своими вещами и сладостями. На втором месте - успехи в учении и отношение к нему, а также качества, характеризующие отношения со сверстниками, на третьем - для мальчиков - физическая сила. Для непринятых первоклассников наиболее характерными оказались следующие особенности: непричастность к классному активу; неопрятность, плохая учеба и поведение; непостоянство в дружбе, дружба с нарушителями дисциплины, плаксивость» [6, с.76].

Таким образом, в результате анализа личностных качеств младших школьников с различным статусом в группе можно сделать вывод о том, что наиболее значимы при определении статуса в группе общественная активность школьника, организаторские способности, отношение к делу,

характер. Дети с высоким статусом в группе, как правило, занимают центральное место в коммуникационной структуре группы, их инициативы более эффективны, чем инициативы других членов группы. Негативный же статус связан с дезорганизующими проявлениями в поведении членов группы.

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение личностных качеств младших школьников с различным статусом в группе. Гипотезой исследования являлось предположение о том, что младшие школьники с высоким статусом в группе более общительны, смелы, менее тревожны и имеют более высокий уровень притязаний и самооценки, чем младшие школьники с низким статусом в группе.

Эмпирическое исследование личностных качеств младших школьников с различным статусом в группе проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Республики Марий Эл «СОШ №24 г. Йошкар-Олы». В исследовании участвовало 50 младших школьников.

Для исследования социометрического статуса младших школьников использовалась социометрическая методика. В результате проведенной социометрической диагностики выявлено 28 младших школьников с высоким статусом и 22 - с низким статусом.

Для исследования личностных особенностей были выбраны детский 12-факторный личностный опросник Кеттелла, методика Филлипса «Школьная тревожность», методика «Изучение самооценки младших школьников» (модификация методики Дембо-Рубинштейн). В таблице 1 представлены средние значения по шкалам детского 12-факторного личностного опросника Кеттелла.

Таблица 1 – Средние значения по шкалам теста Кеттелла у младших школьников с различным статусом в группе

Названия шкал	Средние значения младших школьников	
	с высоким статусом	с низким статусом
Общительность	8,67	2,40
Вербальный интеллект	7,50	4,45
Уверенность в себе	8,28	2,45
Возбудимость	5,53	5,77
Склонность к самоутверждению	7,57	3,63
Склонность к риску	6,07	3,50
Ответственность	7,10	5,22
Социальная смелость	8,03	2,72
Чувствительность	6,03	5,72
Тревожность	4,35	7,86
Самоконтроль	5,10	5,13

Нервное напряжение	6,32	5,22

Средние значения, представленные в таблице 1, говорят о том, что младшие школьники с высоким и низким статусом в группе имеют различия. Так, средние значения по шкалам «общительность», «вербальный интеллект», «уверенность в себе», «склонность к самоутверждению», «склонность к риску», «социальная смелость» у младших школьников с высоким статусом значительно выше, чем у младших школьников с низким

Названия шкал	Средние значения у младших школьников	
	с высоким статусом	с низким статусом
1. Общая тревожность в школе	8,26	14,08
2. Переживание социального стресса	1,26	8,01
3. Фрустрация потребности в достижение успеха	3,14	6,23
4. Страх самовыражения	1,07	3,88
5. Страх ситуации проверки знаний	2,07	3,54
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	1,17	1,89
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	1,00	1,85
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	1,46	6,07

статусом. А по шкале «тревожность», наоборот, среднее значение выше у младших школьников с низким статусом в группе.

Статистический анализ по критерию Н Краскала-Уоллиса показал, что между младшими школьниками с различным статусом в группе достоверные различия наиболее выражены по факторам: общительность, уверенность в себе, склонность к самоутверждению, социальная смелость, тревожность.

Далее рассмотрим результаты диагностики при помощи методики Филлипса «Школьная тревожность». Средние значения по шкалам тревожности у младших школьников с разным статусом в группе представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Средние значения по шкалам школьной тревожности у младших школьников с различным статусом в группе.

Средние значения по шкалам «общая тревожность в школе», «переживание социального стресса» у младших школьников с высоким статусом находятся на уровне нормы, а у младших школьников с низким статусом они повышены. Эти различия подтверждаются также результатами статистического анализа по Н критерию Краскала-Уоллиса. Младшие школьники с низким статусом в группе имеют более высокий уровень тревожности, чем младшие школьники с высоким статусом.

Изучение самооценки младших школьников проводилось по методике Дембо-Рубинштейна. Средние значения уровня притязаний и самооценки младших школьников с разным статусом, представленные в таблице 3, свидетельствуют о том, что уровень притязаний и самооценки младших школьников, имеющих высокий статус в группе значимо выше, чем у низкостатусных младших школьников.

Таблица 3 – Средние значения по уровню притязаний и самооценки у младших школьников с различным статусом в группе.

Показатель	Среднее значение	
	Уровень притязаний	Уровень самооценки
Высокий статус	79,71	70,46
Низкий статус	37,95	43,04

Эти различия в уровне притязаний и самооценки младших школьников в зависимости от их статуса в группе подтверждаются результатами статистического анализа по Н критерию Краскала-Уоллиса.

Итак, по результатам проведенного исследования у младших школьников с высоким статусом по сравнению с школьниками с низким статусом в группе средние значения выше по таким критериям, как общительность, вербальный интеллект, уверенность в себе, склонность к самоутверждению, склонность к риску, ответственность, социальная смелость, уровень притязаний и самооценка. У младших школьников с низким статусом выше уровень тревожности по сравнению с младшими школьниками с высоким статусом личности в группе.

Список использованных источников

1. Авдулова, Т.П. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Т.П. Авдулова,Т.Д. Марцинковская. - М.: ИЦ Академия, 2011. - 336 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в школьном возрасте /Л.И.Божович. - М.: Атика, 2014. – 462с.
3. Кравцова, М.М. Дети-изгои. Психологическая работа с проблемой. —— (Психолог в школе). — М.: Генезис, 2005. — 111с.
4. Хилько, М.Е. Возрастная психология: Краткий курс лекций / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. - М.: Юрайт, 2013. - 200 с.
5. Хухлаева, О.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова. - М.: Юрайт, 2013. - 367 с.
6. Ценципер, А.Б. Опыт исследования зависимости положения ученика в коллективе от его индивидуальных особенностей / А.Б.Ценципер // Некоторые вопросы совершенствования процесса обучения и воспитания. - Минск, 2012. - 250 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ К УРОКАМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Толешева Э.А.,
Блинова М.Л.,
Марийский государственный университет,
Республика Марий Эл, г.Йошкар-Ола

Интерес – это такая форма выражения познавательной потребности, которая побуждает к какому-либо действию или деятельности, и направляет личность на самосознание и понимание целей своей деятельности, что способствует изучению новых фактов действительности, наиболее основательному и подробному ее отражению. Интерес рассматривают, прежде всего, как избирательную направленность психических процессов человека на объекты окружающей действительности; как желание или необходимость человека заниматься различными видами деятельности, приносящие ему удовольствие и восторг; как сильнейший мотиватор активности человека, под влиянием которого все процессы в организме человека проходят с особой интенсивностью, а работа становится более увлекательной и продуктивной; как особенное избирательное отношение к предметам и процессам, происходящим в окружающем мире.

Интересы детей очень многообразны и их можно распределить по нескольким видам: по содержанию (эстетический, спортивный, общественно-политический, материальный, познавательный и др.); по объему (широкий – много увлекается и интересуется, узкий – отсутствие интереса); по глубине и устойчивости (длительный интерес к чему-либо); а также по уровню активности (активный – проявляет действие, пассивный - созерцает). В действительной жизни все эти виды меж собой пересекаются. Особенно назревшим и актуальным в нынешнее время является рост и формирование познавательного интереса к учебным занятиям и работе, потому что именно он является основным мотивом учебно-трудовой деятельности. Учебная деятельность направлена на обучающегося, на самосовершенствование и развитие его личности; на освоение им глубоких знаний и действий и их использование в различных жизненных ситуациях. В процессе учебной деятельности учащиеся путем дискуссий и бесед с преподавателями, осваивают теоретические знания, а также мастерство и умения. От сформированности теоретического мышления и осознания в процессе учебной работы и деятельности зависит характер большинства приобретаемых и получаемых учебных знаний, навыков и умений [1, 5]. Познавательный интерес – это своеобразное отношение к изучаемым дисциплинам, которое выражается в стремлении как можно основательнее и глубже изучить школьный предмет, приобретая новый опыт и мастерство [2].

К области познавательного интереса относятся приобретаемые школьниками знания, процесс освоения и овладения ими, использование необходимых путей формирования и развития познавательного интереса,

ставить перед собой высокие цели, оценивать и контролировать свои действия. Ученик учится замечать свои ошибки, осуществлять контроль над собой и своими действиями [6]. Ценность и важность познавательного интереса для развития личности школьника состоит в том, что познавательная деятельность под влиянием интереса к учебному труду, приносит ему глубокое удовлетворение и способствует эмоциональному подъему.

Интерес к творчеству, знаниям, любознательность – это отражения познавательного интереса на его различных стадиях. Формирование интереса оказывает очень благоприятное влияние на всестороннее развитие личности школьника, на его интеллектуальную работу, на его мышление и воображение. Сама деятельность, заряжается смыслом, становится более успешной, продуктивной и творческой. Все это повышает чувство самостоятельности и самоорганизации школьника, придает ему авторитет среди ровесников и повышает важность его личности в глазах взрослых.

В процессе обучения необходимо пробудить у обучающихся такую потребность, которая вызывала бы интерес к учебным знаниям; необходимо развить умение и желание самостоятельно, без помощи педагога обогащать собственный учебный опыт; необходимо самостоятельно извлекать нужную информацию не только из книг и журналов, а также окружающих его моментов жизни и предметов вокруг. Человек будет познавать всю жизнь, владея такой интеллектуальной силой и извлекая отовсюду полезную и нужную информацию. Это и будет центральной и важнейшей задачей любого учебного процесса. Познавательный интерес дает импульс не только психическим процессам, происходящим в организме школьника, но и побуждает его к поиску новых путей улучшения окружающей действительности. Он пополняет процесс любой другой деятельности человека. Ученик, захваченный интересом, будет более эффективно и с большей отдачей совершать любую свою деятельность [3].

Таким образом, интерес – это положительное отношение к какому-либо действию, которое направляет человека проявлять инициативу и активность для изучения интересующих предметов и объектов.

Интересы обучающихся к урокам физической культуры различаются большим многообразием. Интересы мальчиков и девочек отличаются. Девочки, как правило, имеют желание укрепить здоровье, сформировать красивое и стройное тело, пластичность и гибкость. Мальчики желают развить физические способности: ловкость, силу, скорость.

Учениками младших классов движет интерес к двигательной активности. Они любят много двигаться, бегать и играть. Подростки хотят быть похожими на любимого «героем», который будет служить им идеалом для подражания. Ученики старших классов на первое место выдвигают желания, связанные с насущными целями и перспективами.

Исходя из пожеланий и возрастных особенностей школьников, учитель физической культуры должен стремиться к тому, чтобы ученики

демонстрировали высокую активность на уроках и выражали желание посещать уроки.

Активность, которую показывают учащиеся на уроках физической культуры может подразделяться на познавательную и двигательную. Познавательная активность выражается в осознанном участии в учебном процессе и во внимательном понимании его материала. Двигательная активность выражается в осмысленном проделывании физических упражнений.

На активность обучающегося во время уроков влияют биологические и социальные факторы. К биологическим относят: необходимость в действии, потребность в укреплении и сохранении своего здоровья. К социальным относят: особенности построения урока, оценка действий учителя, реальные цели занятий и чувство удовлетворения ими.

Помимо биологических и социальных факторов, влияющих на активность школьников на уроках физкультуры, особое влияние имеет также соблюдение учителем организационных и педагогических принципов учебного процесса. Самыми значимыми принципами, способствующие увеличению активности школьников на уроках физической культуры являются: принцип многосложности заданий; принцип осознанности; принцип взаимодействия обучения с практикой жизни; принцип индивидуализации.

Применяя принцип многосложности задания, учителю необходимо принимать во внимание сложность какого-либо упражнения, уровень расходуемых физических усилий; степень осознания сложности выполняемого упражнения. Все задаваемые упражнения должны быть нетрудными, но в то же время ученикам необходимо и прилагать усилия для их выполнения.

Принцип осознанности выражается в проявлении значимости физических упражнений в моральном, психологическом и эстетическом воспитании.

Сознательное овладение учебным материалом выражается в полной мере тогда, когда для ученика оно является жизненным смыслом. Для этого учителю необходимо показывать ученикам взаимосвязь осваиваемых физических упражнений с практической жизнью, и их важность и значение для совершенствования физических качеств, навыков и умений.

Принцип индивидуализации определяет индивидуальные качества каждого ученика. Каждый ученик по-разному воспринимает учебный материал: кто-то быстро усваивает его, а кому-то приходится овладевать учебным материалом медленно и постепенно [4].

Таким образом, учителю необходимо учитывать личностные особенности каждого: уровень подготовки, характер личности, уровень нагрузки и др., а также строить свою работу так, чтобы ученики испытывали интерес к урокам, независимо от сложности изучаемого материала.

Список литературы:

1. Журнал: Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Издательство: институт стратегических исследований, №12-6, 2016 г.

2. Чугунова К.А., Щелина С.О. Формирование интереса к учебной деятельности//Молодой ученый.-2016.-№2.-С.825-828.
3. Феденкова Е.В. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса//Молодой ученый.-2018.-№16.-С.317-319.
4. Гогунов Е.Н., Мартьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений.-М.: Издательский центр «Академия», 2000.-288 с.
5. Блинова М.Л. Самостоятельная работа как важный этап самообразования обучающихся / М.Л.Блинова, И.А.Загайнов // Дискуссия. – 2016. – № 11 (74). – С. 103-107.
6. Блинова М.Л. Профессиональная направленность личности обучающегося / М.Л.Блинова, И.А.Загайнов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 4. – С. 54 – 56.

Оглавление

Аблинова А.А. Межличностные отношений у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста……3
Аблинова Ю.А. Особенности развития мелкой моторики детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста…….5
Авсиевич В.В. Совладающее поведение подростков с депрессивной симптоматикой……7
Алекберова Л.Б. Социально-психологическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях интеграции образования…….10
Алексеева Я. В. Специфика нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста……12
Амельченко М.М. Изучение взаимосвязи уровня стресса и совладающего поведения у педагогов……...16
Анисимова М.А. Развитие познавательных интересов через ознакомление детей дошкольного возраста с правилами дорожного движения…….19
Балакирева М.В. Взаимосвязь творческих способностей и успешности в учебной деятельности……21
Батухтина А.В., Шишкина О.В. Социально-психологическая адаптация первоклассников к учебной деятельности и её особенности…….25
Батырова Э., Шишкина О.В. Технология организации самостоятельной работы обучающихся с учебником и дополнительными источниками по биологии……..31
Бельченко Ю.Г. Причины неудовлетворенности взаимоотношениями в юности……33
Белякова Н.А. Психологические условия для формирования личности дошкольника в процессе занятий физическими упражнениями……...36
Боровских А.В. Метод наглядного моделирования в работе учителя-логопеда с детьми с общим недоразвитием речи……39
Бычкова Е.А. Метакогниции и социально-психологическая адаптация…..43
Васенева Т.А., Карандаева Т.А. Особенности зрительно-моторной координации у дошкольников с нарушениями зрения……...46
Васильева М.В. Особенности развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением зрения……..49
Ведерникова А. С., Шишкина О.В. Развитие мнемических процессов обучающихся в процессе применения игровых технологий обучения в биологии……..52
Ведьгун А.А. Обсессивно-компульсивное расстройство и факторы, влияющие на его развитие……55
Виногорова Н.С. Влияние продуктивных видов деятельности на развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста……...59
Виноградова М.В. Познавательное развитие детей старшего дошкольного возраста посредством технологии решения изобретательских задач……...63
Ганеева А.Р. Исследование особенностей невербального общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения……...65
Гарбузов С.П. Копинг-поведение у студентов с различным уровнем самооценки……..……70

Гибадуллина О.Ю., Карандаева Т.А. Исследование развития наглядно-действенного мышления у детей с нарушением зрения…….73
Глеб В.Н. Представления о брачных экспектациях и готовность к семейной жизни у молодых людей в возрасте 16-20 лет…….78
Глушкова Е.В. Развитие навыков общения у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами театрализованной игры……81
ГоловкоК. В. Взаимосвязь личностных характеристик, эмоциональная (не)стабильность и экстраверсии (интроверсия), с уровнями депрессивной симптоматики…….84
Горячкина Л. Ю. Развитие мелкой моторики детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детского образовательного учреждения…….88
Григорьева А. Е. Использование игровых приемов для развития связной речи у дошкольников…….91
Грицук В.А. Мотивация юношеского выбора в потребительской среде…..95
Гришанкова В.А. Агрессивное поведение водителей на дорогах…….99
Данилевская М.А., Карандаева Т.А. Обследование связной речи детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи III уровня……..…103
Тозик О.В., Даниленко О.С. Мотивация занятий акробатикой……...106
Дождикова Е.И., Заболотских О.П. Воспитание нравственных качеств у детей с задержкой психического развития в старшем дошкольном возрасте…….110
Домрачева Ю.С., Заболотских О.П. Проблема задержки речевого развития у детей 3-4 лет……...112
Драенкова М.А. Особенности адаптации детей с различной мотивационной готовностью к школе……...116
Ерусланова М.И. Развитие сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста посредством детских сказок……119
Журок Н.Р. Ресурсная сфера у студентов с низким уровнем интеллекта.123
Заболотских.О.П. Проявление агрессивного поведения дошкольников с задержкой психического развития - одна из частых проблем в среде детского коллектива…….128
Замброва К.И. Особенности зрительной образной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения……..130
Замула А.И. Психологический анализ принятия группового решения в ситуации морального выбора……..132
Золина Ю.А. Обучение детей с расстройством аутистического спектра в общеобразовательных группах……...136
Золотова А.А., Козина И.Б. Мнемотехника как способ развития памяти у детей 6 года жизни с онр III уровня речевого развития…….……138
Зохно Н.И. Взаимосвязь агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста с проявлением агрессии их матерей……141
Игнатенко Н.О. Проблемы развития адаптивных копинг-стратегий у подростков-спортсменов…….144

Изидорова Г.И. Театрализованная деятельность как средство развития речи дошкольников……147
Катаева Л.Ю. Развитие графомоторных навыков у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста……153
Князева Т.А. Особенности представлений о семейной жизни у подростков из семей с разными детско-родительскими отношениями……..155
Кожуховская Е.А. Взаимосвязь субъективного переживания одиночества с различными репрезентациями привязанности у людей престарелого возраста…….159
Копейкина Д. А. Социальная поддержка во взаимосвязи с проявлением депрессивной симптоматики студентов факультета физической культуры……163
Корсак Н. В. Деформация личности педагога в контексте профессиональной деятельности……169
Кривозуб Ю.В. Развитие экологического сознания как способ сохранения психологического здоровья личности……172
Крутолевич А. Н. Взаимосвязь тревожности детей с агрессивностью и враждебностью их родителей…….175
Крутолевич А. Н. Особенности межличностных отношений подростков в зависимости от стиля семейного воспитания……179
Куклина Н.С., Голованова Т.Н. Роль внутренней и внешней мотивации у подростков, занимающихся добровольческой деятельностью……182
Куклина Н.С., Голованова Т.Н. Соотношение мотивов волонтерской деятельности у подростков……..184
Лесовщикова А.Б, Норкина Е.Л. Исследование вербальной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи……..186
Лишик Е.М. Развитие адаптивного совладающего поведения у людей в период ранней зрелости с различным уровнем интеллекта…….190
Лукашев А.И. Особенности когнитивной регуляции эмоций в зависимости от уровня воспринимаемого стресса и психологической адаптации……..194
Лупекина Е.А. Формирование профессиональной компетентности студентов-психологов через присвоение просоциальных норм……..197
Лытко А. А. Психолого-педагогический диагноз в формате культурно-исторической психологии……...201
Маренова К.В. Социальная адаптация детей с нарушениями речи……205
Маслова А.И. Половые особенности эмоционального интеллекта в юношеском возрасте……....208
Мельникова К.Н. Особенности социальной поддержки у учащихся с риском суицидального поведения……....212
Мельникова О.Н. Ценностные ориентации современных юношей и девушек…….215
Михеева.М.В. Обучение детей с интеллектуальными нарушениями английскому языку……...218
Моисеенко В.А. Проявление агрессии у спортсменов-единоборцев в условиях повседневной жизнедеятельности…….220

Морозова Е.Е. Особенности социально-психологической адаптации студентов с разным уровнем эмоционального интеллекта……..227
Мухомедзянова Г.Г. Проблема экзаменационного стресса в раннем юношеском возрасте……229
Назарова М. В. Стратегия избегания как фактор риска развития депрессивной симптоматики у студентов……..232
Некрашевич К.Г. Особенности проявления тревожных состояний у спортсменов……..235
Николаева Е.В. Развитие и гармонизация детско-родительского отношения на примере реализации психолого-педагогической программы «Искусство быть родителем»……...239
Никулина Е.Е. Развитие зрительно-моторной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения……..243
Овчинникова Н.А. Влияние мультфильмов на развитие детей дошкольного возраста…….246
Осипенко Я.А. Особенности адаптации детей с различной мотивационной готовностью к спортивной школе……..250
Домрачева С.А., Осокина В.Ю. К вопросу о роли эмоционального интеллекта в нравственном самоопределении личности студента…….254
Охотникова Т. В., Голованова Т.Н. Динамика развития аутоагрессии в подростковом возрасте……257
Пахмутова О.И. Гештальт-терапия и танцевально-двигательная терапия в работе практического психолога……260
Петрова А.А., Шишкина О.В. Изучение уровня развития критического мышления у школьников……263
Петухова С.В., Заболотских О.П. Нарушения письменной речи у школьников младших классов……268
Пищенина В.А. Развитие устной речи у детей старшего дошкольного возраста с интелектуальными нарушениями…….271
Плотникова А.Х. Профилактика синдрома профессионального выгорания у воспитателей в ДОУ……..274
Полищук А.А. Ролевое виктимное поведение человека……..277
Потапова О.С. Развитие мелкой моторики как средство формирования речи детей дошкольного возраста……...281
Приходько Е.В., Горбунова О.А. Характеристика личности виктимных подростков……284
Приходько Е.В. Особенности личности агрессивного подростка……...287
Приходько Е.В. Оптимизация профессионального самоопределения по средствам волонтёрской деятельности……..291
Руденкова О.С. Роль привязанности в формировании и развитии копинг-стратегий личности……..295
Руденкова М.И. Самоотношение в подростковом возрасте……299
Русинова Ю.А. Как управлять своими эмоциями……...……..302
Рябинина Е.В. Особенности подростковой тревожности……....306
Кузьмина С.В. Речевая и игровая импровизация, как элемент тренинга направленный на развитие мышления у обучающихся……309

Сазанчук Н.В. Самооценка и половые особенности ее формирования в юношеском возрасте……312
Свило Я.В. Копинг-стретегии студентов с высокой ролевой виктимностью……...316
Селюнина А.Э. Особенности мыслительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития…….320
Селюнина А.Э. Методика формирования представлений о числе детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения……..324
Сердюкова М.А. Развитие культуры просмотра мультфильмов младших школьников как фактор позитивного развития их эмоциональной сферы…….327
Сильченко И.В. Стратегии совладания у студентов с алкогольной созависимостью ……331
Сильченко И.В. Перфекционизм, агрессия и враждебность как личностные корреляты копинг-поведения студентов……334
Ситникова Н.М. Особенности экологического сознания младших школьников……...338
Созонова К.М., Шишкина О.В. Развитие творческих способностей у старшеклассников в процессе внеурочной деятельности по теме «Здоровый образ жизни»…….340
Соколовоа О.В., Андреева С.Н. Взаимосвязь социально-психологического климата трудового коллектива с социальными установками личности сотрудников ……344
Сосновская Т.С. Половые особенности самооценки в юношеском возрасте……349
Станибула С. А. Основные методологические аспекты биопсихосоциальной модели совладающего поведения……..351
Станибула С. А. Копинг-стратегии студентов с различной степенью чувства одиночества…….356
Столярова С.В. Эколого-психологические тренинги в воспитательно-образовательной работе в детском саду……359
Сударкина Е.С. Арт-терапия как действенный метод клинической и специальной психологии…….363
Сузько М.Н. Личностные особенности сотрудников мчс с различной квалификацией……..365
Сыч И.А. Развитие копинг- ресурсов у медицинских работников с эмоциональным выгоранием……...369
Ткаченко Е.Д. Особенности копинг-поведения детей, занимающихся творческой деятельностью……..372
Тозик О.В. Восстановление велосипедистов после травмактивными, пассивными и психорегулирующими средствами физической реабилитации……376
Тозик О.В, Даниленко О.С. К вопросу о психологическом здоровье студенческой молодежи……...379
Трифонов Ю.А. Модель профессионального отбора в спортивные классы……383

Устиненко А.М. Депрессивная симптоматика и ее связь с мотивацией социально-психологической активности лиц юношеского возраста……..387
Ушанок М.А. Родительские отношения как фактор формирования психологического здоровья младшего школьника……...391
Филимонова Е. В. Эмоционально-личностная сфера дошкольников с нарушениями зрения……394
Филипченко С.А. Влияние привязанности на развитие различных компонентов депрессии у студенческой молодежи……..397
Фомина А.А. Привязанность как фактор гармоничных межличностных отношений……401
Фурзикова Т.В. Проявление творческих способностей у детей……..404
Хафизова Т.М., Борисова Е.Ю. Особенности социально-психологической адаптации первоклассников с расстройствами аутистического спектра в условиях общеобразовательной школы……407
Ходосок Ю.С. Психологическая работа со спортсменами……..411
Цепова В.А. Психологическая атмосфера студенческого коллектива во взаимосвязи с проявлением депрессивной симптоматики……...414
Черкасова А.А. Взаимосвязь музыки и речи как психолого-педагогическая проблема в контексте развития ребенка раннего возраста……..417
Чуйко А.А. Воспринимаемая социальная поддержка во взаимосвязи с симптоматикой посттравматического стрессового расстройства работников скорой медицинской помощи……421
Чуракова М.А. Основные направления развития фонематического восприятия детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи……425
Шабалина Н.И. Создание условий для формирования социально-нравственных качеств детей дошкольного возраста посредствам развития эмоциональной сферы с использованием элементов сказкотерапии……..429
Шугай М.В. Отношения привязанности и социальная тревожность у студентов……...433
Яворская К.А. Привязанность как фактор развития стрессоустойчивости……436
Якупова Т.В. Личностные качества младших школьников с различным статусом в группе……440
Толешева Э.А., Блинова М.Л. Теоретические аспекты формирования интереса школьников к урокам физической культуры……445

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник статей по материалам
IX Всероссийской научно-практической конференции
26-28 февраля 2019 года

Авторы опубликованных статей несут полную ответственность
за содержание материалов

Ответственный редактор сборника –
д-р пед. наук, профессор Н.М. Швецов

Издательство ООО ИПФ «СТРИНГ»

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л.
Тираж 500
Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО ИПФ «СТРИНГ»
424006, г. Йошкар-Ола, ул. Строителей, 95