

Проблемы теории и практики современной психологии [Электронный ресурс] : материалы XIII ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск, 24–25 апр. 2014 г. / ФГБОУ ВПО «ИГУ». – Электрон. текстовые дан. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2014. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с этикетки диска.
ISBN 978-5-9624-1003-6

РАЗДЕЛ 1

**ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ
И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИИ**

ОСОЗНАННОСТЬ КАК ЕДИНСТВО ФЕНОМЕНАЛЬНОГО И КВАЛИТАТИВНОГО ЗНАНИЯ

Агафонов А. Ю.

ФГБОУ ВПО «Самарский государственный университет», Самара, Россия

E-mail: ayagafonov@yandex.ru

*Материалы подготовлены в рамках исследовательского проекта,
поддержанного РФНФ (грант № 12-06-00457)*

Осознанность представляет собой феномен субъективного переживания, которое в момент текущего настоящего непосредственно обнаруживается носителем сознания и обладает двумя отличительными атрибутами: интенциональностью и субъективностью. Интенциональность является условием феноменального или, иначе, концептуального знания («знания о...»), в то время как субъективность обеспечивает условия порождения качественного знания («знания как...»). Термин «квалиа» одним из первых использовал К. И. Льюис для обозначения качественной характеристики осознанного переживания, например, возникающего в процессе восприятия объекта. Уже К. И. Льюис, по существу, дифференцировал два вида свойств: свойства объекта, о которых в акте осознания субъект имеет феноменальное знание, и качественные свойства субъективного переживания, которые и являются «квалиа». (Справедливости ради надо отметить, что еще основатели психологии в полной мере понимали это различие. По сути, термин В. Вундта «непосредственный опыт» является аналогом «квалиа»). Для прояснения существенной разницы между феноменальным и качественным знанием можно привести такой пример. Испытывая зубную боль, человек знает, что у него болит зуб (феноменальное знание) и знает о том, каково это в данный момент переживать зубную боль (каллитативное знание).

В современной науке о сознании, интегрирующей опыт исследований в философии, когнитивной психологии, и психофизиологии, нет единого мнения относительно природы квалиа. Однако большинство авторов (Дж. Серл, Д. Деннет, Т. Нагель, Д. Чалмерс, А. Ревонсуо и др.) проблему квалиа рассматривают в тесной связи с проблемой сознания, как бы по-разному последняя

не понималась. Д. Чалмерс, Т. Нагель и Дж. Серл, придерживаясь различных подходов, между тем, склоны считать, что проблема сознания и есть проблема объяснения квалиа. (Д. Чалмерс рассматривает квалиа как «трудную» проблему сознания.)

Относительно квалиа возникают разные вопросы, поиск ответов на которые, и определяет направление и специфику исследований феномена осознанности. Вопрос, который традиционно является ключевым для изучения сознания, может быть сформулирован в следующей редакции: «Как порождаются осознаваемые переживания (голода, боли, акта восприятия, мысли или желания), которые всегда сопряжены с чувством субъективной очевидности, с чувством Я? Словом, как можно объяснить возникновение субъективных и нередуцируемых к физиологической основе осознаваемых переживаний? Все попытки ответить на это вопрос пока нельзя признать удачными. Вместе с тем, интенсивные поиски в философии и психологии сознания, вселяют определенный оптимизм.

Как ни странно, при значительном количестве работ, посвященных сознанию, другой не менее важный вопрос остается вне фокуса внимания исследователей. Существует ли объективная необходимость субъективных переживаний? Почему осознанность должна иметь место в физической реальности? Попробуем наметить направление возможных поисков решения этой, в данной формулировке, не менее «трудной» задачи. Для этого предлагается следующая логика рассуждений.

1. Психика является познавательной системой. В этой системе сознанию отведена особая функциональная роль – проверка гипотез о внешнем мире и осознание результатов этой проверки. Осознаваемые переживания не выводимы из своей физиологической основы и не являются отражением динамики физиологических процессов, протекающих в телесном носителе; эти переживания всегда отсылают нас к предметным свойствам внеположного сознанию мира. Важно добавить, что и собственно психические процессы, предворяющие осознаваемые переживания, не осознаются. Осознается только результат работы сознания, тот эффект, который сообщает субъекту познания некоторое феноменальное знание.

2. Мир физической реальности включает в себя феноменологию макро- и микромира. Поведение квантовых объектов в микромире разительно отличается от взаимодействия объектов в классическом макромире, который описывается общей теорией относительности. Отвлекаясь от обсуждения концептуальных проблем квантовой механики, сделаем важное замечание: квантовые феномены микромира являются неотъемлемой частью интегральной структуры физической реальности.

3. Психика человека – когнитивная модель окружающего мира. В психических репрезентациях должны иметь место явления, аналогичные квантовым феноменам, но психические процессы, которые бы соответствовали микроскопическому уровню физической реальности, не должны осознаваться подобно тому, как не наблюдаются реалии квантового мира.

4. Макроскопический мир, который мы осознаем и в котором действуем, есть классическая проекция квантового мира. Согласно интерпретации, предложенной Эвереттом, разные, несовместимые друг с другом классические реальности существуют обособлено. Только наличие наблюдателя (т. е. акт осознания) устанавливает единственность данного классического мира. Оставляя в стороне проблему измерения, отметим, что хотя все макрообъекты состоят из квантовых объектов, мы осознаем единственный макромир. (В данном контексте вопрос о том, является ли этот макромир единственно возможным или одним из возможных не является принципиальным).

5. Когнитивное бессознательное в текущий момент времени одновременно строит множество психических проекций макро-скопического мира. Существуют экспериментальные данные, которые показывают, что до момента осознания человек способен одновременно строить несколько вариантов интерпретации актуально воздействующего стимула, т. е. выдвигать сразу несколько бессознательных гипотез относительно наличной ситуации [2; 3]. Можно выделить различные виды неосознаваемых детерминирующих влияний на процесс принятия решения об осознании, которые и определяют вероятность выбора одного из бессознательного множества вариантов интерпретации [1, с. 140].

6. Физическая необходимость существования в данной реальности макроскопического мира требует преодоления избыточности неосознаваемых психических проекций. Различные осознаваемые переживания не могут переживаться одновременно, а только последовательно, поэтому квалиа в момент текущего настоящего должно быть единственным. То есть невозможно одновременно различными способами осознавать реальность, так как в текущий момент времени сознание проверяет одну из одновременно существующих бессознательных гипотез.

7. Осознанность является следствием неосознаваемого процесса выбора и проверки одной из гипотез. Существенное замечание: феноменальное знание может иметь место без осознания (например, прайминг-эффекты при восприятии и понимании подпороговой информации, в том числе, вербального свойства; феномен слепого зрения; феномен гипнотического запрета на восприятие), в то время как осознаваемых переживаний не бывает без квалиа.

Таким образом, осознание есть единственная в текущий момент времени психическая проекция множества неосознаваемых проекций одной классической проекции квантового мира.

Литература

1. Агафонов А. Ю. Когнитивная психомеханика сознания / А. Ю. Агафонов. – Самара, Издат. дом «Бахрах-М», 2007.
2. Куделькина Н. С. Восприятие многозначной информации как предмет психологического исследования // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12. СПб., 2008. Вып. 4. С. 268–277.
3. Пинкер С. Язык как инстинкт / С. Пинкер. – М. : Едиториал УРСС, 2004.

ПРОБЛЕМА ТРАНСГРЕССИИ ТРЕВОГИ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ: ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Акимова К. К.

*ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский
Томский государственный университет», Томск, Россия
E-mail: kira.akimova@gmail.com*

Тревога человека является одним из самых интригующих феноменов науки. В культурно-историческом контексте еще несколько десятилетий назад феномен тревоги представлял интерес только для психофизиологии, психологии и философии. С того момента как З. Фрейд впервые выделил и акцентировал состояние тревоги, как чувства переживания ожидания и неопределённости, научная концепция «тревоги» претерпела ряд метаморфоз. Это в свою очередь породило многозначность обусловленную тем, что термин «тревога» используется специалистами разного профиля, и более того специалистами одного профиля – психологами, в различных значениях.

Однако необходимость четкой дифференциации феномена обуславливается современными общественно-политическим и другими аспектами. На фоне этих аспектов феномен тревоги выходит за границы привычного понимания. В контексте запроса Правительства РФ на ускоренное технологическое развитие исследуется «математическая тревожность» (Ю. В. Ковас); в контексте профориентации и профразвития – школьная и предметная тревожность (Л. В. Полунина); в контексте запроса Правительства РФ на охрану психологического здоровья граждан – безопасность образовательной среды (Т. Н. Березина). В условиях выхода феномена тревоги за границы концептуальных основ, в поле междисциплинарных исследований необходима дифференциация феномена со смежными понятиями.

В отечественной психологии проблемой тревоги занимались Н. Д. Левитов, А. М. Прихожан, В. М. Астапов, Р. Лазарус и др. В зарубежной психологии тревога представляла интерес для А. Маслоу, З. Фрейда, К. Хорни, Э. Фромма, Х. Хекхаузена.

В самом общем смысле тревога понимается как неприятное по своей окраске психическое состояние, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, а с физиологической стороны сопровождается активизацией автономной нервной системы. Тревога как состояние переживается каждым здоровым человеком в случаях, предполагающих антиципацию негативных результатов. Данное состояние возникает, когда человек воспринимает ситуацию как несущую в себе актуально и потенциально элементы угрозы, опасности. Следовательно, как индикатор нарушения и мобилизатор психики человека, тревога играет положительную роль в жизни человека [1, с. 33]. А. Е. Ольшанниковой и И. В. Пацявичуса считают, что тревога это психическое состояние, которое имеет адаптивное значение как внутреннее психологическое условие, обеспечивающее формирование оптимальных способов саморегуляции деятельности [3, с. 5].

Некоторые исследователи рассматривают тревогу как негативное состояние, связывая ее с переживаниями стресса. Так, Ю. Л. Ханин трактует тревогу как реакцию на стрессоры различной природы, интенсивности, сопровождающуюся наличием неприятных переживаний, беспокойством и активизацией вегетативной нервной системы [6, с. 9].

В книге по психологии состояний Г. Ш. Габдреева выделяет несколько теоретических подходов к изучению тревоги. Первый – системно структурный подход. Представители подхода Н. А. Аминова, Н. Д. Левитова, К. Е. Изард и др. Структурный подход предполагает рассмотрение тревоги как цельного, интегрального явления. Второй подход – системно функциональный. В контексте подхода тревога понимается как специфическая форма психики, которая несет отражательную функцию отношений между миром предметов и человека. Важно отметить, что в рамках этого подхода тревога может играть как положительную, так и отрицательную. И последний, системно-исторический подход, предлагает рассматривать тревогу на трех осях – социальной, психологической и физиологической. В рамках исторического подхода решается преимущественно проблема возникновения тревоги [1, с. 34]. Таким образом, в отечественной литературе есть три основных трактовки понимания тревоги.

Стоит отметить, что в отечественное литературе существует тенденция к замене понятия «тревога» другим – «психическое напряжение». Так, например Н. И. Наенко, считает, что термин «психическое напряжение» «свободен от отрицательных ассоциаций и указывает на необходимость изучения именно психологического функционирования человека в сложных условиях» [2, с. 8].

Для дальнейшего сравнения, остановимся на общепринятом определении тревоги, как точке отсчета, тревога – это эмоциональное состояние человека, сопровождающееся чувством неопределенной опасности. По поводу соотношения понятий тревога и страх в современной психологии все еще нет консенсуса. Некоторые авторы указывают на то, что стоит рассматривать эти понятия как эквивалентные (П. Рачман). Есть попытки определения тревоги через страх, как менее определенного и выраженного страха. Тревога как неопределенный страх (В. М. Блейхер, И. В. Крук).

Для дифференциации тревоги и страха используется критерий, заложенный в традиции неклассической философии. К. Ясперс ввел этот критерий. Страх соотносится с определенным стимулом и объектом, тревога же ощущается вне связи с каким-нибудь стимулом («свободно плавающая тревога»). Так данный критерий используется в современной литературе, например в трудах Ю. В. Щербатых [7, с. 27].

В отличие от тревоги, тревожность в современной психологии рассматривается как психическое свойство и определяется как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги. А. М. Прихожан понимает тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [4, с. 18]. Н. Д. Левитов рассматривает тревожность как психическое состояние, выражающееся в состоянии опасения и нарушения покоя, вызываемых возможными неприятностями. Тревожность как личностная характеристика используется для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности

индивида испытывать это состояние. Личностная тревожность не проявляется непосредственно в поведении. Такой вид тревожности устойчив в отношении круга ситуации, в которых она проявляется. Уровень личностной тревожности можно определить исходя из частоты возникновения состояния тревоги. Ситуативная тревожность – реактивное состояние, которое характеризуется напряжением, беспокойством. Ситуативная тревожность отражается в поведении через нарушение внимания, координации [1, с. 4].

Также тревожность делится на мотивированную и не мотивированную. Немотивированная тревожность в литературе определяется как тревожность, характеризующаяся беспричинными или плохо объяснимыми ожиданиями неприятностей. Отмечается, что немотивированная тревожность может быть признаком психического расстройства. В частности А. М. Астапов считает такой вид тревоги критерием патопсихологического нарушения. Формы неадекватной фиксации на мотиве поиска источника тревоги: бред ущерба, ипохондрия, психастения [5, с. 44]. Однако, если учитывать что тревожность характеризуется неопределенностью в отношении субъекта опасности, критерий не мотивированности становится субъективным. Кто может судить о причинности переживаний и на каком основании? Вопрос открытый. Чаще всего в клинической практике необходимы дополнительные критерии для постановки диагноза. В клинической практике имеются попытки объяснить различия между тревогой и депрессией. Основное различие между ними в характере действия. Депрессия предполагает потерю надежды на активное противодействие стрессу (защитная реакция и противодействующие механизмы вообще не включаются), а тревога, наоборот, подразумевает попытки активной борьбы со стрессом [5, с. 44].

Как видно из представленных теорий, термин «тревога» используется, для обозначения хотя и взаимосвязанных, но все же различных понятий или заменяется на смежные. В междисциплинарном контексте исследования тревоги необходимо опираться на дефиницию, очерчивающую феномен от смежных областей, но свободную от ассоциаций психофизиологического контекста. Мы рассматриваем тревогу как эмоциональное состояние, связанное

с ожиданием негативных событий, сопровождающееся изменением функционирования человека, субъективно ощущающееся как дискомфорт. Возможно, с точки зрения методологии, дефиниция не точна, однако с целью развития междисциплинарных прикладных исследований, она четко очерчивает сферу исследований для специалистов различного профиля.

Литература

1. Габдреева Г. Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии. М., 2000. 35 с.
2. Наенко Н. И. Психическая напряженность. М., 2001. 37 с.
3. Осницкий А. К., Тарасова С. Ю. Психофизиологические показатели школьной тревожности // Психол. исслед. 2011. № 2.
4. Прихожан А. М. Психология тревожности. СПб., 2009. 209 с.
5. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен // Вестн. Удмурт. ун-та. 2013. № 3.
6. Ханин Ю. Л. Стресс и тревога в спорте. М., 1983. 287 с.
7. Щербатых Ю. В. Психология страха. М., 2005. 509 с.

О ЧЕМ ГОВОРИТ ПОЧЕРК?

**Антипова А. Д., Игошина А. Д.,
Кокшарова Е. А., Семенова А. В.**

*МБОУ «СОШ № 55 г. Иркутска», Иркутск, Россия
E-mail: sch_55@bk.ru*

Почерком занимается такая наука как графология. Графология – учение, согласно которому существует устойчивая связь между почерком и индивидуальными особенностями личности. Графология – прочно зарекомендовавшая себя в Европе, Америке и Израиле технология психодиагностики. Графологический анализ базируется на понимании того, что почерк формируется мозгом и в большей степени, чем моторикой, определяется подсознательными процессами. В процессе письма рука является лишь инструментом мозга, личности пишущего. Научная графология основана на физиологических, психологических, психопатологических и других знаниях, а также научных исследованиях в перечисленных областях и богатом статистическом материале [6, с. 2].

Изучение почерка людей популярно среди таких профессиональных сфер как следование, правоохранительные органы, органы правопорядка, археология и др. Изучение индивидуальных особенностей людей по их почерку очень помогает при раскрытии различных преступлений, при ведении расследований. В археологии изучение почерка дает очень много ценной информации про жизнь и традиции людей древних времен. Очень широко используется изучение почерка в медицине, где почерк может указать на наличие разных заболеваний. Особенности почерка очень многое могут сказать о здоровье человека. Указать на наличие зависимостей, психологических отклонений. Таким образом, мы видим, что изучение почерка является достаточно актуальным и важным для нашего времени.

В своей работе мы показали в сравнении особенности почерка учащихся в 5 и 9 классе и дали характеристику их индивидуальным особенностям. Целью работы является изучение и сравнение почерка у учащихся разной возрастной категории, а также изучение связи почерка этих учащихся с их индивидуальными

особенностями. Для этого мы использовали анкетирование с целью выявления образцов почерка у детей разной возрастной категории, а также степени соответствия мнения о себе и литературной характеристики индивидуальных особенностей по некоторым критериям. Например:

- наклон,
- размер букв,
- аккуратность написания и др.

Предполагается, что учащиеся старшей возрастной категории имеют более сформированный стиль почерка. Поэтому, наиболее достоверная информация о человеке будет получена при исследовании почерка человека более старшего возраста, поскольку особенности почерка маленьких детей во многом не соответствует действительности из-за несформированного стиля написания.

Мы можем сделать вывод о том, что на почерк во многом влияет развитие и формирование самого человека, условия жизни и внутреннее состояние. Соответственно, следуя обратному, сам почерк может многое рассказать о человеке. Полученная информация может успешно применяться в различных научных и профессиональных сферах.

Литература

1. Алексин А. Два почерка. М. : Детская лит., 1978. 4 с.
2. Ивашева В. Почерки новой эпохи // Вопр. лит. 1975. № 9. С. 76–116.
3. Попов Ю. Н. Графология // Большая советская энциклопедия: 3-е изд. М. : Сов. энциклопедия, 1972. Т. 7 : Гоголь – Дебит.
4. Чернов Ю. Г. Психологический анализ почерка: системный подход и компьютерная реализация. М. : Генезис, 2011. 464 с.
5. Чернов Ю. Г. Анализ почерка в работе с кадрами. СПб. : БХВ – Петербург, 2012. 15 с.
6. Графология и почерковедение, 2001–2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://psyfactor.org/lybr101-2.htm> (дата обращения: 3.03.2014).
7. Графология: книги о психологии почерка. О профессиональных книгах по графологии, 2001–2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://psyfactor.org/news/goldberg0.htm> (дата обращения: 4.03.2014).
8. Институт Графоанализа Инессы Гольберг. URL: <http://inessa-goldberg.ru/> (дата обращения: 12.03.2014)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ОБРАЗОВ БОГА И ОТЦА В ПСИХОАНАЛИЗЕ

Артемьева О. А., Курбатова М. В.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: oartemeva@yandex.ru; iamtigma@yandex.ru*

Категория «образ» занимает особое место в теории и имеет существенное значение для практики психоанализа. Психоаналитические методы основаны на анализе образов, возникающих в сознании человека.

З. Фрейд, впервые обращается к анализу психических образов в ходе исследования природы и роли бессознательного в психической жизни человека. По его мнению, образы воспроизводятся в сознании как отражение инстинктивных влечений. С помощью психических образов человек может связаться со своим внутренним миром, проникая в ранее недоступные уголки. В качестве проявлений бессознательного, его своеобразного языка, образы исследуются З. Фрейдом с помощью метода свободных ассоциаций и анализа сновидений. Именно категория образа определяет теоретико-практическую основу, на которой строится система методов исследования бессознательного. Основатель психоанализа помещает образы в область между двумя структурами психики – сознания и бессознательного. Образ представляется как «филогенетическая схема», что подразумевает существование некоего механизма, обеспечивающего биологическое наследование психических структур.

Исследование феноменологии образа продолжается в работах К. Г. Юнга. Он вводит понятие «архетип», в основе которого лежит представление о некоторых первичных образах бессознательного, совпадающих с основными «темами» различных культур. Архетипический образ тесно связан со сновидениями и мифологическим культурным наследием. Однако источник их появления до сих пор остается неясным.

В психоаналитической теории зафиксирована идея о взаимосвязи архетипического образа Бога и образа отца. В исследованиях З. Фрейда эта взаимосвязь получает теоретическое обоснование в работе «Тотем и табу» и связывается с возникновением то-

темизма как религиозной системы. Автор предпринимает попытку реконструировать историю возникновения тотема посредством психоаналитической интерпретации. В итоге скорбь и оплакивание убитого тотема, несмотря на радость единения и торжественности, является ключевым в понимании природы этого ритуала. Как прообраз этого события рассматривается дарвинистская «первичная человеческая орда», в которой власть и могущество безгранично принадлежала сильному, ревнивому и жестокому отцу, приберегавшего для себя всех самок племени и изгонявшего молодых самцов. «В один прекрасный день изгнанные братья объединились, убили и съели отца, положив конец его орде. Они осмелились, и сообща совершили то, что было невозможно каждому в отдельности» [3, с. 69]. Для братьев жестокий праотец, тем не менее, был идеалом, которого каждый боялся и которому каждый завидовал. Так, в акте поедания его плоти, теперь уже братское сообщество получило отождествление со своим праотцом и усвоило часть его силы. В последующей истории жизни племени Фрейд фиксирует установление традиции торжественного повторения и воспоминания этого преступления, благодаря которой роль праотца возлагается на родственное клану тотемное животное, почитающееся как общий предок.

Таким образом, появление образа «Бога» связывается Фредом с убийством и возвеличиванием «отца», с амбивалентным чувством страха и благоговения, реализующимся у детей в «комплексе Эдипа».

3. Фрейд также полагал, что образ убитого праотца изменялся в культурно-историческом развитии человечества. На современном этапе развития культуры возвеличенный отец связывался им с образом монотеистического Бога иудео-христианских конфессий, а появление образа Бога в системе сознания ребенка – с переживанием конфликта с собственным отцом в Эдиповом комплексе.

Согласно идеям К. Г. Юнга о коллективном бессознательном, образ Бога изначально присутствует в системе личности человека, как часть культуры человечества, и имеет трансцендентальный характер. В его концепции, личность Бога воплощает высшую ступень развития личности, прошедшей путь индивидуации и достижения Самости.

Можно предположить, что Бог, для Юнга, предстает как образ идеальной личности, в том числе собственного отца, который

может стать для человека авторитетом. В этом случае, связь образа идеальной личности и образа собственного отца – посредством механизма идентификации – способна запускать очень сильное стремление развития собственной личности, воплощающей в самой себе архетип Бога как Самости.

Знакомство с биографиями З. Фрейда и К. Г. Юнга позволяет обнаружить связь их научных взглядов и личного опыта взаимодействия с отцом, а также религиозным культом. В работах, посвященных биографии З. Фрейда отмечается факт разочарования в собственном отце и становления активного атеиста. В работах самого Фрейда отмечается вред религиозных верований, якобы ограничивающих человека в принятии на себя ответственности за собственные решения и поступки. В отличие от З. Фрейда, становление личности К. Г. Юнга происходило в иных религиозных условиях, позволивших увидеть в образе Бога воплощение идеала возможного развития личности.

Проведенный анализ позволяет определить теоретические основания для изучения взаимосвязи образа Бога и образа отца, а также предпосылки основных подходов к ее объяснению в рамках психоаналитической школы. В классических психоаналитических работах дается антропоцентрическая, гуманистическая трактовка образа Бога. Идея и образ Бога либо выводится из личного опыта человека и группы, либо рассматривается как средство развития личности. Хотя нивелирование сакрального содержания образа Бога приводит к упрощению изучаемого феномена, идея его взаимосвязи с образом отца видится ценной для теории и практики психоаналитической помощи невротической личности нашего времени. Следующий этап нашего исследования будет посвящен изучению особенностей данной взаимосвязи на конкретном эмпирическом материале.

Литература

1. Фрейд З. Будущее одной иллюзии. Психоанализ, религия, культура. М., 1992. 296с.
2. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений. 1989. 448 с.
3. Фрейд З. Тотем и табу / пер. с нем. М. В. Вульфа. Тб. : Мерани, 1991. 79 с.
4. Юнг К. Г. Архетип и символ. М. : Ренессанс, 1991. 254с.
5. Юнг К. Г. Ответ Иову. М. : Канон, 1995. 352с.

«ОБОСНОВАННАЯ ТЕОРИЯ» КАК КАЧЕСТВЕННЫЙ МЕТОД В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Артемяева О. А., Тихонов А. Г.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: tich69@mail.ru*

Одной из актуальных тенденций в методологии психологии и социологии является стремительный рост и широкое распространение качественных исследований. Различные исследования единичных случаев, качественный анализ документов, анализ аудио и видеозаписей, этнографические наблюдения, неструктурированные глубинные интервью завоевывают все большее число сторонников в социологии, антропологии, политологии, педагогике, психологии и других науках. Благодаря такой тенденции развития качественной методологии в психологическом исследовании, происходит ряд существенных изменений в научном подходе. Во-первых, пересматриваются критерии «объективности» психологического знания и принцип субъектно-объектной детерминации изучаемых феноменов, диктующий жесткое разграничение внутреннего и внешнего мира человека, чувственного и рационального восприятия. Во-вторых, оспорено утверждение о том, что только построение репрезентативной выборки является достаточным основанием для получения достоверных и устойчивых данных об изучаемом феномене. В-третьих, стерлась жесткая грань между субъектом и объектом исследования.

В настоящее время «качественные методы» в психологии представляют собой набор исследовательских подходов, пришедших из различных гуманитарных наук, в большинстве случаев из социологии. Как правило, они поставлены в противоположность «монокристаллическому» количественному подходу, базирующемуся на общих унифицированных образцах и принципах измерения различных как психологических, так и социальных феноменов.

Такой качественный подход изначально обладает методологической гибкостью, что порождает множество исследовательских стратегий, часто основывающихся на разных исследовательских принципах, часто слабо связанных друг с другом. В связи с

этим и существует некоторая «разобщенность» и отсутствие формализованности некоторых качественных методов исследования. Одним из таких качественных методов является метод «обоснованной теории».

Несмотря на определенную популярность данного качественного метода в современной зарубежной гуманитарной науке, в России он остается недостаточно известным. В отечественной научной печати имеется крайне незначительное количество публикаций, рассматривающих данный качественный метод в психологическом исследовании, логики «работы» обоснованной теории, ее процедур и техник. Еще меньше исследований проводится с использованием данного метода.

Впервые «обоснованная теория» была представлена в 1967 г. в книге американских социологов Ансельма Страусса и Барни Глезера «The Discovery of Grounded Theory» [Открытие обоснованной теории]. В дальнейшем стратегия «обоснованной теории» разделилась на три различных типа, предусматривающих каждый свою процедуру проведения и различные принципы. На данный момент она включает системный подход А. Страусса и Дж. Корбин, восходящий или развивающийся (emerging) подход Б. Глезера и конструктивистский подход К. Чармаз. Большинство исследований придерживаются системного подхода, поскольку он содержит наиболее строгие и структурированные процедурные рекомендации проведения исследования на базе стратегии «обоснованной теории». По мнению С. Миллера и М. Фредерикса, такая строгость обеспечивается, в первую очередь, благодаря необходимости ориентации на парадигмальную модель, представляющую собой последовательность следующих элементов: (А) Причинные условия – (В) Феномен – (С) Контекст – (D) Промежуточные условия – (Е) Стратегии действия / взаимодействия – (F) Последствия [4, с. 66].

В отечественной социологической науке данная теория представлена в работе А. Страусса и Джульетт Корбин «Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники» в переводе с англ. Т. С. Васильевой. Среди российских ученых-социологов данный метод исследовали Т. С. Васильева, И. В. Забаев, с. Дембицкий, О. Б. Ключкина, Ю. В. Толстова,

Г. Г. Татарова. Среди психологов можно выделить только А. М. Улановского, Н. П. Бусыгину, О. А. Артемьеву, однако их научные работы относительно метода «обоснованной теории» носят больше просветительский характер, нежели изучают глубину данного метода.

Название метода «обоснованной теории» хорошо отражает научный замысел А. Страусса и Б. Глезера, которые попытались противопоставить дедуктивным теоретическим моделям индуктивную теорию на базе систематически собранных данных.

Процедура применения метода построения «обоснованной теории» включает сбор материала (в том числе посредством интервьюирования и наблюдения), разделение текста на фрагменты, поиск смысла, перефразирование и называние фрагментов, реконструкцию последовательности в целостном тексте. Интерпретация данных ведется одновременно с их получением. Большое значение придается тщательному качественному анализу материалов [1, с. 18]. Таким образом, исследователь как бы разворачивает теорию феномена из данных, представляет события, связанные с этим феноменом в динамике, обрисовывает свойства феномена, идентифицирует происходящие в нем изменения, описывает причины и характер изменений. Традиционные аналитические процедуры, принятые в «обоснованной теории», как раз построены на допущении, что теоретические категории вытекают из данных. При этом исследователь остается пассивным наблюдателем. Индуктивный процесс открытия совершается посредством фиксации исключительно из данных появляющихся тем и применения метода постоянного сравнения различных фрагментов данных друг с другом [2, с. 50]. Это противоречит традиционной модели исследования, в которой исследователь выбирает теоретическую структуру, и только затем применяет её к исследуемым явлениям.

Надо отметить, что метод «обоснованной теории» из многих качественных методов исследования предлагает достаточно проработанную процедуру анализа данных. Качество полученных результатов напрямую зависит от того, насколько исследователю удастся соблюдать разработанную процедуру, при этом обладая теоретической чувствительностью – «свойством проницательно-

сти, способности осмысливать данные, способности понимать и умению отделять подходящее от того, что таковым не является» [5, с. 35]. Таким образом, само следование процедуре – ориентир для гибкой коррекции проводимого анализа. Кроме того, представление материала об анализе психологическому сообществу тоже должно показывать весь ход исследования, а именно, как соблюдалась процедура, какие решения принимал исследователь в ходе исследовательского процесса. Иными словами, разработанная в методе «обоснованной теории» процедура и предоставляет исследователю ориентиры для самокоррекции собственного исследования, и задает правила возможной экспликации исследовательского процесса для коллег.

Среди преимуществ применения метода «обоснованной теории» можно назвать возможности непосредственного исследования неструктурированных качественных данных, различных по своей природе, а также знакомства с изучаемой реальностью без «числового фильтра», более глубокого анализа связей социально-психологических явлений на макро- и микроуровне, относительную экономичность организации и обработки результатов исследования. Основными ограничениями являются большой субъективизм при построении хода исследования, а также трудоемкий анализ результатов, высокие требования, предъявляемые к профессионализму, опытности исследователей. Следует учитывать и то, что сам процесс овладения использованию этой стратегии является длительным и творческим. Очевидно, что именно поэтому данная исследовательская стратегия до сих пор не получила широкого распространения отечественной психологической науке.

Таким образом, в отношении использования качественной методологии, в том числе и метода «обоснованной теории» в психологии, безусловно, остается еще множество нерешенных вопросов, что и делает исследования в данном направлении перспективными.

Литература

1. Артемьева О. А. Качественные и количественные методы исследования в психологии : учеб. пособие / О. А. Артемьева. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2012. – 143 с.

2. Бусыгина Н. П. Методологические основания качественных методов в психологии : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. – М. : МГППУ, 2010. – 235 с.

3. Васильева Т. С. Обоснованная теория в поле качественного исследования / Т. С. Васильева // Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – С. 225–250.

4. Дембицкий С. С. «Обоснованная теория»: стратегия сбора и анализа качественных данных при теоретической валидации / С. С. Дембицкий // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2010. – № 2. – С. 64–83.

5. Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / пер. с англ. и послесл. Т. С. Васильевой. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.

6. Strauss A., Corbin J. Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques / A. Strauss. – Newbury Park, CA: Sage, 1990. – 270 p.

ЧУДЕСНЫЙ МИР ФОТОГРАФИЙ

Беспрозванных А. В.

*МБОУ «СОШ № 55 г. Иркутска», Иркутск, Россия
E-mail: snegaber@mail.ru*

Когда речь идет о значении фотографий, то всем становиться очевидно, что они являются смыслом жизни, а для некоторых просто фиксацией памятных моментов. Существуют люди, которые посвящают фотоискусству почти всю свою осознанную жизнь. Они становятся знаменитыми фотографами, которые умеют передавать красоту мгновенья, выхватив эпизод из временного потока и оставив его на память [9, с. 5].

Парапсихологи уже давно узнали о тайной силе фотоизображений человека и даже разработали своеобразную технику безопасности обращения с фотографиями.... Со временем колдуны, ведьмы, ворожеи и ясновидящие в полной мере оценили все возможности, оказавшиеся в их распоряжении с появлением фотографии. Оказалось, что по фотографии можно очень успешно дистанционно «работать» с объектом, считывать с него информацию, проводить то или иное воздействие.

Воздействие по фотографии возможно не только на человека, но и на любое другое живое существо и даже растение.

Существует множество различных видов и жанров фотографии, которые так или иначе используются в терапевтических методах: различные техники, игры и упражнения. Они могут быть использованы в разных условиях и разными специалистами. Хотя в данном случае они представлены главным образом как инструмент психологического тренинга, их можно также использовать в контексте психотерапии или арт-терапии, психологического консультирования, реабилитационных и развивающих программ. Это вполне реально сделать, учитывая содержание и цели применения каждой из описываемых техник. Большинство из них можно использовать с людьми разного возраста. В некоторых техниках предполагаются возрастные ограничения [3, С51].

В своей работе мы попробовали разработать свой способ воздействия фотографий на человека. В группу испытуемых были

выбраны обычные школьники подросткового возраста. Наше предположение заключается в том, что подборки фотографий различного жанра могут создавать благоприятный психотерапевтический эффект на учащихся, в том числе на учеников, склонных к девиантному поведению. В этих случаях возможна разработка целого комплекса фототерапевтических техник и упражнений для работы с трудными детьми.

На протяжении практической части исследования наблюдалась различная реакция испытуемых на используемый метод. Однако, в целом, был проявлен интерес, увлеченность, желание дальнейшей визуализации фотографий. Возможно, именно это и является зацепкой в работе с фотографией: именно легкость в появлении интереса. И пусть результаты нашего исследования далеки от совершенства, но, мы считаем, что они может послужить основой для дальнейшего развития и изучения фототерапии. Особенно это с большим успехом может использоваться в работе с детьми, поскольку является одним из методов арт-терапии. А арт-терапия, как известно, наиболее популярный метод терапии в детской психологии.

Литература

1. Копытин А. И., Платтс Д. Руководство по фототерапии. М.: Когито-Центр, 2009. 184 с.
2. Копытин А. И. Техники фототерапии. СПб.: Речь, 2010. 128 с.
3. Копытин А. И. Тренинг по фототерапии. СПб.: Речь, 2003. 96 с.
4. Махарадзе Н. А. Домашняя фототерапия : 3 ч. СПб., 2000.
5. Ближайшие и отдаленные результаты лечения больных методом селективной фототерапии / В. В. Владимиров, Г. С. Паничкина, Т. В. Молчанова, О. Ю. Захарова // Вестн. дерматологии и венерологии. 1985. № 2.
6. Фототерапия: использование фотографий в психологической практике, 2006. URL: <http://fanread.ru/book/619329/?page=1> (дата обращения: 19.03.2014).
7. Как фотография влияет на судьбу человека, 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://othereal.ru/kak-fotografiya-vliyaet-na-sudbu-cheloveka/> (дата обращения: 19.03.2014).
8. Фотография – энергетический слепок человека, 2008–2014 [Электронный ресурс]. URL: http://uznayonline.ru/varia/mir_taynogo_i_nepoznannogo/nepoznannoe/mozhno_li_vliyat_na_cheloveka_cherez_fotografiyu (дата обращения: 19.03.2014).
9. Роль фотографии в жизни человека, 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://imgex.com/articles/435-rol-fotografii-v-zhizni-cheloveka.html> (дата обращения: 28.02.2014).

ФЕНОМЕН ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ С ПОЗИЦИЙ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛИЗА

Битюцкая Е. В.

*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия
E-mail: bityutskaya_ew@mail.ru*

В данной работе рассмотрены положения транзактного подхода Э. Берна, которые позволяют проанализировать детерминанты восприятия и когнитивного оценивания трудной ситуации. Такая научная рефлексия необходима для эффективной работы психолога в области консультативной практики.

В современном транзактном анализе специального определения понятия трудной жизненной ситуации (далее ТЖС) не представлено, но изучение текстов позволяет концептуализировать данный феномен в терминах этой теории. В частности, можно предположить, что за ТЖС вырисовываются «родительские послания», «детские решения» и жизненный сценарий в целом. Кратко понимание феномена ТЖС в опоре на идеи транзактного анализа может быть сформулировано в виде тезиса: источником восприятия жизненной ситуации как трудной является сценарий личности. Обосновывая это утверждение, остановлюсь на некоторых аспектах транзактной теории сценария, важных для понимания восприятия ситуации и категоризации её как трудной.

Э. БERN определяет сценарий как разворачивающийся во времени жизненный план, который составляется в детстве на основе воздействий родителей. Автор сравнивает сценарий с «матовым экраном», который родители помещают между ребенком и окружающим его миром и который человек оберегает и старается сохранить. Через этот «экран» смотрит он на мир. Сценарий подтверждается событиями жизни человека: он истолковывает действительность в рамках привычного мировосприятия так, чтобы она «оправдывала» в его глазах верность принятых сценарных решений. Любая угроза «сценарному» представлению о мире может восприниматься в состоянии Ребенка как угроза удовлетворению потребностей, и более того, угроза существованию [1; 2].

Жизненный сценарий формируется на основе решений, принятых ребенком в ответ на «послания» родителей: их наставления, советы, оценки, отношение к своему ребенку и жизни. Эти сценарные послания могут быть вербальными и невербальными. Они образуют ту содержательную структуру, в ответ на которую ребенок принимает важные решения относительно своей жизни (Э. Берн, Р. Бейкер, Р. и М. Гулдинги). Самые ранние решения обусловлены чувствами, а не мышлением, и принимаются ребенком до того, как он начинает говорить [4].

Согласно взглядам К. Штайнера [5], родительские послания могут исходить из разных эго-состояний матери или отца. Послания, исходящие из состояния Родителя отца и матери, называются директивами. Термин «директива» используется потому, что ребенок ощущает настоятельную необходимость следовать этим предписаниям. Он убежден, что пока руководствуется директивой, он «в порядке». Основные директивы сводятся к следующим тезисам: Будь совершенством; Будь сильным; Старайся; Радуй других; Торопись. Т. Кейлер, изучая директивное поведение, назвал его минисценарием. В течение короткого промежутка времени минисценарий воспроизводит схему развития всего жизненного сценария человека. В стрессогенной ситуации актуализируется, в первую очередь, «директивное» поведение, т.е. те паттерны реагирования, которые соответствуют усвоенной директиве.

Сообщения Взрослого родителей «о том, как...», адресованные Взрослому ребенку, образуют программу (или модель). Со временем многочисленные модели поведения становятся образцами для подражания и интериоризируются, присваиваются ребенком. По словам Э. Берна, в детстве ребенок усваивает от родителей все, что «надо чувствовать» при наступлении любых жизненных трудностей: оскорбление, вину, испуг, недоумение, злость, смущение, удивление, негодование, торжество и т. д. [1, с. 64]. Восприятие и оценивание жизненной ситуации может быть обусловлено теми схемами реагирования, которые фиксировались в детстве как реакции на подобные ситуации.

Послания, исходящие из состояния Ребенка отца или матери, могут быть двух видов: запреты и разрешения. К числу запретных предписаний относятся следующие послания: Не будь; Не делай; Не сближайся; Не будь значим; Не будь ребенком; Не взрослей; Не

достигаю успеха; Не будь собой; Не принадлежи и др. М. Гулдинг и Р. Гулдинг [3] описывают, как родительское послание «Не делай», проявляющееся в чрезмерных волнениях родителей по поводу действий ребенка, формирует у последнего сомнения в правильности и безопасности своих решений. Став взрослым, такой человек, скорее всего, будет испытывать трудности во время принятия решения по поводу значимых жизненных событий. Весьма интересным при анализе трудных жизненных ситуаций видится запретное предписание: «Не достигай успеха». Можно предполагать, что люди, усвоившие его, надолго «застревают» в жизненных проблемах, из которых не могут найти успешного варианта выхода.

Директивы, модели, предписания являют собой способы воздействия воспитывающих взрослых на ребенка. Однако важно помнить о том, что ребенок выступает не только объектом воспитания, но и субъектом, который по-своему может интерпретировать эти воздействия, принимать или не принимать их. Поэтому центральным элементом жизненного сценария являются решения ребенка [3]. В таком аспекте ТЖС (как картина ситуации в сознании субъекта) может быть рассмотрена как своеобразный неосознаваемый «отклик» на ранние решения субъекта. При этом эмоции и ранние решения Дитя «захватывают» Взрослого и значимо влияют на процесс когнитивного оценивания ситуации, выступая его важным фактором.

Таким образом, сценарный аппарат транзактного анализа позволяет описать ранние решения и родительские воздействия как важные детерминанты ТЖС.

Литература

1. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. СПб. ; М. : Университет. книга, 1998.
2. Берн Э. Транзакционный анализ и психотерапия. СПб. : Братство, 1994.
3. Гулдинг М., Гулдинг Р. Психотерапия нового решения. Теория и практика. М. : Независ. фирма «Класс», 1997.
4. Стюарт Я., Джойнс В. Современный транзактный анализ. СПб. : Соц.-психол. центр, 1996.
5. Штайнер К. Сценарии в жизни людей. Школа Эрика Берна. СПб. : Питер, 2003.

РЕШЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ ЗАДАЧ ПРИ РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ВЗАМОДЕЙСТВИЯ ОСОЗНАВАЕМОЙ И НЕОСОЗНАВАЕМОЙ ИНФОРМАЦИИ

Бурмистров С. Н.

*ФГБОУ ВПО «Самарский государственный университет», Самара, Россия
E-mail: burm33@mail.ru*

*Исследование выполнено в рамках проекта, поддержанного РГНФ
(проект № 12-06-00457)*

Проблема взаимодействия осознаваемых и неосознаваемых процессов является одной из интригующих и, вместе с тем, сложнейших проблем современной когнитивной психологии. Еще в 60-е годы прошлого века были обнаружены экспериментальные данные, которые убедительно демонстрировали зависимость продуктивности решения когнитивных задач от неосознаваемой информации. Например, задачи «лексического решения», задачи на опознание, анаграммы и другие тестовые задания в экспериментальных условиях решаются с большей эффективностью, если решение заданий предваряется неосознаваемой стимуляцией, семантически связанной с результатом решения. В качестве такой стимуляции чаще используют слова, которые предъявляют на 15–30 мсек. с последующей маскировкой. Так, неосознанное предъявление слова «молоко» ускоряет затем решение анаграммы РОКАОВ, которая «кодирует» слово «корова». Подобные эффекты получили название «прайминг-эффекты» (прайм – это стимул, как правило, слово, которое оказывает позитивное или негативное влияние на эффективность когнитивной деятельности). В настоящее время в этой сфере исследований собран значительный по объему экспериментальный материал, который не оставляет сомнений в том, что неосознаваемые процессы оказывают существенное воздействие на эффекты осознания в когнитивной деятельности. Однако нужно отметить, что имеет место и обратное влияние. Осознаваемая информация может оказывать влияние на протекание последующих неосознаваемых процессов приема и переработки информации. В частности, в исследовании

Н. С. Куделькиной под руководством А. Ю. Агафонова было обнаружено, что процессы, сопряженные с контролем сознания и неосознаваемые процессы находятся в активном взаимодействии, поэтому нельзя говорить об их однонаправленной зависимости и, тем более, автономности. Осознание решения задачи прямо влияет на изменение степени семантической чувствительности к неосознаваемой стимуляции, которая предшествует выполнению следующей тестовой задачи в экспериментальной серии. Иначе говоря, при решении серии однотипных когнитивных задач можно наблюдать динамику взаимодействия осознаваемой и неосознаваемой информации [3, с. 9–29]. Вместе с тем, в экспериментальной практике неосознаваемые воздействия обычно используются, не информируя об этом испытуемого, а о прайминг-эффектах (позитивном либо негативном) судят по результативности (время решения задач, количество ошибок или субъективные затруднения). В эксперименте, который описан ниже, дизайном предусматривалось варьирование условий, при которых осознанное знание о действии неосознаваемой стимуляции сочеталось с наличием релевантных/иррелевантных прайм-стимулов. (Релевантным праймом выступало неосознаваемое слово, которое являлось правильным ответом последующей тестовой задачи. Иррелевантный стимул – слово, не соответствующее верному решению).

Гипотезы исследования. 1. В условиях предъявления релевантных праймов, испытуемые, знающие об их предъявлении, покажут более высокие результаты (количество правильных ответов и затраченное время), чем испытуемые, которым не сообщалось о предъявлении неосознаваемых стимулов. 2. В условиях предъявления иррелевантных праймов, более высокие показатели будут у испытуемых, знающих об их предъявлении. В группе, где испытуемых не информируют о предъявлении иррелевантных праймов, показатели будут ниже. 3. В ситуации, когда испытуемым сообщается о предъявлении релевантных праймов, а предъявляются иррелевантные стимулы, испытуемые продемонстрируют самые низкие результаты. 4. В ситуации, когда испытуемым сообщается о предъявлении иррелевантных праймов, а в действительности предъявляются релевантные праймы, выраженность прайминг-эффекта будет ниже, чем в группе испытуе-

мых, которым не сообщалось о предъявлении неосознаваемых стимулов.

Методика. В эксперименте приняли участие 98 человек. Испытуемые были распределены на шесть экспериментальных групп. Все испытуемые решали серию из 40 однотипных задач («словесные головоломки»). Согласно условию задачи, испытуемым необходимо было как можно быстрее в слове из 9-ти букв найти слово из 4 букв. Все использованные в задачах слова были существительными. (Пример задачи: Стоимость (ответ: мост). Прайм-стимулы представляли собой слова, состоящие из четырех букв. Релевантный прайм соответствовал правильному ответу, т. е., например, прайм «пуск» предъявлялся непосредственно перед словом «выпускник». В качестве иррелевантного прайма использовалось слово из 4 букв отличное по написанию, звучанию и значению от слова, являющегося ответом в данной задаче. Стимулы предъявлялись на 30 мс с последующей зрительной маскировкой. Для проведения эксперимента была разработана компьютерная программа, позволяющая устанавливать необходимые режимы стимуляции, а также фиксировать правильность ответа и время, затраченное на его поиск. Испытуемые, решая тестовые задачи, нажимали на соответствующую клавишу, а затем вводили обнаруженное слово из 4 букв «окно» программы.

Условия предъявления информации в группах показаны в таблице 1.

Таблица 1

Условия взаимодействия осознаваемой и неосознаваемой информации

№ группы	Осознаваемая информация	Неосознаваемая информация
1	О прайме не сообщалось	Релевантный прайм
2	Сообщалось о предъявлении релевантного прайма	Релевантный прайм
3	О прайме не сообщалось	Иррелевантный прайм
4	Сообщалось о предъявлении иррелевантного прайма	Иррелевантный прайм
5	Сообщалось о предъявлении релевантного прайма	Иррелевантный прайм
6	Сообщалось о предъявлении иррелевантного прайма	Релевантный прайм

В группах, где испытуемым сообщалось о предъявлении праймов, после знакомства с инструкцией, показывалась наглядная демонстрация с увеличенным временем экспозиции прайм-стимуляции и в том режиме, который использовался затем в основной процедуре.

Результаты показали, что эффективность решения задач по-разному выражена в зависимости от наличия/отсутствия осознаваемой информации о неосознаваемых стимулах. В группах № 1 и № 3, где испытуемых не предупреждали о предъявлении неосознаваемых стимулов, обнаружено значимо меньше ошибок по сравнению с остальными группами ($p < 0,05$). В группах № 2, № 4, № 5, № 6, где испытуемым в инструкции сообщалось о предъявлении неосознаваемых стимулов, отмечено большее количество ошибок при значимо меньшем времени решения задач ($p < 0,05$).

По результатам эксперимента можно сделать следующие выводы: 1. Знание о предъявлении неосознаваемого стимула, вне зависимости от соответствия его содержания (релевантности) решаемой задаче, оказывает положительное влияние на скорость решения задач. 2. Увеличение скорости решения задач в этих группах сопровождается ростом количества ошибок. Эти результаты могут быть связаны с увеличением роли неосознаваемой обработки информации в процессе принятия решения об осознании. Механизм принятия решения об осознании одновременно перерабатывает несколько видов осознаваемой и неосознаваемой информации [1]. Скорость переработки неосознаваемой информации несоизмеримо выше скорости обработки осознаваемой информации. Вместе с тем, «когнитивное бессознательное» допускает сбои и ошибки [2]. Таким образом, эти потоки информации, вероятно, оказывают регулирующее воздействие друг на друга. А механизм принятия решения об осознании отдает приоритет, в одних случаях, скорости решения задачи за счет увеличения участия «когнитивного бессознательного», в других, – точно-сти или качеству через усиление контроля сознания.

Литература

1. Агафонов А. Ю. Когнитивная психомеханика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара : Универс групп, 2006.

2. Агафонов А. Ю. Феноменология ошибочных действий: психоаналитический и когнитивный подходы // Изв. Самар. Науч. центра РАН. 2012. Т. 14, № 2(5). С. 1200–1203.

3. Агафонов А. Ю., Куделькина Н. С. Экспериментальный эффект неосознаваемой чувствительности // Современная экспериментальная психология : в 2 т. / под ред. В. А. Барabanщикова. М. : Ин-т психологии РАН, 2011. Т. 2. С. 9–29.

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ И САМООЦЕНКИ ДЕВУШЕК, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА

Гриценко С. В., Сорокина Н. Н.

*ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»,
Медико-психолого-социальный институт, Абакан, Россия
E-mail: nn.sorokina.nn@yandex.ru*

Одиночество – одна из сложных психологических проблем современного человека. Период социально-экономических изменений в обществе сопровождается процессами взаимного отчуждения и влечет за собой увеличение количества одиноких людей.

На возникновение одиночества влияют не только внешние социально-экономические факторы, но и личностные, исследование которых позволяет расширить представление об изучаемом феномене. Помимо того, актуальность исследования проблемы одиночества девушек обусловлена широкой распространенностью данного явления.

Теоретическое осмысление проблемы одиночества имеет давние традиции. На протяжении многих столетий в рамках философии, социологии, психологии изучают феномен одиночества в разнообразных его аспектах. Определенные трудности изучения одиночества связаны с многообразием и противоречивостью трактовок этого понятия.

Одиночество как объективная психологическая проблема современности не утрачивает своей актуальности. А взаимосвязь между чувством одиночества и отношением к себе является недостаточно изученной. Поэтому я в своей работе наиболее полно и применимо ко времени попыталась установить взаимосвязь между одиночеством и самооощением/самооценкой девушек.

В исследовании приняли участие 50 девушек возрастной категории 18–23 года, студентки медико-психолого-социального института 1–3-х курсов. Для проведения эмпирической части исследования были использованы следующие психодиагностические методики: методика исследования самооощения Дембо-Рубинштейн в модификации Прихожан; методика исследования самооощения Столина; опросник для определения вида одино-

чества Корчагиной. В качестве метода математической статистики был выбран однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

В ходе исследования испытуемые были поделены на 3 группы по величине показателя «одиночество»: высокий, средний и низкий уровень (рис. 1).

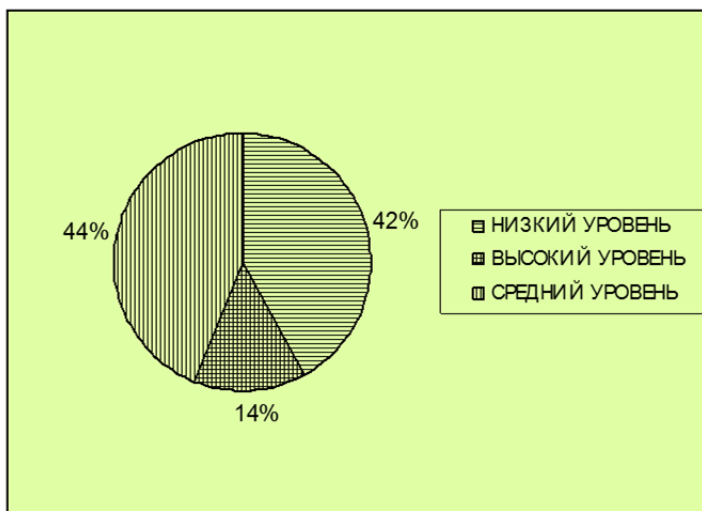


Рис. 1. Группы испытуемых по уровню одиночества

Как видно на диаграмме (рис. 1), наиболее малочисленной оказалась группа с высоким уровнем одиночества (далее – группа 1). Для лиц, вошедших в ее состав, характерно малое количество социальных контактов или неудовлетворённость ими, эмоциональная неустойчивость, болезненное ощущение собственного одиночества.

Количество опрошенных со средним и низким уровнем одиночества оказалось примерно равным (см. рис. 1). Для респондентов со средним уровнем одиночества (группа 2) характерна неудовлетворённость социальными контактами, характером общения, противоречивость в оценивании своего состояния.

Испытуемые с низким уровнем одиночества (группа 3), характеризуются удовлетворённостью имеющимися социальными контактами, коммунибельностью, открытостью.

Далее было проведено исследование самооценки и самоотношения у трех групп испытуемых; полученные результаты представлены в таблице 1 и 2.

Таблица 1

Значимость средних показателей самооценки и самоотношения

Шкалы \ Группы	1-я группа	2-я группа	3-я группа	1-2	2-3	1-3
Самооценка	51,37	58,41	63,60	,046*		,002**
Глобальное самоотношение	52,10	70,71	89,71	,037*	,002**	,000**
Самоуважение	48,81	45,53	76,67		,039*	,020*
Аутосимпатия	36,86	61,05	82,10	,037*	,002**	,000**
Ожидаемое отношение др.	35,19	50,14	77,71	,506	,001**	,000**
Самоинтерес	58,09	79,43	81,33	,046*		,002**

**p < 0,01; *p < 0,05

Анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет утверждать, что средние значения самооценки у всех опрошенных находятся в пределах среднего адекватного уровня: 1 группа – 51, 2 группа – 58, 3 группа – 63. Однако девушки с высоким уровнем одиночества в пределах среднего диапазона выраженности самооценки имеют минимальные показатели, значимо отличающиеся от результатов других групп (см. табл. 1).

Испытуемые 3 группы показывают самые высокие результаты по глобальному (89,71) и дифференцированному самоотношению (самоуважение – 76, аутосимпатия – 82, ожидаемое отношение от других – 77, самоинтерес – 81), что позволяет утверждать, что они отличаются от представителей других групп высоким уровнем принятия своего Я, верой в свои силы, способности, одобрением себя в целом и частности, близостью к самим себе, интересом к собственным мыслям и чувствам.

Показатели по рассматриваемым параметрам у опрошенных 2 группы ниже, чем у представительниц 3 группы, так глобальное самоотношение (70,71) ниже соответствующего показателя (89,71) предыдущей группы, но расположен в пределах высокого уровня, что говорит о принятии своего Я испытуемыми в высокой степени. Показатели дифференцированного самоотношения у девушек 2 группы находятся на среднем уровне (см. табл. 1), что го-

ворит о положительном отношении к себе в целом, но в меньшей степени, чем у респондентов 3 группы.

Испытуемые из группы с высоким уровнем одиночества показывают низкие результаты по шкалам самооотношения. Наименьшее количество баллов отмечается по шкалам аутосимпатии (36,86) и ожидаемого отношения (35,19), что говорит о них, как о людях, видящих в себе преимущественно недостатки, готовых к самообвинению, одновременно ожидающих негативное отношение к себе от других.

Обнаруженные различия между группами испытуемых являются статистически значимыми (см. табл. 1).

Таблица 2

Значимость средних показателей дифференцированного самооотношения

Группы Шкалы	1-я группа	2-я группа	3-я группа	1-2	2-3	1-3
Самоуверенность	39,16	46,00	65,57			,044*
Отношение других	37,95	55,76	74,67			
Самопринятие	46,53	71,15	78,67			,004**
Саморуководство	59,14	46,90	64,90			
Самообвинение	72,60	59,51	34,70		,006**	,000**
Самоинтерес	61,33	78,48	88,57		,007**	,003**
Самопонимание	46,62	47,43	73,71			,031*

**p < 0,01; *p < 0,05.

Дальнейший анализ параметров самооотношения у испытуемых трех групп позволяет утверждать, что: лица с низким уровнем одиночества имеют более высокие показатели по шкале самоуверенность в отличие от представительниц 2 (46,0) и особенно 1 группы (39,16). Это характеризует респондентов 1 группы, как неуверенных в себе и своих силах, а респондентов 3 группы – напротив.

Значение по шкале отношение других также выше в 3 группе (74,67), что свидетельствует об ожидаемом положительном отношении к себе от других людей; члены 1 группы (37,95), напротив, преимущественно ожидают отрицательное отношение к себе.

Самопринятие девушек с высоким уровнем одиночества гораздо ниже (46,53), чем респондентов со средним (71,15) и низким (78,67) уровнем одиночества, что говорит о них, как о личностях, принимающих себя-реальных в минимальной степени.

Значения по шкале саморуководство мало отличаются у представительниц всех трех групп (см. табл. 2), следовательно, все опрошенные девушки способны внутренне управлять своим поведением.

Показатель шкалы самообвинение доминирует в группе 1 (см. табл. 2), значит, девушки с высоким уровнем одиночества склонны во всём происходящем обвинять себя, нежели окружающих людей.

Наибольший самоинтерес демонстрируют девушки с низким уровнем одиночества (88,57), в отличие от них, у представительниц 1 группы зафиксированы самые низкие показатели (61,33) по этой шкале – для них собственная личность не представляет интереса, они не интересуются собой.

Значения шкалы самопонимание идентичны для испытуемых со средним и высоким уровнем одиночества (47,43 и 46,62 соответственно) и гораздо выше (73,71) в группе с низким уровнем, что говорит о последних, как о людях, в большей степени понимающих себя, свои состояния, желания.

При обработке данных было выявлено, что большинство обнаруженных различий находится в зоне статистической значимости (см. табл. 2).

Выводы:

1) средние значения самооценки у девушек отличаются незначительно, но самооценка ниже в группе с высоким уровнем одиночества;

2) девушки с высоким уровнем одиночества отличаются низкими показателями дифференцированного самоотношения. Наиболее низки показатели аутосимпатии и ожидаемого самоотношения, т. е. в себе они видят в основном недостатки, готовы к самообвинению, ожидают негативного отношения к себе от других. Для них характерен высокий уровень самообвинения, низкий самоинтерес и самопонимание;

3) девушки с низким уровнем одиночества статистически достоверно отличаются от представительниц других групп:

- большими показателями глобального и дифференцированного отношения. Соответственно, они отличаются высоким уровнем принятия своего Я, верой в свои силы, способностью

одобрять себя в целом и частности, близостью к самим себе, интересом к собственным мыслям и чувствам;

- высоким уровнем самоуверенности, ожидаемого отношения от других, самопринятия, саморуководства;

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о наличии ярко выраженных различий в особенностях самоотношения и самооценки девушек, испытывающих и не испытывающих чувство одиночества.

ВЗГЛЯДЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ НА ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И ДЕЗАДАПТАЦИИ

Гурьев М. Е.

*ФГКОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет Министерства
внутренних дел Российской Федерации», Санкт-Петербург, Россия
E-mail:mgurev@bk.ru*

При изучении организма человека проблема адаптации находит наиболее важное значение, поскольку она обеспечивает приспособление к меняющимся условиям существования человеческого организма, устанавливает сбалансированность системы «среда-человек», она возникает всякий раз, когда в этом взаимоотношении происходят изменения, формирует новые гомеостатические состояния, все это позволяет достичь более эффективных поведенческих реакций и физиологических функций. Так как среда и организм находятся в постоянном взаимодействии, динамическое равновесие между ними должно быть постоянным, а это обеспечивает адаптационный процесс[5, с. 76].

В научной литературе существуют различные подходы к пониманию сущности адаптации.

Среди отечественных психологов необходимо отметить труды Ю. А. Александровского, Ф. Б. Березина, Н. А. Бернштейна, А. А. Налъчаджана, И. П. Павлова, Г. Селье в которых излагаются основные подходы к проблемам адаптации.

В своих трудах Ф. Б. Березин отмечает, что психическая адаптация оказывает значительное влияние на адаптационные процессы, осуществляемые на других уровнях. Под психической адаптацией он понимает то соответствие между средой и личностью которое устанавливается в процессе человеческой деятельности, это позволяет удовлетворять наиболее значимые потребности и реализовать поставленные цели, без ущерба для физического и психического здоровья, не нарушая своим поведением средовые требования[2, с. 114].

Системный подход к изучению психической адаптации связан с работами Ю. А. Александровского. Он определяет психиче-

скую адаптацию как результат деятельности системы, которая самоуправляется и активна не только структурой своих компонентов но и их взаимодействием и тем, что она порождает новые качества, которыми не обладают структурные элементы этой системы.

Психическая адаптация является, как результат системного функционирования, делает возможным как противостоять социальным и природным явлениям, так и активно влиять на них [1, с. 97].

Центральным понятием в концепции психической адаптации является проблемная психическая ситуация. Ведь адаптационный процесс возникает не сам по себе, а в ответ на воздействие факторов внешней среды, то есть в определенной ситуации.

М. Аргайль выделяет следующие признаки проблемной психической ситуации [9, с. 217]:

- наличие препятствия к осуществлению целенаправленной деятельностью личности;
- ощущение блокады потребностей, которая сопровождается переживанием непреодолимой трудности – эта трудность хорошо осознается;
- отрицательные эмоциональные переживания, достигающее значительной силы до того, как будет найден выход из ситуации или до включения защитных адаптивных психических процессов;
- временное незнание способов, путей решения проблемы, преобразования ситуации или выхода из нее;
- ощущение необходимости принять какое-либо решение, хотя еще неизвестно, каким это решение будет.

В дополнение к определению М. Аргайля В. М. Воробьев отмечает следующие признаки психической проблемной ситуацией: [4, с. 36]

- уменьшение степеней свободы отдельных подсистем личности и нарастание генерализованности личностного реагирования;
- угнетение потребностей личности, не включенных в решение психологической проблемы;
- заострение присущих личности черт и отношений к себе и окружающим людям;

- мобилизация энергетических ресурсов личности, не используемых в обычных психических ситуациях.

Психические проблемы характеризуются достаточным разнообразием, они вытекают из естественных потребностей личности, которые в их иерархии описаны А. Маслоу и которые значительно видоизменяются в процессе возрастного развития человека.

Адаптационные процессы тесным образом связаны с эмоциональным напряжением и стрессом. При длительном и неблагоприятном воздействии на организм человека стрессоров возникает адаптационный синдром, который является совокупностью адаптационных реакций человека. Стресс, таким образом, есть не что иное как функциональное состояние которое возникает под воздействием стрессоров. Г. Селье ввел понятие адаптационного синдрома [6, с. 27].

В своих работах В. М. Воробьев выделяет два принципиально различных этапа психической адаптации. В процессе формирования психически здоровой личности эти этапы тесно взаимосвязаны между собой и должны быть обязательно завершены.

Научные представления о первом этапе адаптации опираются на концепции реактивности (равновесия со средой), гомеостаза (постоянства внутренней среды). Любой живой организм в изменяющихся условиях среды стремится сохранить некоторые константы. Приспособительные способности человека достаточно высоки за счет резервов организма и психики. Эти резервы обеспечиваются механизмами физиологической и психической регуляции. Но если бы адаптация ограничивалась простым приспособлением за счет выработанных в эволюции механизмов психофизиологической регуляции, то трудно было бы объяснить феномен развития целостной личности.

Поэтому обязательно должен наступить второй этап адаптации, который основывается на концепции активности. Физиологом Н. А. Бернштейном было замечено, что вместе со стремлением биологических систем к постоянству в них наблюдается противоположная тенденция. Автор связал ее с активностью живых систем, направленной на достижение «устойчивого неравновесия» как главного источника развития живой системы. Эта сторона адаптации особенно важна для развития целостной личности [3, с. 267].

Однако если адаптивные ресурсы психики оказываются недостаточными, то может происходить срыв психической адаптации, то есть дезадаптация.

В зависимости от того, на что делается упор, в понимании дезадаптации, на норму или на патологию, она имеет разную трактовку (Ю. А. Александровский, А. Е. Личко, Е. Ю. Коржова, В. Е. Каган и другие авторы).

А. В. Осинский считает, что дезадаптация – это реактивный, деформирующий личность и разрушающий организм перманентный процесс, глубокий процесс соматических нарушений и патологических изменений личности [11, с. 34].

Ю. А. Александровский под дезадаптацией понимал некоторые измененные психические приспособительные механизмы, которые возникают при различных видах эмоционального стресса – острого или хронического. Наиболее характерные причины дезадаптации это пограничные состояния нервно-психических деструкций.

Согласно системе понятий, представленной в работе П. С. Граве дезадаптация – процессы, тормозящие нормальную адаптацию, или приводящие к ее искаженному результату; дезадаптированность – состояние сниженной адаптированности, возникшее как следствие несостоявшихся или искаженно протекавших процессов адаптации; дезадаптивность – природная или приобретенная в негативном жизненном опыте низкая адаптивность [7, с. 197].

В рамках концепции психической адаптации необходимо раскрыть такие понятия как психическая адаптивность и адаптированность, а также адаптационный потенциал личности.

Под психической адаптивностью понимается интегральное свойство личности, характеризующее ее стрессоустойчивость, способность противостоять срывам психической адаптации. Психическая адаптивность зависит от многих конституциональных, врожденных и приобретенных факторов, определяющих структуру личности. В том числе, адаптивность может снижаться в результате неуспешных адаптаций. Если состоявшаяся адаптация расширяет адаптационный потенциал человека, то не состоявшаяся адаптация оставляет свой негативный след.

Поэтому вводится также понятие психическая адаптированность – состояние адаптивных систем человека, достигнутое в результате активного приспособления к пережитым и переживаемым проблемным психическим ситуациям. По существу – это структура личности со всеми ее дисгармониями и разбалансированностью отдельных подсистем, выступающими как следствие не состоявшейся адаптации. Психическая адаптированность, в отличие от адаптивности, в значительной мере подвержена изменениям под влиянием условий внешней, особенно социальной среды, а также вследствие психологической коррекции [8, с. 67].

Речь идет о том, что человек может быть от природы наделен достаточно хорошими адаптивными способностями, но подавленными вследствие предшествующих неудачных адаптаций. В таких случаях диапазон психической адаптивности может быть расширен в результате психологической коррекции.

Несмотря на разнообразие подходов к пониманию феномена психической адаптации все авторы подчеркивают важность успешной психической адаптации для сохранения психического и физического здоровья [10, с. 217].

Литература

1. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация (пограничные нервно – психические расстройства). М. : Наука, 1976. 272 с.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л. : Наука, 1988. 260 с.
3. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. М. : Наука, 1996. 496 с.
4. Воробьев В. М. Психическая адаптация как проблема медицинской психологии и психиатрии // Обзорение психиатрии и мед. психологии им. В. М. Бехтерева. 1993. № 2. С. 33–39.
5. Ларионова С. А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика. Белгород, 2002. 198 с.
6. Лыкова Н. М. Программы развития социальной адаптации младших подростков. М. : Изд-во МГОУ, 2004. 54 с.
7. Молодцова Т. Д. Система преодоления подростковой дезадаптации. Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2000. 352 с.
8. Окладников В. И. Типология и адаптационные состояния личности. Иркутск, 2001. 172 с.
9. Осницкий А. В. Проблемы психического здоровья и адаптации личности. СПб. : Серебряный век, 2004. 384 с.

10. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности (Анализ, теория, практика). М. : Прайм-Еврознак, 2006. 480 с.

11. Семенова С. И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе: коррекционно-развивающие занятия. М. : АРКТИ, 2004. 72 с.

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ФЕНОМЕНА ЛЖИ

Зарицкая И. А., Тигунцева Г. Н.

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

Феномен лжи традиционно представляет интерес для представителей самых разных научных сфер (философской, исторической, юридической, психологической, педагогической, медицинской, военной и др.). Сегодня также особое внимание уделяется лингвистической стороне лжи (в лингвофилософии, логическом анализе языка, психолингвистике, юрислингвистике, когнитологии, социолингвистике, литературоведении, лингвокультурологии и семиотике). Необходимо подчеркнуть, что основоположниками анализа лжи являются философы. Следует сделать ссылки на труды Аристотеля, Платона, затем Макиавелли, в последствие Монтеня и Шопенгауэра, также нельзя обойти вниманием взгляды российских философов (Соловьева и Бердяева). Историки утверждают, что ложь прошла вместе с человечеством сложный и тернистый путь своего развития: от лжи с целью выживания в первобытном обществе до фальсификации в истории, сокрытия или искажения информации в СМИ и т. д. Человечество всегда волновали вопросы, насколько нравственна или безнравственна ложь, насколько она вредна или полезна, как к ней относиться и как противодействовать и т. д. История развития общества продемонстрировала, что ложь относится к очень важной, но к неоднозначной и условной категории. Например, широко известна теория Макиавелли («Государь», 1531 г.), обучающая манипулятивному поведению для достижения определенных целей в политической деятельности [3]. Также подтверждением являются следующие примеры. Так, в современном обществе существует целый ряд видов профессиональной деятельности, которые, так или иначе, связаны с различными вариантами использования лжи (дипломатия, политика, врачебная практика, военное искусство, операции спецслужб, некоторые эксперименты в психологии и др.), в ходе которых субъекты деятельности скрывают свои намерения, истинные цели, используют различные уловки и манипу-

лируют объектами воздействия. При этом обман противника на войне – это «военная хитрость», сокрытие информации врачом от пациента – «плацебо» или «святая ложь», тайная операция спецслужб – «оперативная комбинация», сокрытие планов государственными деятелями от других правителей или даже от собственного народа – дипломатия, политика и т. д. При этом часто ложь одновременно и осуждается и оправдывается.

Как следствие, определяется особая значимость и востребованность исследований феноменов лжи в психологической науке. Однако необходимо подчеркнуть, что именно в психологии ложь относится к недостаточно изученной категории. Так, в зарубежной психологии пользуются широкой известностью лонгитюдные и системные исследования лжи П. Экмана. Поэтому в его работах рассматриваются концептуально: а) понятие и сущность лжи; б) виды, причины, предпосылки проявлений лжи и возникновения склонности к лживости; в) особенности проявления лжи в различных социальных ситуациях и с учетом возрастных особенностей той или иной социальной группы; г) пути и условия коррекции и преодоления проявлений лжи [4]. В отечественной психологии ощущается крайняя необходимость исследования феноменов лжи и лживости. Это подтверждается тем, что сегодня в России нет ни одного научно-исследовательского института или лаборатории, фундаментально анализирующих данный вопрос, в научной российской литературе также не представлены основательные исследования проблемы лжи и лживости. Можно говорить лишь об отдельных разработках, освещающих феномен лжи в рамках анализа той или иной проблемы (В. В. Зеньковский, В. В. Знаков и др.). В частности, практически все исследователи, изучающие делинквентных подростков, опосредованно или непосредственно анализируют особенности использования ими лжи (например, Е. В. Змановская, Ю. А. Клейберг, Л. Б. Шнейдер). Следовательно, анализ литературы определил необходимость углубленного и более основательного исследования категории «ложь». Поэтому важнейшей задачей нашей работы с литературой было определено: на базе современных разработок, раскрыть отдельные теоретические подходы к сущностной характеристике лжи.

В целом, результаты анализа литературы позволили сделать следующие выводы. С психологической точки зрения, ложь относится к коммуникативному феномену. Ложь – это сознательное искажение знаемой субъектом истины. Ее суть сводится к тому, что человек верит или думает одно, а в общении выражает другое. Ложь в психологическом аспекте ассоциируется с негативным, социально не одобряемым действием. П. Экман определяет ложь (или обман) как действие, которым один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях и без отчетливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды. Ложь есть полагание, не существовавшей прежде реальности, т. е. творчество. Акт лжи основывается на развитом творческом воображении. Для квалификации лжи как психологической категории достаточно, чтобы один из партнеров по общению, высказывая какое-либо суждение, думал, что он лжет, т. е. считал, что умышленно искажает факты. Это утверждение может показаться парадоксальным, но человек может лгать, сообщая собеседнику истину. Существуют две основные формы лжи: умолчание и искажение. При умолчании лжец скрывает истинную информацию, но не сообщает ложной. При искажении же лжец предпринимает некие дополнительные действия – он не только скрывает правду, но и предоставляет взамен ложную информацию, выдавая ее за истинную. Зачастую только сочетание умолчания и искажения приводит к обману, но в некоторых случаях лжец достигает успеха, просто не говоря всей правды.

Анализ литературы показал, что в психологии правду и ее противоположность, ложь, целесообразно характеризовать по трем основным признакам: фактическая истинность или ложность утверждения; вера говорящего в истинность или ложность утверждения; наличие или отсутствие у говорящего намерения ввести в заблуждение слушающего.

Особо рассматриваются подходы к видам лжи. Так, например, П. Экман определил 3 вида лжи в детском возрасте, которые вполне реальны и для взрослого мира: 1) искажение правды; 2) умолчание. 3) жульничество. Кроме этого, практически во всех пособиях и учебниках указывается 4-й и 5-й важнейшие виды лжи – социально приемлемая (белая, святая) ложь и ложь-фантазия. Также необходимо выделять 6-й вид – патологическую

ложь (в связи психическими заболеваниями, наркоманией, алкоголизмом) [4].

В современной психологии, в рамках анализа лжи, предлагается различать неправду, обман и вранье (подчеркнем, что Экман ложь и обман рассматривает как идентичные категории). На основе подходов В. В. Знакова [2], неправда – это высказывание, основанное на заблуждении или неполном знании, а ложь, как уже подчеркивалось выше, сознательное искажение знаемой субъектом истины. Обман – это полуправда, провоцирующая человека на ошибочные выводы из достоверных фактов. Обман есть дезинформация, ложное сообщение, передаваемое определенному субъекту. Понятие правды противостоит понятию обмана, неправды как смысложизненная ценность высшего ранга. Попраение правды ведет к распаду ценностных устоев человеческого общества, так как правда выражает саму суть социальности, единения с другими и взаимное доверие, общность и согласуемость интересов. Обман, как намеренное действие, чаще всего выражает эгоистическое обособление, разрыв, нарушение общности, враждебное отношение к другим или неподлинное общение, в котором доминируют прагматические цели. Вранье, по В. В. Знакову, безобидный, не дезинформационный и не манипулятивный феномен, так как враль, выдумывающий небылицы, не надеется, что ему поверят, и он не ожидает от своего вранья получения для себя какой-то выгоды. В этом акте общения тоже, как и при неправде, отсутствует намерение обмануть слушателя [2]. Вранье представляет социокультурный феномен типичный для российского самосознания.

Таким образом, в тезисах рассмотрены отдельные теоретические подходы к сущностной характеристике лжи как феномена и категории, определяющие необходимость и социальную значимость перспектив основательного и разностороннего исследования данного вопроса в психологии.

Литература

1. Зеньковский В. В. Психология детства. М. : Academia, 1996. 215 с.
2. Знаков В. В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания // Вопр. психологии. 1993. № 2. С. 9–16.
3. Макиавелли Н. Избр. произведения. М. : Художеств. лит., 1982. 652 с.
4. Экман П. Психология лжи. СПб. : Питер. 2007. 272 с.

СПЕЦИФИКА УСЛОВИЙ ПОСТАНОВКИ И РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НА СМЫСЛ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Зильбербранд Н. Ю.

*ФГБОУ ВПО «Южно-Российский государственный политехнический
университет (Новочеркасский политехнический институт)»,
Новочеркасск, Россия
E-mail: Falcheva@mail.ru*

Задача на смысл относится к числу нестандартных, творческих задач, принципиальное отличие которых заключается в том, что в них, во-первых, цель дана в отсутствии условий ее достижения в данной предметной области и, во-вторых, неизвестности способа решения таких задач (Калошина).

Традиционно среди основных условий, предъявляемых к творческим задачам, относят ее проблемный, а также конфликтный (кризисный) характер. При разрешении проблемно-конфликтной ситуации переживание конфликтности не подавляется, не игнорируется и не служит толчком к личностному «уходу», а, наоборот, обостряется, поскольку субъекту приходится двигаться к нахождению решения вопреки очевидной его невозможности. В силу этого стремление решить задачу творчески, во что бы то ни стало, выражается в осмыслении ситуации как жизненно важной, от разрешения которой зависит личностная самооценка «я» как способного либо не способного к творческому осуществлению. Таким образом, при прогрессивном способе происходит мобилизация ресурсов «я» для достижения решения задачи [3].

Следует также отметить роль ситуаций неопределенности, непредсказуемости, неожиданности, эмпатийности, рефлексивности и др. в задачах на смысл, среди которых наибольший удельный вес приходится на ситуации неопределенности. Дубенцов М. И., со ссылкой на Б. С. Алишева, по поводу ситуаций неопределенности пишет, что: «...человек, обладающий сознанием, сталкивается с неопределенностью не только внешнего, так называемого объективного мира, но и своего внутреннего, субъективного, и эта неопределенность тоже должна каким-то образом преодолеваться» [1].

В психологических исследованиях субъективная неопределенность включает наличие трех компонентов: когнитивного опыта, личностно-мотивационного, планов и стратегий.

Ситуация субъективной неопределенности при решении задач на смысл имеет двоякий смысл и непосредственно связана с проблемой выбора. Чумакова М. А. полагает, что принятие и преодоление ситуаций субъективной неопределенности служит необходимым условием интеллектуально-личностного опосредования выборов как разного типа решения задач [6]. Чумакова М. А. (2010), Лихачева Е. Ю. (2012) обращают внимание на то, что преодоление субъективной неопределенности приводит к повышению уровня значимости смыслового компонента.

В этой связи в исследованиях подчеркивается специфика активности субъекта обучения к ситуации неопределенности (Зоткин Н. В.); его отношения (Дубенцов М. И.) и стратегий выбора в задачах на смысл. Зоткин Н. В. (2000) описал феноменологию смысловой активности в условиях мотивационно-целевой неопределенности, которая может быть применима к задачам на смысл. В частности, основными стратегиями смыслополагания, которыми пользуется обучающийся, являются следующие: презумпция существования смысла (стратегии: разобраться в смысле содержания; выявить смысловую неискренность учителя; избегание смыслополагания), телеологическое замыкание (стратегия заданного смыслополагания), игнорирование противоречий (обход противоречий; отказ от разрешения противоречий; фиксация наличия противоречия; «маргинальные» вопросы), попытки разрешить противоречия (поиск объяснений; проблемность), экстраполяция – интерполяция смысла [2].

В ходе анализа закрытых и открытых ситуаций субъективно-го выбора при решении задач Чумаковой М. А. было показано, что мотивация достижения выполняет структурирующую функцию. Кроме этого, показано, что в процессе решения задач обучающийся использует различные стратегии выбора. В частности, в закрытых задачах он использует стратегии: ориентации на разрешение ситуации неопределенности через поиск информации, а также либо незамедлительное принятие решения или стремление к сохранению ситуации неопределенности [6, с. 21].

В работе Дубенцова М. И. подчеркнута специфика толерантного отношения учащегося к ситуациям неопределенности. В зависимости от многозначности и сложности понимания информации в зарубежной психологии используют термин толерантность к двусмысленности (*tolerance for ambiguity*). Если же речь идет о недостаточности информации и неизвестности будущего, то используют другой термин собственно толерантность к неопределенности (*tolerance for uncertainty*).

Интересны размышления Дубенцова М. И. (2011) со ссылкой на Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Мандрикову о «несделанном выборе». «Несделанный выбор» позволяет человеку получить иллюзию определенности, думая, что ничего не изменилось, что он находится все в той же ситуации, что и до возникновения необходимости выбрать (т. е. в определенной, уже знакомой ситуации). Но в реальности такое невозможно. Жизнь идет своим ходом, и игнорирование необходимости делать важные выборы имеет неблагоприятные последствия: человек либо не получает ничего, либо получает не то, что хочет. Вот почему исследователь (М. И. Дубенцов) обобщает, что осознанный акт выбора уменьшает неопределенность будущего, т. к. эффективно самоопределяющийся человек имеет ориентиры и цели, устремлен в будущее, он – активный деятель и преобразователь бытия.

Таким образом, при постановке и решении задач на смысл учителю необходимо объективно оценивать, во-первых, сложность ситуации неопределенности, во-вторых, используемые способы действий учащихся в ситуациях неопределенности, неожиданности и др.

Литература

1. Дубенцов М. И. Категория неопределенности в психологической науке и профессиональном самоопределении личности [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 6 (окт.). URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/10/3078>
2. Зоткин Н. В. Смыслополагание в ситуации неопределенности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
3. Калошина И. П. Психология творческой деятельности. Творческие задачи в учебном процессе и труде. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 431с.
4. Лернер И. Я. Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути ее исследования (постановка проблемы) // Познава-

тельные задачи в обучении гуманитарным наукам. М. : Педагогика, 1972.

5. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопр. психологии. 1983. № 2. С. 35.

6. Чумакова М. А. Личностные предпосылки рационального выбора в условиях неопределенности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010.

ЛОЖНЫЕ УБЕЖДЕНИЯ – ДИАГНОЗ ИЛИ СТУПЕНЬ ПОЗНАНИЯ?

Кайдановская И. А.

*ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: kai. ir@mail.ru*

Одним из ярких событий психологии является открытие в конце XX в. феномена ложных убеждений. Суть его в том, что дети 4 лет не способны различать собственные знания и знания других, и, вопреки очевидным фактам, приписывают окружающим те же знания, которыми располагают сами[1, с. 187].

Феноменология ложных убеждений известна с древних времен. Одним из примеров тому является птолемеевская картина мира, которая и в наши дни свойственна всем тем, кто не способен посмотреть на нашу планету с точки зрения современной науки о космосе или глазами инопланетянина. Истина или ложь – дилемма, над которой размышляли Платон, Аристотель, Эпикур и другие классики античности. В эпоху средневековья вопрос об истинно существующем достиг максимального напряжения, разрядка которого стала возможной только в новые времена.

Предвестник новых времен Ф. Бэкон разработал учение об «идолах» (ошибках) познания, выделил среди них врожденные и приобретенные, высказал идею о связи результатов познания со способом обработки первичных данных, изобрел метод индукции, дополняющий аристотелевскую логику и предотвращающий преумножение ложных теорий в сфере наук. В двадцатом веке были выявлены различия между научными и житейскими понятиями, последние из которых стали предметом многочисленных экспериментальных исследований с разных теоретических позиций.

Основатель и лидер Женевской школы генетической психологии Ж. Пиаже разработал систему тестов, выявляющих феноменологию ложных суждений, имеющих критериальное значение для определения уровня развития знаний. Преодоление ошибочных суждений, по Ж. Пиаже, достигается благодаря развитию интеллекта как системы взаимосвязанных и рекурсивно встроенных друг в друга когнитивных структур. Источником формирования

этой системы является субъект-объектное взаимодействие, основным свойством действия – обратимость (способность совершать действие в двух диаметрально противоположных направлениях, обеспечивая возврат субъекта в исходную точку), а инструментом познания – эмпирическая и рефлексивная абстракция. Обратимость и рефлексия имеют первостепенное значение для прогрессирующего осознания собственных действий и развития рефлексивного мышления [3, с. 186, 232].

Основатель московской психологической школы Л. С. Выготский значительную часть своих исследований посвятил генезису высших психических функций и в целом – сознания. Отличительной особенностью ВПФ является опосредованность, осознанность и произвольность, источником развития сознания – субъект-субъектное (коммуникативное и кооперативное) взаимодействие, инструментом познания – рефлексия, а слово и речь наделяются функцией орудий интер-и интрапсихических процессов.

Сознание, по Л. С. Выготскому, имеет уровневое строение. Генетически исходный уровень сознания образуют «синкреты» с характерным для них безмерным и беспредельным обобщением. На этом уровне слово, одна из функций которого означение, применяется по отношению к предметам окружающей среды. Дети этого уровня развития открывают для себя и как бы сообщают нам, что мир состоит из предметов. Следующий – второй уровень – «комплексы». Дети этого уровня открывают для себя и сообщают окружающим, что предметы обладают свойствами. Третий уровень – «псевдопонятий» – описывается законом Э. Клаппарда, согласно которому дети этого уровня развития, действуя по сходству, осознают различия. Иными словами, все те, кто, будучи способными создавать группы или классы реальных предметов на основе общности их свойств, но, отвечая на вопрос об основаниях собственных действий (почему тот или другой предмет включены в данную группу, что общего между ними?), приводят различия. Четвертый уровень – «потенциальных понятий» – характеризуется тем, что отчеты детей (или взрослых) о способе или принципе собственных действий содержат избыточное или не достаточное количество информации для безошибочного выполнения действия подведения под понятие. Пятый уровень –

«истинных понятий», основным критерием которых является осознанность действий в плане их практического применения и осмысленность в процессе теоретического анализа [2, с. 118].

Любое действие и суждение о нем строятся в соответствии с уровнем развития интеллекта или сознания. Любая генетическая шкала содержит стадии развития. Критерием стадийности развития являются внутренние психологические новообразования в форме когнитивных структур, предопределяющих реальные и возможные действия и суждения субъекта.

Позитивный анализ процесса развития опирается на новообразования, открывающие перспективы действий и жизненного пути, а негативный – на ошибочные действия и «ложные суждения», где слово «ложные» следует взять в кавычки, поскольку означает не нравственный проступок, заслуживающий осуждения, а невинные заблуждения наивного сознания. То, что в прежние времена рассматривалось как досадное недоразумение, препятствующее развитию достоверных знаний, в настоящее время воспринимается как неизбежная и закономерная ступень генезиса знаний и личностного роста.

В заключение следует отметить, что существует две стратегии оценки знаний. Одна из них ориентирована на поиск ошибочных действий и суждений, другая – на поиск позитивных новообразований. Первая следует принципу «на ошибках учатся», вторая строится на положительных подкреплениях позитивных феноменов познания. Применение этих стратегий в целях формирования знаний однозначно продуктивно, а в целях формирования личности приводит к разным результатам.

Литература

1. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания. В 2 т. Т. 2. М. : Смысл : Академия, 2006. 432 с.
2. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 504 с.
3. Пиаже Ж. . Теория, эксперименты, дискуссии : сб. ст. / сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой и Г. В. Бурменской ; предисл. Л. Ф. Обуховой. М. : Гардарики, 2001. 642 с.

ОБРАЗ ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ: ПОНЯТИЕ, ВИДЫ, РОЛЬ В РАЗВИТИИ ПСИХИКИ

Калашнова Е. А.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: kalaxa7705@list.ru*

Многообразие определений понятия «Образ жизни» и теоретических подходов к его рассмотрению позволяет говорить о том, что данное понятие является достаточно комплексным и многогранным. Категория образа жизни является предметом размышления многих наук, таких как философия, социология, культурология, валеология и, конечно же, психологии. Теоретический анализ позволяет выделить следующие определения понятия «Образ жизни»:

1. Образ жизни – устоявшиеся, типичные для исторически-конкретных социальных отношений формы индивидуальной, групповой жизни и деятельности людей, характеризующие особенности их общения, поведения и склада мышления в различных сферах.

2. Образ жизни – это устоявшаяся форма бытия человека в мире, находящая своё выражение в его деятельности, интересах, убеждениях.

3. Образ жизни – способ, формы и условия индивидуальной и коллективной жизнедеятельности человека, типичные для конкретно-исторических социально-экономических отношений.

Таким образом, все вышеперечисленные определения дают нам право рассматривать образ жизни как социально-психологическую категорию.

В литературе категория «Образ жизни» зачастую раскрывается и конкретизируется посредством нижеперечисленных понятий, наличие которых дает возможность трактовать образ жизни как в широком так и в узком смысле слова:

1. «Уклад жизни» характеризует конкретные исторические социально-экономические и политические аспекты культуры, в рамках которой разворачивается образ жизни ее носителей.

В качестве показателей уклада жизни выступают характер ответственности на средства производства, характер экономики, социальных отношений, ведущих идеологий, политической системы. На наш взгляд данное понятие отражает культурно-исторический контекст образа жизни.

2. «Уровень жизни» используется для прямой и косвенной количественной оценки степени удовлетворения потребностей и запросов членов общества в рассматриваемый период времени. К показателям уровня жизни относятся такие, как размер заработной платы и дохода на душу населения, льготы и выплаты из общественных фондов потребления, структура потребления продовольственных и промышленных товаров, уровень развития систем здравоохранения, образования, бытового обслуживания, состояние жилищных условий. Данное понятие отражает экономическую составляющую образа жизни личности и общества в целом.

3. «Качество жизни» подразумевает степень удовлетворения потребностей и запросов более сложного характера, не поддающихся прямому количественному измерению, и выполняет социально-оценочную функцию по отношению к категории «образ жизни». К показателям качества жизни относятся характер и содержание труда и досуга, удовлетворенность ими, степень комфорта в труде и быту, степень удовлетворенности личности знаниями, общественной активностью и саморазвитием, степенью реализации существующих в обществе моральных и нравственных ценностей.

4. «Стиль жизни» применяется для обозначения характерных специфических способов самовыражения представителей различных социокультурных групп, проявляющихся в их повседневной жизни: в деятельности, поведении, отношениях. Показателями стиля жизни являются особенности индивидуальной организации приемов и навыков трудовой деятельности, выбор круга и форм общения, характерные способы самовыражения (включая демонстративные черты поведения), а также организация непосредственной социокультурной среды и свободного времени [3]. Данное понятие раскрывает образ жизни с социально-психологической точки зрения.

Рассмотрение образа жизни чисто с психологической точки зрения, позволяет выделить в его структуре следующие компоненты:

1. Аксиологический (ценностный, нормативный), означающий ориентацию личности на соблюдение неких правил поведения.

2. Поведенческий, выражающийся в привычках человека, устойчивых способах реагирования на различные социальные ситуации.

3. Когнитивный, связанный с содержанием картины мира и познавательных стереотипов.

4. Коммуникативный, обусловленный включенностью человека в систему социальных связей [4].

В качестве субъекта (носителя) образа жизни могут выступать личности, группы и общество в целом. Следовательно, необходимо различать соответствующие им уровни образа жизни – личностный, групповой, социентальный.

Личностный уровень образа жизни представлен двумя формами существования: роле-статусной и индивидуальной. В роле-статусной форме образа жизни фиксируется социально-типическое и поэтому устойчивое в поведении людей, все то, что отвечает нормативным стандартам поведения лиц данного социального статуса. Индивидуальная форма образа жизни раскрывает индивидуально-типичное и устойчивое в поведении именно данной конкретной личности, ее личностные определенность и специфичность.

Групповой уровень образа жизни – это сумма наиболее типичных форм жизнедеятельности составляющих ее индивидов и формы жизнедеятельности группы как целостности. У каждого общественного слоя свои отличительные черты образа жизни, что в современной науке получило специальное терминологическое закрепление – групповая «субкультура».

Социентальный уровень образа жизни определяется темы формами общественной жизнедеятельности, который возникают на базе взаимодействия всех этих групп, а так же государственно-го регулирования общественной жизни и межгосударственных отношений.

Анализ главы «Образ жизни и психика» монографии С. Л. Рубинштейна позволяет сделать вывод о том, что не только

особенности развития психики играют важную роль в филогенетическом становлении приматов (но и человека в последующем), но и образ жизни (его смена и особенности) является важной предпосылкой для этого [2].

Говорить о взаимосвязи психологических особенностей личности и ее образа жизни позволяют принципы деятельностного подхода:

1. Принцип детерминизма [1]. Психика определяется образом жизни и вместе с ним изменяется, т. е. психика животных определяется естественным отбором, а психика человека его жизнью в обществе.

2. Принцип единства сознания и деятельности. Сознание и деятельность не противоположны друг другу, но и не тождественны, они образуют единство. Сознание образует внутренний план деятельности, ее программу. Можно предположить, что данный принцип позволяет изучать сознание, психику человека, а, следовательно, и образ жизни (на наш взгляд образ жизни предполагает активность личности, пусть даже и приспособительную) личности через ее деятельность и поведение.

3. Принцип развития психики в деятельности. Важно отметить, что при вступление в различные виды деятельности психика человека, его образ жизни развиваются, обогащаются и раскрываются, но и они в свою очередь (психика и образ жизни) способны определять и задавать деятельность.

Таким образом, вышеназванные принципы позволяют говорить о тесной взаимосвязи и взаимодополнении психического (психологического) развития личности и образа жизни.

Ю. М. Швалб рассматривает категорию образа жизни как консолидирующую, говоря о том, что в психологии постоянно звучат призывы изучать человека и его психику в неразрывной связи с окружающим миром, со средой его существования, в его непосредственном бытии. Само отношение, взаимосвязь «Человек-Мир» должно было бы стать предметом психологических исследований. Но «Мир» постоянно ускользает, превращаясь то в «окружающую среду», то в «информационное пространство», а то и вообще в предметно-вещную конкретность. Но и «Человек» также постоянно исчезает, то в «личности», то в «субъекте», а то и

вообще в психических процессах или когнитивных структурах. Проблема заключается в отсутствии в категориальном строе психологии тех понятий, которые могли бы содержательно описывать искомую связь и отношения, не разделяя, а интегрируя полюса в некоторую целостность. Так вот, по мнению Ю. М. Швалба такой категорией может выступить понятие «Образ жизни», в котором фиксируется именно бытийственная определенность жизни человека. В отличие от понятия, например, жизненного пути, которое отражает, по преимуществу, процессуальный характер жизни, образ жизни задает качественную определенность форм организации жизни и деятельности человека в их наиболее устойчивых и ценностных для человека характеристиках. Образ жизни раскрывает подлинное единство человека и мира, а если точнее – «укорененность» человека в мире. Образ жизни «свертывает» неохватность и бесконечность Мира до каких-то осязаемых границ, но оставляет эти границы открытыми для постоянных изменений и трансформаций [5].

Литература

1. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. СПб. : Питер, 2006. 320 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2004. 713 с.
3. Толстых В. И. Образ жизни: понятие, реальность, проблемы. М. : Политиздат, 1975. 184 с.
4. Федосеева Н. А. Анализ ключевых категорий образа жизни // Успехи современ. естествознания. 2010. № 5. С. 93–95.
5. Швалб Ю. М. Образ жизни и качество жизни как экопсихологические проблемы // Экопсихологические исследования : сб. материалов V Рос. конф. по экол. психологии 26–27.12.2008. М. : Психол. ин-т РАО, 2009. С. 148–161.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ

Каменских Д. В.

*ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования»,
Ангарск, Россия
E-mail: dasenok87@mail.ru*

В последние десятилетия в психологии познания активно проявляется интерес к индивидуальной специфике интеллектуальной деятельности, которая в общем виде обозначена термином «познавательные стили». Следует отметить, что исследование познавательных стилей движется в разных направлениях, поэтому сейчас можно констатировать наличие четырех типов стилевых свойств, таких, как: стили кодирования информации, интеллектуальные стили, эпистемологические стили и когнитивные стили.

Стили кодирования информации – это индивидуально-своеобразные способы представления информации в зависимости от доминирования определенной модальности опыта (слуховой, зрительной, кинестетической, чувственно-эмоциональной и др.).

Интеллектуальные стили – это индивидуально-своеобразные способы постановки и решения проблем. Д. Б. Богоявленский предлагает выделять стимульно-продуктивный, эвристический и креативный стили, в свою очередь Р. Стернберг относит законодательный, исполнительный, оценочный, тогда как А. Харрисон и Р. Брэмсон – синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический и реалистический.

Эпистемологические стили – это индивидуально-своеобразные способы познавательного отношения человека к происходящему, проявляющиеся в особенностях индивидуальной «картины мира». Так, Дж. Ройс выделяет эмпиризм, рационализм и метафоризм, а Ч. Носал – тип разума с фрагментарно-логической ориентацией, тип разума, направленный на поиск сходства, тип разума, ориентированный на конструктивно-технические решения, тип разума с рефлексивно-медитативной направленностью, хаотический тип разума. Более широкий кон-

текст эпистемологических стилей дал К. Юнг, который констатирует пять эпистемологических стилей: эмпирический, конструктивно-технический, рационалистический, рефлексивно-медитативный, хаотический.

Когнитивные стили – это индивидуальный способ переработки информации, поступающей в результате отражения окружающего мира, характеризуемый индивидуальными различиями в ощущениях, восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании действительности. В литературе можно встретить описания от 15 до 20 различных когнитивных стилей: полезность – полнезависимость; импульсивность – рефлексивность; узкий – широкий диапазон эквивалентности (или аналитичность – синтетичность); нетолерантность – толерантность к нереалистическому опыту; когнитивная простота – сложность и др.

Анализ стилевых аспектов в отечественной и зарубежной психологии показывает, что с самого начала рассмотрения стилей возникает вопрос: вследствие чего они рождаются – природных предпосылок или развития, обучения и воспитания. Одни исследователи пытались отождествлять понятия «стиль» и «индивидуальность». Так, Г. де Бюффон говорил: «Стиль – это человек!». Другие же считали такое отождествление недопустимым, утверждая, что стиль – формальная характеристика, придающая поведению и деятельности лишь форму, никак не связанную с сущностью личности.

Сегодня, становится понятным, что истина где-то посередине: в стиле находят отражение как объективные, так и субъективные факторы жизни человека. Одним из первых обратил на это внимание А. Адлер, утверждая, что стиль жизни формируется в 3–5-летнем возрасте под влиянием различных свойств организма и условий воспитания. Позднее Г. В. Олпорт отмечал, что «стиль – характеристика системы операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных свойств».

Одним из существенных факторов, определяющим исследования стилей, является интерес к человеческой индивидуальности, убежденность в существовании индивидуально-своеобразных форм понимания реальности.

Так, по мнению Е. А. Климова, индивидуальный стиль – «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности». А Э. И. Маствилискер считает, что формирование индивидуального стиля – это не только сознательный отбор системы способов действия, но и бессознательное приспособление их к своим возможностям. При этом Б. Г. Ананьев указывает на интегративный характер стилевых особенностей личности, отмечая, что «именно стратегическая организация поведения включает интеллект и волю в структуру личности, соединяя их с потребностями, всей мотивацией поведения личности».

В свою очередь В. С. Мерлин вводя понятие интегральной индивидуальности, отмечает, что индивидуальный стиль деятельности является связующим звеном между разными уровнями индивидуальности – от биохимического до социально-психологического, выполняя, таким образом, системообразующую функцию по отношению к индивидуальности как морфологической системе. Понятие индивидуального стиля деятельности используется им в контексте взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности. В. С. Мерлин считает, что стиль возникает там, где есть свобода самовыражения и связан с целями и мотивами. Соответственно, в стиле отражаются одновременно внешние условия и внутренние возможности личности, поэтому можно выделить два основных условия, определяющих выбор индивидуального стиля деятельности: 1) наличие зоны определенности деятельности, которая обусловлена тем, что одна и та же цель может быть осуществлена с помощью разных движений, операций, промежуточных целей, 2) стремление субъекта выбирать такую индивидуальную систему движений, операций и промежуточных целей, благодаря которой достигается наибольшая успешность деятельности. Значит, можно утверждать, что стиль выбирается на рациональной основе, являясь результатом логических размышлений по поводу эффективности выполняемой деятельности. Однако реальный стиль деятельности в большей степени выбирается интуитивно и бессознательно и обусловлен потребностью индивидуализации и самоактуализации.

В рамках индивидуального стиля деятельности компенсируется или преодолевается отрицательное влияние каких-либо индивидуальных свойств, поскольку в любой момент своего существования человек стремится к максимальному психологическому комфорту в направлении удовлетворения своих наиболее актуальных потребностей.

Таким образом, индивидуальный стиль деятельности не может быть ни положительным, ни отрицательным, но с точки зрения внешних требований к эффективности деятельности он может быть охарактеризован как более или менее эффективный.

Следует отметить, что В. С. Мерлин отграничивает стиль деятельности от когнитивного стиля по Г. Виткину и инструментальных стилей по Г. Олпорту на том основании, что первый отражает взаимодействие объективных требований деятельности и свойств личности, а второй представляет собой внутренние характеристики личности.

А Э. И. Маствилискер, анализируя соотношение между когнитивными стилями и стилем деятельности, приходит к выводу, что первый характеризует качественную сторону приспособления к требованиям деятельности и «чем выше уровень индивидуального стиля деятельности, тем более выражен когнитивный стиль». Общим для когнитивного стиля и стиля деятельности является их компенсаторная функция, основанная на том, что все стили гармонизируют соотношение между отдельными психическими функциями.

М. Викат и В. Колга, рассматривая когнитивные стили через отражение пространственно-временных характеристик среды, считают, что они содержат как «сознательные, так и бессознательные наслоения».

С точки зрения А. Г. Асмолова когнитивные стили можно рассматривать в контексте системно-деятельностного подхода к исследованию личности, тогда их можно отнести к биологическим свойствам индивида, «безличным» предпосылкам развития личности. Соответственно, когнитивный стиль – это средство, используемое личностью для разрешения проблем в соответствии с ее ценностно-смысловыми установками.

В. М. Аллахвердов определяет когнитивный стиль как «совокупность критериев предпочтения» личности для построения своего образа мира, тогда как В. М. Смирнов считает, что когнитивный стиль – это «зафиксированное на некотором типе познавательных задач относительно устойчивый, выработанный индивидом способ организации внимания, не жестко обусловленный темпераментом».

Таким образом, когнитивный стиль можно рассматривать с разных сторон, утверждая, что нет однозначного ответа в вопросе о процессе его формировании и развитии. Однако, стоит отметить, что интерес к изучению когнитивных стилей не только не угасает, а возрастает все больше и больше. Так, появляются множество публикаций, посвященных разным стилевым аспектам, в том числе и таким, как эмоциональный стиль, стиль развития личности, стиль понимания, рассматриваемый как аспект стиля индивидуальности и др. . При этом, многие авторы видят в исследовании когнитивных стилей одно из перспективных направлений изучения индивидуальных особенностей, ведь когнитивный стиль находится на стыке процессуальных и структурных, когнитивных и мотивационных аспектов личности, поэтому его изучение дает возможность раскрытия механизмов целостности личности.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Методологические проблемы формирования и развития личности. М., 1981.
2. Дорфман Л. Я. Эмоционально-когнитивные синтезы в структуре индивидуального эмоционального стиля: (На материале музыкальноисполнительской деятельности). Пермь, 1990. (Деп./НИО Информкультура 27.09.1990; № 2345)
3. Каган М. С. Человеческая деятельность: (Опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974
4. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М.: Смысл, 2001. 392 с.
5. Холодная М. А. Структурная организация индивидуального интеллекта : автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1990. 40 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЗРИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОСМОТРА СПЕКТАКЛЕЙ

Кедярова Е. А., Кильдишева Д. А.

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

Многие ходят в театр, не подразумевая, какие эмоции им предстоит пережить и как они отреагируют на сценическое искусство, тогда как бесспорным является утверждение о том, что именно театр является мощным средством формирования духовности, гуманизма личности. Театр представляет собой особый вид искусства, художественно осваивающий мир через драматическое действие, осуществляемое актерами на глазах у зрителей.

Психологией искусства занимались разные ученые, такие как Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, В. И. Кочнев, Г. С. Тарасов, В. М. Аллахвердов, однако в области психологии театрального искусства встречаются лишь отдельные исследования. Социально-личностная природа искусства, непосредственная включенность в процесс художественного общения происходит путем «очеловечения действительности», через подключение себя к «энергосистеме» искусства, проекции своей личности в процесс общения. В таком виде искусства как театр процесс художественного восприятия предполагает «перенос» себя на героя, эмпатию, переживание эмоциональных состояний при частичном отождествлении с героем. Специфическая сущность искусства заключается в том, что его центральным механизмом является катарсис как некий итог целостного воздействия искусства на личность. Функция катарсиса – восстановление цельности человека. Поэтому можно сказать, что искусство оказывает эффект терапии для человека [5]. Наше исследование было посвящено исследованию эмоциональных состояний зрителей в процессе просмотра спектаклей. Выбор в качестве объекта исследования эмоциональных состояний личности не случаен и связан с тем, что эмоциональные состояния – это психологическая характеристика личности, эмоционально показывающая качественное своеобразие (тревога, наслаждение, настроение, самочувствие) душевных переживаний [5].

Для организации и проведения исследования нами были использованы такие методики, как опросник САН, который позволяет определить оценку самочувствия, активности и настроения испытуемых, шкала реактивной (ситуативной) тревожности Спилбергера. Мы исходили из того, что тревога как состояние 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, что, на наш взгляд, позволит увидеть глубину переживаний зрителя после просмотра спектакля.

Исследование проводилось в театре. Это было обусловлено тем, что общение в театре происходит на фоне яркой эмоциональности, которая усиливает активность взаимодействия актера и зрителя. Выборку составили 19 человек в возрасте 14–50 лет.

Анализ полученных результатов изменения эмоциональных состояний зрителей до и после просмотра спектаклей позволяет сделать следующие выводы. Так, средний показатель активности зрителей до просмотра спектакля составил 42 балла, тогда как после просмотра обнаружено повышение этого показателя до 45 баллов, то есть разница составила 7 %. Показатель самочувствия во время просмотра спектакля также изменился. Так, до просмотра спектакля этот показатель составил 55 баллов, после просмотра 57 баллов, соответственно разница составила 4 %. Показатель настроения до просмотра спектакля составил 56 баллов, после просмотра 58 баллов, изменение составило 4 %. И, наконец, показатель тревожности также изменялся. До просмотра спектакля показатель составил 36 баллов, после просмотра 38 баллов, изменение составляет 6 %.

Анализ полученных результатов позволяет заключить, что в процессе просмотра спектаклей изменялись эмоциональные состояния зрителей. Наше исследование показало, что после просмотра спектакля произошло незначительное увеличение показателей активности, самочувствия, настроения, тревоги, что говорит о влиянии театрального искусства на личность человека в целом.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства // Художественное творчество : сб. науч. тр. Л., 1982, с. 236–242.
2. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства. М. : Ин-т психологии РАН, 1999. 240 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова, вступит. ст. А. Н. Леонтьева. 3-е изд. М. : Искусство, 1986. 573 с.
4. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб. : Питер, 2001. 592 с.
5. Куликов Л. В. Проблема описания психических состояний. Вступительная статья // Психические состояния / сост. и общая ред. Л. В. Куликова. СПб., Питер. 2000. С. 11–42.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЮРИСТОВ

Кедярова Е. А., Пронина Ю. О.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: Yulenska04@yandex.ru*

Феномен эмоционального интеллекта признаётся во всем мире всё большим числом исследователей. На сегодняшний день в психологической литературе представлено многообразие исследований эмоционального интеллекта (Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. В. Люсин и др.), показано его влияние на успешность в отдельных видах деятельности, доказана важность развития составляющих эмоционального интеллекта как факторов, способствующих личностному и профессиональному росту индивида (И. Е. Егоров, А. С. Петровская, С. П. Деревянко и др.).

В связи с этим возникает необходимость в исследованиях эмоционального интеллекта у специалистов разных областей, особенно тех, которые связаны с интенсивными межличностными отношениями. К одной из таких относится профессия юриста.

Ранее интеллектуальная сторона жизни человека противопоставлялась эмоциональной составляющей личности. В настоящее время признаётся, что эмоция, как особый тип знания, может дать человеку возможность успешно адаптироваться к условиям окружающей среды и соотносится с категорией интеллект. Эмоции и интеллект способны объединиться в своей практической направленности. Данная интеграция необходима для гармоничного развития личности.

Анализ литературы по исследованию эмоционального интеллекта позволяет сделать вывод о том, что понятие эмоционального интеллекта весьма неоднозначно. Так, согласно представлениям авторов оригинальной концепции эмоционального интеллекта Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо эмоциональный интеллект – это группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих. Эмоциональный интеллект рассматривается

как часть социального интеллекта, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями [7].

Д. Гоулман в своих исследованиях эмоционального интеллекта показал, что жизненный успех человека определяется не столько общим уровнем умственного развития, сколько теми особенностями его разума, которые определяют способность к самопознанию и эмоциональной саморегуляции, умением выражать свои чувства, понимать и тонко реагировать на состояние других людей. Именно уровень эмоционального развития, по мысли автора, определяет жизненную и профессиональную успешность людей [2].

Еще более широкое понимание эмоционального интеллекта содержится в работах Р. Бар-Она. Эмоциональный интеллект в трактовке Р. Бар-Она – это все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями [6].

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта изначально возникла в трудах Л. С. Выготского, который пришёл к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов [1]. Намеченные классиком психологии подходы к пониманию единства аффективных и интеллектуальных процессов получают дальнейшее развитие в современных исследованиях эмоционального интеллекта.

Российский исследователь Д. В. Люсин, отталкиваясь от существующих концепций, предлагает рассматривать эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [3].

Д. В. Люсин считает, что эмоциональный интеллект можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу. С одной стороны, этот конструкт связан с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками [4].

По мнению М. А. Манойловой, эмоциональный интеллект включает межличностное и внутриличностное взаимодействие. Внутриличностный компонент содержит сознание своих чувств и

эмоций, управление чувствами и эмоциями, тогда как в межличностном компоненте представлены осознание чувств и эмоций других людей, управление чувствами и эмоциями других.

Эмоциональный интеллект понимается как способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого [8].

В нашем исследовании мы рассматриваем эмоциональный интеллект как сложное интегративное образование, включающее совокупность когнитивных, поведенческих и собственно эмоциональных качеств, обеспечивающих осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих, влияющих на успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие. При этом эмоциональный компонент включает эмпатию (умение распознавать эмоции других людей, понимать чувства партнеров по общению, способность понять положение другого, представить мир глазами другого человека), мотивацию достижения успеха, эмоциональную отзывчивость (способность легко, быстро и гибко реагировать на различные воздействия). Когнитивный компонент представлен самооценкой, эмоциональным самосознанием (способность жить «в унисон» со своими внутренними эмоциями, хорошее понимание роли чувств в работе и в общении). Поведенческий компонент составляет способность управлять своими эмоциями (умение принимать и контролировать свои эмоции, возможность использовать свои эмоции для достижения поставленной цели), продуктивное взаимодействие (умение поддерживать контакты и устанавливать связь, способность позитивно влиять на результативность процесса общения), психологическая гибкость в выстраивании отношений (умение находить общий язык с разными людьми в разных обстоятельствах, терпимость к иным позициям, взглядам, ценностям, образам жизни).

Значимым условием успешной профессиональной деятельности юристов является сформированность таких качеств, как: выраженная готовность к контактам, общая интеллектуальность, эмпатия, ответственность, любознательность, общительность, внимательность, гибкость поведения, сензитивность, умение слушать, способность к опознанию, пониманию эмоций и управ-

лению ими, однако на сегодняшний день проблема эмоционального интеллекта юристов остается недостаточно исследованной.

Все вышесказанное и определило цель нашей работы – исследование эмоционального интеллекта юристов.

Для реализации поставленной цели нами было проведено эмпирическое исследование эмоционального интеллекта у работников судебной системы, имеющих высшее юридическое образование. Всего в эмпирическом исследовании приняло участие 25 человек.

Для диагностики эмоционального интеллекта и его компонентов нами использовался комплекс психодиагностических методик, таких как: методика диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холл); авторская методика диагностики эмоционального интеллекта М. А. Манойловой, методика диагностики самооценки личности «Интегральная самооценка личности (Н. П. Фетискин); методика «САМОАЛ».

Итоговые данные диагностики интегративного уровня эмоционального интеллекта у обследуемых свидетельствуют о том, что только у 4 % опрошенных нами юристов, был диагностирован высокий интегративный уровень эмоционального интеллекта, который соответствует наивысшему уровню развития внутреннего мира человека. Испытуемые с высоким уровнем эмоционального интеллекта отличаются наличием определенных установок, отражающих индивидуальную систему ценностей, которые были выработаны ими самостоятельно и четко осознаются; умением адекватного поведения в различных жизненных ситуациях, без чрезмерных волевых усилий, свободой от различных ситуативных требований, психологическим благополучием и гармоничным отношением к себе и окружающим людям, адекватно завышенной самооценкой. Мотивация поведения этой группы юристов осуществляется не внешними обстоятельствами, а исключительно личностными характеристиками.

Средний интегративный уровень эмоционального интеллекта был выявлен у 40 % обследованных. Респондентам со средним уровнем эмоционального интеллекта присущи такие характеристики как высокий уровень самоконтроля, определенная стратегия эмоционального реагирования, ощущение психологического

благополучия, позитивное отношение к себе, произвольное осуществление деятельности и общения с использованием волевых усилий,

Низкий уровень эмоционального интеллекта выявлен у 56 % обследованных нами работников судебной системы. Данные результаты показывают, что больше половины юристов имеют низкий самоконтроль и высокую ситуативную обусловленность. Эмоциональные реакции этой группы респондентов происходит по механизму условного рефлекса, осуществление активности происходит с преобладанием внешних компонентов над внутренними.

Эмпирическое исследование внутриличностного и межличностного компонентов эмоционального интеллекта показало низкую сформированность этих составляющих. Так было выявлено, что у 20 % и 75 % испытуемых низкие показатели внутриличностного и межличностного аспекта эмоционального интеллекта соответственно. То есть юристы не обладают необходимыми коммуникативными умениями, связанными с пониманием чувств и эмоций других людей и возможностью управления своим состоянием и другого с целью его гармонизации, снятия эмоциональной напряженности. Межличностный аспект эмоционального интеллекта формируется в профессиональной деятельности и общении, что подтверждает значимость и необходимость применения специальных методов для развития эмоционального интеллекта юристов. В развитии эмоционального интеллекта очень большое значение имеет самоактуализационный потенциал самого человека, в связи с этим, при исследовании эмоционального интеллекта нами была использована методика «САМОАЛ», которая включает в себя 11 шкал, а также предполагает вычисление «общего показателя самоактуализации». Полученные нами данные свидетельствуют о том, что 36 % опрошенных имеют низкий уровень самоактуализации, вследствие чего высок риск депрессии, апатии, невроза.

В заключении хотелось бы отметить, что наше исследование не претендует на рассмотрение всех сторон эмоционального интеллекта юристов. Так предметом рассмотрения может стать разработка программы группового консультирования для развития эмоционального интеллекта юристов.

Литература

1. Выготский, Л. С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века // Вопр. психол. 1968. № 2. С. 157–159.
2. Гоулман Д., Эммерлинг Р. Эмоциональный интеллект: спорные вопросы и распространенные заблуждения // Отдел кадров. 2004. № 8. С. 121–125.
3. Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Социальный интеллект Теория, измерения, исследования / под ред. Люсина Д. В., Ушакова Д. В. М. : Ин-т психологии РАН, 2004. С. 129–140.
4. Люсин, Д. В. Эмпирический анализ категоризации эмоций // Вопр. психологии. 1999. № 2. С. 50–60.
5. Манойлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся : учеб.-метод. пособие. Псков : ПГПИ, 2004. 140 с.
6. Bar-On, R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997. 278 p.
7. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. & Sitarenios, G. Emotional intelligence as standard intelligence // Emotion, 2001, 1. P. 232–242.

ИЗ ОПЫТА ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ

Кедярова Е. А., Чашникова И. В.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: i. chashnikova@mail.ru*

В современной системе образования предполагается выпуск конкурентоспособных специалистов, которые должны уметь принимать решения, нести за них ответственность, уметь преодолевать внешние и внутренние барьеры. В процессе обучения базовыми профессионально-важными качествами для студентов психологов выступает высокий уровень эмоционального интеллекта и волевая регуляция. На наш взгляд, именно эти качества будут определять у будущих профессионалов с одной стороны удовлетворение своих потребностей в достижении поставленных целей, а с другой стороны – удовлетворение потребности общества в квалифицированных специалистах в области психологии.

Анализ многочисленных исследований посвященных проблеме эмоционального интеллекта позволил выделить несколько направлений в трактовке этого понятия. Так П. Сэлоуэйм и Дж. Мэйер определяли эмоциональный интеллект как способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий, Р. Бар-Он трактовал его как все некогнитивные способности, знания и компетентности, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями, Д. Гоулмен эмоциональный интеллект определял как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик. В нашей работе мы подразумевали под эмоциональным интеллектом понимание того, что чувствует человек, а также другие люди, и знания о том, как можно это использовать.

Одной из важных составляющих профессиональной деятельности психолога выступает волевая регуляция. Выделение в волевой регуляции такой характеристики как самоконтроль не случайно, так как самоконтроль является важной составляющей

эмоционального интеллекта.

Акцент в нашем исследовании на студенческом возрасте связан с тем, что в этот период у юношей и девушек заметно укрепляются такие качества как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). Также это время, которое обязывает молодых людей выдерживать достаточно большие нагрузки, в следствие обучения в вузе сама специфика деятельности влияет на предъявление требований к развитию уровня сформированности волевой сферы. Это вызвано тем, что молодые люди в большей степени включены в целенаправленно организованную самостоятельную деятельность. Также студенческий возраст является важным этапом эмоционального развития. Общая направленность молодых людей на будущее создает психологические основы для открытости разнообразным переживаниям. Возрастает эмоциональная восприимчивость, обогащается спектр эмоциональных явлений. У юношей и девушек развивается более точное регулирование чувств.

Все вышеизложенное позволило нам организовать и провести эмпирическое исследование по изучению связи эмоционального интеллекта и волевой регуляции у студентов психологов. Работа проводилась со студентами 4 курса факультета психологии Иркутского государственного университета. Для реализации цели исследования нами использовались следующие методики: тест EQ (Д. Гоулмен), «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» Г. С. Никифорова, В. К. Васильева, С. В. Фирсова, опросник для оценки своего упорства (Е. П. Ильин, Е. К. Фещенко) и методика на выявление уровня субъективного контроля (Дж. Роттера). Для обработки полученных результатов мы использовали метод ранговой корреляции Пирсона и статистический критерий U- Манна Уитни.

Полученные результаты показали, что эмоциональный интеллект имеет значимую связь с упорством ($p = 0,626$), это говорит о том, что студенты психологи, благодаря упорству хорошо владеют собой, умеют выражать свои эмоции таким образом, что-

бы устанавливать и поддерживать доброжелательные отношения с окружающими. Между эмоциональным интеллектом и эмоциональным контролем нами была также установлена связь ($p = 0,504$). Это позволяет нам предположить, что эмоциональный контроль позволяет управлять своим эмоциональным поведением и осознанием своего эмоционального переживания. Также нами была установлена значимая связь между эмоциональным интеллектом и уровнем субъективного контроля ($p = 0,691$).

В ходе исследования была установлена связь эмоционального самоконтроля и субъективного контроля (0,543 при 0,013), что позволяет сделать предположение о наличии склонности приписывать причины событий внешним или внутренним факторам, которая влияет на управление своим эмоциональным поведением. Существует также связь между внутренним уровнем субъективного контроля и показателем упорства (0,517 при 0,020), что говорит о том, что упорство является результатом достижения важных событий в жизни.

Анализ полученных данных позволил нам построить корреляционную плеяду, которая отражена на рис. 1.

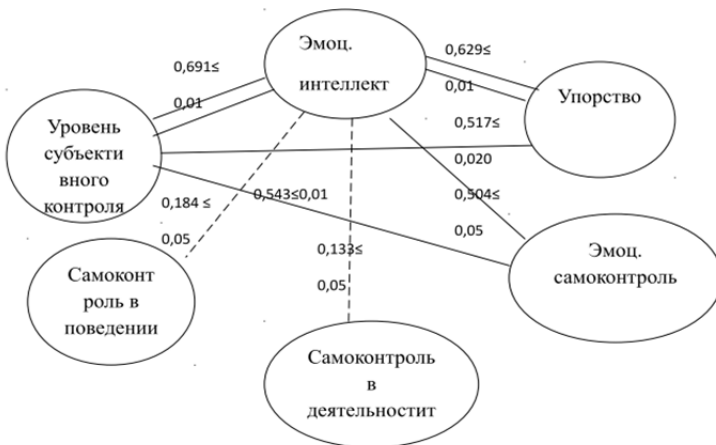


Рис. 1. Плеяда корреляционных взаимосвязей показателей эмоционального интеллекта и составляющих волевой регуляции.

- — — — — сильные корреляционные связи
- — — — — слабые корреляционные связи
- - - корреляционные связи отсутствуют

Таким образом, в нашем исследовании мы установили связь эмоционального интеллекта и различных компонентов волевой регуляции у студентов психологов. Хотелось бы отметить, что существует много направлений для реализации знаний об эмоциональном интеллекте и волевой регуляции, но особое значение они приобретают именно для студентов психологов, так как необходимым навыком психологического общения является способность к сопереживанию, эмпатии, рефлексии.

Литература

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопр. психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
2. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции : учеб. пособие. 3-е изд. СПб. : Питер, 2006. 2008 с.
3. Кедярова Е. А. Волевая регуляция как фактор успешности учебной деятельности студентов // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2012 . С. 104–112
4. Чашникова И. В. К вопросу изучения темперамента и эмоционального интеллекта у студентов-психологов/ И. В. Чашникова, Е. А. Кедярова// Проблемы теории и практики современной психологии : XII ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, посвящ. 20-летию фак. психологии ИГУ : тез. докл. / ФГБОУ ВПО «ИГУ»; [редкол. : И. А. Конопак [и др.]]. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2013. С. 93–95.

ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ В РЕЗУЛЬТАТЕ ПРОСМОТРА ТЕАТРАЛЬНОГО СПЕКТАКЛЯ

Кильдишева Д. А., Синёва О. В.

ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: dashenka_kil@mail.ru

Многие ходят в театр, не подразумевая, какие эмоции им предстоит пережить, и как ониотреагируют на сценическое искусство. Зрители переживают разные эмоциональные состояния, и, вне зависимости от ситуации, они проявляют определенную интенсивность. Проблемой изменения эмоционального состояния личности в ходе восприятия произведений искусства занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, В. И. Кочнев, Е. П. Крупник и др. Однако, лишь немногие работы посвящены психологии восприятия театрального творчества. По справедливому замечанию Б. Г. Ананьева, «Несмотря на огромную популярность театрального искусства, оказалось, что психологические закономерности его исследованы совершенно недостаточно» [2].

Теоретическим основанием нашей работы выступили представления Г. Селье о природе и закономерностях протекания стресса [5]. Мы исходили из предположения, что просмотр театральной постановки изменяет эмоциональное состояние зрителей, в частности, влияет на такие параметры, как уровень ситуативной тревожности, самочувствие, активность и настроение. Таким образом, целью нашей исследовательской работы стало изучение динамики эмоциональной сферы зрителей разных возрастных групп в процессе просмотра спектакля.

Исследование проводилось на базе Театра юного зрителя им. А. Вампилова (г. Иркутск) в феврале-марте 2014 г. Выборку составили 30 человек: 23 женщины в возрасте 14–48 лет и 7 мужчин в возрасте 14–22 лет. Диагностический комплекс, подобранный для изучения динамики эмоциональных состояний зрителей, включал в себя опросник САН (самочувствие, активность, настроение), а также шкалу реактивной (ситуативной) тревожности Ч. Спил-

бергера. Очевидно, что тревожность как состояние 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, что, на наш взгляд, позволит увидеть глубину переживаний зрителя после просмотра спектакля. В своей работе мы не выделяли специально жанр спектаклей, так как, по мнению Г. Селье, «с точки зрения стрессовой реакции не имеет значения, приятна или неприятна ситуация, с которой мы столкнулись. Имеет значение лишь интенсивность потребности в перестройке или в адаптации» [5]. Иначе говоря, стрессоры могут быть различны, даже противоположны по знаку («радость-страдание»), но пущенная ими в ход биологическая реакция стресса, по сути, одинакова. Таким образом, независимо от жанра спектакля – комедийного или трагедийного, разыгрываемого в жизни или на сцене, стрессовые реакции тождественны. Как отмечает Г. Селье, «Специфические результаты двух событий – горе и радость – совершенно различны, даже противоположны, но их стрессорное действие – неспецифическое требование приспособления к новой ситуации – может быть одинаковым» [5]. Итак, мы можем предположить, что в ситуации театрального спектакля, зритель испытывает стресс, неважно, будь это комедия, трагедия или драма. Причем этот стресс является эустрессом.

Для обработки результатов исследования был использован статистический критерий U Манна-Уитни, позволяющий оценить значимость различий в проявлении эмоциональных состояний зрителей до и после просмотра спектаклей. Были обнаружены статистически значимые ($p \leq 0,01$) различия в изменении уровня ситуативной тревожности зрителей. Данный показатель сместился в сторону повышения, что свидетельствует, предположительно, об актуализации у зрителей эмоционально насыщенных переживаний в ходе спектакля. Возможно, в силу ограниченности времени спектакля, зрители не успели прийти к внутреннему решению своих проблем, либо были не готовы к этому.

Кроме того, было обнаружено статистически значимое ($p \leq 0,01$) повышение таких показателей, как самочувствие, актив-

ность и настроение зрителей. Предположительно, это обусловлено следующими факторами. Возможно, просмотр спектакля способствовал осмыслению и поиску решения собственных проблем зрителей в ходе сопереживания действиям актеров. Тем самым настроение и активность (проснулось желание делать, может быть «противостоять несправедливости», которая происходила на сцене) повысились, а самочувствие улучшилось. Активность, вероятно, проявляется в стремлении изменить, «доиграть» за актерами линию героев. У человека просыпается свой путь решения, мысль достраивает ту линию действия, которая возникла у зрителя. По сути, в этом и есть смысл театра: воодушевить, заставить зрителя думать, протестовать, и самому определить продолжение истории [4].

Таким образом, в результате проведенного исследования мы видим, что просмотр театральной постановки стимулировал изменения в эмоциональной сфере зрителей. Эти изменения произошли, как реакция на стрессовую ситуацию.

Несомненно, дальнейшие исследования по данной проблеме представляются чрезвычайно актуальными. Стресс, оказываемый театром, с такой силой способен воздействовать на зрителя средствами искусства, что зачастую вытесняет житейский и, доминируя, замещает дистресс на эустресс, и в этом – одно из его предназначений [3]. Театр, моделирующий различные жизненные ситуации, способный объединять в моменте сопереживания самых разных людей, находящих личностный смысл в этих моделях, наилучшим образом осуществляет функцию групповой психотерапии, «соблюдая щепетильность в сохранении инкогнито «пациентов»» [1].

Литература

1. Аллавердов В. М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. СПб. : Изд-во ДНК, 2001. 200 с.
2. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства // Художественное творчество : сб. науч. тр. Л., 1982. С. 236–242.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова, вступ. ст. А. Н. Леонтьева. 3-е изд. М. : Искусство, 1986. 573 с.
4. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства. М. : Ин-т психологии РАН, 1999. 240 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. М. : Прогресс, 1982.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ СИТУАЦИОННО-ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Кузьмина Т. И.

*ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»,
Москва, Россия
E-mail: ta-1@list.ru*

На современном этапе развития психологической науки существуют явные противоречия во взглядах ученых на природу, характер, условия, возможности совершения человеком тех или иных поступков, его жизненный путь и личностные характеристики. Целью многих исследований является прогнозирование поведения субъектов в различных ситуациях, а также оценка личностных трансформационных изменений, с одной стороны обусловленных, а с другой – обуславливающих реализацию биологических, социальных, морально-нравственных и духовных сторон человеческих поступков.

Поступок признается исследователями как экзистенциально-смысловое наполнение поведения и межличностного взаимодействия субъектов. Поступок определяет действие субъекта в бытийном контексте и формирует личность (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский).

Изначальное противопоставление психологических тенденций изучения «интуитивных» и «сознательных» основ поведения определяет недостаточность широты взглядов на психологическую проблему принятия субъектом решений и осуществления поступков. Интеллектуально-сознательная сторона (взвешенность или осмысленность) поведения часто необоснованно противопоставляется эмоционально-интуитивной (импульсивной) его стороне (Н. Бранден, М. Гладуэлл и др.).

Отдельные исследователи (И. С. Кон, З. М. Какабадзе, И. И. Чеснокова) упоминают о так называемой личностной маске, в которую облачается человек и его Я в том случае, если он не научается действовать в согласии с собой, а действует с точки зрения того, каким его хотят видеть окружающие, и не оценивает

ситуацию с позиции его собственных внутриличностных норм, определяемых не только сознательными, но и интуитивными компонентами. Это ведет, прежде всего, к усугублению внутреннего конфликта между функциональным Я и субстанциональным Я, что находит отражение в асоциальном изменении поступков субъекта (зависимом, аддиктивном, противоправном поведении).

В. Франкл, А. Лэнгле указывают на то, что наряду с необходимостью и потребностью человека искать смысл в происходящем, анализировать и проживать жизнь как экзистенцию, путь исполненный смысла, в принятии решений и способности поступить так или иначе, большую роль играет внутреннее чутье, подсказывающее что-то на неосознаваемом уровне. Высший уровень развития личности, именуемый «Персональность» или «Person», характеризуется тем, что привносит «свое», персональное во все стороны бытия человека.

В то же время Ю. Куль отмечает, что человеку может быть свойственна и «уверенность в себе», и «крайняя стеснительность» одновременно, просто в разных ситуациях изменяется удельный вес того или иного качества на разных уровнях (эксплицитном «осознаваемом» и имплицитном «неосознаваемом»).

Практическая консультативная, терапевтическая, тренинговая работа и последующий анализ ее результатов (тренинги, индивидуальные консультации и семинары, проведенные автором совместно с группой инструкторов на базе АНО ЦППГ «Ветер») диктует необходимость изменения подходов к психологической оценке действий человека, когда наряду с прогнозированием наиболее характерных способов поведения необходим учет «нехарактерных поступков», которые чаще всего могут проявляться в различного рода кризисных, критических, экстремальных для субъекта ситуациях.

Познание субъекта через поступок предполагает рассмотрение движущих сил поведения личности с учетом ситуационного, бытийного и личностного контекста. В зависимости от трудностей, встречающихся в работе того или иного блока (по Ю. Кулю) встречаются нарушения на уровне фундаментальных мотиваций (по А. Лэнгле).

Первая фундаментальная мотивация (могу ли я быть здесь?)

в этой ситуации? в этом мире?) соотносится с блоком интуитивного контроля поведения, вторая (нравится ли мне жить? хороша ли моя жизнь?) соотносится с блоком распознавания объектов, третья (имею ли я право быть таким?) соотносится с блоком расширенной памяти, четвертая (что я должен делать? какой это имеет смысл?) соотносится с блоком памяти намерений (целенаправленность, отложенные цели и намерения).

На основании концепций А. Лэнгле о «4 фундаментальных мотивациях», положениях Ю. Куля «о первичных и вторичных реакциях», «ориентации на действия» и «ориентации на состояние» и их спонтанном и целенаправленном формировании, о «4 блоках работы мозга и нервной системы с информацией», концепций В. В. Столина, И. Н. Михеевой, и др. о развитии самосознания и внутренних преград личности в концепции «ситуационно-экзистенциального осмысления» сформулировано понятие «лично опознаваемой ситуации». Оценка ситуации человеком с точки зрения «Как это для меня?» и «как я поступаю в существующих обстоятельствах?». Существуют «объективно экстремальные ситуации» и «лично экстремальные ситуации». Человек как субъект и носитель определенного опыта может опознавать ситуацию как «экстремальную» или кризисную, даже если с объективной точки зрения она таковой не является, в виду того, что для разных людей одна и та же ситуация может иметь совершенно разные последствия и база восприятия и опознания ситуации строго индивидуальна.

В психологической практике работа ведется не с самой «экстремальной» ситуацией, а с ее психологическими последствиями или предполагаемыми последствиями, еще не наступившими, а существующими лишь в сознании и воображении субъекта. Экстремальная ситуация определяется как экзистенциальный запрос, на который предполагается ответ в виде поступка субъекта. Во внутриличностном пространстве субъекта происходят трансформации, и в психологическом смысле констатируется «экзистенциальный эффект» [2] тогда, когда на запрос от жизни будет дан четкий и осознанный ответ в виде поступка, а не просто неосознанного, автоматического действия или противодействия (А. Лазарусу). В контексте личной истории экзистенциальный запрос

будет повторяться для человека до тех пор, пока на него не будет дан осознанный ответ. Причем поступок должен быть совершен в согласии с собой, со своим чутьем (по А. Лэнгле) или своим Онто-Ин-се (А. Менегетти). С отсутствием возникновения «экзистенциальных эффектов» в поведении и внутреннем пространстве субъекта связан эффект попадания человека в «аналогичные» ситуации. Аналогичные ситуации продолжаются до тех пор, пока не получено субъективно значимое внутриличностное и поведенческое изменение «экзистенциальный эффект».

Субъекты с разным автобиографическим опытом оценивают одни и те же ситуации неодинаково и по-разному поступают. Если говорить об экстремальных ситуациях, то в целом можно выделить два типа экстремальности «объективную» (прямая угроза жизни или здоровью) и экстремальность «субъективную» (ошибка оценки ситуации на уровне опознания (по Ю. Кулю). На основе критерия распознавания ситуаций, характер которого спонтанно не меняется со временем на автобиографическом пути клиента (первичные реакции) и может быть изменен только с использованием специальных техник (вторичные реакции), может быть выделена следующая типология личности:

1) адекватно-деятельный тип (даже в объективно экстремальной ситуации находит элементы личностно нормативной ситуации, активно действует)

2) адекватно-созерцательный тип (адекватно опознает ситуации, не знает, как действовать, бездействует)

3. виктимный тип (даже в объективно экстремальной ситуации не усматривает признаков личностно экстремальной. бездействует или действует себе в ущерб)

4. преступный тип (создает объективно экстремальные ситуации другим людям несознательно (из-за нарушения оценки и распознавания) или осознанно (в связи с наклонностями)

5. сензитивно-созерцательный тип (даже в объективно нормативной ситуации усматривает признаки личностно экстремальной, не действует, боится)

6. сензитивно-деятельный тип (даже в объективно нормативной ситуации усматривает признаки субъективно экстремальной, боится, действует неосознанно, стереотипно)

7. пост-фобический тип (в объективно экстремальной ситуации действует, принимает решения, берет на себя ответственность, по факту окончания экстремальной ситуации испытывает чувство опустошения, страха, излишней детализации ситуации, переживает ее вновь, субъективно не осознавая, как смог справиться с ней)

Что позволяет человеку оценивать ситуацию? Прошлый опыт, наличие или отсутствие подобной ситуации ранее (в т. ч. и психологические травмы), ассоциативный механизм, связанный с чужим опытом или сведениями полученными из иных источников, общий повышенный уровень тревожности и страха, уровень эмпатии, сопереживания, специфика самосознания, самооценки, наличие или отсутствие четкого и заученного алгоритма действия в такой ситуации.

Литература

1. Кузьмина Т. И. Экзистенциально-психологические феномены изменения поведения участников боевых действий как элементы защитных механизмов личности // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 10–12 октября 2013 г. / под ред. Л. А. Байковой, А. Н. Сухова, Н. А. Фоминой, Л. М. Корчагиной ; РГУ им. С. А. Есенина. Рязань, 2013. 440с.
2. Кузьмина Т. И. Практическое применение ситуационно-диагностических и обучающих техник в процессе профессиональной подготовки студентов психологических факультетов // Психология XXI века: теория, практика, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Ташкент, 2013. С. 480–482
3. Кузьмина Т. И. Использование алгоритма ситуационно-экзистенциального осмысления в психологической работе с участниками боевых действий (на материале психотерапевтических бесед) // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности : сб. науч. ст. 2-й межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Р. В. Кадырова. Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2013. С. 55–63.
4. Längle A. Personal Existential Analysis // Proceedings, 16th Intern Congress Psychotherapy. Seoul : Korea Academy of Psychotherapy, 1994. P. 318–335
5. Kessler R. C. Posttraumatic stress disorder: The burden to the individual and to society // Journal of Clinical Psychiatry. 2000. Vol. 61. P. 4–12 (suppl 15).
6. Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication / R. C. Kessler, P. Berglund, O. Demler, R. Jin, K. R. Merikangas, E. E. Walters // Archives of General Psychiatry. 2005. Vol. 62, N 7. P. 768.

ИНВОЛЮЦИОННАЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА ПОНИМАНИЯ КОГНИТИВНОГО СТАРЕНИЯ

Мелёхин А. И.

ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук», Москва, Россия
E-mail: clinmelehin@yandex.ru

За последние несколько лет в исследованиях пожилого и старческого возраста наблюдается рост исследований когнитивных процессов (R. A. Charlton, T. R. Barrick, C. L. Grady, M. R. Schoenberg и др.), эмоциональной и личностной сферы (M. Mather, S. J. Barder, M. Mather и др.), копинг-стратегий (J. Filiatraulr, J. Desrosiers, W. Kuria и др.), субъективного здоровья (C. Moor, T. Gunzelmann и др.), субъективного возраста (Sofia von Humboldt, A. Kleinspehn-Ammerlahn и др.). Подр. см. [5]. Это объясняется рядом причин: во-первых, глобальными изменениями демографической ситуации выражающееся в феномене «стареющего населения». По оценкам проекта ООН «Projected Future Growth of the Older Population» к 2050 г. число пожилых людей старше 60 лет достигнет двух миллиардов, составив более 20 % мирового населения. Сам этот факт порождает ряд сложных, трудно разрешимых медицинских, психологических и социальных задач. Успехи в области геронтопсихологии, геронтологии, гериатрии, геронтопсихиатрии заставляют как пересмотреть многие взгляды на старение, так и изменить парадигму исследования этого процесса. Второй причиной является стремление к общей гуманизации медицинской и социальной помощи.

Современное состояние точек зрения на геронтогенез характеризуется отказом от инволюционной парадигмы исследования старения, понимающей его как *senectus ipsa est morbus*, т. е. протекающего всецело в дефицитности, инволюции и угасании различных систем организма, что описывается в работах В. В. Фролькиса, Н. К. Корсаковой, И. Ф. Рошиной, Е. А. Ковалевой, В. Н. Ярыгина, А. С. Мелентьева и др. Преобладает мнение о сужении социального пространства и потере ролей с выходом человека на пенсию. В связи с этим речь идет об *реадаптации* пожилого человека к старости, что не обязательно представляет собой про-

цесс дальнейшего развития личности человека, становление его как субъекта своего жизненного пути.

В пожилом и старческом возрасте люди приобретают опыт конкретных проблем здоровья, социальных и личностных, которые накладывают отпечаток на их общение, коммуникацию и взаимодействие с другими. Одним из условий эмоционального благополучия, является сохранение социальных связей, поддержание теплых и открытых отношений с взрослыми детьми и внуками, т. е. увеличение эмоциональной близости. Однако, физиологические изменения в пожилом возрасте сопровождаются изменениями в мотивационной и эмоциональной сферах, а также переменами, связанными с потерей друзей, близких, невозможностью продолжения профессиональной деятельности. С одной стороны, физиологические изменения определяют характер протекания мотивационных и эмоциональных процессов, с другой – позитивные или негативные тенденции мотивационной и эмоциональной сфер усиливают или уменьшают объективное влияние физиологических изменений и условий жизнедеятельности. В ситуации изолированного проживания пожилым людям трудно справиться с одиночеством, личностной тревожностью, депрессией, что в свою очередь остро ставит вопрос об их социально-психологической адаптации и реабилитации.

Ведущий тип деятельности в пожилом возрасте должен быть направлен на сохранение человека как личности через поддержание и развитие его социальных связей, или на сохранение его как индивида на фоне нейрокогнитивного дефицита. И. В. Давыдовский и В. В. Фролькис показали, что возрастные изменения в пожилом возрасте проявляются в качественно своеобразной постепенной перестройке организма с сохранением особых приспособительных функций, обеспечивающих сохранение субъекта, поддержание или увеличение продолжительности жизни, т. е. превращение «открытой» системы организма в «замкнутую». Принятие пожилыми людьми собственной старости как естественного и закономерного процесса способствует сохранности личности в позднем онтогенезе. При неадекватном отношении к процессу собственного старения у пожилых людей возникает ощущение неудовлетворенности жизнью, что вместе с *инволюционными из-*

менениями способствует проявлению негативных изменений личности в виде акцентуации личностных черт, что сказывается на выборе двух стратегий жизни и деятельности: сохранения себя как активной личности или как пассивного индивида.

В связи с этим произошла фундаментальная смена парадигмы исследования старения, которая нацелена на изучение компетентности и ресурсов развития в пожилом возрасте, на развитие генеративности, а также на систематизацию индивидуальных проявлений личности. Данная парадигма позволяет рассматривать личность пожилого человека как имеющая потенциал развития. В рамках данной парадигмы было введено понятие успешного старения как альтернативы нормальному старению (Г. С. Никифоров, E. Grundy, B. A. Hons). Одни исследователи определяют успешное старение как комбинацию высоких показателей когнитивного функционирования, физических показателей и социальной включенности. Таким образом, успешным можно назвать такое старение, когда показатели во всех трех сферах высоки (G. Andrews, L. F. Berkman, F. A. Clark, J. M. Jackson). Другие исследователи определяют успешное старение как максимальное использование имеющихся у субъекта ресурсов. Успешное старение предполагает каждодневное приложение усилий (ментальных и физических) и обретение навыков совладения с внешними и внутренними условиями старения. Данный тип старения включает: 1) сохранность идентичности личности; 2) психологическую потребность в ментальном путешествии во времени как способности мысленно спроецировать себя во времени, чтобы пережить прошлым опыт и представить свое будущее (P. Balter, M. Balter, E. Tulving и др.) [1, с. 336–348].

Компетентностная парадигма, описывает возрастное развитие в поздних возрастах с двух сторон, что показано на рис. 1. Для данной парадигмы характерно представление о потенциале в поздних возрастах для последующего развития, а также для компенсации имеющихся дефицитов различных систем организма.



Рис. 1. Парадигмы исследования старения

Несмотря на многоаспектность индивидуальности старения, можно говорить о его типологии. Н. К. Корсакова в основу выделения вариантов старения выделила принцип выявления наиболее слабого и чувствительного к нагрузке нейропсихологического фактора (фактор – определенный вид аналитико-синтетической деятельности специфических зон мозга, который одновременно является составляющей частью психической деятельности человека) [2]. Типология предложенная Н. К. Корсаковой показана на рис. 2.

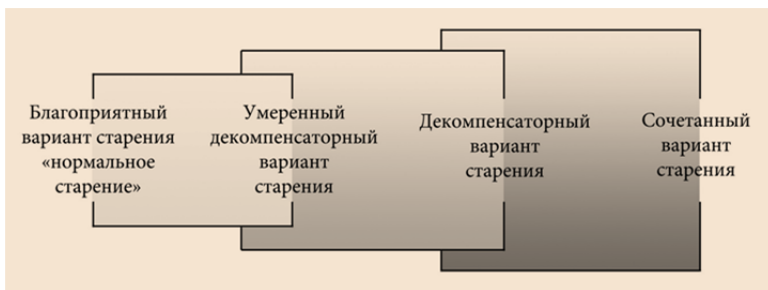


Рис. 2. Типы старения (нейропсихологическая синдромология) по Н. К. Корсаковой

В рамках отечественного нейропсихологического подхода рассматриваются идеи о том, что геронтогенез, наряду с возрастными ограничениями всех психических процессов, характеризуется наличием компенсаторных феноменов, гетерохронностью, гетеротопностью и гетеродинамичностью изменений психики, наличием индивидуальных различий, обусловленных влиянием биологических и средовых факторов [2]. Если пожилой человек обременен множественными заболеваниями, столкнулся с инвалидностью, вдовством сопровождающимся чувством одиночества, зависимостью от других, что прерывает его социальную активность и участие в жизни общества, то развитие прерывается только в случае серьезных когнитивных нарушений (цереброваскулярные и дегенеративные заболевания) не всегда ведущих к деформации структуры личности. Однако, наряду с этим работу с такими людьми нужно строить с опорой на позитивные ресурсы, которые у него есть, параллельно занимаясь стабилизацией физического состояния. Важно укрепить слабую структуру личности и поддерживать границы ее сильных сторон.

Процесс старения невозможно свести к физиологическим изменениям, невозможно игнорировать роль жизненного пути, самодетерминации развития и субъектности, характерной для поздних этапов развития. Согласно взглядам К. Г. Юнга, в пожилом возрасте человек может обрести новое развитие своей личности, выработать целостный взгляд на свою жизнь. Результатом же этой психологической перестройки является появление новой жизненной позиции, представленной рациональным взглядом на свое существование, устойчивым психическим и нравственным равновесием. Успешность адаптации в пожилом возрасте обусловлена степенью подготовленности человека к вступлению в новую фазу жизни [4, с. 72–73].

Литература

1. Здоровая личность / под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Речь, 2013. 400 с.
2. Корсакова Н. К., Рощина И. Ф. Нейропсихологический подход к исследованию нормального и патологического старения // Журн. неврология, психиатрия, психосоматика. 2009. № 3.
3. Рощина И. Ф., Балашова Е. Ю. Клиническая психология старения в России: истоки, проблемы и перспективы // Медицинская (клиническая) психология: традиции и перспективы (к 85-летию Ю. Ф. Полякова). С. 142–156.

4. Холлис Дж. Обретение смысла во второй половине жизни: Как наконец стать по-настоящему взрослым/ пер. с англ. М. : Когито-центр, 2013. – 334.

5. Drapaniotis P. M., Neubauer A. B. Trends in Gero Psychological Research Introducing a Newly Developed Coding Procedure and Exemplary Findings Comparing the Periods 1990–1994 and 2000–2004// GeroPsych. 2013. Vol. 26. P. 219–231.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ – ИРКУТСК: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пашкин С. Б., Семикин В. В.

*ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия
E-mail: semikin_v@mail.ru, sergejppashkin@mail.ru*

Глобализация социальных процессов, информатизация общества, внедрение достижений научно-технического прогресса требуют пересмотра подходов к модернизации национальных образовательных систем, что подразумевает привлечение лучших идей (в том числе нетрадиционных, прорывных), принятие кардинальных новаторских управленческих решений, серьезные финансовые вложения. Президент РФ В. В. Путин поставил перед российскими вузами весьма амбициозные задачи: до 2020 г. хотя бы 5 российских вузов должны входить в топ-100 мировых рейтингов университетов. На эти цели только в 2013 г. было выделено 9 млрд руб.

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, идя в ногу со временем, разработал Программу стратегического развития Герценовского университета на 2012–2016 годы. В частности, в ней поставлены задачи по разработке и реализации образовательных программ и модулей отдельных образовательных программ, ориентированных на инновационную деятельность в образовании и социальной сфере с учетом потребностей региональных рынков труда, запросов работодателей и образовательных потребностей обучающихся, в том числе совместных (сетевых) образовательных программ и модулей, создания системы открытых образовательных ресурсов подготовки магистров. Сетевым партнером для РГПУ имени А. И. Герцена выступил Иркутский государственный университет совместно с которым была разработана и с 2013 учеб. года реали-

зовываться образовательная программа «Психологическое сопровождение служебной деятельности». Данная программа направлена на подготовку специалистов, способных решать задачи в сфере образования, здравоохранения, культуры, спорта, юриспруденции, работать в научно-исследовательских и консалтинговых организациях, предоставляющих психологические услуги физическим лицам и организациям. Выпускники ориентированы на решение исследовательских и практико-ориентированных задач в различных сферах служебной деятельности: управления, социальной помощи населению, обороноспособности страны, а также в общественных и хозяйственных организациях, административных органах.

Выпускник сможет работать и служить в качестве психолога, пресс-секретаря, специалиста в сфере профессионального отбора, ориентации, коррекции, реабилитации, управленческого консультирования.

Обучение предполагает изучение целого комплекса специальных дисциплин, связанных с особыми (в том числе экстремальными) условиями служебной деятельности, привитие выпускникам высоких волевых качеств, эмоциональной устойчивости, навыков психической саморегуляции, морально-психологической надежности. В их число входят: психология общения и переговоров; морально-психологическое обеспечение служебной деятельности; психология кадрового менеджмента; тренинг команды; психологическое сопровождение служебной карьеры; методика и организация обучения и воспитания персонала и др.

Освоение образовательной программы предусматривает прохождение студентами научно-исследовательской, педагогической и производственной (служебной) практики и проведение научно-исследовательской работы в течение всего периода обучения в государственных федеральных и муниципальных органах власти и управления, силовых структурах РФ, других организациях.

Обучение в магистратуре проходит в течение 2 лет (4 семестров), в том числе: теоретическое обучение 40 недель, экзаменационные сессии 7 недель, педагогическая практика 16 недель,

научно-исследовательская работа и практика 8 недель, подготовка магистерской диссертации 11 недель, Государственная аттестация 2 недели, каникулы 20 недель. В 1 и 2-м семестрах предусмотрена научно-исследовательская практика, в 3 и 4-м семестрах педагогическая практика, в 1, 2, 3 и 4-м семестрах научно-исследовательская работа, в 4-м семестре подготовка магистерской диссертации и Государственная аттестация. Общее количество экзаменов 13, зачетов 23. Всего кредитов 120.

Формирование компетенций служебной деятельности у будущих профессионалов проходит через все этапы обучения с момента поступления до выпуска. Более того, решение данной проблемы находит свое отражение во всей системе образовательного процесса.

График учебного процесса построен таким образом, чтобы студенты могли совмещать работу и учебу. Для этого заключены договора на проведение практик в психологических службах Министерств обороны и внутренних дел РФ, Федеральных служб безопасности, исполнения наказаний, судебных приставов, Федеральных налоговой и таможенной служб, Прокуратуры и Следственного комитета РФ с дальнейшим их трудоустройством. Кроме того, в Санкт-Петербурге, в Северо-Западном и Восточно-Сибирском регионах значительно возросло число государственных, общественных и коммерческих организаций, где уже созданы или планируются к созданию психологические службы, вводятся должности психологов (детский практический психолог, организационный психолог, клинический психолог и пр.), а также должности, требующие психологического образования (в области управления персоналом, социальной работы и т. п.).

В процессе освоения образовательной программы студенты имеют возможность принимать участие во всех мероприятиях, проводимых в соответствующих федеральных округах в целом и в Санкт-Петербурге и Иркутске в частности с учетом специфики освоения основной образовательной программы.

Выпускники магистерской программы получают диплом государственного образца о высшем образовании с присвоением академической степени магистра.

Что сделано в 2013 – начале 2014 г.?

Во-первых, определены механизмы и регламент осуществления сетевого взаимодействия, образовательные стратегии и технологии обучения по реализации образовательной программы. Заключены договор и дополнительное соглашение о сетевом взаимодействии. Проведена экспертиза образовательной программы. Разработана система управления образовательными маршрутами обучающихся и взаимодействия партнеров сетевого сотрудничества. Издан учебно-методический комплекс [3]. Проведены мероприятия по привлечению контингента на сетевые ООП в рамках приемной кампании 2013 г. В частности, на специальность «Психологическое сопровождение служебной деятельности» РГПУ набрал 6 магистрантов на бюджетной основе, а Иркутский государственный университет 14 человек на внебюджетной. Оба набора осуществлены на дневную форму обучения. На очереди проведение наборов и на заочную форму.

Во-вторых, проведены апробация модели системы управления образовательными маршрутами обучающихся и взаимодействия партнеров сетевого сотрудничества, разработка и утверждение рабочих учебных планов и расписаний занятий на 2013/2014 учеб. год, апробация образовательных стратегий и технологий обучения по реализации ООП. При организации сетевого взаимодействия в рамках Открытого образовательного пространства широко используются медийные средства обмена информацией, проводятся мероприятия в интерактивных формах (вебинары, медийные лекции, консультации, постоянно обновляющийся комплект методических и справочных материалов на сайтах ведущих программу кафедр и др.), разработка и опубликование учебно-методических комплексов как по программе в целом, так и по всем составляющим ее учебным дисциплинам. Осуществляются очные и дистанционные консультации с сетевыми партнерами по актуальным вопросам реализации ООП, очное и дистанционное проведение занятий в соответствии с утвержденным рабочим учебным планом, взаимные командировки преподавателей для проведения занятий и обмена опытом.

В-третьих, проведены анонсирование ООП и хода ее реализации на сайтах вузов-партнеров и выпускающих кафедр, публикация материалов по пропаганде и реализации ООП. Говоря о РГПУ,

пропаганда реализуемой ООП проходит на всех заявленных мероприятиях в структурах Северо-Западного региона и г. Санкт-Петербурга в соответствии со спецификой подготовки будущих выпускников (Выступления с докладами на заседании Общественного совета при Главном следственном управлении по г. Санкт-Петербургу 30.10.2013, учебно-методическом сборе психологов Западного военного округа 31.10.2013, на VII Санкт-Петербургском конгрессе 27.11.2013 [1], на второй всероссийской конференции специалистов ведомственных психологических и кадровых служб 28.11.2013 [2]). Проходит привлечение к участию в конференциях студентов, обучающихся по программам. Идет постоянный поиск потенциальных работодателей и нахождение возможностей установления и заключения прямых договоров о подготовке специалистов по реализуемой ООП.

В задачи на 2014/2015 учеб. год входит наращивание реализации сетевой формы взаимодействия вузов-партнеров.

Литература

1. Семикин В. В., Пашкин С. Б. Психологическая и педагогическая культура преподавателя высшей школы: конвергенция понятий и путей развития // VII Санкт-Петербургский конгресс «Профессиональное образование, наука, инновации в XXI веке. 27–28 ноября 2013 г. : сб. тр. СПб. : РИЦ Национального минерально-сырьевого университета «Горный», 2013. С. 277–280.

2. Семикин В. В., Пашкин С. Б. Подготовка психологов для служебных подразделений // Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур в современной России: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции специалистов ведомственных психологических и кадровых служб с международным участием. 28–29 ноября 2013 г. СПб. : С.-Петерб. им. В. Б. Бобкова фил. РГА, 2013. С. 308–312.

3. Учебно-методический комплекс по сетевой образовательной программе подготовки магистров «Психологическое сопровождение служебной деятельности» по направлению «030300 – Психология» / отв. ред. С. Б. Пашкин. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 299 с.

РОЛЬ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Пчелкина Е. П., Русалёва Д. В.

*ФГАОУ ВПО НИУ «Белгородский государственный университет»,
Белгород, Россия
E-mail: dasha.viktorovna@yandex.ru*

Социальная среда оказывает непосредственное влияние на человека и является толчком к развитию личности, задает общественные нормы, ценности и роли. В современном обществе нам часто приходится «играть» определенные роли, поступать так, как от нас ожидают – таков способ адаптации в социуме. На работе и в учебном заведении, даже с близкими людьми мы ведем себя по-разному. Данная многоликость с каждым годом усиливается, и, оставшись один на один с самим собой, мы уже не знаем, а что из себя представляет наше собственное «Я»?

Получив образование, мы обычно становимся конформистами со стереотипным мышлением, людьми с «законченным» образованием, а не свободными, творческими и оригинально мыслящими людьми. Наше свободное время более всего занято пассивными развлечениями, отдыхом в организованных группах, в то время как творческая деятельность занимает очень мало места.

Конечно, нельзя считать, что под воздействием социальной среды в её широком смысле слова происходит унификация каждого, что все мы становимся одинаковыми. Каждая личность имеет свои уникальные, специфические черты, отличающие нас.

Каждому человеку присуща естественная потребность в самовыражении, стремление осуществить себя, проявить свои возможности. Это подтверждают слова Карла Роджерса: «Я, однако, убежден, основываясь на своем опыте, что это стремление есть в каждом индивиде и ожидает только подходящих условий для освобождения и проявления. Именно оно служит главной мотивацией творчества, когда организм вступает в новые отношения с окружающим миром, пытаясь наиболее полно быть самим собой» [11, с. 196].

Творческое самовыражение – не только поиск дороги к собственному «Я», пониманию и принятию самого себя, но так же источник положительных эмоций, хорошего настроения, и отличный способ разрядки, дающий выход накопленной энергии. Самовыражение выступает неотъемлемой частью самоактуализации, ведущей высшей личностной потребностью человека, введенной А. Маслоу.

Данная потребность наиболее точно, на наш взгляд, затронута в гуманистическом направлении психологии. Ведь по сути своей предметом гуманистической психологии является личность как уникальная целостная система, не являющаяся чем-то заранее данным, а представляющая собой открытую возможность самоактуализации, присущую только человеку [4, с. 59].

Основой различных форм творческого самовыражения является проявление личностью своего творческого «Я», а существенный признак творческого самовыражения – индивидуальная творческая свобода [12, с. 9–12]. В индивидуальную теорию личности, предложенную А. Адлером, введена концепция творческого «Я» как воплощение активного принципа человеческого существования, того, что придает значимости, «ведущая потребность человека» – в активном плане реальной действительности стать тем, кем он является в потенциальной глубине своего существования. По Р. Чумичевой, индивидуальная творческая свобода это – качество внутреннего мира личности, базис личностной культуры, обравший ценности познания.

Для взрослого человека процесс самовыражения представляет собой трудную жизненную задачу, готового решения на которую нет. Потребность в самовыражении существует, но как её удовлетворить? Творческое самовыражение представляет собой сугубо индивидуальный процесс.

У многих людей, начиная с раннего детского возраста, наблюдается «тяга» к творчеству. Кто-то любит рисовать, самозабвенно пачкаясь в краске, кто-то поет, прислушиваясь к звуку собственного голоса, а кто-то танцует, закрыв глаза и представив себя в платье принцессы. Но наступает момент, когда наше самовыражение, основанное на творчестве, подвергается критике со стороны окружающих. «Кто так рисует?! Мне же потом это отсти-

рывать! Малюй аккуратнее», «Разве это песня? Мой кот и то орет интереснее», «Открой немедленно глаза, а то упадешь!». После резкого негативного суждения у ребенка «опускаются руки». Маленький художник начинает бояться работать с краской, собственный голос заносится в ранг неприятного, движения становятся скованными.

Находясь на тонком, зыбком пути к своему творческому «Я», мы отчаянно нуждаемся в поддержке, в признании. Не получая этого, мы замыкаемся, теряя дорогу к собственному творческому «ребенку», находящимся в каждом из нас. Позже чувство утраты станет преследовать нас по жизни, но мы не будем знать, где и что искать.

Творчество связано с такими личностными характеристиками, как инициативность и активность. Творчество и творческая активность, по мнению ученых, взаимообусловлены и взаимосвязаны. «Творческая активность является личностной категорией, – отмечает А. Кононко, – и определяется внутренними психологическими особенностями субъекта, отражается в его своеобразном отношении к окружающему. Для того, чтобы ребенок проявлял творческую активность, необходимо с доверием относиться к его естественной склонности действовать по своему усмотрению» [6, с. 3–7].

В отечественной психологии, понятие самовыражения представляет собой мало исследованное явление и механизм личности. Несмотря на это, есть множество примеров, подтверждающих, что человек, находящий творческий способ самовыражения, чувствует себя гораздо лучше, увереннее ведет себя в социуме, его самооценка становится более объективной, а личностные конфликты идут на спад.

В последнее время становится актуальным направление арт-терапии, а также терапии творческим самовыражением. Последнее зачастую используется лишь психотерапевтами в работе с психиатрическими пациентами и дает замечательный позитивный результат по их исследованиям. На наш взгляд, данную работу можно проводить и в обычных общеобразовательных школах и институтах, для поддержки развития детей, подростков и молодых людей.

Творческое самовыражение находит выход через осуществляемый творческий процесс, с целью отреагирования во вне своих эмоций, переживаний, мыслей, чувств, ощущений. Данная зримая рефлексия позволяет человеку познать себя, примерить свои противоречивые стороны личности, принять определенные части своего «Я».

Настоящее, истинное самовыражение должно быть только творческим, как отмечают Д. Богоявленская, Л. Выготский [3], поскольку в противном случае индивид транслирует ранее заложенные в него программы и стереотипы. Творчество – психический процесс создания новых ценностей, как бы продолжение и замена детской игры. Деятельность, результат которой создание новых духовных и материальных ценностей. В данном контексте значимость творчества по достоинству оценена отечественными психологами: Леонтьевым, Выгодским, Узнадзе, Мясищевым.

В творчестве особое место занимает творческое воображение. Наряду с воображением творчество включает в себя интенсивную работу мышления, оно пронизано эмоциональностью и волей. Но оно не сводится к одному воображению, одному мышлению или одному чувству [3].

Тренинги, разработанные на основе арттерапевтических методах, с целью вызова творческого самовыражения, например у студентов, на наш взгляд, способствуют улучшению психического здоровья учащихся, самопознания и самопринятия. Атмосфера же взаимного принятия при взаимодействии их друг с другом, поднимает самооценку и помогает определиться со своим статусным положением в группе, который зачастую не всегда и не всех устраивает.

Давая возможность человеку самовыражаться, мы подталкиваем его на путь самоопределения. Даем ему право свободно, самостоятельно определять свое место в жизни, в обществе, действовать «здесь и сейчас». Позволяем ему успешнее взаимодействовать с другими людьми, не ущемляя их интересов, а уважая их.

Нельзя с определенной уверенностью сказать, что каждый человек – одаренный, талантливый, креативный. Что в каждом из нас «спит» гений, который ждет, чтобы его разбудили. Мы говорим о том, что творчество по сути своей уже инструмент, исполь-

зую который, мы обогащаемся духовно. Инструмент познания себя и окружающего мира, инструмент самовыражения.

При этом человеку удастся отыскать свой творческий механизм, стать более креативным, спонтанным, понять свое стремление к самовыражению и необходимость в этом, а также признать свою потребность в саморазвитии актуальной.

Таким образом, человек, осваивая творческий путь самовыражения, развивает самосознание, креативность, эстетическое сознание, эмоционально-чувственную сферу. Перспективу нашего исследования мы видим в оптимизации творческого самовыражения студентов через творческую деятельность.

Литература

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. Деркача А. А. М. : Изд-во РАГС, 2004. 161 с.
2. Бурно М. Е. О самом главном в терапии творческим самовыражением М. Е. Бурно (ТТСБ) сегодня // Мед. психология в России : электрон. науч. журн. 2011. № 3(8).
3. Выготский, Л. С. Психология искусства: анализ эстетической реакции. М. : Лабиринт, 1998. 416 с.
4. Карвасарский Б. Д. Психотерапия : учеб. для мед. вузов. 2-е изд. М., 2002. 379 с.
5. Кон И. С. Ребенок и общество. М. : Наука, 1988.
6. Кононко А. Л. Детская креативность сквозь призму Базовой программы «Я в Мире» // Дошкольное воспитание. 2008. № 7.
7. Леонтьев А. А. Деятельный ум: деятельность, Знак, Личность. М. : Смысл, 2001. 392 с.
8. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс. СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. 512 с.
9. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Знание, 1982. 179 с.
10. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. Дубровиной И. В. 4-е изд. Екатеринбург : Деловая книга, 2000. 176 с.
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление личности. М. : Прогресс, 2004.
12. Чумичева Р. М. Творческая свобода ребенка как проявление его внутреннего мира // Воспитание школьников. 2000 № 5.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН

Синёва О. В., Шульгина О. Г.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: olgashulgina@live.com*

Проблема позитивного психологического функционирования стала привлекать внимание исследователей, начиная с середины XX в. В настоящее время активно изучается связь психологического благополучия с различными особенностями личности и ее социальными характеристиками; разрабатывается валидный и надежный инструментарий для измерения психологического благополучия, происходит операционализация самого понятия (М. Аргайл, Н. Брэдберн, Э. Динер, К. Рифф, М. Селигман, Р. Эммонс, Н. К. Бахарева, М. В. Бучацкая, А. В. Воронина, А. Е. Созонтов, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова и др.).

На данный момент существуют два основных подхода к определению психологического благополучия: гедонистический (в терминах удовлетворенности и неудовлетворенности) и эвдемонистический (полнота самореализации), также, разрабатываются определения, включающие в себя оба этих компонента [1]. В нашем исследовании мы придерживаемся определения феномена «психологического благополучия» предложенного П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленковой, которое отражает обе стороны психологического благополучия. Исследователи опираются на концепцию психологического благополучия К. Рифф и определяют его как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворённости собой и собственной жизнью [3, с. 101].

Особенно востребованным на современном этапе развития нашей страны становится изучение особенностей психологиче-

ского благополучия беременных женщин. Многие исследования, по словам Г. Г. Филипповой, свидетельствуют, что беременность можно назвать острым переходным периодом в жизни женщины, в ходе которого существенно перестраивается ее потребностно-мотивационная сфера и взаимоотношения с миром [2, с. 47]. Некоторые зарубежные авторы (Gausia K., Ryder D., Ali M) считают, что уровень психологического благополучия женщины во время беременности влияет на возникновение у нее послеродовой депрессии, последствием которой может стать отказ от ребенка [4]. Однако, тайские исследователи К. Jayasvasti и В. Kanchanatawan считают, что 57,3 % беременных имеют достаточно высокий уровень психологического благополучия [5]. При этом, данной проблеме посвящено очень мало работ, как в отечественной, так и в зарубежной науке отсутствуют исследования, предполагающие сравнение уровня психологического благополучия беременных и небеременных женщин.

В нашем исследовании было выдвинуто предположение о существовании значимых качественных различий психологического благополучия беременных женщин от психологического благополучия небеременных. Наше исследование проводится на базе Иркутского городского перинатального центра. На данный момент в нем приняли участие 30 женщин в возрасте от 26 до 35 лет, из них 15 беременных, находящихся на III триместре беременности, и 15 небеременных. В нем применяется методика «Шкала психологического благополучия» П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленковой. По результатам проведенного нами пилотажного исследования были получены следующие результаты:

Среднегрупповые значения интегрального показателя психологического благополучия у групп беременных и небеременных находятся в пределах нормы, что свидетельствует об их эмоциональной удовлетворенности жизнью, а также, о стремлении к развитию, позитивному взаимодействию с окружающими и о высоком уровне осмысленности жизни в данных группах. Для оценки различий между группами использовался непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Выяснилось, что статистически значимые различия между указанными группами присутствуют только по шкале «Позитивные отношения с окружающими» ($U = 25,5$, $p \leq$

0,05). На данном этапе исследования это позволяет говорить только о тенденциях к различиям между данными группами. Вероятно, беременные женщины менее склонны проявлять заботу о других людях и находить компромиссы во взаимоотношениях, а также, доверительно общаться с близкими людьми, чем небеременные. Мы предполагаем, что это связано как с идентификацией испытуемых с ролью беременной женщины, что зачастую предполагает требование повышенного внимания и заботы, но при этом невозможность проявить заботу самой в связи с физическим состоянием и самочувствием, так и с гормональными изменениями в организме у беременных, которые влияют на их настроение и затрудняют поддержание позитивных отношений с близкими людьми.

На данном этапе наше исследование еще не завершено. В дальнейшем планируется увеличить выборку и детально проанализировать особенности психологического благополучия беременных женщин на разных сроках беременности, а также, беременных женщин с опытом беременности и без данного опыта, т. е. тех, кто забеременел впервые.

Литература

1. Созонов А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // *Вопр. психологии*. 2006. № 4. С. 105–114.
2. Филиппова Г. Г. Психология материнства. М. : Ин-т психотерапии, 2002.
3. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // *Психол. диагностика*. 2005. № 3. С. 95–129.
4. Gausia K. Obstetric Complications and Psychological Well-being: Experiences of Bangladeshi Women during Pregnancy and Childbirth /K. Gausia, D. Ryder, M. Ali, C. Fisher, A. Moran, M. Koblinsky // *ProQuest LLC*. 2012. P. 172–174.
5. Jayasvasti K. Happiness and Related Factors in Pregnant Women / K. Jayasvasti, B. Kanchanatawan // *J. Med Assoc Thai*. 2005. Vol. 88. P. 220–225.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ВЕРБАЛЬНОГО ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ

Сковитина Д. П., Щеголева Т. М.

ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: d. skovitina@yandex.ru

В XXI веке человек все чаще сталкивается с тем, что современные тенденции требуют от него креативного подхода к решаемой проблеме, мыслить нестандартно, не направлять свое мышление по определенному руслу, вникать в информации более глубоко и уметь преобразовывать знания. Именно поэтому способность мыслить творчески, результатом чего выступает открытие принципиально нового или усовершенствование решения той или иной задачи, является одним из наиболее ценных критериев современной личности.

Первым, кто предложил сосредоточить внимание на изучении способности к творчеству, является Дж. Гилфорд. Творческое мышление рассматривалось им как синоним креативности. В своих работах он рассматривал креативность как способность человека к генерации чего-то нового в различных культурных аспектах. В основу концепции креативности, как универсальной познавательной творческой способности, легла его кубообразная модель структуры интеллекта. Гилфорд указал на принципиальные различия между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. Он полагал, что операция дивергенции является основой креативности, как общей творческой способности. Впоследствии им было выделено шесть основных параметров креативности. Основываясь на теоретических предпосылках, Гилфорд со своими сотрудниками разработали тесты программы исследования способностей (ART), которые преимущественно, были направлены на тестирование дивергентного мышления.

В отечественной психологии вопросу изучения природы творческого мышления большое внимание уделял Я. А. Пономарев. Он считал, что наиболее важным моментом в процессе мыш-

ления является создание модели проблемной ситуации из набора структур и схем знаний, хранящихся в долговременной памяти человека. В случае относительно простой задачи, субъект обладает хорошо структурированными знаниями, которые позволяют ему достаточно легко создать адекватную модель. При отсутствии таких структур в долговременной памяти субъект превращает задачу в творческую. Пономаревым было выделено два вида опыта: интуитивный и логический. По его мнению, процесс творчества связан с особенностями задач. Его теория помогла объяснить стадии творческого процесса.

Интенсивное развитие СМИ, усложнение социальных связей, расширение просторов научной деятельности подводит к тому, что особо пристальное внимание должно уделяться изучению вербального творческого мышления, т. е. процессу перекомбинирования вербальных элементов.

Больших успехов в области изучения творческого мышления, в том числе и вербального творческого мышления достиг выдающийся психолог Э. П. Торренс. Он разработал свои тесты, направленные на развитие творческих способностей детей. Данная программа включала в себя несколько этапов. По мнению Торренса, такой подход к тренингу способностей позволяет освободить человека от рамок заданных извне, что помогает ему мыслить творчески. Под креативностью он понимал способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии. Торренс полагал, что творческий акт делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, их проверку, модификацию и нахождение результата. По его утверждению, он стремился создать факторно-чистый тест, поэтому показатели отдельных тестов отражают один, два или несколько факторов Гилфорда. В состав батареи Торренса входит 12 тестов, сгруппированных в три серии: вербальную, изобразительную и звуковую, которые диагностируют словесное творческое мышление, изобразительное творческое мышление и словесно-звуковое творческое мышление. Стоит отметить тот факт, что вербальные тесты являются более эффективными в отличие от изобразительных. Словесная шкала включает в себя 7 заданий, которые должен выполнить испытуемый. Оценивается легкость, гибкость и оригинальность ответа.

Вербальная сторона творческого мышления интересовала американского психолога С. Медника. По его мнению, в творческом процессе присутствует как конвергентная, так и дивергентная составляющая. Творческое решение отклоняется от стереотипного: суть творчества по Меднику, не в особенности операции, а в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и в широте поля ассоциаций. Под вербальной креативностью Медник понимал процесс перекомбинирования элементов вербальных схем. Исходя из данного положения, в тесте отдаленных ассоциаций (RAT) испытуемым предлагались слова из максимально удаленных ассоциативных областей.

Вербальное творческое мышление представляет огромную ценность в различных профессиональных сферах, таких как юриспруденция, актерское мастерство, журналистика, политика и др. Но не маловажную роль оно играет и в жизни психолога. Его деятельность очень разнообразна и может включать в себя различные направления, а именно: научно-исследовательское, где от психолога необходимы навыки анализа и обобщения научных данных; педагогическое, включающее в себя преподавание и пропаганду психологического знания; практическое, состоящее из консультирования, психологической экспертизы, психотерапии (психологической практики). Во всех этих сферах психолог находится в постоянном контакте с другими людьми. Ему необходимо проявлять креативный подход к своему делу т. к. аудитория очень разнообразна и непостоянна. Высококвалифицированный психолог должен уметь грамотно и четко преподнести информацию, чтобы собеседник мог с легкостью ее осознать и понять.

Носители языка привыкают употреблять слова в определенной ассоциативной связи с другими словами. Данная «привычка» может привести к снижению объема словарного запаса и, как следствие, падение культуры устной и письменной речи. Очень часто многие сталкиваются с проблемой, что не могут донести материал «собственным языком» в связи со скудностью и устойчивостью ассоциативных связей.

Исходя из вышесказанного, стоит отметить, что вербальное творческое мышление является одним из наиболее важных типов мышления, но, в тоже время, остается не до конца изученным и не

в полной мере раскрытым. Именно поэтому наше исследование направлено на выявление особенностей уровня вербального творческого мышления, которое осуществлялось на базе МБОУ «Гимназия № 9» г. Усолья-Сибирского Иркутской области. В процессе эмпирического исследования был использован адаптированный тест С. Медника, направленный на диагностику вербальной креативности. Была поставлена цель выявить различия в развитии вербального творческого мышления между учениками старших классов физико-математического и гуманитарного профилей. Мы исходили из предположения, что уровень вербальной креативности выше у учащихся гуманитарного профиля, т. к. подразумевается, что школьники, обучающиеся по данному направлению, изучают большой объем литературных произведений, уделяют большое количество времени на написание различных сочинений, эссе, изложений, а следовательно, должны обладать большим словарным запасом, необходим для выражения и структурирования собственных мыслей и построения грамотной речи.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать выводы об уровне развития вербального творческого мышления у учеников старших классов. Полученные данные могут помочь учителям указанного учебного заведения заострить внимание на необходимости развития устной и письменной речи, усовершенствовании диалогического метода обучения, включающего в себя как диалогическое изложение так и сообщающуюся беседу (учебный диалог, дискуссия, диспут).

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб., 2001. 688 с.
2. Веккер Л. М. Психика и реальность. М., 2000.
3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.
4. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. 400 с.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер Ком, 1999. 368 с. (Мастера психологии).
6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности – СПб. : Питер, 2009. 448 с. (Мастера психологии).
7. Лейбин В. М. Психоанализ 2-е изд. СПб. : Питер, 2008. 592 с.
8. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. с англ. Татлыбаевой А. М. СПб. : Евразия, 1999. 478 с.
9. Пономарев Я. А. Психология творчества. М. : Наука, 1976. 302 с.

10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс, 1994.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 1999. 720 с. (Мастера психологии).
12. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления. Ярославль : Акад. развития, 1996. 192 с.
13. Тихомиров О. К. Психология мышления. М. : МГУ, 1984. 270 с.
14. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. СПб. : Питер, 2013. 320 с. (Практическая психология).

ЭВЕНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ КРИМИНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Целиковский С. Б.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: sts@sfedu.ru

Задачи моделирования криминального поведения в прикладной юридической психологии возникают как в связи с деятельностью психолога в процессуальном статусе эксперта или специалиста, а шире – и при других формах психологического сопровождения следственной и оперативно-розыскной деятельности, так и при участии в социальной работе, направленной на прогнозирование и профилактику различных деликтов в определённых микросоциумах. При этом в обеих областях трудно переоценить роль и значение адекватных и развитых модельных представлений о психологических предпосылках и механизмах криминального поведения, учитывающих известные или предполагаемые индивидуальные характеристики его субъекта и объекта (жертвы), а также параметры реальных или возможных предкриминальной, криминальной и посткриминальной ситуаций.

Среди индивидуально-психологических характеристик участников криминальных событий, как уже неоднократно было подтверждено экспертной и следственной практикой, важно учитывать как относительно устойчивые, долговременные свойства, так и текущие состояния, причём не только исходные, но и возникающие и модифицирующиеся в ходе развития криминальной ситуации. При этом возникает два важных вопроса:

1. Какие именно устойчивые психические свойства субъекта могут оказывать наиболее существенное влияние на вероятность совершения им криминальных действий определённого типа в определённой ситуации?

2. Какие именно устойчивые психические свойства субъекта могут повышать вероятность возникновения и развития тех психических состояний, которые, в свою очередь, создают наиболее благоприятную почву для совершения таких действий (в том числе – и выходящих за пределы исходного преступного замысла, если таковой имел место)?

Ответы на эти вопросы во многом зависят от той теоретической платформы, на которую опираются отвечающие. Не отрицая значимости таких уже многократно исследованных групп внутренних факторов, как характеристики темперамента или ценностно-смысловой сферы криминального субъекта, мы полагаем полезным и подход, в котором во главу угла ставится индивидуальное своеобразие репрезентативно-когнитивных структур личности, а шире – стилевых характеристик психической активности.

Предлагаемый подход опирается на представление о том, что любой акт внешне наблюдаемого поведения – это всегда результат субъективной семантической и прагматической интерпретации последовательности событий, воспринятых личностью.

Индивидуальное своеобразие таких интерпретаций зависит не только от накопленного непосредственного опыта, но и от особенностей его организации и презентации, а также от того, каким образом он используется в продуцировании интерпретаций. Иначе говоря, от ментальных репрезентаций событий внутренней и внешней реальности и от сформированных к этому моменту когнитивных структур. Таким образом, уровень развития и индивидуальное своеобразие репрезентативно-когнитивных структур личности и является тем внутренним фактором, который в значительной мере определяет различия в поведенческих откликах разных субъектов на одни и те же события, в том числе и в аспекте «криминальности» этих откликов.

Мы полагаем, что исходное содержание индивидуального опыта субъекта не столько объектно, сколько событийно ориентировано. Иными словами, атомами непосредственного субъективного опыта являются не отдельные объекты и их свойства, и даже не связи и отношения между ними, а более сложные целостные конструкторы – события, как субъективно обособленные результаты взаимодействия объектов в определенном окружении и интервале времени. Событие в этом контексте выступает скорее как психологическая, нежели онтологическая реальность, это – результат первичного квантования воспринимающим субъектом непрерывного потока изменений во внешней и внутренней среде. И уже результатом последующей когнитивной обработки потока

элементарных субъективных событий выступает формирование и изменение субъективных же представлений об объектах, их свойствах, связях и отношениях.

Из сказанного следует, что существуют некие внутренние факторы, которые определяют индивидуальные различия уже на стадии событийного квантования действительности, и, далее, на стадии когнитивных операций, извлекающих из массива элементарных событий сведения об её устойчивых элементах и структуре. Причем эти факторы онтогенетически должны предшествовать репрезентативно-когнитивным структурам личности, по крайней мере, в их развитой, установившейся форме. Ведь сами эти структуры формируются, а затем преобразуются и усложняются лишь на основе интерпретации и использования в поведении некоторой массы уже накопленных в памяти событий.

Вместе с тем результатом влияния этих факторов должно быть не только количественное и динамическое, но и качественное, содержательное своеобразие внутренних детерминант поведения. Исходная конфигурация психики определяется репертуаром инстинктивных программ поведения и динамическими характеристиками подсистемы их реализации, в том числе подсистемы накопления и реализации индивидуального опыта. Структурно-функциональная организация последней по мере накопления содержательного опыта усложняется и приобретает новые свойства. Очередной категорией вновь приобретаемых и/или актуализируемых свойств становятся стилевые характеристики психической активности. Они занимают промежуточное положение между собственно динамическими и содержательными психическими свойствами, придавая своеобразие реализации основных психических функций.

В начале жизни стилевые характеристики влияют на поведение в основном через характеристики непосредственно обеспечивающих поведение основных функций. Затем – по мере накопления содержательного опыта и появления форм отсроченного отклика на внешние события – они начинают определять особенности устойчивых новообразований в психике, опосредующих связь входа психики с ее выходом. В целом эти новообразования и составляют систему когнитивной обработки, семантической, праг-

матической и далее – ауторегуляторной и поведенческой интерпретации входящего потока событий. При этом под поведенческой интерпретацией мы понимаем последовательность тех действий, которая составляет актуальный отклик на интерпретируемое событие, а под ауторегуляторной – изменение основных параметров текущего психического состояния, выделенных нами на основе структурно-функционального анализа системы саморегуляции психических состояний [2].

Таким образом, именно стилевые характеристики основных психических функций, наряду с динамическими, определяют формирование тех устойчивых психических свойств, которые выступают в качестве непосредственных внутренних детерминант индивидуально своеобразного, в том числе и криминального, поведения субъекта. Именно различия в стилевых характеристиках психической деятельности разных субъектов определяют различия не только в актуальных поведенческих откликах на сходные внешние события и ситуации, но и в том, каковы будут «постоянно действующие» внутренние факторы, обеспечивающие повторение сходных типов поведения в различных ситуациях. Разумеется, новые психические образования формируются на основе предшествующих, но – по «правилам», диктуемым стилевыми характеристиками психики.

Предлагаемый подход вполне может быть назван эвентологическим, поскольку относительно новая наука эвентология как раз изучает законы движения множеств случайных событий, тесно связывая их с субъектом и с его оценкой их вероятности и ценности [1]. Творческий перенос эвентологических моделей в психологическую область представляется нам весьма продуктивным, в том числе – в отношении задач моделирования криминального поведения.

Литература

1. Воробьев О. Ю. Эвентология безопасности // X Международная конференция по финансово-актуарной математике и эвентологии безопасности. Красноярск, 2011. С. 92–101.
2. Целиковский С. Б. Модель психической саморегуляции как теоретическая основа анализа криминального агрессивного поведения и личности преступника // Вестн. Нижневарт. гос. ун-та. 2013. № 4. С. 58–61.

ПАРАМЕТРЫ, КРИТЕРИИ, ПРИЗНАКИ И ОЦЕНКИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ

Яценко Д. А.

ФГБОУ ВПО «Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина»,
Москва, Россия
E-mail: dapushkin@mail.ru

Одна из важнейших задач, характерных для современной психологии личности, связана с вопросом о том, исходя из каких параметров, критериев и признаков следует анализировать и количественно оценивать теоретические и экспериментальные разработки в этой области. Они предлагаются нами и подробно описаны в таблицах 1 и 2.

Подводя итог, можно констатировать, что научная теория личности суммарно по предложенной системе анализа и оценок может получить от 0 до 19 баллов.

Таблица 1

Параметры (признаки), предлагаемые для методологической оценки научной обоснованности психологических теорий личности

№ п/п	Оцениваемые параметры (признаки)	Соответствующие оценки в баллах
1	Определенность и точность используемых понятий: - все понятия имеют определения - понятия определены точно - определения понятий однозначны - при определении понятий соблюдены правила логики - используемые понятия операционализированы - применяемые понятия верифицированы	 1 1 1 1 1 1

2	<p>Источники знаний о личности, на базе которых разработана теория:</p> <ul style="list-style-type: none"> - достоверные научные факты, добытые опытным путем самим автором - достоверные факты, опытным путем установленные другими исследователями - факты, заимствованные из научной литературы, однако их достоверность вызывает сомнения - факты, заимствованные из ненаучной литературы - житейские наблюдения за личностью - отсутствие каких-либо указаний на факты, на основе анализа которых теория разработана 	<p>1</p> <p>1</p> <p>0,5</p> <p>0,5</p> <p>0,5</p> <p>0</p>
3	<p>Методы, на основе которых построена теория:</p> <ul style="list-style-type: none"> - индуктивный - дедуктивный - смешанный, индуктивно-дедуктивный - гипотетико-конструктивный - метод автором теории не прописан (не известен) 	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>0,5</p> <p>0</p>
4	<p>Достоверность фактов, на основе которых путем их анализа и обобщения создана теория:</p> <ul style="list-style-type: none"> - достоверность фактов убедительно доказана - достоверность фактов не доказана - достоверность фактов установлена частично - достоверность фактов вызывает сомнения (факты не доказаны, не проверены с точки зрения их достоверности) 	<p>1</p> <p>0,5</p> <p>0,5</p> <p>0</p>
5	<p>Круг явлений, объясняемых с помощью данной теории:</p> <ul style="list-style-type: none"> - хорошо известные факты, которые теория объясняет по-другому, чем иные теории личности - известные факты, которые не получили удовлетворительного объяснения с помощью других теорий - новые факты, которые открыты с применением данной теории - известные и не известные факты, вместе взятые - никаких новых научных объяснений каких-либо известных или не известных фактов данная теория не предлагает 	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>0</p> <p>1</p>

6	Связь теории с практикой:	
	- теория связана с психотерапевтической или психокоррекционной практикой	1
	- теория связана с практикой обучения и воспитания	0,5
	- теория связана только с житейскими наблюдениями за личностью и ее поведением	0
7	Завершенность теории:	
	- теория полностью завершена	1
	- теория частично завершена	0,5
	- теория существенно не завершена, имеются лишь общие, предварительные намеки на нее, но ключевые вопросы, касающиеся личности, в теории не поставлены и не решены	0

Таблица 2

Параметры (критерии и признаки), в соответствии с которыми можно проводить методологический анализ и оценку экспериментальных исследований личности

№ п/п	Параметры (критерии и признаки), используемые при проведении методологического анализа	Соответствующие оценки в баллах
1	Точность постановки целей и задач исследования, соответствие им полученных результатов и выводов:	
	- цели и задачи исследования сформулированы с точно и однозначно. Их формулировки не меняются на протяжении всего исследования, соответствуют полученным результатам	1,5
	- в формулировках целей и задачи исследования использованы неоднозначно трактуемые понятия	1,0
	- цели и задачи исследования сформулированы так, что вопрос об их соответствии полученных результатов и выводам решить невозможно	0,5
	- цель и задачи исследования сформулированы совершенно непонятно. Поэтому нельзя сделать определенных выводов о том, что полученные исследования результаты и выводы соответствуют поставленными целями и задачам.	0

<p>2</p>	<p><i>Точность и однозначность формулировки гипотезы, ее сохранение на протяжении всего исследования, соответствие гипотезе полученных результатов и выводов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - гипотеза сформулирована точно и однозначно, и она не меняется на протяжении всего исследования. Ей полностью соответствуют полученные результаты и сделанные выводы - гипотеза сформулирована неоднозначно и может по-разному пониматься разными учеными. Тем не менее, содержание гипотезы на протяжении исследования не меняется, а полученные результаты и сделанные выводы ей, в общем, соответствуют. - гипотеза является многозначной. Каждый из специалистов, оценивающий исследование, вкладывает в его гипотезу свое содержание, и, исходя из него, делает свои выводы о сохранении гипотезы на протяжении всего исследования. - гипотеза сформулирована непонятно. Даже специалисты, хорошо знакомые с предметом исследования, не могут сделать определенные выводы о ее сути и выводы и сохранении гипотезы на протяжении всего исследования, а также о соответствии ей полученных результатов. 	<p>1,5</p> <p>1,0</p> <p>0,5</p> <p>0</p>
<p>3</p>	<p><i>Убедительность, логическая непротиворечивость умозаключений, связанных с достижениями целей, решением поставленных задач и подтверждением гипотезы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - логика исследования тщательно продумана. Из нее совершенно ясно, каким образом связаны друг с другом содержание исследования, его цель, задачи, гипотезы и выводы. Эта логика ни у кого не вызывает сомнений. Она четко прописана автором и последовательно соблюдается на протяжении всего исследования - логика в исследовании присутствует, но эксплицитно не выражена. В ней имеются изъяны, но, тем не менее, серьезных сомнений в том, что содержание исследования связано с его целями, задачами и гипотезами, а выводы соответствуют полученным результатам, у большинства специалистов не возникает 	<p>1,5</p> <p>1,0</p>

	<p>- автор исследования заранее не заботился о соблюдении в нем определенной логики связей полученных результатов, целей, задач, гипотез и выводов исследования. Однако, в содержании исследования имеется полезная информация, но в ней необходимо разбираться, восстанавливать или исправлять нарушенную логику связей</p> <p>- логические отношения между составляющими данного исследования – его содержанием, целями, задачами, гипотезами и выводами – отсутствует. Его результаты вызывают серьезные сомнения и не имеют научной или практической значимости</p>	<p>0,5</p> <p>0</p>
4	<p><i>Научная обоснованность (валидность, надежность и точность) использованных в исследовании конкретных психодиагностических методик.</i></p> <p>- все исследовательские и психодиагностические методики, использованные в данном исследовании, валидны, надежны и достаточно точны</p> <p>- психодиагностические (исследовательские) методики, использованные в данном исследовании, валидны, надежны, но недостаточно точны</p> <p>- некоторые психодиагностические (исследовательские) методики являются невалидными, ненадежными и неточными. Однако, исследование в целом позволяет получить полезную информацию</p> <p>- психодиагностические (исследовательские) методики, на использовании которых построено данное исследование, являются невалидными или ненадежными</p>	<p>1,5</p> <p>1,0</p> <p>0,5</p> <p>0</p>
5	<p><i>Достаточность полученного в ходе исследования материала для достижения целей, решения задач и доказательства предложенной гипотезы</i></p> <p>- выборка испытуемых является репрезентативной и достаточной для производства необходимых статистических расчетов</p> <p>- выборка не является репрезентативной в обычном ее понимании, но, тем не менее, позволяет производить математико-статистические расчеты</p> <p>- выборка мала для производства математико-статистических расчетов</p> <p>- выборка не позволяет проводить какие-либо математико-статистические расчеты</p>	<p>1,5</p> <p>1,0</p> <p>0,5</p> <p>0</p>

Таким образом, максимальная оценка, которую согласно предложенной в таблице 2 схеме и процедуре методологического анализа может получить экспериментальное исследование личности, составляет 7,5 баллов, а минимальная – 0 баллов.

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ХАРАКТЕРНЫЕ ДЛЯ НЕЕ МЕТАНАУЧНЫЕ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ) ТРЕБОВАНИЯ

Яценко Д. А.

*ФГБОУ ВПО «Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина»,
Москва, Россия
E-mail: dapushkin@mail.ru*

По методологии психологии написаны и опубликованы за последние годы сотни научных трудов, включая монографии и учебники, причем в соответствии со сложившейся традицией разделения проблематики методологических исследований между философией и психологией они были написаны как психологами, так и философами. Только в нашей стране таких книг многие десятки (Зинченко В. П., Смирнов С. Д., 1983; Пономарев Я. А., 1983; Ломов Б. Ф. 1984, 2011; Смирнов С. Д., 1993, 2005; Леонтьев А. Н., 1994; Щедровицкий Г. П., 1997; Юревич А. В., 2000, 2001, 2003; Асмолов А. Г., 2002; Петренко В. В., 2002; Василюк Ф. Е., 2003; Знаков В. В., 2003; Климов Е. А., Носкова О. Г., 2002; Мазиллов В. А., 2003; Марцинковская Т. Д., 2004; Лубовский Д. В., 2005; Маланов С. В., 2005; Корнилова Т. В., Смирнов С. Д., 2006; Борулава Г. А., 2009 и другие) [1–12].

Однако, среди работ, посвященных методологии научных психологических исследований, сравнительно редко встречаются труды, посвященные методологии личности. Вместе с тем, очевидно, что проблематика исследований личности, их методика и методология отличаются от проблематики, методики и методологии исследований, посвященных изучению познавательных процессов или психических состояний человека. На наш взгляд, методология психологических исследований личности должна разрабатываться как отдельная область знаний и складываться из трех частей. Первую могут составить общие принципы научного познания, относящиеся не только к психологии, но и к другим наукам. Их можно представлять и обсуждать на уровне философских знаний. Вторая часть – это методология, касающаяся общепсихологических исследовательских методов, которые применяются и в психологии личности. Третья часть – методология спе-

циальных методов, разработанных и используемых только в современных психологических исследованиях личности.

Для того чтобы точнее определиться в специфических проблемах методологического характера, свойственных современной психологии личности, наметим общие требования, предъявляемые к методам, применяемых во всех науках (они, естественно, характерны и для психологии), а также специальные требования, относящиеся к отдельным группам наук.

Методологические требования, общие для всех наук:

1. Строгая логика рассуждений и доказательства защищаемых положений.
2. Наличие точных определений используемых понятий.
3. Операционализация и верификация понятий.
4. Валидность и надежность методов сбора и обработки информации об изучаемых явлениях.
5. Возможность проверки получаемых знаний опытным путем.

Специальные методологические требования, характерные для естественных наук:

1. Наличие разнообразных методов изучения явлений, получения знаний о них опытным, в том числе экспериментальным, путем.
2. Техническая оснащенность соответствующих исследований.
3. Точность и однозначность информации об изучаемых явлениях, получаемой с применением соответствующих методов.
4. Преобладание индуктивного метода рассуждений и выводов, при котором вначале опытным путем получают данные об изучаемых явлениях, а затем на основе их анализа и обобщения разрабатываются научные теории.

5. Преимущественно «полевой» или лабораторный характер проводимых эмпирических исследований.

Специальные методологические требования, характерные для гуманитарных наук:

1. Соответствие научных знаний о человеке сложившимся жизненным представлениям о нём (отсутствие противоречий между научными фактами и знаниями, полученными из реальной жизни).

2. Соответствие знаний о человеке, как личности, имеющих в одной гуманитарной науке, знаниям о нем, имеющимся в других

гуманитарных наук.

3. Преимущественно интуитивный характер определения понятий, который отличается отсутствием высокой степени четкости и точности, которые характерны для понятий, употребляемых в точных, естественных и технических науках.

4. Использование в качестве вполне удовлетворительного критерия точности и определенности научных понятий понимания учеными друг друга, когда они в своей устной или письменной речи употребляют соответствующие понятия.

Специальные методологические требования, характерные для социальных наук:

1. Примерно одинаковое содержание, вкладываемое в одно и то же понятие в разных социальных науках.

2. Преобладание не экспериментальных, философско-теоретических методов и типов исследования.

3. Доминирование выводов и рассуждений, основанных на интуиции и догадке, над строго индуктивными или дедуктивными выводами, связанными с анализом и обобщением фактов, установленных опытным путем.

4. Преимущественно «кабинетный» характер проводимых научных исследований.

Специальные методологические требования, характерные для экспериментальных наук:

1. Преобладание эксперимента над всеми остальными методами исследования.

2. Ориентация на выявление причинно-следственных или функциональных (статистических) связей между изучаемыми явлениями.

3. Целенаправленное изменение одних явлений с целью определения их влияния на другие явления.

4. Разделение всех изучаемых явлений на независимые и зависимые переменные величины, где независимые переменные рассматриваются в качестве возможных причин, а зависимые переменные – в качестве их вероятных следствий.

5. Преимущественное использование лабораторных, а не полевых методов исследования.

Специальные методологические требования, характерные для точных наук:

1. Строгое и однозначное определение научных понятий.
2. Применение в разных исследованиях одних и тех же понятий в одинаковых значениях.
3. Широкое использование математических методов, включая методы математического моделирования и статистики.
4. Обязательная опытная или экспериментальная проверка всех без исключения научных положений.

Специальные методологические требования, характерные для не экспериментальных (описательных, основанных на качественном анализе) наук.

1. Доминирование дедуктивного метода исследования, при котором вначале разрабатываются теории (концепции), на основе которых далее строятся и опытным путем проверяются научные гипотезы.

2. Признание в качестве научных исследований любых размышлений над теми или иными явлениями, включая философско-литературные эссе, в которых используются не строгие научных понятия.

3. Признание в качестве заслуживающих внимания и допустимых тех методов исследования, которые применяются за пределами официально признанной науки.

Психология, личности, занимая промежуточное положение между гуманитарными, естественными и социальными науками, в своих методах опирается на методологические требования, которые имеют комплексный характер, и в зависимости от вида проводимого исследования должны ориентироваться на перечисленные выше методологические требования, характерные для разных наук и различных научных исследований.

Литература

1. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии. М., 2002.
2. Асмолов А. Г. О предмете психологии личности // Вопр. психологии. 1983. № 3.
3. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. М., 2003. 239 с.
4. Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические вопросы психологии. М.: Изд-во МГУ, 1983.

5. Климов Е. А., Носкова О. Г. Современная психология: состояние и перспективы исследования: методологические проблемы историко-психологического исследования. М., 2002.
6. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. М.; СПб., 2006. 316 с.
7. Ломов Б. Ф. Системность в психологии. М.; Воронеж, 2011.
8. Мазилев В. А. Методология психологической науки. Ярославль, 2003.
9. Маланов С. В. Методологические и теоретические основы психологии. М., 2005. 333 с.
10. Петренко В. В. Конструктивная парадигма в психологической науке // Психол. журн. 2002. № 3. С. 113–121.
11. Юревич А. В. Методологический либерализм в психологии // Вопр. психологии. 2001. № 5.
12. Юревич А. В. Структура психологических теорий // Психол. журн. 2003. № 1. С. 5–13.

РАЗДЕЛ 2

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ**

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Алексеева Н. И.

*ФГБОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет»,
Сыктывкар, Россия
E-mail: nati287@mail.ru*

В психологической науке давно известен факт эмоционального влияния произведений искусства на личность. Очень интересные результаты в арт-терапии были получены Н. Л. Лупичевым, который установил, что произведения Боттичелли оказывают терапевтический эффект при купировании болевых синдромов, картины Матисса эффективны при заболеваниях почек, а картины Пикассо оказывают воздействие на кору головного мозга [8, с. 44].

В результате исследования теоретических источников [1; 3; 6; 7], было выявлено, что искусство влияет на эмоциональную сферу жизни человека, на эстетические и нравственные чувства и даже на общий уровень здоровья, а также обладает катарсическим воздействием. Так как влияние искусства на человека доказано на практике, в рамках эксперимента следует проверить, влияет ли искусство на творческое мышление.

В исследовании рассматривается восприятие произведений искусства как дополнительная стимуляция творческого мышления школьников младшего подросткового возраста. В современных школах, зачастую не реализуются методы креативного обучения, и не акцентируется внимание на развитии творческих черт личности. В связи с этим результаты, полученные в данном исследовании, позволят лучше понять природу развития творческого мышления, будут полезны всем участникам образовательного процесса в школе, а так же родителям, желающим развивать творческие способности своих детей. Практическим психологам данное исследование поможет составить структуру занятий по развитию творческого мышления личности.

Цель программы: Повысить уровень творческого мышления посредством восприятия произведений искусства.

Характеристика контингента:

Программа направлена на развитие творческого мышления детей младшего подросткового возраста (12–14 лет). В. Н. Дружинин выделяет данный период как второй сензитивный период для развития творческих черт личности [4, с. 219].

Программа построена на основных принципах работы психолога с использованием арт-терапии. Тренинг программы состоит из цикла занятий, направленных на развитие творческих мыслительных процессов посредством восприятия произведений искусства различных направлений живописи.

Основные этапы работы по программе:

1. Подготовительный этап:

- переговоры с дирекцией школы, школьным психологом, классным руководителем;
- встреча с родителями подростков для получения разрешения проводить тренинг с их детьми;
- изучение особенностей каждого подростка;
- подготовка материала и оборудования для проведения тренинга.

2. Первичная диагностика:

Фиксирование начального уровня развития творческого мышления, с помощью методики Дж. Гилфорда в адаптации Е. Е. Туник «Психодиагностика творческого мышления» (Субтесты 1, 3, 4, 6).

3. Коррекция типового плана и содержания работы:

Уточнение плана и содержания занятий в соответствии с индивидуальными особенностями участников группы, условиями их развития.

4. Реализация развивающего тренинга.

Содержание тренинга представляет собой последовательное рассмотрение различных направлений художественного искусства, знакомство с картинами, их восприятие и собственное творчество. Тренинг включает в себя 9 занятий:

Занятие 1. Знакомство, проведение методики Дж. Гилфорда

Занятие 2. Знакомство с миром Сальвадора Дали

Занятие 3. Магический реализм Роба Гонсалвеса и Яцека Йерка

В творчестве принципиально важна роль бессознательного, т. к. отождествление ученика с картиной происходит именно на бессознательном уровне [2, с. 376] и главное таинство творчества в том, что его продукт вызревает и рождается далеко за пределами сознания [10, с. 57].

Сюрреалисты стремились представить данное направление не как новый эстетический подход к искусству, а как новый способ видения мира, новое мировоззрение: их целью являлось примирение человека с самим собой, а затем и с окружающим миром [11]. Поэтому, сюрреализм предоставляет возможность уйти от реальности, мыслить на интуитивном уровне.

Занятие 4. Экспрессионизм

Экспрессионизм предоставляет возможность выразить в творчестве личные эмоции и субъективно, в соответствии со своим внутренним миром, оценить реальность. Художники экспрессионисты не стремились отразить объективную реальность окружающего мира, напротив они старались передать на бумаге все свое субъективное, личное отношение к действительности. Перенос собственных ощущений на бумагу помогает освободить разум от переживаний и окунуться в творчество.

Занятие 5. Абстракционизм

Абстракционизм – беспредметное и бесформенное искусство, которое реализуется с помощью отображения смутных подсознательных образов. В основе данного направления лежит идея импровизации как основы творческого процесса. В процессе импровизации активизируется творческое мышление, помогающее справиться с поставленной задачей, взглянуть на нее с нестандартных сторон, что немаловажно в творческом процессе.

Занятие 6. Импрессионизм

Импрессионисты изображали жизнь, полную естественной поэзии, где человек находится в единстве с окружающей средой, вечно изменчивой, поражающей богатством и сверканием чистых, ярких красок [5]. Гармония с природой, с миром вызывает душевное спокойствие, это помогает забыть о негативных эмоциях и погрузиться в творчество.

Занятие 7. Реализм, гиперреализм

В отличие от вышеперечисленных направлений в живописи

(кроме импрессионизма), опирающихся на субъективную оценку реальности и преимущество бессознательных процессов, реализм развивает способность объективно оценивать окружающий мир, реализовать творческий процесс на сознательном уровне, используя рациональное мышление. Выбор данного направления дает возможность проследить на каком уровне творческие способности развиваются успешней: на сознательном или бессознательном.

Занятие 8. Шедевры мировой живописи

Тренинг основывается на восприятии произведений искусства, поэтому представляется логичным уделить занятие знакомству с шедеврами мировой живописи. Восприятие великих полотен способно смотивировать учащихся на творческую деятельность.

Занятие 9. Завершающее занятие, проведение методики Дж. Гилфорда

5. Заключительная диагностика:

Получение информации о результатах проведенной работы, тех изменений, которые произошли в индивидуально-психологических и других особенностях личности каждого участника группы.

6. Оформление результатов работы.

Каждое занятие программы состоит из нескольких частей:

1) Теоретическая часть. Знакомство детей с биографией великих художников, стилями и направлениями художественной деятельности;

2) Восприятие картины в соответствии со стадиями знакомства и со стадиями восприятия картины. [9, с. 127–169]

3) Арт-терапия, включающая в себя собственное творчество подростков (коллективное и индивидуальное);

4) Рефлексия. Коллективное обсуждение прошедшего занятия, впечатлений от картин, эмоций, возникших в процессе арт-терапии и пр.

Данный тренинг проводился в феврале 2014 г. на базе МАОУ СОШ № 4 г. Сыктывкара. каждый день в течение 1,5 недели во второй половине дня (учащиеся второй смены, для них это были

первые занятия). В тренинге приняли участие 23 человека, учащиеся 7-го «В» класса (14 девочек и 9 мальчиков). Для сравнения результатов в качестве контрольной группы выступили учащиеся 7-го «Г» класса той же школы в общем количестве 18 человек.

Результаты

По результатам использования двухфакторного дисперсионного анализа можно сделать вывод, о том, что тренинг положительно повлиял на уровень творческого мышления испытуемых ($F = 22,745$, $p = 0,00003$). Средний уровень экспериментальной группы повысился с 57 до 92 ед. Средний уровень контрольной группы незначительно понизился с 71 до 69 ед.

Из рис. 1 видно, как изменился уровень творческого мышления у экспериментальной (Е) и контрольной (К) групп.

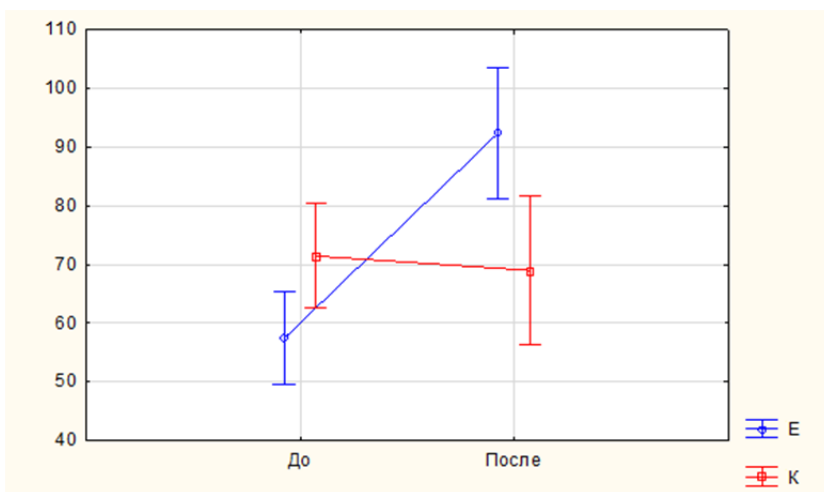


Рис. 1. Двухфакторный дисперсионный анализ полученных данных

При сравнении творческого мышления мальчиков и девочек экспериментальной группы, получены следующие результаты (рис. 2):

- 1) Уровень творческого мышления у девочек выше, чем у мальчиков (и до, и после тренинга);
- 2) Уровень творческого мышления после тренинга повысился у девочек и у мальчиков практически равнозначно. Средний

уровень творческого мышления у девочек повысился с 59 до 99 ед., у мальчиков – с 55 до 83 ед.

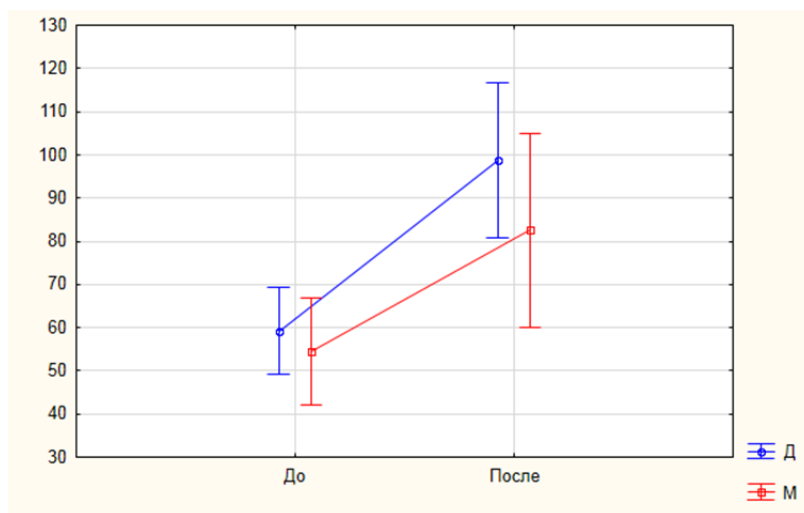


Рис. 2. Творческое мышление мальчиков и девочек экспериментальной группы

Вывод

Тренинг развивает творческое мышление, расширяет культурный кругозор, повышает знания учащихся о великих художниках и их полотнах, развивает умение общаться с картиной и воспринимать ее.

Первичными задачами далее целесообразно считать проверку результатов на разных выборках, чтобы исключить побочные факторы, которые могут косвенно влиять на уровень творческого мышления испытуемых.

Литература

1. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач. М. : Сов. радио, 1979. 184 с.
2. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров // Избранные психологические труды. М. : МПСИ, 1996. 768 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. 3-е изд. М. : Искусство, 1986. 573 с.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 1999. 368 с.

5. Ковалева Э. Импрессионизм [Электронный ресурс] // Электронная библиотека «Библиотекарь.Ру». URL: <http://bibliotekar.ru/isk/20.htm>
6. Копытин А. И. Арт-терапия – новые горизонты. М.: Когнито-Центр, 2006. 336 с.
7. Леонтьев А. А. «Научите человека фантазии...» (Творчество и развивающее образование) // Вопр. психологии. 1998. № 5.
8. Лупичев Н. Л. Электропунктурная диагностика, гомеотерапия и феномен дальнего действия. М.: Ириус, 1990. 137 с.
9. Некрасова-Каратеева О. Л., Осорина М. В. Психологические особенности восприятия картины зрителем-ребенком в музее // Художественный музей в образовательном процессе. СПб.: Спец. лит., 1998. С. 127–169.
10. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. 448 с.
11. Хозиев М. Сюрреализм в искусстве [Электронный ресурс] // Дарьял. 2000. URL: http://www.darial-online.ru/2000_5/hoziev.shtml

ФОТОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ ЛИЦ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

Баркова Н. П., Луковникова А. В.

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

В современном мире, где очень важно быть успешным, самооценка играет ключевую роль. Изучение проблемы самооценки – очень важный раздел практической и теоретической психологии. По мнению исследователей, все жизненные трудности, за исключением биологических и физиологических проблем, связаны с неадекватной самооценкой [1].

Существует большое многообразие подходов к самооценке различных психологических школ, а так же прикладных исследований, но все еще мало уделяется внимания методам коррекции самооценки.

Американский психолог Джуди Вайзер одной из первых начала исследовать новое направление в арт-терапии еще в 70-х гг. XX в. По ее мнению фотографии всегда хранят истории, независимо от их художественной ценности. Однако, каждая фотография рассказывает историю по-своему, в зависимости от того, кто неосознанно придает ей смыслы в процессе изучения. Это делает обычные снимки полезным инструментом в ситуации, когда вербальная коммуникация не является достаточно эффективной. Моменты на снимках настолько обычны, что люди редко задумываются над тем, что происходит, когда они пытаются осознать увиденное [7].

Осознание человеком своей телесной сущности (что обычно включает осознание схемы тела, внешности и половой принадлежности) представляет собой такой же познавательный процесс, что и познание объектов внешнего мира и других людей.

Неудовлетворенность какими-то своими физическими данными, фиксация на физическом дефекте, повышенная значимость определенных частей тела или телесного облика в целом неизбежно влияют на представление о своем физическом Я, на общий уровень самопринятия. В то же время, само содержание образа

физического Я, качества, его составляющие, его формально-структурные характеристики, определяют как частные самооценки, так и глобальное отношение к себе в виде самопринятия или самоотвержения [2].

Важным представляется раскрытие механизмов самооценивания, смена которых ведет к кратковременным или долгосрочным изменениям самооценки, при этом существенным является, проводит ли человек самооценивание через сравнение себя с другими, восприятие себя через восприятие себя другими, восприятие через наблюдение собственных внутренних состояний, непосредственное восприятие своего внешнего облика, восприятие результатов своей деятельности [1].

Объектами нашего непосредственного исследования является структура и компоненты «образа Я», при помощи которых индивид осознает себя. Ряд исследований раскрывают роль самооценки в реализации деятельности и ее связи с характеристиками деятельности поведения. Самооценка не только отражает успешность, эффективность деятельности и жизнедеятельности в целом, но и во многом обуславливает результативность, эффективность последней [2–4].

В большинстве случаев фототерапия связана с запечатлением на фотографии внешнего облика человека и тех или иных его значимых действий. Она позволяет сохранить во времени ощущения тела и опыт его покоя и движения. Мы можем увидеть на фотографиях разные позы и выражения лица, передающие те или иные реакции и состояния. Это позволяет использовать фотографию в качестве инструмента исследования телесного образа «Я» [6].

Программа фототерапии:

1. Подбор группы для имперических исследований с помощью психодиагностических методик (опросники, шкальные техники). Возраст группы 27–40 лет.

Психодиагностические методики:

А. Психодиагностика самооценки Будасси для выявления групп людей с неадекватной самооценкой. Из всех испытуемых выделяется две группы людей. Одна группа – люди с завышенной самооценкой, вторая – с заниженной самооценкой. Время проведения диагностики и подведения итогов – 10 дней.

Б. Личностный тест-опросник самооотношения. Авторы В. В. Столин и С. Р. Пантелеев. Применялся с целью выявления структуры самооотношения и обобщенного фактора «глобального самооотношения».

Методика диагностики телесного «Я», автор И. В. Лыбко. Применяется с целью измерения самопринятия своего телесного «Я» у испытуемых и влияние другого на отношение к своему телу.

2. Фотосесии.

Фотосесии применялись для создания набора фотографических изображений, с которыми испытуемые в дальнейшем должны были работать. С каждым испытуемым было проведено 4 индивидуальных фотосесии. Фотосесии проводились с промежутком в 1 недели. Продолжительность каждой фотосесии составляла 40–45 мин. Структура каждой фотосесии содержала в себе анализ прошедшего периода при работе с фотографическими изображениями и обращение к своим внутренним образам и ощущениям самооценки и тела. Количество фотографий в каждой фотосесии было индивидуально и варьировалось от 90 до 215 штук, в зависимости от активности и уровня подвижности испытуемых. После фотосесий проходила индивидуальная работа в 3 этапа:

1) выбор 10–15 фотографий, по результатам прошедшей фотосесии, на которых испытуемые больше всего себе нравятся или не нравятся;

2) нахождение и фиксация в выбранном изображении положительных, ресурсных характеристик, сильных сторон.

3) обсуждение собственных эмоций и мыслей при выборе фотографий.

3. Работа с фотографиями участников исследования.

Далее, в индивидуальном или групповом процессе работы применялись основные техники фототерапии:

1. Фотографии, найденные или созданные с помощью фотокамеры клиентом, коллекция изображений людей и другие образы, взятые клиентом из журналов, интернета. Каждая коллекция, будь то открытки или фотографии, работают, как личный автопортрет, который много говорит о человеке. Рефлексия спонтанно снятых клиентом кадров, снимки, отснятые по фотозаданию – одни из самых распространенных техник.

2. Фотографии клиента, сделанные другими людьми, где клиент позирует, или его снимки сделанные спонтанно. Фотографии, сделанные другими людьми, позволяют взглянуть на себя со стороны. Терапевтически полезным будет сравнение постановочных, репортажных снимков, а также фотопортретов, сделанных разными фотографами, чтобы увидеть разницу между изображениями и отношением автора снимка и клиента.

3. Автопортреты – любые портреты самого себя. Эти снимки позволяют изучить себя, когда никто посторонний не наблюдает. Поскольку вопросы самооценки, самопознания и самовосприятия лежат в основе большинства проблем клиентов, способность увидеть себя вне зависимости, вне связи с внешним миром, обладает мощным терапевтическим эффектом.

4. Семейные альбомы и другие биографические коллекции – фотографии семьи клиента или семейные снимки по выбору, хранящиеся в альбомах или более свободно хранимые. Во многих отношениях, семейный альбом – это дом и основа человеческой идентичности. Обобщенная, идеализированная семейная история, представленная на страницах альбома, редко схожа с личными воспоминаниями, поэтому имеет смысл по-своему.

5. Техника «фотопроекции» (смысл снимка формируется зрителем в процессе восприятия). Поскольку не существует объективного смысла восприятия любого снимка, восприятие одной и той же фотографии разными людьми всегда будет различаться. Данная техника называется «фотопроекцией», поскольку люди всегда проецируют значение на фотографию.

4. Проверка эффективности фототерапии как метода коррекции самооценки.

Проведение вторичной психодиагностики с использованием тех же тестов и сравнительный анализ с результатами психодиагностического исследования в самом начале испытаний.

По результатам исследования мы можем сделать вывод о значимом повышении уровня самооценки, вследствие принятия своей внешности и позитивного отношения к ней у участников фототерапевтической программы. В процессе фототерапии у человека происходит коррекция оценки своей внешности в сторону повышения за счет того, что он учится ее принимать, видеть ее

красоту и уникальность. Кроме того, в результате фототерапии была установлена достоверные взаимосвязи между повышением уровня позитивной оценки своей внешности, телесного «Я» и общей самооценки, а также обратные взаимосвязи между принятием своего телесного «Я» и уровнем влияния другого на отношение к своему телу в результате фототерапии.

Литература

1. Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. Самооценка в возрасте первой зрелости // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 1990. № 1. С. 24–38.
2. Захарова А. В. Генезис самооценки : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1989.
3. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопр. психологии. 1989. № 1. С. 5–14.
4. Захарова А. В., Тагиева Г. Б. Самооценка как фактор психологической готовности к школьному обучению // Новые исслед. в психологии. 1986. № 1 (34). С. 41–43.
5. Копытин А. И., Платтс Дж. Руководство по фототерапии. М. : Когито-Центр, 2009.
6. Копытин А. И. Тренинг по фототерапии. СПб. : Речь, 2003. – 96 с.
7. Weiser J. Phototherapy techniques: exploring the secrets of personal snapshots and family albums // Child and Family. Spring/Summer, 2002. P. 16–25.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Васина Ю. М., Калмыкова Т. А.

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

Повсеместное использование информационных ресурсов, являющихся продуктом интеллектуальной деятельности наиболее квалифицированной части трудоспособного населения общества, определяет необходимость подготовки в подрастающем поколении творчески активного резерва. По этой причине становится актуальной разработка определенных методических подходов к использованию современных новых информационных технологий (СНИТ) для реализации идей развивающего, проблемного обучения, развития личности обучаемого. В частности, для развития творческого потенциала индивида, формирования у обучаемого умения осуществлять прогнозирование результатов своей деятельности, разрабатывать стратегию поиска путей и методов решения задач – как учебных, так и практических.

Не менее важна задача обеспечения психолого– педагогическими и методическими разработками, направленными на выявление оптимальных условий использования СНИТ в целях интенсификации процесса обучения, повышения его эффективности и качества.

Актуальность вышеперечисленного определяется не только социальным заказом, но и потребностями индивида к самоопределению и самовыражению в условиях современного общества этапа информатизации.

Одна из основных способностей ребёнка дошкольного возраста, лежащая в основе как умственного развития, так и других линий развития, – это способность к построению всё более сложных структур собственной внешней деятельности, а затем и деятельности внутренней, психической. Развитие данной способно-

сти в значительной мере определяет общую психическую активность. Так, развитие наглядно-действенной формы мышления создаёт основу для перехода к наглядно-образному мышлению, которое, в свою очередь, является необходимой ступенью в развитии логического мышления. Большие возможности в этом отношении раскрываются при работе детей с компьютером. В процессе действий с изображёнными на экране предметами и явлениями у детей формируются гибкие, подвижные представления и образы, которые служат основой для перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.

Преимущества внедрения информационных компьютерных технологий в процесс обучения дошкольников по сравнению с традиционными многообразны. Кроме возможности более иллюстративного, наглядного представления материала, эффективной проверки знаний, диагностики и всего прочего, к ним можно отнести и многообразие организационных форм в работе обучающихся, методических приемов в работе воспитателя. Данные инновационные технологии помогают развитию наглядно-образного, наглядно-действенного, теоретического, интуитивно-творческого видов мышления.

В условиях компьютерных обучающих игр важное значение приобретает умение планировать свои действия, предвосхищать их результат. Значительно усложняется процесс детской деятельности: дошкольники должны действовать руками, нажимая клавиши на клавиатуре или управляя мышью, и одновременно наблюдать за меняющимся изображением на экране. Именно этот момент оказывает мощное влияние на общее психическое развитие детей.

Использование ребёнком компьютера в своей деятельности оказывает существенное влияние на различные стороны его психического развития. Развиваются: восприятие, внимание, память, мышление. Компьютерные игры способствуют формированию способности целеобразования, обеспечивающей понимание интеллектуальных задач, принятие их ребёнком, что является необходимым условием развёртывания детской мыслительной деятельности. Именно чёткое представление конечного результата, который должен быть получен в ходе решения, позволяет ребёнку целенаправ-

ленно анализировать условия задачи. Использование компьютерных игр стимулирует формирование подобных умений.

Дошкольники с образным мышлением тяжело усваивают технологию производства потому, что они без «картинки» вообще неспособны понять процесс, изучить явление. Для них компьютерные программы с видеосюжетами, возможностью «управления» процессами, подвижными графиками, схемами – дополнительное средство развития образного мышления.

В отличие от обычных технических средств обучения информационные технологии позволяют не только насытить обучающегося большим количеством знаний, но и развить интеллектуальные, творческие способности, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации.

Сейчас принято выявлять одаренных детей и способствовать развитию их одаренности, но так же важно относиться к обычному ребенку как к одаренному. Конечно, для того чтобы реализовать новый подход, нужно внедрять индивидуальное взаимодействие с ребенком, глубокую диагностику их интересов и возможностей, ведь посредством творческой деятельности человек предъявляет себя миру и ощущает приобщенность ко всему окружающему нас. Все знают: у кого большие способности, у того обычно есть интерес к занятиям. Но есть и обратное правило: у кого больше интереса, у того быстрее развиваются способности.

Создание условий для развития умственных и творческих способностей ребенка, для проявления его познавательной активности является одним из путей повышения качества дошкольного образования. А средствами достижения этой цели является:

- использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющих раскрыть личный опыт воспитанника;
- создание атмосферы заинтересованности каждого ребенка в работе;
- стимулирование воспитанников к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться;

- оценка деятельности ребенка не только по конечному результату, но и по процессу его достижения;
- поощрение стремления воспитанника находить свой способ выполнения задания, анализировать способы других ребят, выбирать и осваивать наиболее рациональные;
- создание ситуаций общения на занятиях, позволяющих каждому ребенку проявлять инициативу, самостоятельность в способах работы, создание обстановки для естественного самовыражения воспитанника.

Планируя занятие с применением новых информационных технологий, воспитатель должен соблюдать дидактические требования, в соответствии с которыми:

4) четко определять педагогическую цель применения информационных технологий в учебном процессе;

5) уточнять, где и когда он будет использовать информационные технологии на занятии в контексте логики раскрытия учебного материала и своевременности предъявления конкретной учебной информации;

6) согласовывать выбранное средство информационной технологии с другими техническими средствами обучения;

7) учитывать специфику учебного материала, особенности группы, характер объяснения новой информации;

8) учитывать индивидуально – психологические особенности ребенка, отличающие его от других детей.

Таким образом, работа с детьми должна исходить из принципа «не навреди» и быть направленной на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и развитие индивидуальности каждого ребенка.

Обучение должно воздействовать не только на мышление детей, но и на их чувства, эмоции: приносить детям радость; сопровождаться положительными эмоциональными переживаниями.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Васина Ю. М., Рукавишникова Н. В.

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

Развитие экологического мышления связано с развитием общества и стремлением сохранять окружающую среду и человека. Но, к сожалению, традиционная педагогическая деятельность не решает проблемы формирования экологического сознания подрастающего поколения в той степени, в которой она представлена в историко-культурологическом и в психолого-педагогическом контексте, и в той степени, в какой этого требует современное состояние общества и биосферы.

Сегодня экологическая ответственность связывается с моральной, этической ответственностью человека за благополучие всех живых существ. В период, когда происходит модернизации содержания образования, когда идеи гуманизации и гуманитаризации, выбора и ответственности стали особенно актуальными, на передний план выдвигается проблема взаимответственности человека, общества и природы.

Решение данных проблем на занятиях по формированию экологического мышления у детей старшего дошкольного возраста необходимо осуществлять на основании культурологического подхода.

Его смысл заключается в формировании развитой и экологически воспитанной личности. В процессе формирования экологического мышления акцент должен делаться на раскрытии таких общечеловеческих ценностей, как жизнь и здоровье, бережное отношение к природе и окружающим людям.

Познавательная сфера ребенка дошкольного возраста формируется в процессе освоения содержания теоретической и практической деятельности, учения и эмоционально-чувственного освоения окружающего мира. Только образовательный процесс,

целью которого является формирование экологического мышления ребенка, приводит его к глубокому пониманию природы, желанию жить в гармонии с ней и в соответствии с её законами.

На этапе дошкольного детства складывается начальное ощущение окружающего мира: ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни. Таким образом, уже в этот период формируются первоосновы экологического мышления, сознания, экологической культуры. Но только при одном условии – если взрослые, воспитывающие ребенка, сами обладают экологической культурой: понимают общие для всех людей проблемы и беспокоятся по их поводу, показывают маленькому человеку прекрасный мир природы, помогают наладить взаимоотношения с ним.

Для экологического мышления большое значение имеет направленность мыслительных операций на разрешение экологических ситуаций или проблем, возникающих в результате неадекватных действий человека в природе.

Базисом для экологического мышления служат экологические знания. Эти знания о естественных (природных) причинно-следственных зависимостях и закономерностях. А значит, именно экологические знания раскрывают смысл естествознания и позволяют понять различные процессы. Только с позиций экологического мышления мир может восприниматься как единое целое.

Экологическое мышление представляет собой один из сложных типов мыслительной деятельности, так как оно предполагает такое отношение к природе, когда она воспринимается не только как среда обитания человека, но как единая самоорганизующаяся целостно-живая Великая Система Мира. Экологическое мышление включает различные виды познавательных процессов: осмысление личностью своего места во Вселенной и в картине Природы Земли; осознание проблемы взаимодействия Человечества и Природы; выбор новых ценностных ориентаций и идеалов; создание современной научной картины мира; выбор стратегии деятельности и т. д. Эти процессы изучает экологическая психология. [4, с. 120]

Проблема экологического образования в истории отечественной педагогики всегда была актуальной, об этом свидетель-

ствуют исследования известных педагогов, таких как И. Ю. Алексагин, В. Н. Большаков, А. М. Буровской, С. Н. Глазачев, Э. В. Гирусов, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Д. Н. Кавторадзе, С. В. Комов, Н. Н. Моисеев, Л. В. Моисеева, В. М. Назаренко, И. Т. Суравегина, З. И. Тюмасева, Г. А. Ягодин.

Все выдающиеся мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение природе как средству воспитания детей: Я. А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли. К. Д. Ушинский был за то, чтобы «вести детей в природу», чтобы сообщать им все доступное и полезное для их умственного и словесного развития.

С принятием законов Российской Федерации «Об охране окружающей природной среды» и «Об образовании» созданы предпосылки правовой базы для формирования системы экологического образования населения. «Указ президента Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития» (с учетом Декларации Конференции ООН по окружающей среде и развитию, подписанной Россией). Соответствующие постановления Правительства возводят экологическое образование в разряд первостепенных государственных проблем.

За последнее время были созданы программы двух типов: комплексные, направленные на всестороннее развитие детей, и парциальные, обеспечивающие одно или несколько направлений воспитания и развития; среди последних немало экологических. Многие программы прошли экспертизу Министерства образования и получили его одобрение. К числу таких комплексных программ относятся: «Радуга», «Детство», «Развитие», «Истоки», «Детский сад – дом радости», «Кроха». Министерством одобрен и ряд парциальных экологических программ: «Природа и художник», «Жизнь вокруг нас», «Паутинка». Все программы ориентированы на новую концепцию воспитания детей дошкольного возраста, в основе которой лежит лично-ориентированная модель воспитания, индивидуальный подход к развитию интеллектуальных и художественных способностей ребенка.

Нынешние технологии формирования у дошкольников экологического мышления, имеют одинаковое строение: на протяжении учебного года в них включаются циклы наблюдений за

объектами природы ближайшего окружения, ежедневно дети участвуют в создании необходимых условий обитателям уголка природы. С дошкольниками регулярно проводятся экологические занятия, под руководством воспитателя дети заполняют календари природы – графически моделируют наблюдаемые в природе явления. Периодически для каждой возрастной группы устраиваются экологического содержания досуги и праздники. Важным компонентом технологий является чтение на протяжении учебного года соответствующей возрасту природоведческой литературы -- произведений одного автора: в средней группе -- это рассказы и иллюстрации к ним Е. Чарушина, в старшей – сказки В. Бианки, в подготовительной – «Экология в картинках» В. Танасийчука. У старших дошкольников это еще и такая деятельность по этим произведениям, в ходе которой они создают иллюстрации, вместе с воспитателем делают самодельные книжки. Чтение органически связано с наблюдениями в природе и другими эколого-педагогическими мероприятиями. [3, с. 94]

Экологическое сознание и мышление являются подсистемами такого понятия как экологическая культура. Экологическая культура, по мнению Б. Т. Лихачева, это органическое единство экологически развитого сознания, эмоционально-психических состояний и научно обоснованной волевой утилитарно-практической деятельности. Понятие «экологическая культура» сложное и многогранное. В детском саду закладываются основы экологической культуры в совместной деятельности педагога и ребенка [1, с. 114].

Экологическую культуру дошкольников Н. А. Рыжова определяет как качество личности, компонентами которой являются:

- интерес к природе и проблемам ее охраны;
- знания о природных объектах и способах их охраны, защиты живого;
- нравственные и эстетические чувства по отношению к природе;
- экологически грамотная деятельность по отношению к природной среде (совместно со взрослыми);
- мотивы, определяющие деятельность и поведение личности в природном окружении.

С. Н. Николаева считает, что формирование основ экологической культуры дошкольников – это становление осознанно-правильного отношения к природе. Такое отношение включает интеллектуальный, эмоциональный и действенный компоненты. Их сочетание составляет нравственную позицию ребенка, которая проявляется в разных формах его самостоятельного поведения. Исходным звеном воспитания осознанного – правильного отношения к природе является система конкретных знаний, отражающая ведущие закономерности живой природы: многообразие видов, их приспособленность к среде обитания, изменения в процессе роста и развития, жизнь в обществе. [5, с. 43] В этом и заключается культурологический подход как неотъемлемой части экологического образования.

Литература

1. Зыкова, О. Любовь к природе воспитываем с детства // Дошкольное воспитание. 2011. № 9. С. 114.
2. Маринченко А. В. Приоритет экологическому образованию: учеб. пособ. М.: Феникс, 2008. 358 с.
3. Шандырина Л., Козлова Н. Земля наш общий дом // Дошкольное воспитание. 2011. № 4. С. 93–95.
4. Вдовиченко, с. Экологические модели // Дошкольное воспитание. 2008. № 12. С. 119–121.
5. Суркина С. А. Экологическое образование дошкольников: учеб. пособие. Саратов: Саратов. источник, 2011. 103 с.

МОТИВЫ ВЫБОРА СЕКЦИИ КАРАТЭ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Витковский Д. А., Сапарова Н. Л.

*МБОУ «Гимназия № 3 г. Иркутска», Иркутск, Россия
E-mail: mart26@list.ru*

Основы будущего здоровья и долголетия человека закладываются в детстве. Как известно, занятия спортом формируют положительное отношение к собственному здоровью. Сегодня нет необходимости доказывать огромное значение регулярных занятий физическими упражнениями для укрепления здоровья, предупреждения заболеваний, повышения устойчивости и сопротивляемости организма. Кроме того, занятия спортом помогают развивать уверенность в себе, повышают лидерские качества и целеустремленность, учат не отчаиваться после первых серьезных неудач, и всегда стремиться к победе.

Среди всех видов спорта, в последние годы среди взрослых и детей популярными стали секции боевых искусств, в том числе и секции каратэ.

Каратэ зародилось в 16 веке на острове Окинава из традиционного китайского рукопашного боя.

В настоящее время существует большое количество организаций и федераций каратэ, объединяющих различные направления и стили.

Чтобы получить ответ на вопрос: почему сегодня дети и их родители выбирают секцию боевых искусств мы провели социологическое исследование в г. Иркутске на базе гимназии № 3 по теме: « Мотивы выбора секции боевых искусств детьми и их родителями».

Всего в социологическом опросе приняли участие 50 человек из них 25 детей младшего школьного возраста от 9 до 11 лет занимающихся в секции каратэ, а также 25 родителей этих детей в возрасте от 29 до 50 лет. Исследование проходило в 2012 г. в несколько этапов (сентябрь–декабрь).

На первом этапе был проведен анкетный опрос детей, посещающих секцию каратэ.

На втором этапе был проведен опрос родителей этих детей. Третий этап заключался в анализе результатов исследования.

Были определены цели, задачи и гипотеза исследования:

Цели:

1. Изучение мотивов выбора детьми и их родителями спортивной секции каратэ.
2. Определение важности занятий в секции каратэ для детей.

Задачи:

1. Узнать мнение детей и родителей об этом виде спорта.
2. Определить, почему важны занятия в секции каратэ для детей и их родителей.

Гипотеза: Мы предполагаем, что занятия в секции каратэ не только делают человека сильным, но и здоровым.

При проведении социологического исследования был использован метод анкетного опроса.

Представляем анализ результатов социологического опроса:

При изучении мотивов родителей при выборе для своего ребенка спортивной секции каратэ, самыми важными причинами оказались:

- 1) желание, чтобы ребенок был сильным (44 %);
- 2) самостоятельный выбор секции ребенком (40 %).

Значительно реже встречались такие мотивы, как желание выработать у ребенка уверенность в себе и необходимость укрепления его здоровья.

Интересным является и мнение родителей о спортивном будущем их детей:

1. Для родителей не так важно, сложится ли в будущем спортивная карьера их ребенка, больше их волнует рост преступности в нашей стране и они хотят, чтобы ребенок умел защитить себя и своих близких (4 %).

2. Некоторые из родителей уточнили в анкете, что им важно, чтобы ребенок занимался только с «нашим» тренером (4 %).

При изучении причин младших школьников при выборе секции каратэ основными оказались:

- 1) желание быть здоровым и физически развитым (44 %);
- 2) сильным (28 %);

- 3) стать известным спортсменом (16 %);
- 4) развить уверенность в себе (8 %).
- 5) некоторые дети считают, что этот вид спорта модный (4 %), а тренер у них «классный» (4 %).

Кроме того, большинство детей отмечают, что эту секцию выбрали самостоятельно (48 %), остальных детей в секцию привели родители (44 %).

Важность занятий боевыми искусствами (каратэ) для детей заключается в том, что это: здоровый стиль жизни, хорошее физическое развитие, уверенность в себе, сила воли и характер, стремление быть успешным.

В целом в ходе изучения мнения испытуемых мы пришли к выводу, что наша гипотеза нашла подтверждение: при правильно сформированной мотивации у детей занятия в секции каратэ могут быть не только хорошим средством физического развития, но и укреплением их здоровья.

Литература

1. Состояние здоровья спортсменов, тренирующихся в видах спорта, развивающих выносливость. Медицинские проблемы высшего спортивного мастерства / Г. А. Гончарова, [и др.]. М., 1976.
2. Граевская Н. Д. Влияние спорта на сердечно-сосудистую систему. М.: Медицина, 1975
3. Летунов С. П. Спорт и здоровье. Влияние современной подготовки спортсменов на состояние здоровья и динамики тренированности. М.: ФиС, 1977.
4. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
5. Афоризмы о спорте [Электронный ресурс]. URL: <http://xage.ru/aforizmy-i-tsitatyi-o-sporte>.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ КЛИЕНТУ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ПРОБЛЕМАМИ

Ганюк И. Ю.

*МБДОУ ЦРР-детский сад № 12 «Золотая рыбка»,
Железногорск-Илимский, Россия
E-mail: inga.ganyuck.@yandex.ru*

Психологическое консультирование как профессия является относительно новой областью психологической практики, выделенной из психотерапии. Эта профессия возникла в ответ на потребности людей, не имеющих клинических нарушений, однако ищущих психологическую помощь. Поэтому в психологическом консультировании мы сталкиваемся, прежде всего, с людьми, испытывающими трудности в повседневной жизни. Спектр проблем поистине широк: дисгармония межличностных отношений, трудности развития и приспособления личности, социальные девиации (наркомания, алкоголизм, распад семьи и др.), возрастные кризисы и т. п. Психологическое консультирование, как молодая область психологической практики, пока ещё не имеет строго очерченных границ, в его поле зрения попадают самые разнообразные проблемы.

Консультант зачастую использует в своей практике способы и приёмы из разных теорий, а успех его зависит от многих составляющих: в частности, от его профессиональной подготовки, которая предполагает умение соединить теоретический анализ запроса клиента с выбором адекватности практических средств и рекомендаций, а также от опыта работы и интуиции консультанта. Для эффективной деятельности чрезвычайно важна интеграция разных теорий, подходов, исследованием каждой области применения консультативной техники, для выработки системы применения практических методов работы психолога-консультанта.

Цель данной работы – изучить возможности психологического консультирования как формы работы по оказанию помощи клиентам, переживающим страх, тревожность и одиночество.

Гипотеза: мы предполагаем, что краткосрочная позитивная терапия и кататимно-имагинативная психотерапия могут оказать действенную помощь клиенту с такими проблемами, как страх, тревожность и одиночество.

Цель консультирования – помочь людям благополучно пережить жизненные кризисы, повысить их способность решать проблемы и самим принимать решения. Психологическое консультирование и психотерапия – это деятельность, в ходе которой мы поощряем человека изменить свои отношения с миром.

При работе с каждым новым клиентом необходимо решить, нуждается ли он в преодолении проблем или в более ясном понимании себя. Клиентам с хорошим образованием, успешным в жизни чаще всего не нужна помощь в преодолении проблем. Им нужно узнать, почему они ведут себя так, что возникают проблемы (обнаружение и прояснение проблемы). Если такой человек способен понять свою проблему, то он может и решить её: «Каждый пациент знает решение своей проблемы даже в том случае, когда ему кажется, что он не знает» [17, с. 17].

Индивидуально-личностное консультирование основано на анализе индивидуальных, личностных причин проблемы, процессе складывания деструктивных личностных стереотипов, предотвращение подобных проблем в будущем.

Цель индивидуально-личностного консультирования – помочь клиенту в решении его проблемы.

Направления работы при индивидуальном консультировании: сложности в межличностных отношениях; страхи, фобии, депрессии; комплексы, проблемы с самооценкой; навязчивые состояния, невротические расстройства; проблемы самоопределения.

Краткосрочная позитивная психотерапия и кататимно-имагинативная психотерапия использованы в психологическом консультировании для оказания действенной помощи клиенту: в осознании и изменении малоэффективных моделей поведения, в принятии важных решений, разрешении таких проблем как: страх, тревожность и одиночество; достижении поставленных целей, жить в гармонии с собой и окружающим миром.

Всё вышесказанное можно проиллюстрировать примерами из практической деятельности.

Клиент, 40 лет.

При первой встрече клиентка произвела впечатление доброжелательного человека. Она воспринималась как женщина нарцисстического склада характера, с достаточно высоким уровнем интеллекта. Фон настроения – пониженный. Человек нуждается в переосмыслении определенной ситуации, в которой он оказался в конкретный период жизни.

Проблема – гиперответственность, которая является препятствием к наслаждению собственной жизнью. В работе с клиентом была использована краткосрочная позитивная терапия: «Шкала надежды» на стандартной 10-бальной шкале, техника «Распределение благодарностей».

Клиент, 37 лет

Привлекательная женщина 37 лет по поводу повышенной тревоги и страха одиночества, возникших в связи с неожиданным травматическим событием, которое представлено в виде факта измены супруга. За мужем 8 лет, общий ребёнок – сын. Метод краткосрочной позитивной психотерапии: метод «Работа с объяснениями», вопросы консультанта, направляющие разговор к будущим целям, техника «Знаки улучшения» – вопросы из области чудес. Готовность и желание решать свои проблемы была слаба. В этом случае предполагается работа с внутренними контекстами клиента – метод Символдрамы (мотив цветка, мотив луга).

Клиент, 36 лет

Мама, 36 лет. Обратилась за помощью по поводу появления у ребёнка страха, страха смерти мамы и себя, а так же своего подавленного состояния и чувства тревоги, раздражительности и боязни за сына. Применялась методика краткосрочной позитивной психотерапии Пезешкиана: техника «Оценка по шкале», выявление скрытых ресурсов, метод «Работа с целью», техника «Знаки улучшения», техника «Шкала надежды».

При использовании техники «Оценка по шкале», оценки показали, что у клиентов до начала терапии присутствовал отрицательный эмоциональный фон настроения: клиенты испытывали такие чувства как: страх, тревожность, одиночество, которые были выражены в отчаянии, самобичевании, безысходности, злости и обиды.

При использовании техники «Шкала надежды», оценки указывают на положительную динамику, удовлетворённость клиента: наблюдаются положительные изменения в эмоциональном

состоянии и самоощущении клиентов после проведения процесса консультирования, что выражается в облегчении, спокойствии, лёгкости, душевном спокойствии, отсутствии раздражительности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что краткосрочная позитивная психотерапия и кататимно-имагинативная психотерапия могут оказать действенную помощь клиенту: в осознании и изменении малоэффективных моделей поведения, в принятии важных решений, разрешении таких проблем как: страх, тревожность и одиночество; достижении поставленных целей, жить в гармонии с собой и окружающим миром. Следовательно, психологическое консультирование является действенным оружием практического психолога, которое помогает значительно глубже понять сложности и противоречия человеческого существования, поверить в реальность изменения жизни в сторону большего благополучия.

Литература

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1993.
2. Елизаров А. Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования. М. : Ось-89, 2005.
3. Кан М. Между психотерапевтом и клиентом. СПб, 1997.
4. Карвасарский Б. Д. Психотерапия. СПб, 2002,1998.
5. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. М. : Академ. Проект; Трикста, 2004. 464с.
6. Лейнер Х. Кататимное переживание образов / пер. с нем. Я. Л. Обухова. М. : Эйдос, 1996.
7. Лейнер Х. Основы глубинно-психологической символики // Журн. практ. психолога. 1996. № 3,4.
8. Обухов Я. Л. Психотерапия детей и подростков. Символдрама. М., 1999.
9. Оздоева Н., Попугаев А. Н. Взгляд в будущее. М. : Научная школа, 2008. 56 с.
10. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт. М. : Март, 1996. 336 с.
11. Пезешкиан Н. Институт позитивной психотерапии, 2006. 464 с.
12. Психологический словарь. М., 1996. 102с.
13. Семке В. Л. Стрессоустойчивость на грани. НТО, 2004. 42 с.
14. Сэмьюэлз Э., Шортер Б., Плот Ф. Критический словарь аналитической психологии К. Юнга. М. : ММП «Эси», 1994.
15. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М. : Педагогика-пресс, 1993.
16. Shostrom, Bramer. N. Y. : Wiley, 1982. 184 p.
17. Юнг К. Психологические типы. М., 1923.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К РЕБЕНКУ В СЕМЬЯХ ХРИСТИАНСКОГО И ИСЛАМСКОГО ВЕРОИСПОВЕДАНИЯ

Гулиева Сима Мурсал-кызы, Смык Ю. В.

*Ангарский образовательный центр,
ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Ангарск, Россия
E-mail: amis230188@mail.ru; smyk.75@mail.ru*

Исторически семья является одним из самых влиятельных факторов социализации ребенка. Поэтому семейные условия воспитания, социальное положение семьи, род занятий ее членов в значительной степени определяют развитие и становление родительско-детских отношений.

В семейном общении в диалоге разных поколений и часто культур происходит реальное становление психики детей. В условиях увеличения межнациональных семей, где детско-родительские отношения строятся на основе двух религиозных взглядов и мировоззрений, и способны привести к разобщенности родительского отношения к детям, к нарушению идентификации детей, воспитывающихся в межнациональных семьях, исследование проблемы детско-родительских отношений видится актуальным.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей отношения родителей к ребенку в семьях с христианским и исламским вероисповеданием. Мы предположили, что в отношениях к ребенку в семьях с христианским и исламским вероисповеданием должны найти отражения религиозные традиции.

Родительское отношение – это система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним. Эмоциональная сторона родительского отношения в значительной степени предопределяет благополучие психологического развития ребенка и реализацию воспитательного потенциала родительства как социального института [2, с. 60].

Вероисповедание – это вероучение, в котором мы имеем официальную принадлежность к той или иной религии от рожде-

ния. В современной семье с христианским вероисповеданием одной из главных задач является развитие самостоятельной и свободной личности ребенка, так как христианская религия предопределяет возвращать в ребенке ответственность за свои поступки и действия. В семье с исламским вероисповеданием родительское отношение строится по принципу «доминирования и подчинения». В исламской семье дети должны считаться с интересами родителей, дети в исламе соблюдают любое решение родителей, так как исламская религия придерживается того, что за все поступки и действия детей ответственны родители [2, с. 84].

Эмпирическая часть исследования была проведена в г. Ангарске. В исследовании приняло участие 20 семей (60 человек), которые были разделены на две группы, из которых 10 семей (30 человек) с христианским вероисповеданием (православные христиане) и 10 семей (30 человек) с исламским вероисповеданием (мусульмане).

В родительском отношении двух групп семей были выявлены достоверные различия (критерий Манна Уитни) по шкалам: «принятие-отвержение», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник» (рис. 1). Родители с христианским вероисповеданием стараются предоставлять ребенку свободу и автономию, так как они признают возрастные особенности детей и учитывают то, что их дети переживают подростковый период. Родители с исламским вероисповеданием, наоборот, стараются контролировать и дисциплинировать своих детей, что проявляется в жестком и дисциплинирующем отношении к своим детям.

Данные различия свидетельствуют о том, что родители с христианским вероисповеданием принимают своего ребенка таким, какой он есть, они уважают индивидуальность ребенка, предоставляют свободу выбора своему ребенку, осознавая, что чрезмерное давление может привести к нарушению отношений.

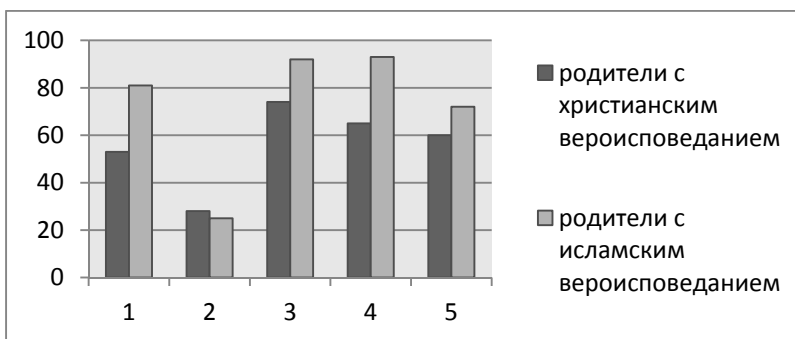


Рис. 1. Особенности родительского отношения

Примечание: шкалы 1 – «принятие-отвержение»; 2 – «кооперация»; 3 – «симбиоз»; 4 – «авторитарная гиперсоциализация»; 5 – «маленький неудачник»

Родители с исламским вероисповеданием, наоборот, воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Родители с исламским вероисповеданием требуют от своего ребенка безоговорочного соблюдения всего, что они ему навязывают, невыполнение родительских требований ребенком, его протестное поведение, вызывает у них раздражение и обиду к своему ребенку.

Различия, полученные по методике «Шкала семейного окружения» (С. Ю. Куприянов), свидетельствуют о том, что родители с исламским вероисповеданием стремятся к постоянному соблюдению религиозных традиций, нравственных устоев, он более требовательны к своему ребенку, выдвигая больше запретов и наказаний. Родители с христианским вероисповеданием, наоборот, стремятся привить ребенку свободу выбора, чтобы ребенок стремился к независимости и инициативности, что способствует адекватной адаптации к социуму.

Результаты исследования по «Анкета семейного воспитания» (Е. Ю. Клепцова) представлены на рис. 2.

Данные указывают на то, что при всей жесткости воспитательного воздействия, доля участия, помощи и внимания родителей с исламским вероисповеданием в жизни своих детей значительно больше, чем родителей с христианским вероисповеданием. Возможно, наличие жесткого и контролирующего воздействия

на ребенка связано с религиозным статусом отношений родителей и детей, так как в исламе родительское отношение должно строиться по принципу «доминирования-подчинения». Но, несмотря на чрезмерную жесткость и контроль, родители с исламским вероисповеданием, стараются больше внимания уделять своим детям, то есть мы можем говорить о более позитивном отношении к ребенку.

В тоже время родители с христианским вероисповеданием стремятся соблюдать эмоциональную дистанцию в отношениях со своим ребенком, стараясь учитывать факт переживания ребенком подросткового возраста, когда эмоциональная дистанция необходима для адаптации ребенка к общественной жизни.

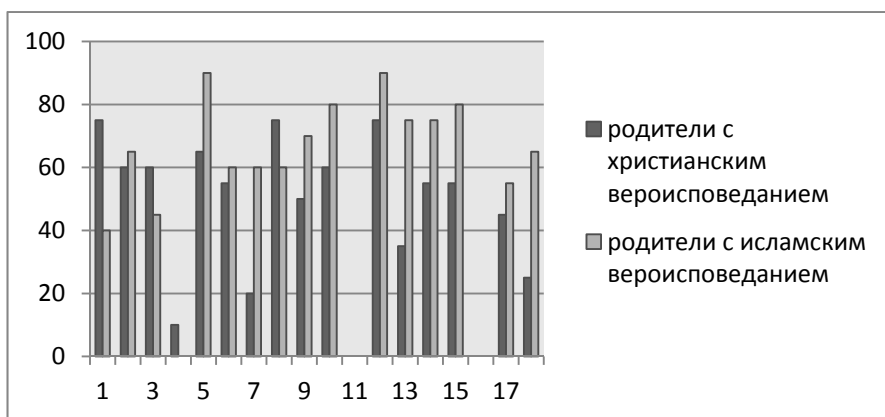


Рис. 2. Средние значения шкал в группах родителей с христианским и исламским вероисповеданием (анкета Е. Ю. Клепцовой)

Примечание: 1. Поощряю. 2. Разрешаю. 3. Предоставляю самостоятельность. 4. Не оказываю помощи. 5. Контролирую. 6. Организирую. 7. Требую. 8. Заинтересовываю. 9. Ругаю. 10. Хвалю. 11. Игнорирую. 12. Помогаю. 13. Запрещаю. 14. Дисциплинирую. 15. Обращаю внимание. 16. Не вызываю интереса. 17. Прошу. 18. Наказываю

Родители с исламским вероисповеданием, наоборот, стараются минимизировать возникающую дистанцию в отношениях с детьми, так как увеличение дистанции, может привести к тому, что они не смогут контролировать действия и поступки своих детей. Стремление родителей с исламским вероисповеданием, ми-

нимизировать дистанцию в отношениях с ребенком, также определяется религиозными наставлениями, которые предписывают родителям быть в курсе всего, что касается их детей.

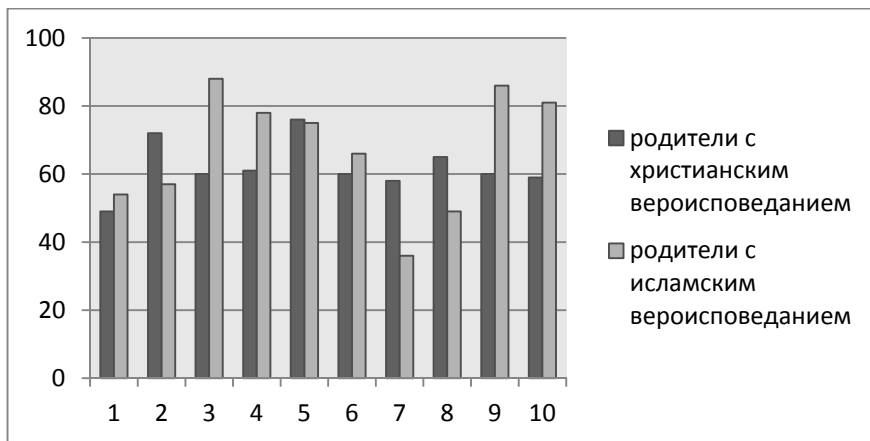


Рис. 3. Результаты по методике «Взаимодействие родитель–ребенок»

Примечание: 1 – шкала «Нетребовательность-требовательность», 2 – шкала «Мягкость-строгость», 3 – шкала «Автономность-контроль», 4 – шкала «Эмоциональная дистанция-близость», 5 – шкала «Отвержение-принятие», 6 – шкала «Отсутствие сотрудничества – сотрудничество», 7 – шкала «Несогласие-согласие», 8 – шкала «Непоследовательность-последовательность», 9 – шкала «Авторитарность родителя», 10 – шкала «Удовлетворенность отношения с ребенком»

Таким образом, родительское отношение к ребенку у родителей с христианским вероисповеданием, в значительной степени строится на взаимопонимании, мягкости родителей по отношению к ребенку, предоставлении свободы и автономии ребенку, учете интересов и предпочтений своих детей, что способствует развитию самостоятельности и независимости ребенка от родителей, несмотря на позитивное отношение к ребенку, родители с христианским вероисповеданием проявляют жесткие формы воздействия на ребенка.

Родительское отношение к ребенку у родителей с исламским вероисповеданием, строится на основе пристального контроля над поведением и действиями ребенка, а так же на основе строого-

го и требовательного отношения к ребенку, что проявляется в минимизации самостоятельности, инициативности и независимости ребенка, несмотря на строгость и контроль в отношении к ребенку, родители с исламским вероисповеданием, проявляют позитивные формы воздействия на ребенка.

Литература

1. Акутина С. П., Николина В. В. Формирование семейных духовно-нравственных ценностей у современных школьников: теоретико-методологический анализ проблемы // Гуманизация образования. 2009. № 1. С. 33–37.
2. Вагабов М. В. Ислам и семья. М. : Наука, 1980. 176 с.
3. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб. : Петрополис, 1998. 272 с.
4. Смирнова Е. О., Соколова М. В. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка // Вопр. психологии. 2007. № 2. С. 57–68.
5. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб. : Речь, 2007. 352 с.

КОНЦЕПТУЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ежкова Н. С.

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

***Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ
в рамках научно-исследовательского проекта № 14-16-71015
по теме «Эмоционально развивающее образование дошкольников:
теория и методика реализации»***

Развитие дошкольников необходимо рассматривать не как фон или фактор успешности образования детей, а как ключевое направление, основание для конструирования его содержания и процесса реализации. Данная проблема требует решения на методологическом, теоретическом и методическом уровнях. Следуя обоснованного в психологии положения о двух взаимосвязанных линиях развития: биологической и социально-психической раскроем четыре основные концепции эмоционально-личностного развития.

Первая концепция – биологизаторская теория эмоций. Ее представители (Ч. Дарвин, У. Кеннон, У. Джеймс, Н. Ланге и др.) относили эмоции к врожденным, наследственно заданным стереотипным реакциям организма. Сведение природы эмоций к биологически обусловленной генетической программе означает невозможность целенаправленного влияния на эту сторону психической жизни. Нельзя не согласиться с тем, что ребенок рождается с некоторыми унаследованными средствами выражения простейших эмоциональных реакций: крик как следствие голода, вздрагивание как проявление испуга, т. д. Вместе с тем, ограничение эмоций рефлекторной природой, что характерно для младенческого возраста, не дает возможности раскрыть дальнейший путь их развития. Такое понимание эмоций ограничивает роль внешних факторов, возможность педагогического влияния на

эмоциональную сферу ребенка. Большой вклад в биологическую теорию эмоций внес П. К. Анохин. Относя эмоции к объективно существующему понятию, великий русский психофизиолог раскрыл целостность физиологической архитектуры эмоций. Впервые было дано физиологическое обоснование эмоций как интегративной деятельности нервной системы, выделены различные уровни интеграции: центральная, периферическая.

Вторая концепция – социальной обусловленности онтогенеза эмоций. Представители этого направления (Э. Берн, М. Льюис, др.). Относили любые эмоциональные проявления детей к результатам предварительного научения, воздействия социального окружения. В этом направлении неправомерно игнорировались индивидуальные экспрессивные проявления детей, физиологически обусловленная субъективность эмоциональных реакций. Нельзя не согласиться с тем, что развитие эмоций, расширение их репертуара происходит в общении со взрослыми. Однако полное обесценивание роли внутренних условий – важных предпосылок эмоционального развития, ведет к неоправданной подмене идеи развития (что включает в себя и процесс саморазвития) идеей формирования (Л. С. Выготский).

Третья концепция – рассматривает социальный и биологический факторы в единстве. Представителями этого направления являются П. П. Блонский, П. Г. Бельский, В. К. Вилюнас, В. М. Русалов, З. Фрейд и др. В психоаналитической теории З. Фрейда социальный и биологический факторы находятся в антагонизме. Динамика эмоционального развития раскрывается через унаследованное «стремление личности к удовольствию» и «избегание неудовольствия» из-за сдерживающего влияния социальной среды. Социальный фактор признается в качестве негативного, вынуждающего личность приспосабливаться к требованиям социума. В подходе П. Г. Бельского эмоции дифференцируются на наследственно заданные и приобретаемые (формируемые) в ходе развития. Принципиально значимым является признание возможности педагогического влияния на эмоциональную сферу с учетом индивидуальных особенностей детей (П. Г. Бельский, П. П. Блонский).

В целом концепция, рассматривающая в единстве социальный и биологический факторы, позволила продвинуть вперед

проблему практического участия педагогики в вопросе эмоционального развития детей.

Четвертая концепция рассматривает развитие эмоций в неразрывном единстве с личностным развитием ребенка в целом. Основателем этого подхода является Л. С. Выготский. Великий отечественный психолог отмечал, что главное в психическом развитии заключается в изменении межфункциональных связей и отношений между отдельными процессами, в том числе между интеллектуальной и эмоциональной сферами психики. Выделив эмоции в качестве «центрального звена» структуры личности дошкольника, Л. С. Выготский положил начало изучению связи «аффекта с интеллектом». Данная связь, согласно Л. С. Выготского, обнаруживается, во-первых, во взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга, во-вторых, в том, что эта связь носит динамический характер – всякой ступени в развитии интеллекта, соответствует своя ступень в развитии эмоций. Л. С. Выготский отмечал, что когнитивные процессы, свободные от эмоциональных, занимают в жизни дошкольников незначительное место. «Холодные» попытки понимания и объяснения окружающего редкое явление, по сравнению с «горячими» оценками и переживаниями. Эмоции приводят в движение механизмы произвольной регуляции активности, побуждают ребенка к проявлению волевых усилий. Продолжатели школы Л. С. Выготского (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Я. З. Неверович) научно обосновывают наличие взаимосвязей между эмоциональным развитием и деятельностью ребенка, его практическим опытом. Эмоции ребенка развиваются в деятельности и зависят от содержания и структуры этой деятельности. Они играют важную роль в структурировании и регулировании деятельности, в образовании ее мотивов. Обладая особой энергией, эмоции служат предметом мотивированной деятельности, играют основную роль не только в реализации потребностей, мотивов, но и в появлении новых мотивов.

Сегодня проблема эмоциональной регуляции поведения, деятельности, представленная в работах А. В. Запорожца, А. Д. Кошелевой, Я. З. Неверович, Л. П. Стрелковой переросла в более ёмкую и широкую – включение эмоций в процесс познания, социализации личности в целом, рассмотрение их как целостно-

сти, выступающей в качестве структурообразующей жизнедеятельности человека, особого феномена личностной сущности ребёнка, имеющей свои закономерности.

Литература

1. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л. В. Куликов. СПб: Питер, 2000. 480 с.
2. Психология развития : учеб. для студентов психол. вузов личности / под ред. Т. Д. Марцинковской. М. : Академия, 2001. 356 с.
3. Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса, Гиппенрейтер. М. : МГУ, 1984. 288 с.

ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬ ПОДРОСТКА К СОЦИАЛЬНО-НЕГАТИВНЫМ ЯВЛЕНИЯМ КАК ФОРМА САМОУТВЕРЖДЕНИЯ

Железнова Е. В., Невмержицкая О. Ю.

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

В переходном возрасте с подростком происходят изменения в эмоциональной, интеллектуальной и сексуальной сферах. Он пытается найти себя, самоутвердиться как личность и доказать свою самостоятельность во всем. Подросток пробует новые модели поведения, убеждая себя и других людей в том, что он уже не ребенок и стремится быть взрослым. Модели данного поведения (поиска себя) могут быть самыми разнообразными. Одни начинают заниматься спортом и хобби, уходят головой в учебу. Другие утверждают свой новый статус взрослого человека с помощью курения или алкоголя. Третьи считают, что самое убедительное доказательство взрослости это половые отношения [6,7]. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), более 60 % детей от 12 до 16 лет употребляли или уже злоупотребляют химическими веществами. Наблюдаются различные виды отклоняющегося поведения: аддитивное, делинквентное и так далее. В современном обществе, предрасположенность подростков к различным социально – негативным явлениям является самой острой на сегодняшний день не только в России, но и в мире.

Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования является освещение проблемы на выявления предрасположенности подростка к социально-негативным явлениям, как формы самоутверждения. Отталкиваясь от данной проблемы исследования, мы вывели гипотезу о том, что в подростковом возрасте человек стремится к самоутверждению. Одной из таких форм самоутверждения становится предрасположенность к асоциальному, аддитивному и агрессивному поведению. Именно эти формы поведения мы рассматривали в нашей работе, применяя следующие методики: а) Методика диагностики склонности к различным видам

зависимостям. Лозовая Г. В, Санкт Петербург. Спб ГУФК им. П. Ф. Лесгафта [1]. б) Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел) [9].

В научной литературе проблема предрасположенности к социально – негативным явлениям рассматривалась такими учеными, как А. Адлер, Э. Фромм, К. Левин, Л. И. Божович, А. О. Прохоров.

А. О. Прохоров рассматривает потребность в самоутверждении как состояние дискомфорта [5, с. 32].

Австрийский психиатр и психолог А. Адлер, рассматривал процесс самоутверждения, как средство компенсации чувства неполноценности. Стремление к превосходству с целью компенсировать свои недостатки, неполноценности выражается в стремлении самоутвердиться в какой-либо социальной группе или обществе в целом [4].

Самоутверждение, по мнению видного мыслителя XX столетия – философа, антрополога, психоаналитика, культуролога Э. Фромма может осуществляться в процессе продуктивной и деструктивной деятельности. Насилие ради самоутверждения Э. Фромм назвал «компенсаторным». Суть его в том, что оно служит в качестве замены созидательной активности. Таким образом, Э. Фромм рассматривает самоутверждение, как агрессию по отношению к другим людям [8].

Как отмечалось ранее, подросток ради того, чтобы доказать обществу и себе то, что он взрослый, начинает самоутверждаться. Самоутверждаясь, он выбирает самый простой путь, а именно, за счет различных негативных явлений, влияющих на его жизнь и на жизнь окружающих [6]. В связи с этим, нам необходимо знать основные виды социально-негативных явлений, а также разбираться в понятии, что такое социально-негативное явление. Под социально-негативными явлениями мы понимаем негативные реакции в виде отрицательного поведения, ухода от реальности, привлечения к себе внимания приводящего к различным видам зависимости, одержимости. Для того чтобы лучше понять данное определение нужно рассмотреть что же такое аддитивное поведение. Аддитивное поведение является одной из форм отклоняющегося поведения личности, которая связана со злоупотребле-

нием чем-то или кем-то в целях саморегуляции и адаптации [2; 3]. Так, у подростка, включенного в деятельность уличных групп, формируются социально – отрицательные интересы, стремление к взрослым формам поведения: ранний сексуальный опыт, употребление наркотиков, алкоголизация, агрессивное поведение, делинквентное поведение (вступление в банды, воровство, ложь и т. д.). Именно эти социально – негативные явления и являются главным бичом нашего современного общества.

Для того чтобы проверить предрасположенность подростков к данным видам социально-негативных явлений мы провели небольшое исследование. Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школе (МБОУ СОШ) г. Иркутска среди учеников 8–9-х классов. Всего в исследовании приняло участие 20 человек (10 юношей и 10 девушек). В результате проведенного исследования, нами были получены следующие результаты. По методики, разработанной Лозовой Г. В. на определение склонности к различным видам зависимости (табл. 1) и методики на определение склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орел (табл. 2).

Таблица 1

Склонность к различным видам зависимостей

Склонность к зависимостям	Средне-арифмет. склонности подростка	Степень склонности к зависимостям
1. Склонность к алкогольной зависимости	11,7	средняя
2. Склонность к телевизионной зависимости	11,8	средняя
3. Склонность к любовной зависимости	17,95	средняя
4. Склонность к игровой зависимости	9,35	низкая
5. Склонность к сексуальной зависимости	11,9	средняя
6. Склонность к пищевой зависимости	16,55	средняя
7. Склонность к религиозной зависимости	7,35	низкая
8. Склонность к трудовой зависимости	9,7	низкая
9. Склонность к лекарственной зависимости	8,9	низкая
10. Склонность к компьютерной зависимости	11,2	низкая
11. Склонность к табачной зависимости	11,6	средняя
12. Зависимость от здорового образа жизни	10,7	низкая
13. Склонность к наркотической зависимости	14,2	средняя
14. Общая склонность к зависимостям	12,95	средняя

Таблица 2

Склонность к отклоняющемуся поведению

Шкала	Низкий	Средний	Высокий
Установка к социальной желательности	7	8	4
Склонность к преодолению социальных норм и правил	10	7	3
Склонность к аддиктивному поведению	12	8	0
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	13	5	2
Склонность к агрессии и насилию	8	8	4
Волевой контроль эмоциональных реакций	10	7	3
Склонность к деликвентному поведению	11	8	1

В результате исследования мы пришли к выводу, что на данный момент времени, изученные нами подростки имеют среднюю предрасположенность к социально – негативным явлениям. Наиболее выраженными из этих социально – негативных явлений являются: агрессия и насилие, предрасположенность к любовной зависимости, к пищевой и к наркотической зависимостям. Не так ярко выражена тенденция к алкогольной, сексуальной и табачной зависимостям. Все виды аддитивного поведения, связанные с химическими веществами (наркотики, алкоголь, никотин, психоактивные вещества) на наш взгляд связаны с тем, что подростки, входя в определенную компанию (банду, социальную группу), стремятся доказать, что они не «маменькины сынки», а взрослые люди, на которых можно положиться и с которыми можно весело провести время. Очень сильно на наш взгляд выделяется пищевая зависимость. Скорее всего, это связано с тем, что человек не справляется со стрессом в повседневной жизни. Мы предполагаем, что чаще всего, такого рода влияния возникают на фоне ссор и непонимания в семье, а также при напряжении в общении с людьми, одобрение и похвалу которых они хотят получить, и за счет этого самоутвердиться. Подростки подражают людям, которые на их взгляд выделяются на фоне остального общества, что приводит к ужасным, зачастую смертельным последствиям. Ярко выражена тенденция к агрессии и насилию. Мы предполагаем, что на данный момент это самый простой для подростка выход из фрустрирующих ситуаций. Они стремятся выплеснуть свое негодование, свою боль на других людей. При этом они получают удо-

вольствие самоутверждаясь за счет своих жертв, как в своих собственных глазах, так и в компании людей (банд), одобрение которых хотят заслужить. На фоне сильной предрасположенности современного подростка к любовной зависимости, мы можем предположить, что насилие будет связано не только с тем, чтобы получить похвалу от «главы группы», но и в целях того, чтобы приязнать к себе свою жертву, обладать этим человеком. В целом, можно сказать, что все эти виды социально – негативных явлений образуются на фоне того, что дети не получают должного внимания как со стороны родителей, так и со стороны сверстников и учителей. Или же, наоборот, из-за чрезмерной их опеки. И чем сильнее будет внутренняя неудовлетворенность подростков на фоне семьи и близких друзей, тем яростней они будут стараться вырваться из этого общества, из этой группы людей и доказать всем, что он достоин их признания, как взрослого человека.

Литература

1. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике / отв. ред. Крымский С. Б. Киев : Наукова думка, 1989.
2. Гоголева А. В. Аддитивное поведение и его профилактика. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. 240 с.
3. Замановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2003. 288 с.
4. Никитин Е. П., Харнашенкова Н. Е. Феномен человеческого самоутверждения. СПб. : Аистеня, 2000. 224 с.
5. Петровская Л. Самоутверждение: пути истинные и ложные: беседа психолога. М. : Знание, 1987. 64 с.
6. Смагин С. Ф. Аддикция, аддитивное поведение. СПб. : МИПУ, 2000. 250 с.
7. Титова Н. М. Клиническая психология : конспект лекций. М. : Приориздат, 2006. 112 с.
8. Фромм Э. «Анатомия человеческой деструктивности» – М. : АСТ, 2004. С 159.
9. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп». М. : Изд-во Ин-та психотерапии. 2002. С. 362–370.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ИХ ВНУТРЕННИХ ПРИЧИН У ПОДРОСТКОВ

Журавлёва У. Н.

*ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования»,
Иркутск, Россия
E-mail: ulianarulit@mail.ru*

В современном обществе состояние здоровья детей и подростков вызывает общественную тревогу. Наблюдается кризис физического, нравственного и психологического здоровья всех возрастных групп школьников.

Чаще мы встречаем такие психолого-педагогические проблемы: очень высокая заболеваемость, смертность, сокращение продолжительности жизни, снижение доли трудоспособности населения, рост преступности, наркомании, алкоголизма, числа самоубийств. Снизился уровень репродуктивного здоровья, что проявляется резким падением рождаемости, увеличением числа разводов, неполных и неблагополучных семей [1, с. 51].

Задача педагогов и психологов школы – полноценно подготовить подростка к самостоятельной жизни, создав все предпосылки для того, чтобы она сложилась счастливо, а без здоровья это недостижимо. Поэтому, обеспечивая охрану здоровья школьников, формируя у них культуру здоровья, школа закладывает фундамент благополучия будущих поколений.

Существует более 300 определений «здоровья». Выделим основные группы, в которых здоровье определяется:

- как состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов;
- как совокупность физических и духовных способностей (жизнеспособность), которыми располагает организм, личность;
- как целостное многомерное динамическое состояние, в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экономической среды, позволяющие человеку в различной степени осуществлять его биологические и социальные функции.

Таким образом, понимание здоровья различно, но в каждом определении упоминается психологическое (духовное) здоровье личности в качестве важного звена в понимании здоровья [3, с. 25].

В качестве главных критериев психологического здоровья можно выделить следующие.

1. Позитивное самоощущение (позитивный основной эмоциональный фон настроения), позитивное восприятие окружающего мира.

2. Высокий уровень развития рефлексии.

3. Наличие стремления улучшать качество основных видов деятельности.

4. Успешное прохождение возрастных кризисов.

5. Адаптированность к социуму, умение выполнять основные социальные и семейные роли.

Часто на психологическое здоровье влияют различные факторы, в том числе и внутриличностные конфликты.

Внутриличностный конфликт, представляет собой внутриличностное противоречие, воспринимаемое и эмоционально переживаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая внутреннюю работу сознания, направленную на его преодоление [2, с. 124].

Существуют определенные показатели *внутриличностного конфликта*:

1) когнитивная сфера: снижение самооценки, осознание своего состояния как психологического тупика, задержка принятия решения, глубокие сомнения в истинности принципов которыми вы раньше руководствовались;

2) эмоциональная сфера: психоэмоциональное напряжение, частые и значительные отрицательные переживания;

3) поведенческая сфера: снижение качества и интенсивности деятельности, снижение удовлетворенности деятельностью, негативный эмоциональный фон общения;

4) интегральные показатели: ухудшение механизма адаптации, усиление стресса [4, с. 112].

Поэтому целью нашего исследования явилось изучение осо-

бенностей психологического здоровья подростков и выявление внутриличностных конфликтов у психологически нездоровых подростков.

Исследование проводилось в 2013–2014 гг.. В нем приняли участие 71 подросток; возраст испытуемых групп – 13–16 лет.

Для исследования нами был использован ряд диагностических методик, основной из которых мы считаем опросник «психологическое здоровье» и опросник «интрапсихических конфликтов».

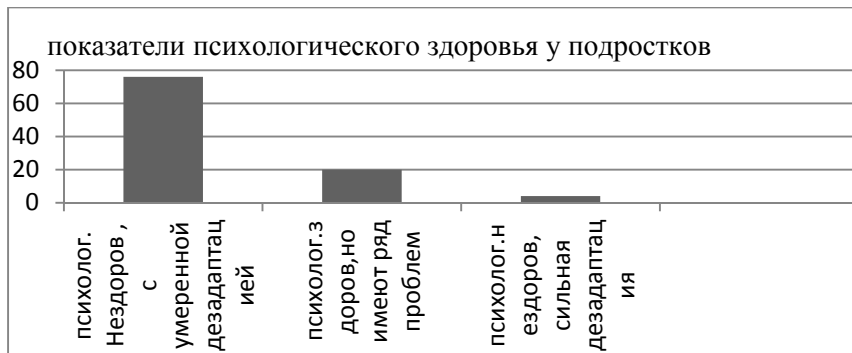


Рис. 1. Показатели психологического здоровья у подростков

Первоначально нами были выявлены категории психологически здоровых и нездоровых, имеющих проблемы подростков. На данном рисунке вы можете видеть результаты.

На рисунке мы видим, что 76 % подростков имеют проблемы с психологическим здоровьем. У них преобладает умеренная дезадаптация и это может свидетельствовать о том что испытуемые имеют ряд психологических проблем, которые могут быть связаны со стойкими негативными изменениями в работе психических процессов, склонность к дискомфортным психическим состояниям, расстройства характера, наличие аддиктивных зависимостей, проявление весьма необычных интересов и склонностей.

И только 4 % испытуемых психологически нездоровы и имеют сильную дезадаптацию. Это может быть связано с нарушением психического здоровья – психозы, неврозы и другие расстройства, требующие в большинстве случаев компетентного вмеша-

тельства специалиста.

Наряду с этим 20 % испытуемых психологически здоровы, но имеют ряд психологических проблем.

Далее мы изучили категорию психологически нездоровых подростков и выявили у них причины внутренних конфликтов, обуславливающих их проблемы.

Таблица 1
Внутренние конфликты у подростков

КОНФЛИКТЫ	Кол-во испытуемых (%)
Конфликт между потребностью быстрых достижений и отсутствием способности к усилению и настойчивости	42,5
Конфликт между потребностью в достижениях и страхом неудачи	40
Конфликт или расхождение между уровнем притязаний и уровнем достижений	42,5
Конфликт между стремлением к удовлетворению собственных потребностей и требованиями окружающей среды.	30
Конфликт между нормами и агрессивными тенденциями	32,5
Конфликт между уровнем притязания и возможностями.	40

В данной таблице приведены наиболее значимые причины и конфликты.

Мы видим, что основными причинами являются: потребность быстрых достижений и отсутствие способностей, возможностей, присутствие страха неудачи. Данные конфликты можно свести к категориям «хочу» и «могу».

На наш взгляд неразрешение данных конфликтов мы можем видеть через уход в алкоголь, наркотики и в давиантное поведение у подростков. На что стоит обратить внимание в современном мире.

Нами были рассмотрены самые выраженные конфликты у большинства подростков. Мы можем наблюдать, что один испытуемый может испытывать несколько конфликтов.

Изучение данной проблемы и профилактической работы с подростками

Полученные в нашем исследовании данные позволяют говорить о необходимости изучения данной проблемы, выявления их причин и дальнейшей профилактической работы с подростками.

Литература

1. Андреева А. Д., Вохмянина Т. В. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков. М. : Эксмо, 1995. С. 51.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2000. 124 с.
3. Никифоров Г. С. Введение в психологию здоровья. М., 2002. С. 25.
4. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. СПб.: Питер, 2002.112с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ ЧЕРЕЗ РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ «СЕМЬ Я»

Иванова И. П.

*МДОУ Детский сад № 1 «Лесная полянка», Железногорск, Россия
E-mail: naumchik.elena@yandex.ru*

Признание приоритета семейного воспитания требует новых отношений семьи и детского сада, определяющиеся понятиями «сотрудничества» и «взаимодействие». Для решения этой задачи необходимо создать психолого-педагогические условия, обеспечивающие полноценное взаимодействие дошкольного учреждения и семьи как по вопросам формирования здоровья детей, так и их личностного развития.

Проблема взаимодействия дошкольного учреждения с семьей на сегодняшний день остается актуальной, приобретая порой обостренный характер. Необходима разработка и внедрение системы работы для активного включения родителей в жизнь ДОУ. В связи с этим, вопрос поиска и осуществления современных форм взаимодействия дошкольного учреждения с семьей на сегодняшний день является одним из самых актуальных.

Изучив современную литературу, периодическую печать, специальную литературу можно выделить характеристики семейных отношений в современной семье.

1. Современные родители – это родители, воспитанные поколением, когда отечественная педагогика делала ставку на познавательное, а не на эмоциональное развитие.

2. Особенность современной семьи связана с поиском заработка, перегрузкой на работе, сокращением свободного времени у родителей – все это приводит к ухудшению их физического и психического состояния, повышенной раздражительности, утомляемости и стрессам.

Свои эмоции родители привычно выплескивают на детей, при этом в вину ребенка ставят как внешние проблемы, так и домашние неурядицы. Ребенок попадает в ситуацию полной зависимости от настроения, эмоций.

В связи с изменением модели построения образовательного пространства нам пришлось тщательно продумать и изменить методику общения с родителями. Итогом работы стала разработка системы взаимодействия «воспитатель-психолог-родитель» через создание детско-взрослого сообщества – клуба «Семь Я».

Главное условие психолого-педагогической совместной деятельности – установление доверительно – делового контакта между педагогами и родителями. Такой тип общения складывается постепенно, в несколько этапов.

Цель вводного этапа – формирование установки к сотрудничеству. Здесь происходит взаимное знакомство педагогов и семьи: с ее традициями, укладом, интересами и индивидуальными особенностями ребенка.

Повысились требования родителей к качеству и разнообразию образовательных услуг. Образовательный заказ с их стороны связан, в основном, с подготовкой детей к поступлению в школу. Однако зачастую родители не критичны к собственным действиям, не имеют достаточных представлений о своих функциях и возможностях. И даже тем из них, кто осознает недостатки семейного воспитания, очень часто не хватает элементарной психолого-педагогической грамотности для решения возникающих проблем. Встречаются такие папы и мамы, которые знают, что надо делать, но не знают, как это делать.

Первый этап – основополагающий, его цель – установление доверительных отношений с родителями и между родителями. Встречи в «семейной гостиной», направленные на знакомство родителей друг с другом, способствуют не только сплочению коллектива, но и помогают отработать навыки понимания окружающих людей. Найденные точки соприкосновения, общие интересы, увлечения, атмосфера принятия и творчества, открытости, искренний интерес к личности родителей между собой и с педагогами, желание помочь им разобраться в своих переживаниях те немногие слагаемые отношений взаимопонимания и сотрудничества.

Второй этап – донести до родителей знания по вопросам воспитания, которые они не получили самостоятельно. На данном этапе необходимо помочь им осознать зависимость поведения детей от поведения взрослых. Здесь заметно возрастает роль психолога, который организует тематические встречи в «Семейной

гостиной», каждая со своим содержанием: «Мир детский и мир взрослый», «Источники эмоциональных проблем ребенка», «Любите на здоровье!» и др. Встречи проходят в форме бесед, выяснения разных точек зрения, игр, а самое важное – осмысление собственного опыта детства. Распознавание чувств ребенка помогает найти выход из любой ситуации. Важно, чтобы сам ребенок был для родителей «источником образования», чтобы они учились наблюдать за его поведением, особенностями и способностями.

Использование методов групповой дискуссии, ролевых игр, наблюдения за детьми, анонимного анкетирования и совместная деятельность (изобразительная, театральная, проектная, трудовая и др.) позволяют сделать отношения родителей со своими детьми искренними, доверительными, дружескими.

Встречи в клубе организуются раз в месяц. Тематика встреч и формы работы в клубе разнообразны.

Вечера вопросов и ответов. Это форма позволяет родителям уточнить свои педагогические знания, применить их на практике, узнать о чем-либо новом, пополнить знаниями друг друга, обсудить некоторые проблемы развития детей.

Мини-соборания. Выявляется интересная семья, изучается ее опыт воспитания. Далее она приглашает к себе две-три семьи, разделяющие ее позиции в семейном воспитании. Таким образом, в узком кругу обсуждается интересующая всех тема.

Исследовательско-проектные, ролевые, имитационные и деловые игры. В процессе этих игр участники не просто «впитывают» определенные знания, а конструируют новую модель действий, отношений. В процессе обсуждения участники игры с помощью специалистов пытаются проанализировать ситуацию со всех сторон и найти приемлемое решение. Примерными темами игр могут стать: «День, который дарит радость», «Любимые игры в вашей семье», «Выходной проводим вместе»

Выпуск рукописного журнала.

Примерные темы журналов: «У порога школы», «Семейные традиции и праздники», «Кто в семье главный?», «Знаем ли мы своих детей» и др. Важно, чтобы темы были актуальны для родителей, отвечали их нуждам и помогли решить наиболее важные вопросы воспитания детей.

Тренинги. Игровые упражнения и задания помогают дать оценку различным способам взаимодействия с ребенком, выбрать более удачные формы обращения к нему. Родитель, вовлекаемый в игровой тренинг, начинает общение с ребенком, постигает новые истины.

Предоставляя возможность родителям лучше узнать своих детей, мы помогаем детям лучше узнать родителей. Это, как правило, способствует их духовному сближению. Совместная деятельность рождает совместные цели, планы, переживания. Участвуя в работе клуба, родители становятся соучастниками всех происходящих в саду и за его пределами мероприятий. Здесь они уже проявляют полученный опыт и знания. Появляются новые формы сотрудничества, которые выходят за рамки работы клуба, так как у родителей появляется огромное желание быть полноценным помощником в делах детского сада, группы.

Дни добрых дел. Дни добровольной посильной помощи родителей группе, ДОУ – ремонт игрушек, мебели, группы, помощь в создании предметно – развивающей среды в группе. Такая форма позволяет налаживать атмосферу теплых, доброжелательных взаимоотношений между воспитателем и родителями. В зависимости от плана работы, необходимо составить график помощи родителей, обговорить каждое посещение, вид помощи, которую может оказать родитель и т. д.

Благотворительные акции. Такая форма совместной деятельности имеет большое воспитательное значение не только для детей, которые учатся не только принимать подарки, но и делать. Например, акция «Подарок другу на Новый год». Благодаря такой форме работы с родителями может появиться подарок у ребёнка, который не посещает детский сад из-за болезни, или других причин.

Праздники, утренники, мероприятия (концерты, соревнования). Родители могут выступать в роли непосредственных участников: участвовать в составлении сценария, читать стихотворения, петь песни, играть на музыкальных инструментах и рассказывать интересные истории и т. д.

Выставки работ родителей и детей, семейные вернисажи. Такие выставки, как правило, демонстрируют результаты совмест-

ной деятельности родителей и детей. Например, выставки «Есть у нас для вас игра», « Вместе сделаем игрушку», «Волшебная осень», вернисажи «Рукодельники в семье», « Наша дружная семья».

Совместные походы и экскурсии. Основная цель таких мероприятий – укрепление детско-родительских отношений. В результате у детей воспитывается трудолюбие, аккуратность, внимание к родным и близким.

Доброволец. У родителей и детей могут быть общие интересы или умения. Взрослые могут помогать воспитателям, принимать участие в спектаклях, помогать в организации мероприятий, обеспечивать транспортом, помогать убирать, обустраивать и украшать групповые помещения.

Анализ проведенных мероприятий в клубе «Семь Я» показал, что работа эффективная. Педагогический процесс стал личностно-ориентированным, повысился уровень развития детей, деловая активность педагогов и родителей. В работу клуба стали включаться родители вновь прибывающих детей и принимают активное участие в реализации плана работы клуба. Значительно улучшились отношения в коллективах родителей и детей.

Многие подружались семьями, проводят совместно досуг.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что семья и дошкольное учреждение – два важных социальных института социализации ребенка. Без родительского участия процесс воспитания невозможен, или, по крайней мере, неполноценен. Опыт работы с родителями показал, что в результате применения современных форм взаимодействия позиция родителей стала более гибкой. Теперь они не зрители и наблюдатели, а активные участники в жизни своего ребёнка. Такие изменения позволяют нам говорить об эффективности использования современных форм в работе с родителями.

Литература

1. Доронова Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. М. : Сфера, 2002. С. 114.
2. Зверева О. Л., Кротова Т. В. Общение педагога с родителями в ДОУ. Методический аспект. М. : Творч. центр «Сфера», 2005, с. 89.
3. Солодянкина О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьёй Пособие для работников ДОУ. М. : Аркти, 2005. С. 221.

ОДАРЕННОСТЬ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Ильина Е. С., Ланкина П. В., Сысоева Е. А.,
Турусина Р. В.**

*МБОУ «СОШ № 55 г. Иркутска», Иркутск, Россия
E-mail: snegaber@mail.ru*

«Одаренность человека – это маленький росточек, едва проклюнувшийся из земли и требующий к себе огромного внимания. Необходимо холить и лелеять, ухаживать за ним, сделать все необходимое, чтобы он вырос и дал обильный плод», – В. А. Сухомлинский [1, с. 3].

В число необходимых признаков одаренности обязательно входит интеллектуальное развитие ребенка выше средневозрастного уровня, так как только такой уровень обеспечивает основу для творческой продуктивности. Любому обществу нужны одаренные люди, и задача общества состоит в том, чтобы рассмотреть и развить способности всех его представителей. Именно в школе должны закладываться основы развития думающей, самостоятельной, творческой личности. К сожалению, таких детей у нас не много. Поэтому так важно именно в школе выявить всех, кто интересуется различными областями науки и техники, помочь претворить в жизнь их планы и мечты, вывести школьников на дорогу поиска в науке и жизни, помочь наиболее полно раскрыть свои способности.

С психологической точки зрения необходимо отметить, что одаренность представляет собой сложный психический объект, в котором неразрывно переплетены познавательная, эмоциональная, волевая, мотивационная, психофизиологическая и другие сферы психики человека [5, с. 80].

Выявление детей, обладающих незаурядными способностями, представляет собой сложную и многоаспектную проблему. Широкое распространение получили все возможные тесты, направленные на выявление одаренности. Но проблема в том, что часто встречается некорректная интерпритация результатов, поскольку не всегда знания исследователя совпадают с базовой мо-

делью теста. Многие специалисты справедливо отмечают, что многочисленные ошибки в прогнозах объясняются сложностью и многоаспектностью самого феномена одаренности и недостаточной теоретической проработкой основных понятий [3, с. 20].

Выявление одаренных детей среди младших классов в нашей школе помогло определить таких ребят, увидеть разнообразие их способностей. Наша работа является началом большой работы: анализа, изучения, разработки приемов и техник работы с одаренными детьми. Цель такой работы заключается в том, что бы помочь таким детям развиваться и дальше в правильном русле.

Литература

1. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская [и др.] ; под ред. В. Д. Шадрикова. М., 1998.
2. Матюшкин А. М., Яковлева Е. Л. Учитель для одаренных. М., 1991.
3. Одаренный ребенок / под ред. О. М. Дьяченко. М., 1997.
4. Ридецкая О. Г. Психология одаренности : учеб.-практ. пособие. М. : Изд. центр. ЕАОИ, 2010. 374 с.
5. Юркевич В. С. Одаренный ребенок. М., 1996.
6. Одаренный ребенок. 2003. № 5. С. 98–101.
7. Работа с одаренными детьми, 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://eva2011.ucoz.ru/publ/rabota_s_odarennymi_detmi/1-1-0-1 (дата обращения: 13.03.2014).
8. Одаренные дети или вундеркинды [Электронный ресурс]. URL: http://www.psyco.ru/statya_odarenniye_deti_ili_vunderkindyi.html (дата обращения: 13.04.2014).
9. Подготовка педагогов к работе с одаренными детьми за рубежом, 2010 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eaic-dar.ru/stati/Statya6.html> (дата обращения: 13.03.2014).

ГЕШТАЛЬТ-ПОДХОД В РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, НЕ МОТИВИРОВАННЫМИ НА ПОЛУЧЕНИЕ ПОМОЩИ

Исаева И. В.

*Негосударственное образовательное частное учреждение
«Институт гештальта и психодрамы», Москва, Россия
E-mail: isaeva_60@mail.ru*

В соответствии с Федеральным законом № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» в систему профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних входят комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы управления социальной защитой населения, органы управления образованием, органы опеки и попечительства, органы по делам молодежи, органы управления здравоохранением, органы службы занятости, органы внутренних дел. С целью исполнения Закона все участники системы профилактики обязаны оказывать индивидуальную профилактическую работу детям и семьям, попавшим в сложную жизненную ситуацию в рамках своих полномочий. Основная трудность для всех служб, оказывающих помощь семьям и детям, является работа с детьми, которых воспитывают родители, не мотивированные на получение помощи, образ жизни которых создает угрозу жизни и здоровью детей, а также способствует асоциальному поведению несовершеннолетних. Нередко положение усугубляется тем, что должностные лица, ответственные за обучение, воспитание и содержание детей, не получают специального образования, подготавливающего их к межведомственной работе с категорией семей, не мотивированной на получение помощи. В результате страдают все участники процесса:

- семьи – от дублирования работы с ними специалистами разных ведомств системы профилактики, что вызывает раздражение, недоверие специалистам, снижает веру в изменение ситуации и ведет к отказу от получения помощи;

- специалисты – от низкой результативности или отсутствия результата в работе с данной категорией семей.

Серьезное беспокойство вызывает и то, что органы системы

профилактики не всегда ориентируются на интересы конкретного ребенка или семьи, допускают формализм, волокиту, не выясняют причины и условия, которые приводят к сложной жизненной ситуации, а значит, детально не анализируют каждый конкретный факт и, в силу этого, не могут разработать надлежащую систему мер предотвращения и профилактики трагических событий в семье.

Отсутствие практических навыков и умений работы с неблагополучными семьями, заботы о собственном психологическом и психическом здоровье специалистов приводит к формальному исполнению своих должностных обязанностей, повышенной эмоциональной включенности в проблемы неблагополучных семей; отсутствие позитивных изменений в семье и нахождение в преобладающей негативной обстановке способствуют быстрому профессиональному и эмоциональному выгоранию специалистов, снижают ориентацию на позитивный результат в работе с семьями данной категории и развивают хронические психические и соматические расстройства специалистов.

Программа «Гештальт-подход в работе с семьями, не мотивированными на получение помощи» предназначена для педагогов-психологов, социальных педагогов, социальных работников, классных руководителей и нацелена на повышение профессионального теоретического, методического и практического уровня специалистов, работающих с неблагополучными семьями.

Отличительной особенностью программы является то, что её содержание может в дальнейшем использоваться специалистами в профилактической работе с педагогами, родителями, детьми.

Основные цели и задачи программы.

Цель: Совершенствование системы межведомственной профилактической работы с неблагополучными семьями, не мотивированными на получение помощи, в рамках медико-психолого-педагогического и социального сопровождения. Повышение профессионального (методического, теоретического и практического) уровня специалистов, работающих с неблагополучными семьями в рамках межведомственного взаимодействия.

Задачи:

1. Формирование умений и навыков работы с семьями, не мотивированными на получение помощи:

1.1. Осознавание уровня готовности специалистов для работы с неблагополучными семьями и причин отказа от работы с ними.

1.2. Профилактика эмоционального выгорания специалистов, работающих с неблагополучными семьями.

2. Развитие навыков выявления причин и условий, способствующих неблагополучию в семье, детской преступности, безнадзорности, наркомании, алкоголизма:

2.1. Осознавание процессов, происходящих с членами семьи, когда разрушаются их ценности.

2.2. Определение индивидуальных сопротивлений, характерных для членов неблагополучной семьи.

3. Обучение навыкам составления индивидуальных программ по работе с неблагополучной семьей в рамках межведомственного взаимодействия с учетом выявленных причин и условий, способствующих неблагополучию в семье, детской преступности, безнадзорности, наркомании, алкоголизма и т. д.

Основное содержание программы

1. Особенности и трудности выявления причин и условий, способствующих неблагополучию в семье, детской преступности, безнадзорности, наркомании, алкоголизма в рамках межведомственного взаимодействия.

2. Межведомственное исследование основных причин и условий, способствующих появлению неблагополучия в семье.

3. Причины отказа членами неблагополучной семьи от помощи в восстановлении семейных отношений.

4. Обучение специалистов сознанию процессов, происходящих с членами семьи, когда разрушаются их ценности.

5. Обучение специалистов пониманию психологических процессов неблагополучной семьи во время проживания кризисных этапов жизни.

6. Определение индивидуальных сопротивлений, характерных для членов неблагополучной семьи, и их использование в профилактической работе.

7. Обучение осознанию уровня готовности специалистов для работы с неблагополучными семьями и причин отказа от работы с ними.

8. Выявление страхов и сопротивлений специалистов в работе с неблагополучными семьями.

9. Выполнение упражнений на осознание специалистами своих основных психологических защитных механизмов, ценностей, необходимых личностных и профессиональных качеств в работе с неблагополучной семьей.

10. Профилактика эмоционального выгорания специалистов, работающих с неблагополучными семьями.

11. Определение основных правил в работе с семьей, не мотивированной на получение помощи.

12. Обучение навыкам составления индивидуальных программ по работе с неблагополучной семьей в рамках межведомственного взаимодействия с учетом выявленных причин и условий, способствующих неблагополучию в семье, детской преступности, безнадзорности, наркомании, алкоголизма и т. д.

В основе программы рассматриваются нарушение семейной системы в следствие:

- постоянно травмирующей ситуации в семье (в том числе горе, потери, расставания, инцестные отношения, разные виды зависимости, созависимости, родители – участники боевых действий, работники МВД, а также родители из мест лишения свободы);

- патологии семейных отношений (семьи с родственниками, имеющими психическое заболевание, инвалидность);

- дисфункций семьи с одним или несколькими инвалидами;

- родовых сценариев семьи (семейных тайн, замалчиваний);

- приема в семью одного или нескольких детей-сирот.

Предполагаемый результат

1. Повышение психологической грамотности, снижение уровня профессионального и эмоционального выгорания специалистов, работающих с семьями, не мотивированными на получение помощи, будет способствовать созданию условий для эффективной коррекционной работы с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, профилактики детской преступности и безнадзорности, помощи детям из неполных, многодетных и не-

благополучных семей, детских домов и школ-интернатов, детей-инвалидов, противодействию наркомании, алкоголизму.

2. Специалисты получают знания, умения и навыки составления межведомственных индивидуальных программ для детей и членов их семей, позволяющих более эффективно выявлять и корректировать причины и условия, способствующие трудным жизненным ситуациям.

3. Повысится качество профилактической работы с неблагополучными семьями в рамках межведомственного взаимодействия.

4. Сократится количество неблагополучных семей, не мотивированных на получение помощи.

5. Увеличится количество случаев восстановленных семейных и социальных связей детей из неблагополучных семей, не мотивированных на получение помощи.

6. Своевременное получение целенаправленной помощи, использующей внутрисемейные и личностные ресурсы для преодоления возникших сложностей, будет способствовать реабилитации способностей семьи осуществлять воспитание детей и уход за ними.

7. Раннее выявление семейного неблагополучия позволит минимизировать затраты и усилия специалистов, необходимые для восстановления семьи, обеспечения соблюдения прав ребенка.

8. Организация качественной, планомерной, комплексной межведомственной профилактической работы с семьями, находящимися на ранней стадии кризиса, позволит сохранить детям кровную семью, сократить число лишений родительских прав.

Литература

1. Брызгунов И. П., Михайлов А. М. Последствия посттравматического стрессового расстройства и другие стрессовые реакции у детей // Семейная психология и семейная терапия. 1998. № 3.

2. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. М., 1992.

3. Мазур Е. С. Эффект Зейгарник и концепция незавершенных действий в гештальт-терапии // Гештальт и психодрама в работе со взрослыми. Новосибирск; М., 1998.

4. Мазур Е. С, Гештальт-подход при оказании психотерапевтической помощи пострадавшим от землетрясения //Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 3.

5. Масгутова С. К. Психологическая реабилитация детей, переживших железнодорожную катастрофу (из опыта работы) // Вопросы психологии. 1990. № 1.

6. Оклендер В. Окна в мир ребенка. Руководство по детской психотерапии. М., 1997.

7. Мельник Дж., Невис СМ. Диагноз: борьба за осмысленную парадигму // Координаты «Я»: здесь и теперь. СПб., 1996.

ВЛИЯНИЕ РАЗВОДА РОДИТЕЛЕЙ НА РЕБЕНКА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Камшилова А. И.

*ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет», Курган, Россия
E-mail: kamshilova.nastya@yandex.ru*

Актуальность данной проблемы подтверждается тем, что в нашей стране, участились разводы. Дети разведенных родителей во взрослой жизни испытывают определенные трудности в своей семейной жизни. Замкнутость и одиночество подростка, вызванные трагедией развода, переносятся дальше по жизни, выражаясь агрессивностью и эгоизмом, преобладающими над коммуникабельностью и рациональным развитием.

Развод родителей отражается на спектре отношений в семье. Разрушается целостность внутреннего мира ребенка-подростка, основанная на возможности ощущения интимности человеческой любви, предоставленную матерью, и формирования отношения к человеческому обществу, представляемую отцом [1, с. 124]. Для детей и подростков самая острая реакция на расставание родителей проявляется в течение первых 6 месяцев или года после развода. По мнению А. И. Захарова, у ребенка настолько тесная связь с родителями, что практически все важные изменения в их жизни ставят ребенка на грань риска возникновения заболевания. Нарушенные внутрисемейные контакты в раннем возрасте, особенно между матерью и ребенком, в дальнейшем увеличивают риск развития психосоматических заболеваний, являющихся следствием невроза. В своих работах В. И. Гарбузов указывает на то, что состояние подростка оказывается показателем отношений его родителей, имея при этом в виду, что болезненные психологические проявления у ребенка могут быть единственным выражением семейной дезорганизации. Период времени после развода родителей негативно связан с субъективным восприятием подростками собственного ближайшего и отдаленного будущего.

Первые несколько лет после развода дети в разведенных семьях, независимо от уровня конфликта, проявляют антисоциаль-

ное и импульсивное поведение, агрессию, неуступчивость, зависимость, раздражительность. При разводе родителей подростку часто приходится приспосабливаться к другому типу отношений с ними, особенно с тем из них, кто не является опекуном. Часто родители, которые периодически общаются с подростком, считают, что имеют законное право вмешиваться в занятия своих детей и устанавливать для них правила, даже если находиться далеко. Дети, однако, чувствуют что, если родителя нет, он не имеет права вносить ограничения в их жизнь. Раздражение и злость на родителя, появляющаяся в таких ситуациях, могут также привести к подростковой депрессии и чувству самобеспомощности в создании более продуктивных отношений с родителями.

Часто подросток считает, что он может сохранить отношения родителей, приложить максимум усилий, чтобы они остались вместе, но достигнув желаемого результата, переоценив свои возможности, у подростка приходит разочарование появляются мысли о собственной несостоятельности. Он начинает самоунижаться, снижается самооценка, а вслед за ней наступает депрессия. Они злятся на родителей из-за развода, нервничают, страдают, чувствуют себя одинокими и беспомощными. Возникают физические недомогания: головная боль, колики, расстройство аппетита. При разводе родителей поведение мальчиков отличается от поведения девочек.

Мальчики более восприимчивы к стрессу, у них ухудшается способность сосредоточиться, появляются конфликты со сверстниками, они проявляют агрессивность к любимым домашним животным или отказываются от занятий, которые раньше доставляли им удовольствие. У мальчиков-подростков из разведенных семей на фоне сниженного уровня стрессоустойчивости проявляется также стремление к осторожности, предупреждению развития негативных ситуаций и склонность к длительному глубокому внутреннему переживанию неприятных ситуаций.

Девочки приспосабливаются быстрее, подавляют свои чувства, делают вид, что они все понимают. Но часто подавленные эмоции позднее прорываются, уже во взрослом состоянии, показывая, что обиды не забыты. Девочки-подростки в ситуациях фрустрации уделяют чрезмерное внимание удовлетворению си-

туативно возникающих потребностей, не склонны прибегать к помощи окружающих в попытках разрешить сложные ситуации. Они характеризуются преобладанием активных видов агрессии, состоянием постоянного возбуждения, эмоциональной неустойчивости, с преобладанием пониженного настроения. Отличительной характеристикой девочек является негативное внутреннее напряжение, эмоциональные переживания в ситуациях учебной деятельности: тревога, страх при оценке их способностей, возможностей, проверке знаний и т. д. Чем на более ранний возраст приходился развод, тем негативнее оценивают собственное ближайшее и отдаленное будущее, как мальчики, так и девочки из разведенных семей. Взаимоотношения подростка живущего с матерью и отцом также существенно различаются.

Ситуация развода может быть драматичной для девочек, если они привязаны к отцам и имеют много общего с ними. В связи с этим, возникающие реактивные наслоения нередко усугубляются беспокойством по поводу возможной потери матери, т. е. тревогой одиночества и социальной изоляции. Нередко девочки (и мальчики, похожие на отца) не отпускают мать от себя, испытывая каждый раз острое беспокойство при ее уходе. Им кажется, что мать может не вернуться, что с ней может что-либо случиться. Нарастает общая боязливость, усиливаются страхи, идущие из более раннего возраста, и частыми диагнозами в этом случае будут невроз страха и истерический невроз, нередко перерастающие в старшем подростковом возрасте в невроз навязчивых состояний.

Характер отношений между одинокой матерью и ее детьми-подростками сказывается на формировании неблагоприятных личностных и эмоционально-поведенческих особенностей подростков. Значимыми параметрами отношений «мать-сын», негативно отражающимися на развитии эмоциональной сферы мальчиков-подростков является дисгармонично-непоследовательное отношение матери к сыновьям, а у девочек-подростков – амбивалентность воспитания, проявляющаяся в снижении внимания одинокой матери к воспитательному процессу дочерей. Дисгармоничное отношение матери к сыновьям в разведенной семье провоцирует у них развитие в большей степени чувства вины.

Амбивалентность воспитания, проявляющаяся в нетребовательности и снижении внимания одинокой матери к дочерям вызывает чувство обиды, вины, замкнутость [2, с. 36–40].

Таким образом, в момент развода, лишившись защиты, подросток остается один на один с чувством разделения любви между двумя родителями. Дети любят обоих родителей, им необходимы и мать, и отец, поэтому они не желают поддерживать ни одну из сторон. Огромное психологическое давление со стороны общества, требующего косвенно или что самое страшное прямо определиться какую сторону подросток должен принять, вызывает стресс. Далее, пытаясь переосмыслить свою дальнейшую жизнь, ребенок-подросток в силу небольшого жизненного опыта не способен четко сформировать свои жизненные приоритеты вследствие длительных переживаний. Дальнейшее развитие внутреннего конфликта может привести к различным психологическим травмам и фобиям. Поэтому, разрушение семьи не может не влиять на психологическое состояние подростка при формировании характера и направлений развития.

Литература

1. Анзорг Л. С. Дети и семейный конфликт : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1987. 200 с.
2. Ганичева А. Н. Взаимосвязь семейного и общественного воспитания. М., 2002. 184 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ О ДРУЖБЕ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Кедярова Е. А., Турина А. О.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: icegirl1993@mail.ru*

В связи с тесным внедрением в нашу жизнь различных технических устройств сфера межличностного общения людей претерпевает коренные изменения. Особенно это выражено у детей дошкольного возраста. Реальное и живое общение, друзья, ролевые игры, прогулки во дворе заменяются виртуальным миром, общением в социальных сетях. Как следствие, из-за этого изменяется система ценностей ребенка, стиль его общения, привязанности, критерии дружбы. При этом затрудняется формирование устойчивых привязанностей у дошкольников друг с другом, тогда как именно на их основе возникает такой важнейший вид межличностных отношений, как дружба, в которой формируется доверие к людям и умение правильно организовывать контакты.

Исследованиями дружбы в дошкольном возрасте занимались такие педагоги и психологи, как А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова. В частности Т. А. Репина подробно рассматривала такие чувства детей дошкольного возраста как симпатия и дружба. По её мнению дружба чаще всего возникает на основе игровых интересов, симпатий и уважения, которые питают дети друг к другу, или по причине сходства и различия характеров, обеспечивающих интересное разнообразие в играх и т. п. Так, например, первые зачатки дружбы можно наблюдать в 3–5 лет, когда дети объединяются в небольшие группы. А вот у детей 5–7 лет все чаще встречается дружба парами. Она отличается длительностью и глубиной симпатии, может длиться 1–2 года и даже больше. Смирнова Е. О. в своих исследованиях также отмечала, что в старшем дошкольном возрасте отношения со сверстниками становятся более устойчивыми, не зависящими от конкретных обстоятельств взаимодействия.

Исходя из всего вышесказанного, для организации исследо-

вания нами была определена цель – изучение особенностей представлений детей о дружбе в старшем дошкольном возрасте. В нашей работе под представлениями о дружбе мы понимали совокупность характеристик, включающих в себя понимание дружбы, положительное эмоциональное отношение к другу, поведенческие реакции.

Для того, чтобы подтвердить исследовательскую цель, нами было проведено исследование представлений о дружбе в старшем дошкольном возрасте на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения г. Иркутска. Работа проводилась с детьми старшего дошкольного возраста. Для реализации цели нами были использованы методы наблюдения, беседы, а также методика «Незаконченные предложения».

Анализ результатов беседы показал, что 75 % дошкольников не могли назвать отличия друзей и знакомых, что говорит о недостаточной сформированности знаний о дружбе. В связи с этим дошкольники не способны ограничивать круг своих друзей, большинство относят к нему до 10 детей. Эмоциональный компонент дружеских отношений у испытуемых достаточно развит – друзей дети оценивали только положительными качествами, каждому нравится иметь друзей, в игре с ними, ребенок в основном испытывает позитивные эмоции.

Результаты методики «Незаконченные предложения» позволили нам сделать вывод, что дети действительно любят играть со своим другом, помогают ему в трудной ситуации, могут утешить и пожалеть. Выявилось также, что у 45 % детей присутствует страх того, что друг перестанет играть с ним, будет много баловаться или обидит.

Анализ протоколов наблюдения показал, что игры детей стали более компьютеризованными, вследствие чего ребенок часто играет в одиночестве. Однако в совместных играх с друзьями испытуемые проявляли дружелюбие, заботу, взаимопомощь, внимательность. Также было замечено, что фактическое количество друзей, выявленное с помощью наблюдения, не совпадает с количеством имен, названных ребенком, всё это еще раз указывает на недостаточную сформированность уровня представлений о дружбе.

Совокупный анализ результатов показал нам, что дети имеют разные представления о дружбе. Это позволило нам выделить 3 уровня – высокий (выявился у 19 % испытуемых), средний (54 %) и низкий (27 %).

Высокий уровень характеризуется осознанием, кто такой друг, пониманием различий друзей и знакомых, сознательным ограничением количества друзей (как правило, не больше трех), положительным эмоциональным отношением к своим друзьям, определенными поведенческими реакциями, такими, как помощь другу, предпочтение друга в играх, предоставление другу своих игрушек.

В нашем исследовании дети с высоким уровнем представлений о дружбе характеризуются умением быстро устанавливать контакты, взаимодействовать с другими детьми, расширять свой круг общения, ориентироваться в социуме. Такие дети не только легко завязывают дружеские отношения, но и поддерживают их в течение длительного времени. Например, на вопрос: «Что ты понимаешь под словом друг?» – испытуемый, который имел высокий уровень представлений о дружбе, ответил: «Это значит дружить, не ссориться, вместе играть».

Средний уровень представлений о дружбе характеризуется неполным осознанием и пониманием характеристик, относящихся к дружбе, отличий между другом и знакомым, неспособностью ограничить круг друзей, положительным эмоциональным отношением, помощью другу, непостоянными партнерами в играх, предоставлением другу своих игрушек.

Так, например, на вопрос: «Сколько у тебя друзей» – дети, у которых выявился средний уровень, называли до 10 имен, что означает неспособность ограничить круг друзей. Также посредством наблюдения было выявлено, что такие дети непостоянны в выборе партнера для игр.

Под низким уровнем представлений о дружбе мы будем понимать неспособность определить, кто такой друг, различать знакомых и друзей, ограничивать круг друзей, игры в одиночестве или непостоянные партнеры, равнодушное или негативное эмоциональное отношение к друзьям, отсутствие таких поведенческих проявлений, как помощь, разделение игрушек с другом, совместные игры.

Дошкольники с низким уровнем представлений отличаются трудностями процесса взаимодействия с другими детьми, недоверием к окружающим, замкнутостью, отчужденностью. Так, на вопрос исследователя: «Отличаются ли друзья и знакомые?» – испытуемые отвечали, что не отличаются. На вопрос: «Что ты чувствуешь, когда играешь, общаешься со своим другом?» – дети отвечали: «Ничего не чувствую».

Таким образом, полученные результаты показывают, что большинство современных дошкольников отличаются невысокой сформированностью представлений о дружбе, несмотря на то, что именно в этом возрасте подготавливается почва для дальнейшего благополучного развития навыков общения, установления контактов, которые необходимы для дальнейшего психического развития.

Литература

1. Репина Т. А. От трех до семи. М. : Знание, 1965. 98 с.
2. Смирнова Е. О. Детская психология : учеб. для вузов. 3-е изд., перераб. СПб. : Питер, 2009. 304 с.
3. http://adalin.mospsy.ru/l_03_00/l0019.shtml

ОСОБЕННОСТИ СТРАХОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТАХ

Кедярова Е. А., Цымбалова Е. А.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: tzymbalova.zhenya@yandex.ru*

Проблема эмоционального неблагополучия детей, в частности проблема детских страхов, несмотря на достаточную изученность, не теряет своей актуальности в наши дни.

Невыявленные страхи в детском возрасте могут серьезно влиять на учебную деятельность ребенка, особенно это проявляется при развитии школьных страхов. Страхи могут отрицательно сказываться на социальной активности и взаимоотношениях ребенка со сверстниками и взрослыми. Последствия страхов разнообразны, и неблагоприятные изменения претерпевают почти все психологические сферы.

В зарубежной психологии проблему страха затрагивали З. Фрейд, А. Адлер, У. Мак-Дауголл, К. Изард, Дж. Уотсон, К. Хорни. В отечественной психологии особое внимание уделялось проблеме детских страхов, которая разрабатывалась А. И. Захаровым, Б. Д. Карвасарским, А. М. Прихожан, Ю. В. Щербатых.

В нашем исследовании мы опирались на определение А. И. Захарова, который понимал страх как «аффективно заостренное восприятие угрозы для жизни, самочувствия и благополучия человека» [2].

Известно, что в каждом возрастном периоде проявляется определенный комплекс страхов. Так, в младшем школьном возрасте могут возникать такие страхи, как страх «быть не тем», страхи Черной Руки и Пиковой Дамы, страхи нападения, пожара, войны или страх смерти, который трансформируется в страх смерти родителей. А подростковому возрасту присущи страх быть не собой или страх изменения, страх не соответствия ожиданиям значимых людей и др. [1; 2] Особое положение среди страхов, присущих данным возрастам, занимают школьные страхи.

До настоящего времени проблема школьных страхов затрагивалась очень редко, несмотря на достаточно широко раскрытую в психологии проблему детских страхов.

Школьные страхи или, как их чаще называют, школьные фобии возникают именно в период, когда ребенок приходит и на протяжении нескольких лет обучается в школе. Система обучения в школе содержит различные аспекты (требования, предъявляемые в школе, интенсивность учебной нагрузки), которые в определенной степени могут оказывать влияние на психическое развитие ребенка и негативно влиять на эмоциональную сферу, приводя при этом к формированию школьных страхов. Стоит отметить, что до настоящего времени в литературе по психологии отражены лишь отдельные аспекты по проблеме школьных страхов. Так, А. И. Захаров, отмечает, что страх опоздать в школу, или страх посещения школы является распространенной формой страха несоответствия. Но при этом он в большей степени освещает причины возникновения школьных страхов [2; 3]. Проведенные исследования А. М. Прихожан также указывают на то, что в младшем школьном возрасте преобладают школьные страхи, но страх опоздать в школу отмечается крайне редко. Также автор среди распространенных школьных страхов выделяет страх наказания, страх ошибки, страх плохой оценки и проверки знаний, страх насмешки учителей и одноклассников. [4] Школьные страхи, сформировавшиеся в младшем школьном возрасте, могут проявиться и в подростковом и более старших возрастных периодах, если своевременно не были приняты меры по их выявлению и коррекции.

Всё вышеизложенное определило актуальность нашего исследования, целью которого явилось выявление особенностей школьных страхов в младшем школьном и подростковом возрастах.

Эмпирическая работа проводилась на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Лицей г. Черемхово». В исследовании приняли участие 36 учащихся: 18 учащихся 1-го класса и 18 учащихся 7-го класса, 18 мальчиков и 18 девочек.

Для организации и проведения исследования были использованы методика диагностики детских страхов А. И. Захарова и методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса.

При исследовании школьных страхов мы рассматривали такие виды, как страх опоздать в школу, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, а также страх в отношениях с учителями.

Анализ полученных результатов показал, что у 55,5 % младших школьников отмечается страх опоздать в школу, тогда как среди подростков этот показатель составил 33,3 %.

Страх самовыражения отмечался у 33,3 %, младших школьников. Страх ситуации проверки знаний и страх в отношениях с учителями, отмечался в 38,8 %, и 50 % соответственно.

Среди подростков страх самовыражения составил 61,1 %, страх ситуации проверки знаний 38,8 %, страх в отношениях с учителями 16,6 %.

Для выявления различий в проявлении школьных страхов нами был использован критерий Фишера. Так, было выявлено, что в младшем школьном возрасте, по сравнению с подростковым, достоверно чаще доминирует страх в отношениях с учителями ($\varphi_{\text{эмп}} = 2,196$, при $p \leq 0,05$). Возможно, данный факт связан с направленностью младших школьников на мнение учителя, на его оценку.

В подростковом возрасте, наоборот, в большей степени доминирует страх самовыражения ($\varphi_{\text{эмп}} = 1,695$, при $p \leq 0,05$). На наш взгляд, это объясняется тем, что у подростков в данном возрасте преобладает общение со сверстниками, для них важно мнение, оценка со стороны окружающих. В проявлении у младших школьников и подростков страха опоздать в школу и страха ситуации проверки знаний значимых различий выявлено не было.

Таким образом, проведенное исследование позволяет наметить перспективы дальнейшей работы в русле проблемы школьных страхов. Так, одним из направлений дальнейшей работы может быть разработка и апробация программы, направленной на коррекцию школьных страхов.

Литература

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков. СПб., 1998. – 397 с.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб., 2000. – 448 с.
3. Захаров А. И. Невроз у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез. СПб., 1988. 203 с.
4. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. М., 2000. 304 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РЕБЕНКЕ СУПРУГА В СЕМЬЯХ ПОВТОРНОГО БРАКА

Колотилина В. В.

*ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», Кемерово, Россия
E-mail: vkolotilina@mail.ru*

В современном обществе достаточно распространены семьи повторного брака. Они становятся новой формой супружеского союза, образуясь, как правило, в результате распада семьи. Однако в исторической ретроспективе преобладали семьи, основанные в результате овдовения одного из супругов [1, с. 268]. Несмотря на распространенность повторнобрачных семей, они не достаточно нормативны, чтобы не стать предметом изучения [2, с. 34]. Это подтверждается и практикой психологического консультирования и психотерапии.

В семьях повторного брака проживают дети супругов от предыдущих браков, они могут оказывать отрицательное влияние на согласие в семье: появляются трудности во взаимоотношениях с неродным ребенком и с супругом по поводу его воспитания, необходимость освоения новых семейных ролей (отчима и мачехи, пасынка и падчерицы) [3, с. 121].

Представления родителя о ребенке – это знание его познавательного и социального развития, понимание своей роли в его жизни, целей воспитания. Эти представления включены в структуру родительского отношения и включают эталоны, в соответствии с которыми оценивается выполнение роли родителя, интерпретируется каждая конкретная ситуация взаимодействия с ребенком. Воспитание ребенка супруга от предыдущего брака может быть осложнено отношением детей к браку родителя, эмоциональной привязанностью к родителю, проживающему отдельно, возрастом ребенка, взаимоотношениями между супругами, историей семьи и т. п.

В силу перечисленных особенностей повторнобрачных семей, очевидно, представления о ребенке у родителей в семьях первого и повторного брака будут различны.

В статье приводятся результаты исследования детско-

родительских отношений, проводимого в период с 2010 по 2013 г. на базе учреждения «Центр социальной помощи семье и детям г. Кемерово» среди семей обратившихся за психологической консультацией. Выборку составили 216 семей, из них 113 – повторно-го брака: 64 мужа-отчима, 49 жен-мачех, их пасынки и падчерицы. Они составили экспериментальную группу (ЭГ). Контрольную группу (КГ) составили 29 отцов и 74 матери, состоящие в первом браке, их дети в возрасте 7–18 лет обоого пола. Средний возраст родителей 36 лет.

Мы использовали:

1. Методику «Родительское сочинение» О. А. Карабановой на тему «Мой ребенок» и

2. «Неоконченные предложения», в которых родителям нужно было продолжить 6 фраз «Я люблю своего ребенка, но...», «Мой ребенок...», «По сравнению с другими детьми, мой ребенок...», «Мне не нравится, когда мой ребенок...», «Другие дети...», «Мне очень нравится, когда мой ребенок...». Данные методы позволили выявить характеристики родительского отношения, частота упоминания каждой была подсчитана и выступила в качестве индикаторов категорий при проведении контент-анализа;

3. Авторскую анкету «Мой новый брак» для получения социально-демографических характеристик семей повторного брака;

4. Программный пакет STATISTICA (t-критерий Стьюдента).

Были выделены следующие категории: 1) физические особенности и внешность («небольшого роста», «красивый», «с коротким волосами» и т. п.); 2) формально-биографические сведения (когда и где родился, сколько лет); 3) перечисление знаний, умений и навыков («знает буквы», «умеет плавать», «занимается танцами» и т. п.); 4) перечисление достижений, успешность, особенности поведения («очень общительный», «активный», «жизнерадостный», «ладит с маленькими детьми» и т. п.); 5) особенности общения с родными и близкими людьми («ласковый», «умеет поддержать», «хамит» и т. п.); 6) выполнение требований родителей («не убирает за собой игрушки», «не заправляет кровать», «послушная девочка» и т. п.); 7) интеллектуальные качества («умный», «сообразительный», «очень спокойный», «находчивый», «эрудирован», «глупая» и т. п.); 8) морально-волевые каче-

ства («добрая», «настойчивая», «мягкая», «покладистая», «целеустремленный», «пассивен», «трусливый», «ведомый» и т. п.); 9) эмоционально-волевые качества («психует», «мнительная», «отзывчивая», «спокойная», «тревожный» и т. п.); 10) поло-ролевая идентичность («стройная, красивая девушка», «стремительно взрослеет» и т. п.).

Каждая из выделенных категорий (за исключением «Формально-биографические сведения») была разделена на две, исходя из знака признака, к ней относящегося (обозначенного (+) и (-) соответственно). Например, «исполнительный», «целеустремленный», «спокойная» и «безответственный», «пассивный», «слабохарактерный» и т. п. Категории – это собранные в одну группу по смыслу слова, отражающие процентное соотношение используемых родителем слов из каждой группы. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

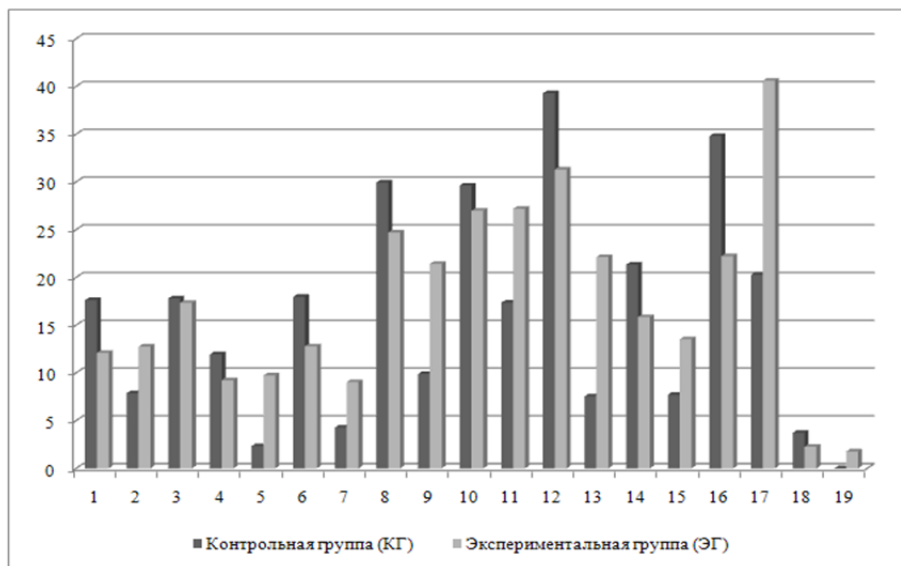


Рис. 1. Представления о ребенке у родителей в исследуемых группах

Условные обозначения: 1 – Физические особенности и внешность (+); 2 – Физические особенности и внешность (-); 3 – Формально-биографические сведения; 4 – Перечисление знаний, умений и навыков (+); 5 – Перечисление знаний, умений и навыков (-); 6 – Перечисление достижений, успешность, особенно-

сти поведения (+); 7 – Перечисление достижений, успешность, особенности поведения (-); 8 – Особенности общения с родными и близкими людьми (+); 9 – Особенности общения с родными и близкими людьми (-); 10 – Выполнение требований родителей (+); 11 – Выполнение требований родителей (-); 12 – Интеллектуальные качества (+); 13 – Интеллектуальные качества (-); 14 – Морально-волевые качества (+); 15 – Морально-волевые качества (-); 16 – Эмоционально-волевые качества (+); 17 – Эмоционально-волевые качества (-); 18 – Поло-ролевая идентичность (+); 19 – Поло-ролевая идентичность (-)

Согласно полученным данным, имеют место значимые отличия между выборками экспериментальной и контрольной групп. Так, родители (отчим или мачеха) из семей повторного брака ориентированы в основном на проявления отношения ребенка к нему: «особенности общения с родными и близкими людьми», «выполнение требований родителей» и «эмоционально-волевые качества». Также для неродного родителя важны интеллектуальные качества ребенка супруга. Среди значимых морально- и эмоционально-волевых качеств ребенка достаточно редко упоминается такое, как покладистость, целеустремленность, ответственность, отзывчивость, весьма редки также в описаниях качеств ребенка такие характеристики, как послушный, исполнительный, дружелюбный, ласковый. Среди выделенных качеств ребенка в этих категориях встречаются: несамостоятельность, эмоциональная неустойчивость, взбалмошность, капризность. В достаточно резкой форме сформулированы те качества, проявляющиеся в общении ребенка с неродным родителем, которые ему не нравятся (эгоизм, хамство, трусость, воровство, невежество и т. п.).

Значимые отличия, полученные по шкалам 1, 5, 6, 9, 11–17, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования представлений о ребенке в исследуемых группах

Категория	КГ (ср. зн.)	ЭГ (ср. зн.)	t- критерий
Физические особенности и внешность (+)	17,62	12,1	17,62*
Перечисление знаний, умений и навыков (-)	2,33	9,74	2,33*
Перечисление достижений, успешность, особенности поведения (+)	17,96	12,78	17,96*
Перечисление достижений, успешность, особенности поведения (-)	4,27	9,03	4,27*
Особенности общения с родными и близкими людьми (-)	9,89	21,42	9,89*
Выполнение требований родителей (-);	17,35	27,19	17,35*
Интеллектуальные качества (+)	39,28	31,3	39,28**
Интеллектуальные качества (-)	7,54	22,13	7,54*
Морально-волевые качества (+)	21,34	15,84	21,34*
Морально-волевые качества (-)	7,7	13,52	7,7*
Эмоционально-волевые качества (+)	34,81	22,22	34,81*
Эмоционально-волевые качества (-)	20,27	40,6	20,27*

Примечание: * - $p < 0,01$; ** - $p < 0,05$.

Также, описывая сферу общения ребенка с близкими людьми и родственниками, отчимы и мачехи отмечали, что ребенок «бунтует», «дерзит», «ревнует к младшему ребенку», «упрямый», «эгоистичный», «озлобленный» и т. п.

Таким образом, мы показали, что восприятие ребенка в семьях повторного брака обладает определенными особенностями. Отчимы и мачехи ориентированы в основном на проявления отношения ребенка к нему, на выполнение требований, дисциплинированность, «эмоционально-волевые качества». Выделенные качества в основном отражают конфликтность взаимоотношений в диаде «неродной родитель-ребенок супруга», восприятие ребенка капризным, эгоистичным, несамостоятельным и взбалмошным. Также, вероятно, можно говорить о желании отчимов и мачех перевоспитать пасынка(падчерицу), видеть его носителем одобряемых ими качеств. Мы полагаем, что такая ситуация присуща не всем без исключения семьям и есть нюансы, объясняемые возрастом детей, родителей, историей семьи. Эти вопросы заслуживают дополнительного изучения и описания в последующих публикациях.

Литература

1. Карabanова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие. М. : Гардарики, 2005. 320 с.
2. Олифинович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб. : Речь, 2006. 360 с.
3. Целуйко В. М. Вы и ваши дети. Психология семьи. Ростов н/Д : Феникс, 2004. 283 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ И ЖИЗНЕННЫХ ЦЕЛЕЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Косенко Е. С., Семенова А. А.

*ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия
образования», Иркутск, Россия.
E-mail: kosenko.katya90@mail.ru*

В настоящее время в условиях реализации ФГОС очень важным фактором является умение оценить себя, свои возможности, проанализировать свою работу. Важно то, что результатами интегративной работы в сфере самопознания (как человек получает знания о себе), с одной стороны, и в сфере эмоционально-ценностного отношения к себе (переживания), с другой, подчинены задачам формирования единства, целостности личности, её внутреннего психологического мира, объединяются в особые образования личности – ее самооценку.

Проблема самооценки личности в разных своих аспектах получила отражение в трудах отечественных и зарубежных психологов, педагогов и методистов (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. И. Липкина, Б. Скиннер, Д. Мид, К. Роджерс, А. Адлер, У. Джеймс и др).

Согласно исследованиям Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко [4, с. 442], самооценка – это ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент «Я-концепции», самосознания, и как процесс самооценивания. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Рассматривается в качестве центрального личностного образования и центрального компонента «Я-концепции».

Р. Бернс [2, с. 33] рассматривает самооценку как аффективную оценку представления индивида о себе, которая может обладать различной интенсивностью. Соглашаясь с представлениями Д. Мида и Ч. Кули по поводу формирования самооценки, Р. Бернс указывает на три момента, существенных для понимания само-

оценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального «Я» с образом идеального «Я»: чем меньше разрыв между реальным представлением человека о себе и его идеальным «Я», тем выше самооценка личности. Во-вторых, важный фактор для формирования самооценки связан с тем, как, по мнению человека, его оценивают другие. Наконец, в-третьих, на формирование самооценки существенное влияние оказывают реальные достижения личности в самых разнообразных видах деятельности: чем значительнее успехи личности в том или ином виде деятельности, тем выше ее самооценка.

Известно, что самооценка как важнейшая личностная инстанция оказывает большое влияние на все сферы жизнедеятельности личности, в том числе и на постановку жизненных целей (Е. Т. Соколова, Б. А. Сосновский, Н. А. Лошкарёва, Л. Н. Корнева и др.).

В связи с этим, особую значимость приобретает выраженный интерес к большому кругу проблем, связанных с жизненными целями личности, процессами и механизмами их построения.

В зарубежных и отечественных исследованиях проблема жизненных целей человека изучалась в трудах А. Адлера, Э. Берна, Р. Эммонса, Н. Н. Кутергина, Б. Ф. Ломова, Л. В. Сохань, Н. И. Соболевой и др.

Жизненные цели рассматриваются наравне с такими понятиями как «временная перспектива», «жизненный план» (С. В. Никитина и др.), «жизненная перспектива», «жизненная программа» (С. А. Митрюшин, Л. В. Сохань, В. А. Тихонович и др.), где конечная цель представляет собой идеал, понимаемый как ценность. Термины могут быть разные, но содержание всегда подразумевает, что речь идет о сознательных представлениях личности о собственном будущем.

В своих работах А. Адлер [1, с. 25] подчеркивает, что жизненные цели определяют направление и конечную цель деятельности личности, позволяют стороннему наблюдателю объяснить конкретные аспекты мышления человека и поведения с точки зрения этих целей.

Как пишет американский психолог Р. Эммонс [3, С. 56], людям по своей природе свойственно ориентироваться на цели, прида-

ющие жизни чувства смысла, и сложно представить себе, как возможно без целей прожить жизнь, которая была бы осмысленна и полноценна. Жизнь людей, с его точки зрения, структурируется вокруг погони за реализацией побудительных мотивов – целей, которых они стремятся достичь, сохранить или избежать. Факт достижения человеком поставленных целей может служить свидетельством его субъективного благополучия и рассматривается в качестве одной из важнейших детерминант высокого качества жизни. Однако если у человека цели не сбалансированы и не интегрированы, то даже при их наличии это качество может снизиться. Более того, в ряде исследований показано, что имеющийся у человека конфликт целей и стремлений служит основной причиной его сниженного уровня благополучия и может приводить к нарушениям саморегуляции, влияя на множество факторов психического и физического здоровья.

Влияние самооценки личности на жизненные цели в юношеском возрасте, по мнению А. В. Мудрика, является одним из немаловажным предметом исследования в психолого-педагогической науке.

О влиянии самооценки на постановку жизненных целей юношей занимались Л. Н. Корнева, Е. Т. Соколова, Б. А. Сосновский, Н. А. Лошкарёва и указывали, что на постановку жизненных целей старшеклассников оказывает влияние параметр высоты самооценки. Высота самооценки влияет на уровень целей и широту личностных планов субъекта.

Таким образом, адекватность самооценки позволяет юношам стремиться к более осуществимым и точным постановкам целям и желаниям, выражать адекватную эмоциональную реакцию на различный результат деятельности. Поэтому адекватность самооценки можно считать одним из показателей гармоничности личности старшеклассника. Если юноша имеет завышенную самооценку и ставит перед собой слишком высокие, не соответствующие реальным возможностям цели, он неминуемо сталкивается с неуспехом, неудачами, пренебрегает необходимой информацией, не развивает больших усилий для достижения своих целей. Такие переживания очень болезненны, и чтобы избежать их, юноша должен либо скорректировать свою самооценку, сни-

звив ее и свои притязания, либо как-то обесценить неуспех. При заниженной самооценке старшеклассник ставит перед собой слишком легкие для себя, только достижимые цели, это приводит к пассивности, боязни ответственности и тем самым мешает собственному развитию.

При всем многообразии исследований проблема взаимосвязи самооценки личности и жизненных целей юношей является недостаточно разработанной, накопленные на современном этапе развития психологического знания данные в этой области, имеют разрозненный и противоречивый характер.

Таким образом, очевидно противоречие: с одной стороны, существует дефицит научно обоснованных, эмпирических данных, показывающих специфику взаимосвязи самооценки личности и жизненных целей юношей, без учета которых невозможно построение целенаправленной психологической работы детьми; с другой стороны, известно, что стратегия развития самооценки личности неизбежно способствует оптимизации жизненных целей юношей.

Литература

1. Адлер А. Наука жить. Киев : Port-Royal, 1997. 79 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. М. : Прогресс, 1986. 422 с.
3. Богомаз С. А. Целеустремленность и связность целей в структуре индивидуальности // Сиб. психол. журн. 2008. № 30. с. 56–63.
4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М. : ОЛМА – ПРЕСС, 2004. 672 с.

СВЯЗЬ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Кривогорницына И. В., Синёва О. В.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: victor1990kriv@mail.ru*

В настоящее время перед обществом необычайно остро стоит проблема нравственного воспитания детей. Ведь насколько нравственными детей мы воспитаем сейчас, настолько нравственно будет наше общество в будущем. Формирование нравственности является неотъемлемым и очень важным элементом развития личности. Нравственность – базовая характеристика личности, проявляющаяся в деятельности и поведении. Несмотря на огромную теоретическую и практическую значимость, проблема взаимосвязи стиля семейного воспитания и нравственности дошкольников в психологии изучена недостаточно полно. К ней обращаются такие исследователи, как Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис и др.

В психологии под нравственностью понимается «общая тенденция вести себя таким образом, который соответствует моральному кодексу общества. Этот термин означает, что такое поведение произвольно; тот, кто повинуется этому кодексу против своего желания, не считается нравственным» [2]. Ключевым смыслом данного определения является то, что выбранный стиль поведения, с одной стороны, является произвольным, с другой – не противоречит устоям общества.

Дошкольное детство – это период усвоения норм морали и социальных способов поведения. В формировании личности дошкольника, с точки зрения С. Л. Рубинштейна, особое место занимает вопрос развития нравственных качеств, составляющих основу поведения. В этом возрасте ребенок не только познает сущность нравственных категорий, но и учится оценивать их знание в поступках и действиях окружающих, собственных поступках [1]. Нравственное воспитание дошкольников особенно важно, потому что именно в дошкольном возрасте ребенок особенно восприим-

чив к усвоению нравственных норм и требований. Это одна из значимых сторон процесса формирования личности ребенка. Духовно-нравственное воспитание дошкольников и детей раннего возраста можно рассматривать как непрерывный процесс усвоения ими установленных в обществе образцов поведения, которые в дальнейшем будут регулировать его поступки. В результате нравственного воспитания ребенок начинает действовать не потому, что хочет заслужить одобрение взрослого, а потому, что считает необходимым соблюдение самой нормы поведения, как важного правила в отношениях между людьми [3]. Нравственность не является врожденным свойством человека, к нравственности ребенок приобщается в процессе своего развития, в ходе своего общения с людьми. Следовательно, нравственности нужно учиться. Большое влияние на формирование нравственности дошкольника оказывают дошкольное учреждение, сверстники, но больше всего – семья, и в частности – стиль семейного воспитания.

Под стилем семейного воспитания, по мнению В. М. Миниярова, следует понимать наиболее характерные способы отношения к ребенку родителей, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия [4].

Одна из классификаций стилей семейного воспитания, которая, на наш взгляд, в большей степени позволяет оценить взаимосвязь разных характеристик стиля семейного воспитания с нравственным развитием, была предложена Э. Г. Эйдемиллером и В. В. Юстицкисом. Авторы выделяют такие негармоничные стили семейного воспитания, как гипопротекция, доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность [5].

Гипоопека, как недостаток родительской заботы, опасна тем, что ребенок не получает адекватной обратной связи от взрослых в ответ на его поведение или сигналы. Именно такие родители чаще всего используют физические наказания и моральные унижения ребенка под маской формирования его нравственности. Сверхопекаемый ребенок приходит в самостоятельную жизнь капризным, требовательным, неспособным принимать самостоятельные решения, взять на себя ответственность за собственные

неудачи. А. Адлер считал, что основные принципы поведения такого человека – это, во-первых, никогда не предпринимать ничего на свой страх и риск, требовать от окружающих опеки и заботы и, наконец, возложить на окружающих ответственность за неудачи [5]. Стремление получить желаемое «здесь и теперь», не заботясь о возможных последствиях своих поступков, достаточно характерно для таких людей. Воспитание в духе повышенной моральной ответственности сопровождается постоянным напоминанием ребенку, что он растет в «приличной семье» и это накладывает на него определенные обязанности. Он не может шалить, резвиться, получать плохие оценки. Воспитание по типу безнадзорности характерно для семей с низкими социальным статусом и экономическим уровнем. В данном случае имеет место приоритет материального обеспечения, пренебрежение нравственным воспитанием. Обеспечить и то и другое родители не в состоянии. А. Адлер считает, что воспитанный в обстановке безнадзорности ребенок привыкает действовать на свой страх и риск, относится к окружающим, как к врагам, и для того, чтобы добиться своей цели, легко идет на обман и агрессию [5]. Отсутствие этих стилей интерпретировалось авторами как наличие непсихогенного, гармоничного стиля воспитания у родителей, что способствует эффективному нравственному развитию ребенка.

Таким образом, мы предполагаем, что существует связь стиля семейного воспитания с нравственностью дошкольников. В частности, такие стили семейного воспитания, как гипоопека, гиперопека, воспитание в духе повышенной моральной ответственности обнаруживают значимую связь с такими характеристиками нравственности, как отношение к самому себе, к окружающим людям, к труду, к любви, к обществу.

Данную гипотезу предполагается проверить в ходе эмпирического исследования с использованием блока диагностических методик:

1. Диагностическая методика для детей «Оцени поведение». Цель: изучить способность дошкольников оценивать поведение по заданным моральным критериям.

2. Методика «Сюжетные картинки» (Л. Г. Матвеева, И. В. Выбойщик). Цель: Методика предназначена для изучения эмоционального отношения к нравственным нормам.

3. «Закончи историю» (Л. Г. Матвеева, И. В. Выбойщик). Обработка предложена Р. Р. Калининой. Цель: Методика предназначена для изучения осознания детьми нравственных норм.

4. Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса. Цель: Методика позволяет определить, каким образом родители воспитывают ребенка в семье.

Дополнительным методом в исследовании мы предполагаем использовать беседу, целью которой является изучение представлений детей о нравственных качествах, а также для установления контакта с детьми, концентрирования внимания на теме нравственного воспитания.

Литература

1. Рубинштейн С. Л. Психолого-педагогические проблемы нравственного школьников. М. : Просвещение, 1981.

2. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера, 2002.

3. Внешняя среда и психическое развитие ребенка / под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, Э. Хабинаковой. М., 1984. С. 124–128.

4. Минияров В. М. Психология семейного воспитания. Воронеж, 2000. 256 с.

5. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб. : Питер, 1999.

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОМОТОРНОЙ РЕАКЦИИ РАСТУЩЕГО ОРГАНИЗМА

Макунина О. А., Якубовская И. А.

*ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет
физической культуры», Челябинск, Россия
E-mail: OAMakunina@mail.ru*

Одной из наиболее информативных методик оценки функционального состояния человека является определение времени латентного периода простой сенсомоторной реакции (ПЗМР), характеризующей временные показатели нервных процессов, являющихся основными в психомоторных действиях человека. В основе простой зрительно-моторной реакции лежит рефлекторная двигательная реакция на световой раздражитель (условный рефлекс первого порядка).

Время реакции (ВР), согласно данным различных авторов может служить интегральным показателем состояния центральной нервной системы. Возрастная динамика показателей времени реакции происходит с прохождением нескольких стадий, отделенных друг от друга критическими периодами и последующим скачкообразным уменьшением времени реакции. Количество критических периодов для разных типов реакции различно. Для изучения возрастной изменчивости оптимален выбор зрительно-моторной реакции (ЗМР).

На психофизиологическое состояние организма воздействует целый комплекс внешних и внутренних факторов. К внешним факторам относятся климатогеографические, деятельностные, информационно-операциональные, ситуационные, т. е. объективные условия. К внутренним факторам относятся функции, состояния, свойства, качественные особенности организма и психики человека, т. е. субъективные условия. Для учебной деятельности школьников и студентов в настоящее время характерно: большая информационно-операциональная нагрузка с дефицитом времени, возросшей ответственностью, малоподвижным образом жизни, высокой эмоциональной напряженностью [3].

Цель исследования: выявить онтогенетические особенности сенсомоторной реакции растущего организма учащихся и студентов.

Организация исследования. В нашем обследовании приняло участие 534 учащихся общеобразовательных школ г. Челябинска и студентов университета физической культуры разных специальностей.

Методы исследования. Показатели латентного времени простой зрительно-моторной реакции регистрировались с помощью компьютерной программы «НС-Психотест», разработанной фирмой «Нейрософт» г. Иваново. Методика применялась с использованием зрительно-моторной трубы.

Результаты исследования обработаны с использованием современных электронных таблиц программы Microsoft Excel пакета Microsoft Office XP (2003). Применяли методы математической статистики. Оценка достоверности различий средних значений показателей сравниваемых групп определялась по t-критерию Стьюдента [2], относительных величин рассчитывали с помощью программы «Облегченные способы статистического анализа в клинической медицине (Clinic)» [1].

Результаты исследования

В таблице 1 представлена количественная характеристика латентного времени зрительно-моторной реакции учащихся и студентов с учетом половой принадлежности.

Таблица 1

Показатели ПЗМР (M±m)

Возраст, лет	ПЗМР, мс	
	Мальчики/юноши	Девочки/девушки
8 (n = 78)	344,1±17,5	460,2±22,1+++
9 (n = 90)	322,1±16,5	362,3±13,3***+
10 (n = 70)	342,5±19,7	318,1±12,9**
12-13 (n = 58)	261,4±6,5	283,0±11,8
15-16 (n = 41)	236,1±8,1**	285,1±15,6 ++
16-17 (n = 92)	250,0±8,1	259,3±8,1
18-20 (n = 65)	199,4±3,2***	216,1±3,9***+++

Примечание: * – различия значений по сравнению с предыдущим периодом (* – при $p < 0,05$, ** – при $p < 0,02$, *** – при $p < 0,01$, **** – при $p < 0,001$); + – половые различия (+ – при $p < 0,05$, ++ – при $p < 0,01$, +++ – при $p < 0,001$).

Представленные данные позволили установить, что у девочек/девушек анализируемый показатель в возрастные периоды 8, 9, 15–16 и 18–20 лет был достоверно ниже по сравнению с обследуемыми мальчиками/юношами на 25 %, 11 %, 17 % и 7,7 % соответственно.

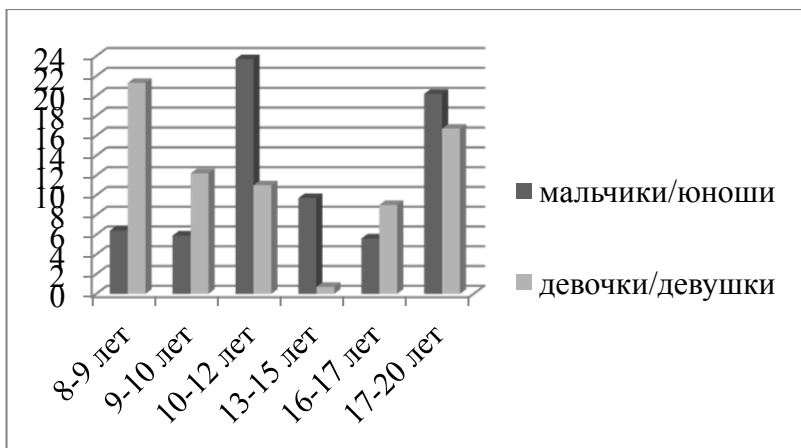


Рис. 1. Прирост показателя ПЗМР в возрастные периоды (%)

Результаты нашего исследования показали, что возрастная динамика времени реакции девочек характеризуется плавным снижением значений показателей во все периоды обследований. Возрастная динамика изменения психофизиологических показателей мальчиков имеет разнонаправленный характер. Так, значения показателя простой ЗМР достоверно не изменяются от 8 до 10 лет.

Так, латентные периоды простой зрительно-моторной реакции («простая зрительно-моторная реакция», «оценка внимания») отражают инертность нервных процессов, как у юношей, так и у девушек – учащихся VII–XI классов. Однако, начало юношеского периода, совпадающего с обучением в десятом классе сопровождается достоверным снижением значений латентного периода простой зрительно-моторной реакции по сравнению с таковым у подростков седьмого класса. Кроме того, отмечено отличие данного показателя от такового у девушек десятого класса. К

одиннадцатому классу показатель подвижности нервных процессов стабилизируется и не имеет половых различий.

Итак, изучение латентного периода зрительно-моторных реакций имеет практическую значимость в вопросах определения уровня выполнения учащимися и студентами работы, предусматривающей экстренное переключение действий, быструю поочередную смену возбудительного и тормозного процессов. Подвижность нервных процессов вероятно взаимообусловлена произвольным управлением внимания, в частности, его свойств концентрации и переключаемости, имеющих достоверно значимые различия между юношами и девушками.

Таким образом, проанализированные показатели зрительно-моторной реакции расширяют представления о функциональных особенностях нервной системы в зависимости от возраста и пола испытуемых. Если учесть, что ученик начальной школы находится в адаптационном периоде к образовательному процессу, выпускник школы находится на этапе выбора будущей профессии, а студент университета физической культуры испытывает сочтанные воздействия умственных и физических нагрузок, то становится очевидной важность изучения показателей функционального состояния центральной нервной системы и определения индивидуальных психофизиологических особенностей организма.

Литература

1. Бенсман В. М. Облегченные способы статистического анализа в клинической медицине. Краснодар : Изд-во КГМА, 2002. 32 с.
2. Лапач С. Н., Чубенко А. В., Бабич П. Н. Статистические методы в медико-биологических исследованиях с использованием Excel. 2-е изд. К.:МОРИОН, 2001. 408 с.
3. Яковлев Б. П., Литовченко О. Г. Теоретические аспекты исследования психической нагрузки в условиях учебной деятельности // Вестн. высш. шк. 2005. № 6. С. 3–6.

РОЛЬ САМООТНОШЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ФИЗИЧЕСКОГО Я В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Михайлик Е. В., Романова М. А.

*ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования»,
Иркутск, Россия
E-mail: KrakazyabraMarishka@yandex.ru*

Одним из важнейших отношений социального и психологического бытия человека является его отношение к самому себе, к собственной личности. Проявления человека как сознательного субъекта, и его отношение к окружающему миру и другим людям не обходится без включения в процессы его отношения к самому себе [6, с. 3].

Самоотношение выступает субъективным ядром личности включающим в себя систему «Я», интегрированных в Я-концепцию, смысловую систему личности, смысловую вертикаль личности. Самоотношение как в процессе происходит переживание своей самости, предназначение в мире, обнаружение скрытых и открываемых в себе личностных сил [2, с. 94].

Одним из критериев оценки себя служит образ физического Я. Физическое Я индивида может быть представлено осознанием себя как привлекательного/непривлекательного, красивого/ некрасивого, крепкого/слабого, полного/худого и т. д. [7, с. 144].

Осознание себя человеком для многих людей бывает болезненным, в целом это вызвано соответствием/ несоответствием своих конституциональных характеристик существующему социальному эталону. Самоотношение является одной из важных проблем в психологии самосознания и психологии личности.

В зарубежных и отечественных психологических исследованиях самоотношение рассматривается с использованием различных психологических терминов таких как: самоуважение, самочувствие, любовь к себе, самопринятие, установка на себя, обобщенная самооценка и т. д. Несмотря на многообразие подходов к определению самоотношения многие авторы рассматривают две его разновидности – позитивное и негативное. Позитивное самоотношение рассматривается с позиций принятия своей личности, а негативное – отрицательное самоотношение.

Самоотношение в юношеском возрасте актуально тем, что именно в этот период происходит, становление его самосознания, сопровождаемое рядом противоречий. В данном возрасте уже наблюдается наличие устойчивых ценностей, особенности мировоззрения и т. п., но процесс формирования самоотношения еще находится под влиянием социального окружения (эталонов и стереотипов) [7, с. 144].

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов показал, что самоотношение личности – это сложный психологический феномен. В настоящее время имеется отсутствие единого подхода к определению такого феномена как отношение человека к себе. Опираясь на взгляды С. Р. Пантилеева, под понятием самоотношение мы понимаем личностное образование, отражающее более или менее устойчивую степень положительности или отрицательности отношения индивида к самому себе [5, с. 230].

Образ своего физического Я, образ тела, как и самоотношение связан с самочувствием и переживанием человека своей внешности и принятием себя. Чувства и эмоциональные оценки, которые испытывает человек в отношении своего тела, совпадают с чувствами, которые он испытывает к самому себе в целом как к личности. Исследования в области физического Я разнообразны. Многие исследователи по данной проблеме оперируют понятиями «образ телесного Я», «физическое Я», «концепция тела» и т. д. Более полное определение, на наш взгляд, отражено у Д. А. Леонтьева. Автор говорит о том, что Физическое Я – это переживание своего тела, как воплощения Я, образ тела, переживание физических дефектов, сознание здоровья или болезни [4, с. 24].

Представления личности о себе сопровождаются тем или иным самоотношением, самооценкой своих особенностей, проявлений или общей оценкой своего «Я» как некоторой обобщенной целостности [1, с. 361].

Осознание своих психических качеств и образа тела приобретают наибольшее значение в подростковом и юношеском возрасте. Рост самосознания и интереса к собственному «я» у юношей связан с саморефлексией, осознанием собственной индивидуальности, появлению жизненных планов и готовности к само-

определению. Противоречивость положения подростка и юноши, изменение структуры его социальных ролей и уровня притязаний – эти факторы актуализируют вопрос: «Кто я?» [3, с. 192].

Для юноши, внешний, физический мир только одна из возможностей субъективного опыта, сосредоточением которого является он сам. Обретая способность погружаться в себя и наслаждаться своими переживаниями, подросток открывает целый мир новых чувств, красоту природы, звуки музыки, ощущение собственного тела. Юноша начинает воспринимать и осмысливать свои эмоции уже не как производные от каких-то внешних событий, а как состояния своего собственного «я». Даже объективная, безличная информация нередко стимулирует молодого человека к интроспекции, размышлению о себе и своих проблемах [3, с. 192].

Все вышесказанное подтверждает актуальность изучения проблемы влияния самоотношения личности на физическое Я в юношеском возрасте и доказывает необходимость психолого-педагогической поддержки.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М. : Прогресс, 1986. 361с.
2. Деркач А. А., Селезнева Е. В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М. : Воронеж, 2006. 496 с.
3. Кон И. С. Психология старшеклассника. М. : Просвещение, 2002. 192 с.
4. Леонтьев Д. А. Очерки психологии личности. М. : Смысл, 1993. 43 с.
5. Пантिलеев С. Р. Самоотношение: отрывок из монографии Самоотношение как эмоционально-оценочная система // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2000. С. 208–242
6. Пантिलеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1991. 100 с.
7. Черкашина А. Г. Особенности самоотношения к образу физического Я в зависимости от социометрического статуса в процессе формальной и неформальной деятельности // Вестн. Самар. гуманит. акад. 2011. № 1. С. 143–151.

СТРАХИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Москвитин А. А., Парасков С. Р.

МБОУ «СОШ № 55 г. Иркутска», Иркутск, Россия

E-mail: snegaber@mail.ru

Подростковый возраст – это период волнения, беспорядка, стресса и бунта. Многих подростков мучают ужасы, которые они относят именно к себе. Они не знают, что эти страхи присущи всем. И их трудно в этом переубедить. Жизнь каждого подростка неотделима от беспокойства, тревоги, страха быть обезличенным, потерявшим самоконтроль над своими эмоциями и поступками.

Страх – следствие органического воздействия на мозг. Страх основан на инстинкте самосохранения. Он возникает в ответ на действие угрожающего стимула. Последствиями сильного испуга могут быть фобии, психологические травмы [2, с. 3].

Фобия – стойкий и необоснованный страх перед отдельными предметами, действиями или ситуациями. Некоторые фобии люди навязывают себе сами. Самые распространенные фобии:

- акрофобия – боязнь высоты,
- арахнофобия – боязнь пауков,
- аэрофобия – боязнь полётов,
- аемофобия – боязнь вида крови,
- анатидеафобия – боязнь того, что где-то в мире есть утка, которая следит за тобой,
- клаустрофобия – боязнь замкнутого пространства [9, с. 1].

Иногда, мы сами пугаем себя вымышленными страхами. Так вышло... Очень уж у человека развито воображение. Почти каждый из нас боится вымышленных ситуаций. Увидев, что-либо страшное, мы вбиваем его себе в память. При каждом упоминании о чём-то похожем, в памяти всплывает та самая картина. Борьба с такими страхами почти невозможно. Если человек верит в вымышленный объект, насколько это возможно, эта ужасная картина не выйдет из его памяти, пока он сам этого не захочет.

На базе нашей школы с учениками – подростками было проведено анкетирование на тему страхов, а также были даны раз-

личные страшные ситуации с вариантами поведения и реакции в данной ситуации на выбор. Результаты нашей работы позволили сделать следующий вывод: вероятней всего человека существует две угрозы в ситуации сильного страха: страх смерти, крах жизненных ценностей.

Изучая страхи, присущие школьникам – подросткам, мы попытались сформулировать свои методы борьбы со страхами. Опираясь, конечно, при этом, на различные теоретические источники.

Итак, борьба со страхами предполагает следующее:

- надо учиться переступать через неверные установки и принципы. Нужно составить верное мнение о себе, о своих достоинствах и имеющихся недостатках.

- не нужно отрицать помощи психиатра. Если не получается преодолеть свои страхи, используя всевозможные психологические методы лечения, то надо обратиться к фармакологии.

- если вовремя не остановить страх, то можно впасть в тяжелейшее состояние паники и тогда уже не возможно будет себя контролировать.

- помните, что лекарство должен назначать только врач-психиатр! Самолечение в этом случае недопустимо!

- постарайтесь заинтересовать себя объектом вашего ужаса так, чтобы интерес был сильнее опаски.

- попробуйте проанализировать свой страх.

- чувство юмора мешает нам бояться.

- если ваш страх не врождённый, а приобретённый, то можно воспользоваться психоанализом.

Литература

1. Гуляихин В. Н., Тельнова Н. А. Страх и его социальные функции // Философия соц. коммуникаций. 2010. № 10. С. 53–60.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : Речь, 2010 – 310 с.
3. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб., 1995
4. Ильясов Ф. Н. Феномен страха смерти в современном обществе // Социол. исслед. 2010. № 9.
5. Левис Ш., Левис Ш. Ребёнок и стресс. СПб., 1996.
6. Макарова Е. Г. Преодолеть страх или искусство-терапия. М. : Школа-Пресс, 1996.

7. Щербатых Ю. В., Ивлева Е. И. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий. Воронеж, 1998. 282 с.
8. Щербатых Ю. В. Психология страха. М. : Эксмо, 2007. 512 с.
9. Психология. Страхи и фобии [Электронный ресурс]. UR: <http://oim.ru/articles/strakh-pered/psikhologiya-strakhi-i-fobii.html> (дата обращения: 5.03.2014).
10. Работа с чувством страха, 2002 [Электронный ресурс]. URL: http://www.berzinarchives.com/web/ru/archives/sutra/level3_lojong_material/general/hand_fear.html (дата обращения: 5.03.2014).

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ШКОЛЬНИКОВ ПРОФИЛЬНОГО И БАЗОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Мункуева К. К., Смирнова И. И.

*МАОУ «СОШ № 26 г. Улан-Удэ», Улан-Удэ, Россия
E-mail: Munkuevak@mail.ru*

Одним из наиболее распространенных в наши дни видов аффектов является стресс. В современной жизни стрессы играют значительную роль. Они влияют на поведение человека, его работоспособность, здоровье, взаимоотношения с окружающими и в семье. Теория совладания личности с трудными жизненными ситуациями (копинг) возникла в психологии во второй половине XX в. Термин «копинг» (англ. coping) впервые появился в психол. литературе в 1962 при изучении преодоления детьми кризисов развития [2]. Под «копингом» (от англ. *to cope* – справиться, совладать) подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают возможности человека справиться с ними [4].

В исследовании мы использовали копинг-тест Лазаруса. Респондентам предлагалось ответить на 50 вопросов (см. приложение), по которым определялись копинг-стратегии, такие как:

- 1) конфронтация;
- 2) дистанцирование;
- 3) самоконтроль;
- 4) поиск социальной поддержки;
- 5) принятие ответственности;
- 6) бегство-избегание;
- 7) планирование решения проблемы;
- 8) положительная переоценка.

Полученные данные обрабатывались при помощи стандартного пакета Excel Windows. Достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента для независимых выборок.

Профильное обучение в МАОУ СОШ № 26 г. Улан-Удэ практикуется с 2010 г., когда был организован путем экзаменационного отбора 9-й класс с углубленным изучением математики.

Исследуемые 9-е классы были сформированы в текущем учебном году и к моменту исследования копинг-стратегий дети обучались вместе 3 месяца. В этом случае рано говорить о сформировавшихся коллективах, однако первый адаптационный период пройден.

Психологический климат в классах благоприятный. Преобладает бодрый, жизнерадостный тон взаимоотношений учениками, оптимизм в настроении; отношения стоятся на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности. В классе существуют нормы справедливого и уважительного отношения ко всем его членам, здесь всегда поддерживают слабых, выступают в их защиту, помогают новичкам. В отношениях между группировками внутри класса существует взаимное расположение, понимание, сотрудничество.

В математический класс дети поступили по результатам внутришкольных экзаменов по математике и среднего балла по предметам. Учитывались также желания и склонности, однако, обучение в профильном классе считается престижным, и дети стремятся попасть туда, не всегда отдавая себе отчет об уровне ответственности за успешную учебу, высокие показатели.

По данным исследования копинг-стратегий профильного математического 9 М класса мы выявили, что у 48,2 % испытуемых преобладает конфронтационный копинг, у 45,4 % испытуемых – дистанцирование. У большинства 64,5 % – самоконтроль, принятие ответственности преобладает у 59,9 % испытуемых, у наименьшего числа преобладает бегство-избегание – 40,1 %. Высокие показатели и по планированию решение проблемы – 62,3 % испытуемых и 46,7 % испытуемых – положительная переоценка.

Первое место по численности испытуемых использующих данную стратегию поведения занимает – самоконтроль. Эта стратегия характеризуется регулированием своих чувств и действий.

По данным нашего исследования 48,2 % испытуемых используют для совладания конфронтационный копинг. Достаточно высокий показатель характерен для подростков. Этот копинг отли-

чается агрессивной установкой человека по отношению к тяжелым жизненным обстоятельствам, когда такие ситуации воспринимаются им как враждебная сила, которую надо победить или уничтожить. Такая стратегия хороша, когда ситуация персонифицирована: имеется в реальности конкретный угрожающий объект, который, будучи нейтрализован, прекратит свое вредоносное воздействие. Тогда все в порядке: энергия противостояния направлена четко и адресно, что обеспечивает максимум эффекта. Однако же имеются не всегда эффективно использовать данную стратегию: именно вследствие применения этой стратегии человек нередко и сам преступает закон, действуя по принципу «око за око». Второе негативное последствие данной стратегии в том, что если угроза не персонифицирована, то применение подобной стратегии превращается в бесполезную трату внутренних ресурсов.

Планирование решение проблемы является наиболее эффективной стратегией совладающего поведения, ее используют 62,3 % испытуемых нашей выборки. Это может быть детерминировано тем, что у успешных школьников достаточно навыков, для использования данной стратегии. Однако же, на этот копинг тратиться гораздо больше внутренних ресурсов человека, чем на другие. Эта стратегия состоит в выработке четкого плана по устранению или решению проблемы, и четкому следованию ему. Но когда ситуация находится вне наших пределов возможности ее контролировать эта стратегия является неэффективной.

Большое число испытуемых используют для совладания со стрессом стратегию принятия ответственности. Данная стратегия совладания предполагает принятие своих ошибок и дальнейший их анализ и учет. Эта стратегия совладания доступна далеко не каждому, так как для ее применения необходимы такие качества как самокритичность, умения прогнозировать и анализировать, а так же некоторая зрелость и сила характера. Эта копинг-стратегия имеет и свои недостатки. Используя ее, человек может увлечься и брать на себя ответственность за абсолютно все события, происходящие вокруг него, что приведет лишь к истощению внутренних ресурсов организма и как следствию – депрессии.

Из всего выше сказанного мы видим, что наиболее используемыми стратегиями совладания со стрессом являются стратегии направленные на разрешение самой проблемы. Мы можем пред-

положить, что такие результаты детерминированы в первую очередь успешностью испытуемых выборки. Учащиеся престижного математического класса не пытаются изменить свое отношение к проблемным ситуациям. Они в большинстве своем уверены в том, что справятся с возникшими трудностями, и таким образом, застрахованы от еще больших стрессоров. Предпринимая действенные шаги по разрешению стрессовых ситуаций, успевающие школьники находятся на пути к повышению своей самооценки.

В ходе исследования у школьников базового обучения в 9 Б классе также была выявлена наиболее предпочитаемая копинг-стратегия: самоконтроль. Однако, в данной группе показатели ниже, чем в 9 М. На втором месте также находится копинг планирование решения проблемы, но, занимающее в математическом классе третье место принятие ответственности в этой выборке отодвигается на предпоследнюю позицию. Предположим, что это объясняется меньшей психологической зрелостью школьников, не обремененных повышенными требованиями к успешной учебе.

Базовый класс не является в целом отстающим по учебе, учеников нельзя назвать неуспешными. Тем не менее, показатели дистанцирования и бегства-избегания здесь выше, чем в предыдущей группе. На 4,6 % больше испытуемых в 9 Б используют копинг-стратегию бегство-избегание. Это может быть детерминировано тем, что школьники, не встречая особого давления ответственности за решение проблем, позволяют себе избегать их. Испытуемые, использующие эту стратегию совладания, регулируют свое эмоциональное отношение к проблеме, избегая ее, что в свою очередь не приводит к разрешению стрессовой ситуации.

Дистанцирование используют 52,2 % испытуемых нашей выборки. Этот копинг отличается от бегства-избегания тем, что учащиеся, использующие его, не отрицают наличия проблемы, но отгораживаются от нее, и наблюдают как бы со стороны. Использование дистанцирования школьниками можно объяснить теми же причинами, что и использование бегства-избегания. Девятиклассники базового обучения направляют свои действия на регулирование своего эмоционального состояния, для того чтобы на пути решения реальной проблемы не возникло еще больших проблем, с которыми они будут не в силах справиться.

47,6 % испытуемых используют конфронтационную стратегию совладания. Этот показатель немного ниже, чем в математи-

ческом классе. Конфронтационный копинг отличается своей агрессивностью. Школьники могут использовать этот копинг как средство защиты. Направляя свою агрессию на тяжелые жизненные обстоятельства, подростки не решают своих проблем, но таким образом регулируют эмоциональное состояние, получая разрядку.

Литература

1. Битюцкая Е. В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2007.
2. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции/ под ред. Л. Леви, В. Н. Мясищева. Л., 1970.
3. Либина А. В., Либин А. В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? // Стиль человека: психологический анализ. М. : Смысл, 1998. С. 190–204.
4. Фролова С. В., Сенина Т. В. Стресс-совладающее поведение подростков в различных социально-психологических ситуациях // Проблемы социальной психологии личности. – Саратов, 2005. С. 10–18.

ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ФАНАТИЗМА У ПОДРОСТКОВ

Плотников Е. О.

*ГБОУ ВПО «Красноярский государственный медицинский
университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого»,
Красноярск, Россия
E-mail: plotnikov_jexa@mail.ru*

Одним из основных интересов современной молодёжи является музыка. Большая часть молодых людей довольно хорошо разбирается в музыке, регулярно слушает и обсуждает новинки и классику российской и зарубежной музыки.

У каждого из нас есть любимые актёры, певцы или музыкальные группы. Нет ничего ужасного и противоестественного в том, чтобы хорошо разбираться в направлениях и жанрах, посещать концерты, наслаждаться любимой музыкой или прекрасной актёрской игрой, т. е. быть поклонником чьего-то творчества. Но, кроме поклонников (вполне здоровых и нормальных людей) существуют ещё и фанаты – люди, страдающие серьёзным эмоциональным сдвигом, одержимые своим идеалом.

Фанат – фанатически, до исступления преданный поклонник кого-нибудь или чего-нибудь [Толковый словарь Ожегова].

Основную группу риска составляют подростки, так как в период формирования личности они легко поддаются влиянию каких либо идей, людей. В добавок, в подростковый период человек учиться социализироваться, жить в обществе и взаимодействовать с ним. Если на данном этапе становления личности подросток встречает какие-то преграды, которые не может преодолеть самостоятельно, то он пытается обособиться от окружающего его общества (друзей, родных). Отсюда, ему довольно сложно найти друзей, выбрать подходящее хобби или занятие (будь то спорт, музыка, учёба). Подросток попросту не может найти себя, не чувствует себя полезным ни для кого-то бы ни было и даже для себя самого. Посредством предмета своего обожания (который является идеалом), фанат пытается заглушить, либо восполнить чувство

самонедостаточности, которое свойственно абсолютно всем фанатам. Он выбирает себе наиболее «правильный», «идеальный» образ и старается быть на него похожим, стремиться приблизиться к нему.

Подавляющее число слушателей получают от прослушивания музыки положительные эмоции. Некоторым любимая музыка придает сил для преодоления эмоциональных кризисов, а иногда и подсказывает решение жизненных вопросов. Человеку проще всего найти отражение своих эмоций и переживаний (как негативных, так и позитивных) именно в музыке. Успокаивая (либо возбуждая), музыка помогает человеку преодолевать эмоциональные кризисы. Человек может слушать музыку довольно часто, но механизм появления фанатической зависимости начнёт действовать лишь при заикливании на сильном раздражителе, т. е. на возврате к нему, отказе поиска иного раздражителя, его усугубления.

В чём же состоит различие между поклонниками и фанатами? Поклонник – это ценитель, человек, восхищающийся чьим-то творчеством. Вполне нормальным является наличие пары-тройки музыкантов, чьи работы вызывают у вас чувство радости, наслаждения, восхищения. Поклонник черпает из своего увлечения положительные эмоции, устанавливает приемлемые жизненные позиции, находит товарищей по интересам. Отличием же поклонника от фаната является тот факт, что для первых предметом восхищения является творчество/деятельность их любимых исполнителей, а для фанатов сам исполнитель – кумир.

Так же немаловажную роль играет гендерный состав фаната. В случае с девушками это связано с развитием женской сексуальности. Фанатки, выбирая предмет обожания (кумира), руководствуются идеалами мужчины-спутника жизни. Не важно, будет ли обладать определенными качествами человек-артист, если ими будет обладать образ человека-артиста, то женщина-фанат примет и «дорисует» идеальное качество этому образу. С фанатами-мужчинами все обстоит практически также: фанат-мужчина избирает предметом обожания и восхищения потенциального сексуального партнера. Проще говоря девочки любят мальчиков, а мальчики любят девочек. Возможно, именно поэтому матёрые

продюсеры очень хорошо пользуются данными фактами при создании образа исполнителя.

Одной из отличительных особенностей фанатов, является острая реакция на критику их кумира. Зачастую из-за расхождения в музыкальных взгляда, подросткам сложно найти друзей, а иногда и общий язык с родными и близкими. Обидев кумира фаната, вы приведёте его в бешенство и нарвётесь на оскорбление, а иногда рискуете быть даже побитым. Кумир, для фаната – это нечто «святое», чьё совершенство неоспоримо. Как и любые другие фанаты (будь-то религиозные или футбольные), музыкальные фанаты готовы буквально испепелить тех, кто усомниться в идеальности их кумира. Любая критика (какой бы конструктивной она не была) в адрес их предмета обожания вызывает у них глубокое негодование и агрессию.

Для фаната же не существует разграничения отрицательных и положительных черт. Кумир является идеалом: фанат копирует внешность, повадки, манеру поведения, и даже жизненные позиции образа своего кумира. Очень редко подобные стремления помогают фанатам в их деятельности, отношениях и жизни вообще. Лишь малая часть опрошенных смогла четко ответить на следующий вопрос: «Каким образом на вас повлияло творчество вашего любимого исполнителя?». Это вполне нормально, ведь рядовой слушатель вступает в потребительские отношения относительно человека-артиста, то есть получает удовольствие от потребления уникального продукта. На фаната же, как мы говорили ранее, творчество их кумира влияет очень сильно, устойчиво и чаще всего негативно, хотя сами они утверждают обратное.

Концерт представляет собой модель общения с кумиром, при которой этот процесс – односторонен. Если учесть тот факт, что любой концерт музыкального исполнителя проходит по заранее распланированному шаблону (традиционные слова, крики, выход на бис, запланированные обращения), то процесс этот можно назвать лишь иллюзией общения. Тем не менее, большинство фанатов этот процесс устраивает, и они с радостью на него идут. Придя на концерт любой известной группы, вы сможете с лёгкостью отличить поклонника от фаната. Парни, которые машут густыми гривами и загибают пальцы в «козу» на рок-концертах –

это поклонники. Или толпа ярких девчонок, которая визжит при появлении на сцене их любимого певца – это тоже поклонники. Эти люди получают удовольствие от работы своих любимчиков, отдыхают, общаются, веселятся. Их тип отношения к исполнителям – потребительский. Для фаната же всё это чуждо. Они не издадут лишнего звука, не произведут ни единого движения, способного отвлечь их от кумира. Взгляд направлен только на сцену, а на глазах, зачастую, не радость, а слёзы – горечь от понимания невозможности быть рядом со своим идеалом, неспособности хоть на чуточку приблизиться к нему.

Говоря о социализации фанатов, следует обратить внимание на отсутствие у них потребности в наличии единомышленников – людей разделяющих их музыкальные вкусы и предпочтения. Зачастую даже наоборот, фанат негативно и враждебно воспринимает поклонников творчества своего любимого исполнителя. Проще говоря он уверен и не хочет воспринимать то, что «кто-то любит его(ее) больше чем я».

История знает тысячи примеров преследования фанатами кумиров. Это явление было бы не столь опасным и волнующим, если бы подобные преследования небыли опасными для артистов. «В чем же опасность?»- спросите вы. Опасность же состоит в том, что для фаната отторжение кумиром является неприемлемым. Точнее говоря- фанат не воспримет отторжения со стороны своего кумира. Подобное состояние сродни параноидальному психозу, когда нежелательные факты попросту не воспринимаются. Таким фактом для фаната будет являться нежелание кумира общаться с ним. «Расстроенный» фанат способен на необдуманные, неадекватные поступки, вплоть до похищения или даже убийства своего кумира, а иногда и совершения самоубийства.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Плужникова Е. А., Смолярчук И. В.

*ФГБОУ ВПО Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина,
Тамбов, Россия
E-mail: elena231992@mail.ru*

В настоящее время большое внимание уделяется модернизации дошкольного воспитания, разработке инновационных программ, созданию современных дошкольных учреждений. В связи с этими изменениями педагоги на первое место ставят интеллектуальное развитие детей, а эмоциональная сфера ребенка исследуется мало.

Эмоциональная сфера – явление достаточно сложное, в нее входят и эмоциональные состояния, переживаемые в виде эмоций, аффектов, настроений, и устойчивые личностные образования в виде интеллектуальных, эстетических, нравственных и других чувств, которые впоследствии становятся чертами характера. В психологии выделяют как положительные эмоциональные состояния (восхищение, радость, и т. д.), так и отрицательные (гнев, обида и т. д.).

Проблемой эмоций, их природы занимались многие известные ученые, такие как Б. Г. Ананьев, М. И. Лисина, Т. А. Репина, П. К. Анохин, П. В. Симонов, К. Изард, и др.

Эмоции в детском возрасте играют огромную роль в развитии ребенка: они помогают воспринимать окружающую действительность и реагировать на нее. В дошкольном возрасте ребенок усваивает «язык чувств» – принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, улыбок, жестов, поз, движений, интонация голоса и тому подобное [1].

Недостаточное изучение эмоциональной сферы детей дошкольного возраста затрудняет эффективное определение влияния эмоций на развитие личности ребенка. На наш взгляд, исследования в данном направлении помогут решить проблемы личностного развития детей старшего дошкольного возраста, кото-

рые являются объектом исследования возрастной и педагогической психологии.

Целью исследования стало изучение психологических особенностей эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании использовались следующие методики: Опросник «Страхи у детей» (автор А. И. Захаров); Тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки); Графическая методика М. А. Панфиловой «Кактус»; Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О. А. Ореховой; Тест «Дерево».

Исследование проводилось в детском саду МБДОУ «Золотая рыбка» г. Уварово. В нем приняли участие дети 6–7 лет в количестве 31 человека.

Качественный анализ теста «Дерево» показал, что у 32 % детей наблюдается отсутствие уверенности в себе, ребенок ощущает себя незначимым, снижена общая энергетика. Все дети показывают положительный прогноз адаптации и потенциала личностного развития ребенка. У 25,8 % детей присутствует инфантильность, сохранение установок и манеры поведения, свойственных более младшим детям. 6,45 % детей испытывают трудности во взаимоотношении с людьми. Не удовлетворяется потребность в общении у 45,16 % детей. 80,65 % детей практичны, это говорит о том, что ребенок живет сегодняшним днем, у 19,35 % детей преобладает мечтательность, отсутствует склонность к активным действиям. Влияние матери привязанность к ней наблюдается у 84 % детей, на 13 % детей доминирует влияние отца, и только у одного ребенка (3 %) симбиотическая связь с отцом и матерью.

В методике Ореховой выделяются два основных показателя. Первый – это вегетативный коэффициент, который характеризует энергетический баланс организма: его способность к энергозатратам или тенденцию к энергосбережению. По данной шкале получились следующие результаты: у 68 % детей оптимальная работоспособность, они отличаются бодростью, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам, образ жизни позволяет восстанавливать затраченную энергию. Для 29 % детей обнару-

живается компенсированное состояние усталости, когда самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. У одного ребенка (3 %) хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность. Вторым показателем суммарное отклонение от аутогенной нормы (СО). Аутогенная норма является индикатором психологического благополучия. Значение СО отражает устойчивый эмоциональный фон, т. е. преобладающее настроение ребенка. У 45 % детей преобладание положительных эмоций. Ребенок весел, счастлив, настроен оптимистично. У 32 % детей эмоциональное состояние в норме. Преобладание отрицательных эмоций наблюдается у 23 % детей, доминируют плохое настроение и неприятные переживания.

По методике «Страхи у детей» количество страхов превышает возрастную норму у 74 % детей. У 84 % детей преобладают такие страхи как умереть, что умрут родители; у 71 % детей – пожара, 68 % детей боятся нападения бандитов, 55 % – глубины, боли. Так же часто встречаются такие страхи: боятся заболеть(45 %), сказочных чудовищ(29%), страшных снов(39%), животных(42%), природных катаклизмов(42%), огня (48%), войны(52%), крови(39%), уколов(48%), сделать что-либо плохо(48%). У двух детей(6%) наблюдается социальная тревожность, которая появляется от завышенных требований взрослых.

В графической методике М. А. Панфиловой по шкале агрессивность высокие результаты у 23 % детей, низкие у 29 % детей, импульсивность у 23 % детей, эгоцентризм-стремление к лидерству 45 % детей, неуверенность в себе зависимость 52 % детей, открытость демонстративность 58 % детей, скрытность-осторожность у 6 % детей, экстраверт 23 % детей, интроверт 77 % детей, стремление к домашней защите 42 % детей, отсутствие стремления к домашней защите 58 % детей.

С помощью теста тревожности был выявлен высокий уровень тревожности у 6 % детей, низкий – у 16 % детей. Наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях «объект агрессии»(55%), «выговор»(74%), «агрессивность»(61%), что может обозначать сложные отношения в диадах ребенок – ребенок, ребенок – взрослый.

Таблица 1 иллюстрирует максимальные, минимальные и средние данные испытуемых по следующим шкалам:

Таблица 1

	Среднее	Минимум	Максимум
Тревожность	27,539	1	50,0
Вегет_коэф	1,0737	0,50	1,60
Сумар_откл	13,94	4	30
Страхи	12,97	1	25
Агрессивность	2,00	1	3
Импulsивность	1,77	1	2
Эгоцентр_лидерство	1,55	1	2
Неувер_зависимость	1,45	1	2
Демонстр_открытость	1,42	1	2
Скрыт_осторожность	1,94	1	2
Экстраверт	1,77	1	2
Интроверт	1,23	1	2
стрем_к_дом_защите	1,58	1	2
отсутств_к_дом_защите	1,42	1	2

Самые высокие средние показатели имеют шкалы «тревожность» 27,539, «суммарное отклонение» 13,94 и шкала «страхи» 12,97, низкие средние показатели по всем остальным шкалам. Значимые минимальные и максимальные показатели видим по шкалам «тревожность», «вегетативный коэффициент», «суммарное отклонение» и «страхи».

Для анализа взаимосвязи особенностей эмоционального развития был использован метод корреляционного анализа. Взаимные корреляции между данными показателями свидетельствуют о наличии взаимосвязей между шкалами.

Шкала «Вегетативный коэффициент» положительно коррелирует со шкалой «Агрессивность» ($r = 0,440$), агрессивность может зависеть от неустойчивого энергетического баланса, переутомление, низкая работоспособность повышают уровень агрессии. «Импulsивность» положительно коррелирует со «Скрытой осторожностью» ($r = 0,486$), при импульсивном поведении, ребенок с осторожностью относится к окружающим людям. Шкала «Интроверт» имеет обратно пропорциональную зависимость со шкалой «Экстраверт» ($r = - 0,990$), это означает, что ребенок несет ответственность за свои действия или во всем происходящем ви-

нит окружающих. Шкала «Эгоцентризм-лидерство» имеет обратно пропорциональную зависимость со шкалами «Отсутствие стремления к домашней защите»($r = -0,411$), «Неуверенность-зависимость»($r = -0,990$) и положительно коррелирует со шкалой «Стремление к домашней защите»($r = 0,411$), на развитие лидерских качеств оказывает прямое влияние семья, чем защищенной себя чувствует ребенок, тем он увереннее в своих силах и наоборот. «Отсутствие стремления к домашней защите» положительно коррелирует с «Неуверенность-зависимость»($r = 0,411$)и имеет обратно пропорциональную зависимость с шкалой «Стремление к домашней защите» ($r = -0,990$). «Неуверенность-зависимость» имеет обратно пропорциональную зависимость со шкалой «Стремление к домашней защите»($r = -0,411$), чем выше у ребенка развито чувство семейной защищенности, тем меньше в нем неуверенности в себе.

Исследование свидетельствует, что в эмоциональной сфере нашей выборки преобладают страхи, тревожность, неуверенность в себе, демонстративность. Мы полагаем, что полученные данные могут быть связаны с особенностями детско-родительского взаимодействия. Источником эмоциональных переживаний ребенка становятся в первую очередь его взаимоотношения с взрослыми и другими детьми, а также те ситуации, которые произвели на него новое, необычное, сильное впечатление. Поэтому чем больше впечатлений получает ребенок, тем более дифференцированными становятся его эмоциональные переживания[2; 3].

Литература

1. Любина Г. Обучение дошкольников «языку чувств» //Дошкольное воспитание. 1996. № 2. С. 4.
2. Смолярчук И. В. Проблемы детства (Психологическая помощь детям при нарушениях эмоционально-личностного развития). Тамбов, 2004.
3. Смолярчук И. В. Детско-родительские отношения и их влияние на развитие личности ребенка. Тамбов, 2009.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ И ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Попова Э. А., Смолярчук И. В.

*ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина»,
Тамбов, Россия*

E-mail: inessa.sm@gmail.com; fefelova.evelina@yandex.ru

Анализ современного состояния и основных направлений разработки проблемы тревожности в России показал, что ее изучению у дошкольников уделяется недостаточно внимания, хотя появляется она именно в дошкольном возрасте. Открытым остается вопрос частоты встречаемости данного явления у дошкольников, устойчивости тревожности в дошкольном возрасте, описания круга тревогопорождающих ситуаций детства. Если в какой-то одной, достаточно узкой, сфере общения у ребенка сложились неблагоприятные отношения и накопился отрицательный опыт, то в этой сфере общения он может быть тревожен и тогда, когда в ситуации ничего угрожающего нет, а есть только неопределенность. Мы полагаем, что такое состояние еще нельзя назвать общей тревожностью личности, хотя, вероятно, оно может являться ее первой стадией. Если же тревога, возникшая в одной сфере общения, распространяется и на другие сферы общения, то можно считать, что тревожность уже становится свойством личности.

Проблема влияния типа взаимодействия взрослого и ребенка на формирование личности последнего широко обсуждается в психологической литературе и является достаточно актуальной. К настоящему времени сформировалось убеждение, что тип детско-родительских отношений в семье является одним из основных факторов, формирующих характер ребенка и особенности его поведения. Наиболее характерно и наглядно тип детско-родительских отношений проявляется при воспитании ребенка. По мнению А. Я. Варга, В. В. Столина и других, родительские отношения – это система разнообразных чувств к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребёнка, его

поступков [2]. Семья является одним из важнейших воспитательных институтов, роль и значение которого в формировании личности ребенка изучались многими авторами (Дж. Боулби, В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, О. А. Карабанова, А. С. Спиваковская, К. Хорни, Э. Г. Эйдемиллер).

Дефицит общения с родителями, недостаток тактильных и эмоционально насыщенных контактов с ними обуславливает раннее формирование негативных личностных образований (страхов, невротических комплексов, тревог, психологических защит и коммуникативных барьеров). Все это не может не влиять негативным образом на характер всего дальнейшего жизненного пути человека. Роль неблагополучия в семейном общении в возникновении ситуативной тревоги и образовании тревожности как устойчивой личностной характеристики признается едва ли не всеми психологами, занимающимися этой проблемой. Согласно работам представителей динамического подхода и отечественных психологов, истоки тревожности, как устойчивого свойства личности, лежат в детстве индивида. Решающим периодом, по мнению А. В. Захарова, М. И. Лисиной А. М. Прихожан, является дошкольный возраст [1; 4].

Фактор семейного воспитания, выделяется в настоящее время в качестве центральной причины возникновения тревожности у детей (А. И. Захаров, Спиваковская А. С и др.) [3–7].

Целью нашего исследования явилось изучение роли семейного окружения в возникновении личностной тревожности. На первом этапе исследования применялся тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман).

Общий анализ ответов позволил разделить обследуемую группу на две подгруппы: дети с высоким уровнем тревожности (70 %) и дети с низким уровнем тревожности (30 %). В обеих группах испытуемые опасались ситуации агрессии со стороны взрослых и сверстников. Для них агрессия в общении рассматривается как неизбежный факт, вызывающий негативные переживания. Мы считаем, что это связано с возрастными особенностями детей старшего дошкольного возраста. Старшие дошкольники – возраст поиска достойного положения среди взрослых и сверст-

ников, а потому межличностные отношения имеют для них особое значение. Неумение установить желаемые позитивные отношения с окружающими, стремление быть принятым социумом вызывает чувство тревоги у ребенка, которое является следствием его актуальных возрастных особенностей, но может явиться и причиной дальнейшего неблагоприятного хода развития.

Тревожные дети больше всего опасаются одиночества (укладывание спать), агрессивного поведения взрослых, авторитарного отношения родителей (выговор), изоляции со стороны сверстников. Они чаще ожидают неблагоприятных исходов при общении со сверстниками, братьями и сестрами, в режимных моментах (одевание, умывание, еда) и собственными родителями.

На втором этапе нашего исследования мы изучали особенности детско-родительских отношений в семьях испытуемых дошкольников с помощью опросника А. Я. Варга, В. В. Столина, направленный на выявление типов родительского отношения к ребенку.

Анализ результатов опросника позволил сделать выводы о значимых различиях в родительском отношении по шкалам «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник». Родители тревожных дошкольников приписывают им социальную несостоятельность, считают их неуспешными. Они стараются опекать своих детей, контролируют каждый их шаг и стараются добиться беспрекословного послушания.

По большей части родители испытывают к детям злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет им и не уважает их.

Наши результаты позволили нам увидеть, что только 30 % всех обследованных родителей заинтересованы в своих детях, эмоционально-тепло к ним относятся, способны устанавливать доверительные отношения, умеют безусловно и безоговорочно любить. Наиболее высокие результаты были получены по шкалам: «принятие» и «кооперация», которые отражают интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Родителям нравится ребенок таким, какой он есть. Они уважают индивидуальность ребенка, симпатизируют ему; стремятся проводить много времени вместе с ребенком, одобряют его интересы и планы. Такое внимательное, заинтересованное родительское отношение фор-

мирует у детей спокойствие и уверенность. Неудачи и ошибки ребенка воспринимаются родителями как непреднамеренные, не имеющие субъективной направленности, не встречают аффективной реакции.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что для большинства родителей, имеющих тревожных детей, не значимо эмоциональное взаимодействие с ними, а важны забота и уход. Родителям тревожных дошкольников присуще ощущение собственной жертвенности по отношению к детям, они полагают, что дети не оправдывают родительских усилий, не проявляют должной благодарности. Родители стимулируют возникновение негативных эмоций у детей через авторитарное предъявление завышенных ожиданий и критику их действий.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что родители тревожных детей, контролируя поступки и процесс развития ребенка, не представляют, какого результата в воспитании хотят добиться. Это выражается в нестабильности поведения и требований родителей, и в их авторитарной, доминантной позиции. Полученные результаты позволяют сделать вывод о взаимосвязи возникновения тревожности с ближайшим социальным окружением дошкольника. Поэтому целью дальнейшего нашего исследования станет коррекционно-развивающая работа с детско-родительской парой.

Литература

1. Боулби Дж. Привязанность. М., 2003.
2. Варга А. Я. Типы родительского отношения. Самара, 1997.
3. Гарбузов В. И. Нервные и трудные дети. СПб, 2006.
4. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб., 1997.
5. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2008.
6. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. М., 1999.
7. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2002.

ПОКАЗАТЕЛИ АДАПТИВНОСТИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В ПОСТТРУДОВОЙ ПЕРИОД

Репешко А. В., Уварова М. Ю.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: Rouge-noir@mail.ru*

Необходимость сохранения активной жизни в пожилом возрасте – одна из актуальных тем современных научных исследований. Выход на пенсию ставит перед человеком проблему появления свободного времени. Каждый пожилой человек конструирует собственную социальную реальность выхода на пенсию. Несмотря на изученность проблемы пожилого возраста, проблема факторов адаптации именно людей пожилого возраста остается до сих пор еще малоизученной.

Изучением адаптации занималось много разных авторов – Л. И. Анциферова, В. Д. Шапиро, А. А. Реан, Е. К. Завьялова, Н. Н. Саучук, Н. Ф. Шахматов и др. В своей работе мы опирались на определение А. А. Реана, который рассматривает адаптацию как активное самоизменение личности в соответствии с требованиями ситуации [3, с. 40].

Толчком к процессу адаптации чаще всего становится осознание личности того факта, что усвоенные в предыдущей деятельности стереотипы поведения перестают обеспечивать достижение успеха и актуальной становится перестройка поведения в соответствии с требованиями новых условий [4, с. 141].

С прекращением трудовой деятельности у стареющих людей резко нарушается жизненный стереотип, приспособляемость к новым условиям, перестраивается весь образ жизни [1, с. 97]. Рассмотренные нами проблемы адаптации пожилых людей показывают, что в их решении много противоречивых позиций, что связано с наличием многочисленных и различных факторов, как внешних, так и внутренних. Все вышесказанное и определило цель нашего исследования: изучить факторы адаптации пожилых людей в посттрудовой период. Объектом исследования является адаптация личности, а предметом – факторы адаптации пожилых

людей в посттрудовой период. В исследовании мы исходили из предположения, что внутренние факторы, такие как личностные особенности, в частности – адекватный уровень самооценки, высокий уровень мотива аффилиации и высокий уровень эмоционального комфорта, помогают успешно адаптироваться пожилым людям в посттрудовой период.

Мы провели исследование с участием 32 неработающих пенсионеров, среди которых 15 мужчин и 17 женщин в возрасте от 55 до 65 лет. Они вышли на пенсию в течение последних двух лет. Посещают мероприятия «Для тех, кому за 50...». Для реализации цели исследования нами использовались следующие методики: метод беседы, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, методика исследования самооценки личности С. А. Будасси.

Анализ полученных результатов исследования показал, что испытуемые, имеющие высокие показатели результатов исследования уровня социально-психологической адаптации (методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда) чаще демонстрируют и высокие показатели уровня эмоционального комфорта, мотива аффилиации и принятия других, адекватную самооценку.

Кроме того, оптимальный уровень самооценки (43 %) характерен для людей с высоким уровнем адаптации. Они выше оценивают свои социально желательные характеристики. Они склонны считать себя ответственными за свою жизнь. Также, пожилые люди с высоким уровнем адаптации в посттрудовой период обладают высоким (58 %) и средним (42 %) уровнем принятия других. Это говорит о высокой надежде на аффилиацию, стремление к принятию. В целом, им нравятся другие люди, отношения с ними теплые, дружеские. Пожилые люди данной группы обладают высоким уровнем эмоционального комфорта (58 %), т. е. они уравновешены, спокойны, оптимистичны. Их волнуют проблемы родственников, проблемы общества. Боязнь не успеть что-то сделать, не реализовать свои планы – основной страх, который переживают пенсионеры данной группы. Эмоциональное реагирование на процесс выхода на пенсию было спокойным, это связано с тем, что они видят много позитивных изменений в образе жизни после

выхода на пенсию. Для пожилых людей с низким и средним уровнем самооценки характерен низкий уровень адаптации в посттрудовой период. Таким образом, можно сделать вывод, что зачастую они не удовлетворены собой. Также они не удовлетворены общением с окружающими (70 %), а остальные 30 % частично удовлетворены, но недовольны тем, что сузился круг общения. Пенсионеры с низким уровнем адаптации в посттрудовой период обладают низким уровнем эмоционального комфорта (70 %). Это говорит о том, что они встревожены, обеспокоены или чувствуют безразличие к окружающему. Больше всего их волнует страх быть обузой, страх одиночества и проблемы со здоровьем. Данные, полученные в ходе исследования, позволили выявить особенности личности пожилого человека, обеспечивающие успешную адаптацию в посттрудовой период (адекватный уровень самооценки, высокий уровень мотива аффилиации и высокий уровень эмоционального комфорта).

Таким образом, пожилые люди с высоким уровнем адаптации в посттрудовой период характеризуются более оптимистичным отношением к будущему, позитивной оценкой прошлого, высоким уровнем принятия других, высоким уровнем эмоционального комфорта, по сравнению с пенсионерами с низким уровнем адаптации. Пожилые люди с высоким уровнем адаптации в посттрудовой период обладают оптимальным уровнем самооценки (средним и высоким). При этом они выше оценивают свои социально желательные характеристики. Они склонны считать себя ответственными за свою жизнь. Также, они оптимистично настроены по отношению к будущему, оценивая свое прошлое, полагают, что смогли реализовать себя. Для них характерно разнообразие интересов, они удовлетворены общением, они уравновешены, спокойны. Их волнуют проблемы родственников, проблемы общества. Боязнь не успеть что-то сделать, не реализовать свои планы – основной страх, который переживают пенсионеры данной группы.

Литература

1. Авербух Е. С. Неврозы и неврозоподобные состояния в позднем возрасте. Л. : Изд-во Академия, 1976. 159 с.

2. Анцыферова Л. И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней взрослости // Психол. журн. 2001. Т. 22, № 3. С. 3–15.
3. Реан А. А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер 6, Философия. Политология. Социология. Психология. Право. Международные отношения. 1995. Вып. 3. С. 39–74.
4. Сачук Н. Н., Панина Н. В., Москалец Г. М. Проблемы адаптации к выходу на пенсию. СПб. : Питер 1981. С. 141–145.
5. Шапиро В. Д. Человек на пенсии. М. : Прогресс, 1980. 173 с.

ВЛИЯНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ НА САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Романова М. А., Семёнова А. А.

*ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования»,
Иркутск, Россия
E-mail: rom. marya2011@yandex.ru*

Современные тенденции развития психологической науки указывают на актуальность проблемы самосознания личности, которая представлена широким кругом исследований. Фундаментальной основой изучения самосознания являются работы многих зарубежных и отечественных психологов (К. Роджерса, К. Г. Юнга, В. В. Столина, И. И. Чесноковой, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др.). Особенно значимо рассматривать эту проблему в подростковом возрасте, так как этот возрастной период является труднейшим периодом в жизни человека и несет в себе значительные изменения в самосознании взрослеющего ребенка. Особую роль в развитии самосознания при общении и взаимодействии с другими людьми играют рефлексивные действия.

Самосознание, самопознание, способность к рефлексии являются новообразованиями подросткового возраста и обусловлены появлением чувства взрослости, изменением социальной ситуации развития [4, с. 109]. Подростковый возраст характеризуется активным ростом самосознания. Средством его развития становится личностная рефлексия [1, с. 42]. Рефлексию, как правило, рассматривают как механизм самосознания, изучая её функции.

Она дополняется и обогащается в процессе обратной связи, что позволяет индивиду корректировать свою деятельность и общение, произвольно управлять своим поведением. Формирование рефлексивных умений помогает осознать свои реальные достижения и недостатки и предполагает стремление к самосовершенствованию посредством деятельности, общения с другими людьми.

Возникновение рефлексии в подростковом возрасте является анализом собственного состояния, переживания, мыслей по за-

вершении деятельности, на основе которой складывается способность формировать более или менее четкие представления о самом себе.

В. В. Столин считает, что возникновение рефлексии, появление сознательного «Я», интимизация внутренней жизни, осознание своих мотивов, моральные конфликты и нравственные оценки это феноменальные проявления самосознания в подростковом возрасте. Этот период считается критическим и переломным в развитии самосознания или даже периодом его возникновения во всей целостности [6, с. 5].

Л. С. Выготский выделил два новообразования подросткового возраста – развитие рефлексии и на ее основе самосознания. Развитие рефлексии у подростка, писал он, не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, в связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Развитие самосознания, как никакая другая сторона душевной жизни, считал Л. С. Выготский, зависит от культурного содержания среды [5, с. 16].

А. Бузман выделил три момента, характеризующие рефлексию в подростковом возрасте [3, с. 231]:

1. Рефлексия и основанное на ней самосознание подростка представлены в развитии. Возникновение самосознания берется не только как феномен в жизни сознания, но как гораздо более широкий биологически и социально обоснованный всей предыдущей историей развития момент.

2. Связь между развитием самосознания и социальным развитием подростка.

3. Самосознание не берется как какая-то метафизическая сущность, не поддающаяся анализу. Рефлексия может влиять перестраивающим образом на субъекта (самоформление).

Н. А. Семенов в подростковом возрасте выделяет самопознание и рефлексию как одну из важнейших основ формирования самосознания, самоотношения, уровня притязаний [4, с. 110].

Подростковый возраст является точкой максимального несоответствия в степени сформированности различных видов рефлексии. В. В. Барцалкина рассмотрела характеристику самосо-

знания и преобладающего типа рефлексии в подростковом возрасте (см. таблицу 1) [8, с. 45].

Таблица 1

Характеристика самосознания и преобладающего типа рефлексии в подростковом возрасте (по В. В. Барцалкиной)

Обособление и тип рефлексии	Отождествление	Содержание самосознания
Обособление Я от не-Я в двух формах: 1) не-Я в форме Других, представляющих взрослую жизнь как внешнюю систему норм и требований; 2) не-Я в форме Они внутри собственного Я (Я как объект); обеспечивается развитой формой определяющей рефлексии и становящейся трансцендирующей рефлексии	Первой форме обособления противостоит отождествление с Другими в лице сверстников, второй – с собственным Я (аутокоммуникация)	Собственные желания, цели, мотивы, способности

А. Л. Цынцарь выделяет самосознание – рефлексию как процесс познания человеком самого себя, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний, размышление о самом себе; осознание того, как воспринимают и оценивают человека его окружающие. Самонаблюдение, соотнесение, самоанализ – все вместе ведут к развитию рефлексии [7, с. 34].

Л. И. Божович показывает, что на основе рефлексивных факторов в последствии складывается способность формировать более или менее четкие представления о самом себе. Это представления о своих качествах и возможностях, на основе которых складывался образ собственного «Я» (самосознание) и его эмоциональная оценка [2, с. 99].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что рефлексия является механизмом самосознания. Возникновение рефлексии в подростковом возрасте является проявлением самосознания и предполагает, появление сознательного «Я», интимизацию внутренней жизни, осознание своих мотивов, моральные конфликты и

нравственные оценки собственных действий. Этот период считается критическим и переломным в развитии самосознания или даже периодом его возникновения во всей целостности [6, с. 5].

Литература

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ, 2004. 216 с.
2. Божович Л. И. Особенности самосознания у подростков // Вопр. психологии. 1953. № 1. С. 98–107.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
4. Коверник Е. А. Самопознание и рефлексия в подростковом возрасте // Вестн. СевНТУ. 2010. № 105. С. 107–110.
5. Кроповницкий О. В. Психология подростка. Тренинг личностного роста : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2001. 128 с.
6. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Моск. ун-т, 1983. – 288 с.
7. Цынцарь А. Л. Формирование самосознания у подростков из «дистантных» семей // Вестн. Моск. Гос. гуманит. ун-та им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2012. № 4. С. 28–36.
8. Эпова Н. П. Рефлексивная культура педагога : учеб. пособие. Чита : Заб-КИПКРО, 2009. Ч. 1. 190 с.

НЕПОЛНАЯ СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Свинцова К. В., Тащёва А. И.

*ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: svintsovakris@mail.ru*

Актуальность проблемы исследования определяется изменением структуры современной семьи, социальных ролей ее членов, ростом числа разводов, поэтому, согласно статистике, в неполных семьях России живут около 6,5 миллиона детей [4, с. 461]. Практика оказания профессиональной психологической помощи свидетельствует о том, что психологические проблемы этих детей, прежде всего, трудности их воспитания являются едва ли не самыми частыми причинами обращения к специалистам [5, с. 133; 6, с. 162]. Вместе с тем, известно, что наиболее информативные исследования о детях младшего возраста были выполнены в 70–80-е гг. прошлого века; личностные же особенности их современных сверстников изучены явно недостаточно, еще меньше работ посвящены личностным особенностям младших школьников из неполных семей.

Кроме того, полагаем, что исследование именно детей младшего школьного возраста наиболее актуально, так как именно в этом возрасте существенно меняется их образ жизни, социальный статус, расширяется круг общения в связи с поступлением в школу – дети, сравнивая себя со сверстниками, начинают осознавать некоторую неполноценность своих семей и пр.

Психологические исследования отечественных и зарубежных психологов свидетельствуют о том, что в силу названных причин дети из неполных семей, по сравнению со сверстниками из полных семей, обладают рядом психологических особенностей: более низкой успеваемостью, склонностью к невротическим нарушениям и противоправному поведению, проявлениями инфантильности, негативным отношением к родителям, нарушениями пололевого поведения, тягостным чувством отличия от сверстников, неустойчивой, заниженной самооценкой с актуальной потребностью в ее повышении, неадекватной требовательностью к

матери/отцу и высоким желанием изменений ее/его поведения, активным поиском «значимого взрослого» [1–3; 5–7].

В рамках более широкого исследования нами было проведено изучение личностных особенностей младших школьников из полных и неполных семей.

Гипотеза исследования – степень полноты семьи может оказывать влияние на особенности личности младших школьников.

Предмет исследования – личностные особенности младших школьников из полных и неполных семей.

Характеристика выборки: выборка состояла из 40 детей 8–11 лет, условно разделенных на две равные группы: основную (дети из неполных семей) и контрольную (дети из полных семей). В каждой группе было по 10 мальчиков и девочек.

Методы исследования: анализ отечественной и зарубежной литературы, психодиагностика, метод сравнения групп, метод качественно-количественного и статистического анализа результатов (непараметрический U-критерий Манна-Уитни, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA).

Методический инструментарий: тест «Несуществующее животное» [3], опросник «Атрибутивное сопровождение общения» А. И. Тащевой [4], тест С. Розенцвейга [4].

Обнаружено, что дети из неполных семей чаще, чем дети из полных, склонны к интроверсии ($U = 101, Z = 2,68$ при $p = 0,007$) и к конформизму ($U = 102,5, Z = 2,64$ при $p = 0,008$).

Таким образом, дети из неполных семей чаще стремятся к уединению, ограничивают круг общения наиболее близкими людьми, выглядят более застенчивыми и недоверчивыми, по сравнению с детьми из полных семей, которые выглядят более общительными, обладают более широким кругом общения, умеют непринужденно налаживать новые связи и проявляют независимость от влияния группы.

У всех детей выборки, вне зависимости от полноты их родительских семей, чаще фиксируется адекватный уровень самооценки, однако к завышенной самооценке чаще всего склонны дети из полных семей ($U = 96, Z = -2,81$ при $p = 0,005$).

Возможно, именно адекватный уровень самооценки и самоотношения у детей из неполных семей может стать их мощным

психологическим ресурсом в ситуации стресса, связанного с ощущением специфичности своих родительских семей, при возрастном кризисе и в других сложных жизненных ситуациях.

Преимущественное настроение детей из неполных семей характеризуется тенденцией к пессимистическому ($p = 0,07$).

Анализ личностных особенностей детей выборки, полученный с помощью опросника «АСО» А. И. Ташёвой и произведенный посредством дескриптивной статистики, показал, что, общее количество слов и количество характеристик подростком себя как личности у детей из неполных семей ($134 \pm 110,4$ и $43 \pm 17,4$) несколько превышает количество воспроизведенных слов и характеристик о себе как о личности детьми из полной семьи ($131,5 \pm 53,2$ и $36,5 \pm 12,3$). Возможно, многословность детей основной группы определяется дефицитом общения в неполных семьях, большей занятостью матерей, которые вынуждены больше работать, чтобы обеспечить семью.

Кроме того, выявлено, что, описывая себя, дети, вне зависимости от степени полноты их родительских семей, несколько чаще приводят негативные аутохарактеристики ($U = 22,5$, $Z = -2,08$ при $p = 0,04$): «злая», «люблю драться», «иногда плохая» и т. д.

С помощью U-критерия Манна-Уитни обнаружено, что дети из неполных семей чаще, по сравнению с детьми из полных семей, при описании себя как личностей используют социально-экономические характеристики ($U = 111$, $Z = 2,4$ при $p = 0,02$): чаще называют себя «богатый», «будущая чемпионка по плаванию», «хорошистка», по сути, демонстрируя свою ориентацию более на статус других людей, их положения в обществе, а также уровень их финансового достатка.

Приведенные результаты могут указывать на осознание и защитную компенсацию детьми из неполных семей экономических трудностей семьи или страх их появления, по сравнению с детьми, в семьях которых доход вполне обеспечивается обоими родителями.

Полагаем, что данная особенность самовосприятия и восприятия других очень важна в психологическом сопровождении таких детей: в противном случае она может способствовать формированию превратного представления этой большой группы детей

об истинных достоинствах и недостатках людей, а их социально-экономическое положение в обществе станет основным критерием личностных достижений.

Результаты исследования детей тестом С. Розенцвейга выявили, что в выборке в целом, вне зависимости от степени полноты их семей, доминирующей реакцией стала фиксация на препятствии, а доминирующей направленностью реакций – экстрапунитивная.

Статистический анализ показал, что уровень социальной адаптации у всех детей носит средневыраженный характер (52 % и 49 % соответственно).

Проведенный дисперсионный анализ показал, что от полноты семьи зависят интровертированность детей ($F = 5,61$ при $p = 0,02$), завышенный уровень самооценки ($F = 7,73$ при $p = 0,008$) и восприятие детьми самих себя с точки зрения прежде всего социально-экономических характеристик ($F = 4,6$ при $p = 0,04$). Дети из неполных семей наиболее интровертированы, воспринимают себя самих преимущественно с точки зрения социально-экономических характеристик; дети же из полных семей чаще имеют завышенный уровень самооценки.

Таким образом, статистический анализ подтвердил, что выдвинутая гипотеза подтвердилась. Выявлено, что полнота семьи влияет на уровень интровертированности детей, на их завышенный уровень самооценки и на восприятие детьми самих себя преимущественно с точки зрения их социально-экономических характеристик.

Результаты исследования иллюстрируют, что дети из неполных семей чаще сверстников из полных семей испытывают психологический дискомфорт, сложности в общении со сверстниками и риск попасть в кризисную ситуацию. Именно поэтому такие дети нуждаются в адресном профессиональном психологическом сопровождении, в частности, в профилактической психологической помощи.

Литература

1. Гріднева С. В., Тащѣва А. И., Восприятие детьми семейного насилия // Психология и право 2013. № 1. С. 134–144.

2. Гриднева С. В. Личностные детерминанты страхов и стратегий совладающего поведения у детей 9–10 лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2007. 23 с.

3. Иваниченко В. А. Социально-психологические особенности детей из неполных семей // Изв. Сарат. ун-та. Сер. Философия, Психология, Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 2. С. 69–72.

4. Российский статистический ежегодник: стат. сб. / под ред. А. Е. Суринова. М. : Изд-во Росстат, 2013. 461 с.

5. Тащёва А. И. Деструктивные взаимоотношения в семье // Психол. вестник РГУ. Вып. 5. Ч. 1–2. Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 2000. С. 132–140.

6. Тащёва А. И. Потребность семьи в психологической помощи при переживании утраты в ситуации развода // Антология тяжелых переживаний: социально-психологическая помощь. М. : Изд-во МГПУ, 2002. С. 39–59.

7. Тащёва А. И., Исаева Л. В. Субъективная картина конфликтов в диаде «подросток – родитель» // Психол. вестн. РГУ. 1999. Вып. 4, ч. 1–2. С. 162–169.

8. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. М. : Наука, 1995. 375 с.

ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Синёва О. В., Шубина Т. С.

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

Поступление в школу – чрезвычайно ответственный момент, как для самого ребенка, так и для его родителей. Практический опыт показывает, что далеко не все дети всесторонне подготовлены к безболезненному и успешному вхождению в учебную деятельность в школе.

Готовность детей к школьному обучению – это не просто проблема родителей и педагогов и психологов, это актуальная проблема, состоящая из множества факторов, от решения которой зависит будущее наших школьников, успешность их обучения, а также социально-психологическое здоровье нации. Готовность ребенка к школе является одним из важнейших итогов его психического развития, определяет успешность его обучения в школе, обеспечивает успешное принятие им той системы требований, которую ему предъявит школа.

Вопрос о психологической готовности к обучению в школе достаточно широко рассматривался в отечественной и зарубежной психологии (А. Анастаси, Я. Йирасек, Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин).

Под психологической готовностью детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению мы понимаем уровень психического развития ребенка, необходимый ему для успешного усвоения школьной программы, а также для успешного взаимодействия в новом коллективе сверстников. Психологическая готовность детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению является существенным фактором готовности детей, оказывающим влияние на всю систему социальных отношений.

В структуру психологической готовности детей к дошкольному обучению входит личностная готовность старшего дошкольника, в которую авторы, прежде всего, вкладывают разви-

тие мотивационной сферы ребенка, интеллектуальная готовность, эмоциональная готовность, а так же социально-коммуникативная готовность ребёнка [3, 5, 9, 10].

Наряду с выбранным нами игровым методом повышения готовности детей к школьному обучению существуют и другие методы повышения готовности детей старшего дошкольного возраста, например, такие как сказкотерапия, «Диагностико-коррекционная программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению», разработанная отечественным автором Н. И. Гуткиной, курс Г. А. Цукермана «Введение в школьную жизнь».

Проблемой повышения психологической готовности детей к школе занимались и такие авторы, как: Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина.

В зарубежной психологии также существует немало программ, направленных на повышение готовности детей к дошкольному обучению, например диагностико-коррекционная программа Г. Витцлака или, например методика Х. Бройера и М. Войффена, направленная на речевое развитие ребенка.

Однако все представленные методики либо направлены только на один из компонентов психологической готовности детей старшего дошкольного возраста, либо неудобны в использовании, поскольку являются продолжительными по времени.

Проанализировав существующие подходы к проблеме повышения психологической готовности детей старшего школьного возраста, а также используемые при этом методы, мы пришли к выводу, что достаточно эффективным в данном случае может являться использование игровой терапии. Данный метод, как метод комплексный, позволяет повысить психологическую готовность ребенка к обучению в школе через все компоненты психологической готовности детей, что является важнейшей составляющей комплексного подхода к проблеме повышения психологической готовности детей к обучению в школе. Кроме того, игровой метод не является продолжительным по времени, что существенно облегчает работу и позволяет корректировать полученные результаты.

Итак, игровая терапия, как комплексный метод, позволяет повысить психологическую готовность ребенка к обучению в

школе через:

1. Личностную готовность, за счет формирования мотивационной сферы ребенка, новой социальной позиции, через ощущение и расширение горизонтов собственного «Я», улучшения Я-концепции, отношение ребенка к деятельности, к другим людям, к самому себе.

2. Социально-коммуникативную готовность, за счет развития у детей социальных и коммуникативных умений, необходимых для установления межличностных отношений со сверстниками и соответствующих ролевых отношений с педагогами.

3. Интеллектуальную готовность, за счет опоры на интеллектуальный багаж ребенка, выработку у ребенка устойчивого внимания, дифференцированного восприятия, логического запоминания, словесно-логических операций, произвольности и интеллектуальной активности.

4. Эмоциональную готовность, за счет повышения эмоциональной устойчивости, формирования способности к эмоциональным переживаниям и анализу эмоций, их адекватности и способности к регуляции.

Литература

1. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. М. : Олма-пресс, 2004.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопр. психологии. 1966. Т. 6.
3. Выготский Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Педагогика, 1984. Т. 4. С. 244–268.
4. Данилина Т. А., Зедгенидзе В. Я., Степина Н. М. В мире детских эмоций : пособие для практ. работников ДОУ. М. : Айри-пресс, 2006. -160с.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во МГУ, 1981.
6. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений : пер. с англ. / пре-дисл. А. Я. Варга М. : Междунар. пед. Акад., 1994.
7. Пиаже Ж. Избр. Психол. тр. М., 1969.
8. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1993. Т. 1. С. 223–224.
9. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. М: Аспект пресс. 2001.
10. Фаина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие. Балашов : Николаев, 2004. 68 с.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Смык Ю. В.

*Ангарский образовательный центр,
ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Ангарск, Россия
E-mail: smyk.75@mail.ru*

В условиях изменения социальных ценностей возникает актуальная проблема создания условий для наполнения внутреннего мира подростка позитивным ценностным содержанием. Особая роль в ее решении принадлежит семейному воспитанию.

Каждая семья выбирает свою концепцию, стиль, приемы и средства, используемые при воспитании, т. е. в каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею система воспитания. Понятие «родительское отношение» указывает взаимозависимость родителя и ребенка и включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него [5, с. 38].

Эмоциональный компонент родительского отношения (эмоционально-чувственный) – налаживание эмоциональных связей с ребенком, а также способов ориентировок в его переживаниях.

Когнитивный компонент (рациональный) предполагает наличие определенных представлений, проявлений, а также способность регулировать и контролировать отношения.

Поведенческий компонент родительского отношения предполагает проявление родительских отношений в реакциях, действиях и поступках родителя, именно он проявляется в ответственности и заботе о ребенке [2, с. 84]. Здесь имеется в виду и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка. И, конечно же, в семье, ориентируясь на родительское отношение и поведение, ребенок – подросток усваивает первые ценности, ценностные установки и ценностные ориентации.

Ценностные ориентации подростков связаны с их возрастными особенностями, особенностями интеллектуального развития и ведущими ценностями семьи. Семейные стили и система воспитания ребенка оказывают важное влияние на социальное и эмоциональное развитие подростка и передачу ему ценностей и моральных норм [1, с. 119].

С целью изучения различий в семейном воспитании подростков, отличающихся ценностными ориентациями, а также выявление взаимосвязей между отдельными компонентами семейного воспитания и ценностными ориентациями подростков нами было проведено исследование.

Исследование проводилось в г. Ангарске совместно со студенткой 5 курса Петрищевой И. В. на базе МОУ «СОШ № 24». В исследовании принимали участие подростки в возрасте 13–14 лет и их родители в количестве 40 человек. Общий объем выборки составил 80 человек.

Мы предположили, что эмоциональные и когнитивные компоненты семейного воспитания имеют большую взаимосвязь с ценностными ориентациями подростков, нежели его поведенческий компонент.

В ходе исследования подростки были распределены нами в три группы: подростки с выраженными индивидуальными ценностями (группа А), подростки с выраженными коллективными ценностями (группа В), подростки с двойными ценностями (группа С). Ценности подростков группы А фокусируются на социальном уважении, достижении доминантной позиции и социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами. Подростки группы В готовы к искреннему и продуктивному взаимодействию с людьми. Лежащая в основе их поведения доброжелательность сфокусирована на благополучии в повседневном взаимодействии с близкими людьми. В группе С доминирующей ценностью оказалась ценность безопасности как стремление обезопасить других и самого себя, гармония, стабильность общества.

Особенности семейного воспитания подростков с различными выраженными ценностями представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели по стилям воспитания

Стили	Группа А	Группа В	Группа С	Н	р
Авторитетный	4,4	6,2	5,9	*8,282	0,016
Авторитарный	2,7	1,5	1,6	**12,876	0,002
Либеральный	1,2	1,7	2	*7,716	0,021
Индиферентный	1,4	0,3	0,5	*7,179	0,028

Примечание: * – значимые различия $p \leq 0,05$ ($N = 5,991$); ** – значимые различия $p \leq 0,01$ ($N = 9,210$).

Из таблицы можно видеть, что для подростков всех групп свойственен авторитетный стиль воспитания, основанный на признании права ребенка на саморазвитие, понимании родителями пределов диктуемых требований и норм. Вместе с тем для подростков групп А и С родителям свойственно использование авторитарного стиля воспитания. Особенно важным это видится для группы подростков с выраженными индивидуальными ценностями. Возможно, авторитарная позиция родителей, ориентированных не на ребенка, а на собственную личность, правила и нормы, и способствует формированию у подростка таких ценностей как личные достижения и стремление социальной власти.

Родители подростков группы В требовательны к детям и хотят высокого уровня ответственности от детей, умеют проявлять как и мягкость, так и строгость в отношении детей.

Родители группы С менее строги с подростками. Между родителями и детьми нет жесткости правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми. Родители пытаются не принуждать детей, а договориться с ними.

Эмоциональный компонент детско-родительских отношений, проявляемый в эмпатии, эмоциональной поддержке, ярко выражен во всех трех группах респондентов.

Полученные данные об особенностях ценностных ориентаций подростков и особенностях их семейного воспитания легли в основу проведения многомерного корреляционного исследования с помощью метода ранговой корреляции Спирмена (r_s).

В группе индивидуальных ценностей авторитетный стиль воспитания отрицательно взаимосвязан с ценностями социальной власти: авторитетом, влиянием, управлением другими. Но взаимосвязан с ценностями стимуляции – разнообразная и интересная жизнь, смелость. Т. е. в случае неуступчивости родителей у подростка начинает доминировать стремление к интересной жизни за пределами семьи, тяга к смелым, отважным поступкам.

Либеральный стиль воспитания имеет обратную взаимосвязь с ценностями наслаждение и удовольствие. Чем больше родители растят ребенка в среде вседозволенности, тем более это ориентирует подростка на наслаждение жизнью, получение удовольствия.

Таким образом, крайние формы воспитания, как чрезмерные ограничения, так и отсутствие требований, способствуют ориентации ребенка на «внесемейную жизнь», формированию ценностных ориентаций, направленных на удовлетворение собственных желаний и потребностей.

Группа коллективных ценностей взаимосвязана с эмоциональным и когнитивным компонентами семейного воспитания. Причем прямую связь обнаруживает когнитивный компонент: сотрудничество – социальность, согласие – поддержка традиций. Чем больше сотрудничества и согласия в семейных отношениях, тем больше подросток готов к продуктивному взаимодействию с людьми, почитанию родителей и старших.

Эмоциональный компонент обнаруживает обратные связи с коллективной группой ценностей. Чем положительнее динамика взаимодействия в системе «родитель – ребенок», тем меньше подростки ориентированы на причинение вреда другим. Непонимание родителями состояния ребенка приводит к появлению у подростка стремления к социальной справедливости.

В группе «двойных» подростковых ценностей авторитетный стиль взаимосвязан с ценностью «духовность», либеральный и авторитарный стили – «зрелость». Авторитарный стиль воспитания с категоричностью и неуступчивостью родителей, также как и ситуация отсутствия рамок дозволенного (либеральный стиль) ориентирует ребенка на внутреннюю зрелость, стремление разобиться в своей индивидуальности, самом себе (возможно как ви-

новника возникающих конфликтов). И лишь авторитетный стиль воспитания с осознанной позицией родителя, пониманием ими диктуемых подростку и обсуждаемых с ним требований позволяет ребенку поддерживать внутреннее равновесие, гармонию с собой и окружающим миром.

Шкала эмоциональной близости взаимосвязана с группой ценностей «безопасность»: чем ближе родитель к подростку, чем чувствительнее к его состоянию, тем безопаснее чувствует себя ребенок. Последовательность родительских действий по отношению к подростку способствует развитию внутреннего равновесия и гармонии подростка с окружающим миром.

Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о существовании взаимосвязи между отдельными компонентами семейного воспитания и ценностными ориентациями подростков. Более важную роль в формировании подростковых ценностей играет эмоциональный и когнитивный компоненты семейного воспитания, принятие и понимание родителями подростка. Авторитетный стиль воспитания, понимание родителями собственных действий и готовность их обсуждать с ребенком формируют устойчивость, защищенность подростков, ценности внутреннего равновесия и гармоничного существования с окружающим миром.

Литература

1. Артюхова Ю. В. Ценности и воспитание // Педагогика. 1999. № 4. С. 117–121.
2. Варга А. Я., Драбкина Т. С. Системная семейная психотерапия. СПб. : Речь, 2000. 118 с.
3. Ковалев С. В. Психология современной семьи. М. : Педагогика, 1988. 96 с.
4. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М. : ЭКСМО-пресс, 2003. 243 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКОТЕРАПИИ

Соловьева А. В.

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: apukhtina1992@mail.ru*

Проблема психологического здоровья детей в последние годы привлекает внимание специалистов различных сфер деятельности.

Состояние здоровья подрастающего поколения – важный показатель благополучия общества и государства, отражающий не только настоящую ситуацию, но и прогноз на будущее.

Данные исследователей (И. В. Дубровина, В. В. Давыдов, Г. С. Никифоров, О. В. Хухлаева и др.) показывают, что на сегодняшний день остро стоят проблемы сохранения психологического здоровья детей.

И. В. Дубровина считает, что психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека [1, с. 36]. О. В. Хухлаева, под формированием психологического здоровья понимает создание возможностей психологически здорового функционирования детей через организацию их жизнедеятельности. Так, автор формулирует условия становления психологического здоровья: наличие положительного фона настроения и обучение детей умению быть счастливыми [3, с. 82]. По мнению И. В. Дубровиной, О. В. Хухлаевой и других исследователей, психологическое здоровье следует целенаправленно формировать.

В особой ситуации риска находятся учащиеся младших классов, поскольку поступление в школу, переход к более взрослой жизни происходит достаточно тяжело, им необходимо быстро адаптироваться к сложным условиям школьной жизни. Так, по данным исследований около 12 % детей младшего школьного возраста имеют неблагоприятное эмоциональное состояние, повышенное число страхов, невротические симптомы. Поэтому

столь важным становится найти методы формирования психологического здоровья младших школьников, одним из которых является музыкотерапия.

Музыка является неотъемлемой частью жизни каждого человека. Мир звуков влечет нас и завораживает, меняет наше состояние от спокойного до возбужденного, поддерживает в трудную минуту, настраивает на рабочий лад, отвлекает от горьких мыслей. Издавна известно положительное влияние музыки на человека. Так, античные философы – Пифагор, Аристотель, Платон – полагали, что музыка способна восстанавливать нарушенную болезнями первоначальную гармонию души.

Многие современные ученые обосновали влияние музыки на индивида: «Музыка способствует снижению утомляемости, улучшает реакцию, обостряет чувство времени, память и сосредоточенность». Использованию прикладной музыки в оздоровлении участников образовательного процесса посвящены работы М. И. Петуховой. Значительный вклад в экспериментальные исследования влияния музыки на человеческий организм внесли современные исследователи Л. С. Брусиловский, Н. Н. Свидро, О. Ворожцова.

Таким образом, воздействие музыки на личность подробно исследовано различными психологами и музыкотерапевтами.

Термин «музыкотерапия» имеет греко-латинское происхождение и в переводе означает «лечение музыкой». Существует много определений понятия «музыкотерапия». Значительная часть ученых считают музыкотерапию вспомогательным средством психотерапии, средством специфической подготовки пациентов к использованию сложных терапевтических методов. Другие авторы определяют музыкотерапию как: контролируемое использование музыки в лечении, реабилитации, образовании и воспитании детей и взрослых. Карвасарский Б. Д. дает следующее определение понятию «музыкотерапия»: психотерапевтический метод, использующий музыку в качестве лечебного средства. Музыкотерапия направлена на профилактику, оздоровление и коррекцию различных психосоматических, психоэмоциональных, поведенческих отклонений, на коррекцию личностного развития, на реабилитацию личности средствами музыкального искусства.

Система уникальных полифункциональных музыкально-звуковых технологий позволяет посредством, как произведений музыкального искусства, так и отдельных звуков (музыкальных, природных, собственного голоса и др.) способствовать у младших школьников:

- восстановлению, укреплению и сохранению физического и психологического здоровья;
- коррекции психоэмоционального состояния;
- повышению резервных и адаптационных возможностей организма младшего школьника;
- созданию оздоравливающего звукового пространства;
- формированию ценностно-смыслового отношения к собственному здоровью;
- освоению способов здорового образа жизни [2, с. 325].

Среди многообразных музыкально-звуковых технологий можно выделить: практическое музицирование, вокалотерапия, восприятие, пластическое интонирование, технология музыкальных проектов.

Различают пассивную и активную формы музыкотерапии. При пассивной музыкотерапии детям предлагают прослушивать различные музыкальные произведения, соответствующие состоянию их психологического здоровья. При активной музыкотерапии дети сами участвуют в исполнении музыкальных произведений, применяя при этом как обычные музыкальные инструменты, так и необычные, например, хлопки, постукивания и др. Музыкотерапия имеет ряд достоинств, таких как: безвредность, легкость и простота применения, возможность контроля.

Музыкотерапия оказывает целительное воздействие на психологическое здоровье младших школьников. При помощи музыкотерапии можно моделировать эмоции; поднять настроение, снизить чувство тревожности, сформировать чувства внутреннего покоя, радости, создать положительный эмоциональный фон. Слушание музыки развивает музыкальное восприятие ребенка, способствует развитию музыкального слуха и особенно его эмоционального компонента.

При помощи музыкотерапии происходит становление музыкальной культуры ребенка, а через нее – нравственной, эстетиче-

ской и духовной культуры. Для всестороннего развития особенно важно формирование духовно богатой, эстетически и музыкально развитой личности, чуткой к красоте в искусстве и жизни, творчески активной, развитой интеллектуально и физически.

В процессе систематической работы, при использовании различных видов музыкальной деятельности (прослушивание музыки, хоровое пение, танцы, игры на музыкальных инструментах) происходит всестороннее развитие ребенка, обогащается его внутренний мир новыми музыкальными впечатлениями, осуществляется овладение различными музыкальными навыками.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что музыкотерапия – это важный компонент развития каждого ребенка, так как она приносит положительное, как в жизнь детей, так и во внутренний мир каждого. Музыка своим ритмом, мелодией, гармонией, динамикой, разнообразием звуко сочетаний передает бесконечную гамму чувств и настроений, оказывает целебное воздействие на психологическое здоровье каждого.

Литература

1. Дубровина И. В. Психическое здоровье детей и подростков. М.: Академия, 2000. 256 с.
2. Петухова М. И. Теоретико-методологические основания системы здоровьесозидающих музыкально-звуковых технологий // Изв. Тульского гос. ун-та. Гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 320–328.
3. Хухлаева О. В. Формирование психологического здоровья у школьников. М., 2001. 142 с.

СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чернецкая Н. И., Шуст Я. А.

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

Факторы семейного воспитания выделяются в настоящее время в качестве центральной, «базовой» причины тревожности едва ли не всеми исследователями данной проблемы независимо от того, к какому психологическому направлению они принадлежат. Это представление является конкретизацией применительно к тревожности общего положения о роли детско-родительских отношений в развитии ребенка, и в частности – в возникновении эмоциональных нарушений и неврозов.

На сегодняшний момент вопросы о влиянии семейных факторов на детскую тревожность относятся в основном к детям дошкольного возраста. Вопрос, каким образом сказываются семейные факторы на тревожности младших школьников, зачастую изучен недостаточно. В связи с этим был выбран предмет настоящего исследования – уровень тревожности младших школьников на фоне различных семейных факторов. Гипотезой исследования явилось предположение о том, что уровень тревожности младшего школьника связан с такими семейными факторами, как стиль воспитания, родительская позиция, уровень семейного благополучия.

Причиной возникновения тревожности всегда является внутренний конфликт ребенка. Транслятором такого тревожного опыта может выступать семья, так как родительское отношение в течение длительного времени относительно устойчиво и может проявляться в системе разнообразных чувств, переживаний, стиле общения, поведенческих стереотипов.

Семейные факторы развития тревожности младших школьников (стили воспитания, позиции и установки в семье, уровень семейного благополучия) мы оценивали с помощью опросника на социализацию школьников «Моя семья» и теста-опросника родительского отношения (ОРО) (Варга А. Я., Столин В. В.). Детскую

тревожность мы изучали с помощью методики «Многомерная оценка детской тревожности».

Исследование проводилось на базе средней образовательной школы № 38 г. Ангарска. Выборку исследования составили 50 младших школьников и 100 родителей.

Полученные результаты по фактору «Общая тревожность» представлены в табл. 1.

Таблица 1
Распределение данных МОДТ по шкале «Общая тревожность» в две группы

Название группы	Уровень тревожности	Общая тревожность
1 группа 66 % – 33 человека	крайне высокий уровень тревожности	3
	повышенный уровень тревожности	30
2 группа 34 % – 17 человек	нормативный уровень тревожности	10
	отсутствие тревоги	7

Итак, было выделено 2 группы: группа 1 – дети с высоким уровнем тревожности, группа 2 – дети с низким уровнем тревожности. Далее среди родителей был проведен тест ОРО. Результаты ОРО по группам детей 1 и 2 показаны в табл. 2.

Таблица 2
Результаты диагностики родительского отношения (%)

	1. Принятие-отвержение		2. Кооперация		3. Симбиоз		4. Авторитарная гиперсоциализация			5. Маленький неудачник	
	54	46	44	56	66	34	А 44	Д 28	Л 28	48	52
Общие результаты	54	46	44	56	66	34	А 44	Д 28	Л 28	48	52
Гр. 1 (выс. трев.)	36	64	30	70	52	48	58	18	24	66	34
Гр. 2 (низк. трев.)	88	12	71	29	94	6	18	47	35	12	88

Высокий показатель отвержения в группе 1 свидетельствует о недоверии родителя к ребенку. Родитель воспринимает своего ребенка неприспособленным, неудачливым. По большей части родитель испытывает к ребенку досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку, что негативно сказывается на повышении уровня тревожности у детей.

По шкале 2 «Кооперация» мы видим, что родители группы 2 высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка. Они поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть с ним на равных.

По шкале 3 «Симбиоз» у группы 2 родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным. В группе 1 эти показатели распределились примерно одинаково (52 % и 48 %).

По шкале 4 «Авторитарная гиперсоциализация» в группе 1 отмечается превалирование авторитарного стиля (58 %), показатель демократического стиля равен 18 %, либерального – 24 %. В группе 2 эти показатели распределились следующим образом: авторитарный – 18 %, демократический – 47 %, либеральный – 24 %.

По шкале № 5 «Маленький неудачник» в группе 1 получены значительно более высокие оценки, чем во второй группе: родители воспринимают ребенка как достаточно взрослого, не стремятся инфантилизировать его.

Можно утверждать, что в семьях, где преобладает тенденция к отрицанию реальных качеств ребенка, эмоциональное принятие его как личности, достоверно чаще встречается детская тревожность. Авторитарный стиль воспитания также выражен в семьях детей с высокой тревожностью.

Для выявления семейного уровня благополучия мы использовали опросник социализации «Моя семья» (табл. 3).

Таблица 3

Сопоставление результатов уровня благополучности в семьях с помощью методики «Моя семья» и шкалы «общая тревожность» (%)

Уровни взаимоотношений по тесту		В группе с высокими показателями тревожности	В группе с низкими показателями тревожности
Благополучные	Благополучные	6	17,6
	Менее благополучные	6	35
Неблагополучные	Удовлетворительные	60	35
	Неблагополучные	28	12

Как видно из таблицы, 88 % детей с высоким уровнем тревожности указывают на неблагоприятный или удовлетворительный уровень взаимоотношений в семье. Дети с низким уровнем тревожности считают семейные отношения благополучными или менее благополучными. С помощью углового преобразования Фишера мы выявили достоверные различия. У детей с высоким уровнем тревожности чаще наблюдается неблагоприятный уровень семейных отношений ($\varphi^* = 1,73$; $p \leq 0,01$) или менее благополучный ($\varphi^* = 2,0$; $p \leq 0,05$).

Было достоверно доказано различие по фактору «воспитательные установки» по шкале «строгость установок». Позиция строгости свойственна неблагоприятным семьям ($\varphi^* = 1,95$; $p \leq 0,05$). Это может объясняться, тем, что жесткий контроль влечет у ребенка недостаток уверенности в своих силах.

Следующее различие выявлено по фактору воспитания самостоятельности: пассивность свойственна чаще детям, воспитывающимся в неблагоприятных семьях ($\varphi^* = 2,79$; $p \leq 0,01$). Это различие может объясняться тем, что дети, приспособившись в семье к строгим родительским установкам, становятся неуверенными в себе, несамостоятельными.

По фактору «жесткость-гибкость методов воспитания» было установлено, что высокий уровень тревожности наблюдается чаще в неблагоприятных семьях ($\varphi^* = 1,84$; $p \leq 0,05$). Данная особенность может быть следствием того, что детям, с которыми родители обращаются жестко, в дальнейшем трудно удовлетворить свои потребности в защите, нередко им приходится быть чрезмерно уступчивыми, чтобы избежать плохого отношения к себе.

Также различия получены были по фактору «взаимопомощь в семье»: взаимопомощь больше характерна для благополучных семей ($\varphi^* = 3,0$; $p \leq 0,01$). Для детей из неблагоприятных семей характерно то, что родители не включают их в решение хозяйственных вопросов, т. к. не доверяют, не считают нужным учитывать мнение ребенка.

Фактор «общность интересов» больше выражен в благополучных семьях ($\varphi^* = 1,81$; $p \leq 0,05$). Это может означать, что в данных семьях дети относятся к родителям с недоверием.

В целом по результатам проведенной работы можно сделать

следующие выводы.

Повышение уровня тревожности во взаимоотношениях с родителями приводит к такому же повышению тревожности вне семейной обстановки. Это связано, прежде всего, с напряжением и ожиданием ребенком частой критики и одергивания со стороны окружающих. Такие дети изначально более боязливые и неуверенные в себе, а школьная обстановка, требования заставляют ребенка быть в постоянном напряжении в связи со страхом ошибиться, сделать «не так», ожидая в дальнейшем порицания и наказаний.

Эмоциональное состояние детей с высоким уровнем тревожности можно охарактеризовать следующим образом: такие качества как активность, возбуждение и сила воли отрицаются, отмечается выраженная неудовлетворенность в отношениях, состояние недоверия. Отношения с родителями считают не близкими, испытывает сильную потребность в физическом покое и чувственном удовольствии, ярко выражено состояние протеста, негативизм, агрессивно-деструктивная импульсивность.

В семьях, отнесенных к группе «неблагополучных», отмечаются высокие показатели тревожности. Дети же с низким уровнем тревожности чаще оценивают свои взаимоотношения с родителями как благополучные. Повышение уровня тревожности у детей чаще всего выражено в практическом отсутствии положительно окрашенных эмоций во взаимоотношениях между ребенком и родителями.

Основными семейными факторами тревожности младшего школьника можно назвать следующие: выраженность авторитарного стиля в общении и методах воспитания в семье, позиция строгости, позиция отвержения ребенка, позиция уклонения от общения, а также неблагополучный уровень взаимоотношений, подразумевающий как наличие конфликтных ситуаций в семье, так и жестокое отношение к детям. Данные факторы можно рассматривать как основные причины формирования и закрепления высокой тревожности в младшем школьном возрасте.

Литература

1. Абраменкова В. В. Сорадование и сострадание в детской картине мира. М. : ЭКО, 1999. 224 с.

2. Дружинин В. Н. Психология семьи. М. : КСП, 1996. 160 с.
3. Ильин В. А. Археология детства: Психологические механизмы семейной жизни. М. : Независимая фирма «Класс», 2002. 208 с.
4. Ковалев С. В. Психология современной семьи. М. : Просвещение, 1988. 208 с.
5. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага : Авиценум. Мед. Изд., 1984. 334 с.
6. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М., Моск. психол.-соц. институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
7. Смык Ю. В. Семейные факторы подростковой агрессивности: исследование феномена жестокого обращения с детьми в семье. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2009. 191 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Янина И. И.

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им.
Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: lady. irishka-slyudova@yandex.ru*

В связи с осмыслением новых подходов к современному образованию как средству совершенствования личности и общества, актуализируется проблема реформирования гуманитарного образования, одной из главных задач которого становится поиск условий для воспитания и развития личности ребёнка на основе принципов толерантности.

В контексте модернизации педагогического образования современной России происходят изменения, вызванные, с одной стороны, «вестернизацией» национальных культур в ущерб их «ценностному самостоянию» (Н. Д. Никандров), а с другой стороны, распространение идей изоляционизма, национализма и культурной исключительности. Наиболее радикальные их проявления – фашизм и нацизм – также рождены XX веком. В ближайшем будущем культурные различия, по мнению учёных, вообще могут стать главным источником враждебности между людьми (С. Хантингтон).

Возрастающая мобильность населения превращает многие страны в поликультурные сообщества, а движение за социальное равенство приводит к признанию прав все большего числа разнообразных социокультурных групп.

Процесс формирования толерантности не является самопроизвольным и требует создания благоприятных психологических и педагогических условий.

Одним из решающих факторов развития толерантных взаимоотношений подростков является культура оценки. С ней связано несколько положений, выдвигаемых в качестве принципов толерантного воспитания.

Каждый должен понимать роль качественных оценок в успехе своей жизнедеятельности. Неправильная оценка – это неправильное отношение, неправильные побуждения, неправильные действия.

Необходимо формировать доминанту фактурной оценки, т. е. каждый объект следует оценивать, прежде всего, как таковой, во всех его особенностях, и лишь после этого – в связи с другими объектами. Любая оценка должна начинаться с фактурной. Особенно это важно в общении с людьми: в любом случае главное, каков сам человек как таковой, а уже затем – какой он расы, пола, возраста. Надо учиться ценить в человеке, прежде всего, его доброжелательность, а уже затем «деловые качества».

Следует знать об относительности критериальных оценок и их переменчивости в зависимости от ситуации. В каждом объекте необходимо выделять его фактурное ядро и строить отношение к нему, основываясь на «фактуре». При этом подходе выясняется, что между самыми различными людьми намного больше сходства, чем различий. Нужно уметь видеть сходное внутри различия и ценить его.

Необходима дисциплина оценок, т. е. свои оценки надо держать при себе и не высказывать их, когда не просят, иначе это может превратиться в практику наклеивания ярлыков. В связи с этим необходимо с раннего возраста пресекать инфантильные формы интолерантности: ябедничество и дразнилки.

Надо стараться избегать оценки неотъемлемых качеств других людей, которые можно было бы воспринимать как недостаток. Критике можно подвергать только то, что индивид в силах изменить. То же, что составляет неотъемлемым его свойства и изменено быть не может никакими усилиями, подвергаться оценке не должно, т. к. подобная оценочная ситуация изначально конфликтно-тупиковая. Неизменяемые черты принадлежности в качестве недостатков расцениваться не должны.

При оценке чего-либо принадлежащего кому-либо необходимо помнить о феномене переноса свойств с владельца на его ответственность и, наоборот – с принадлежащего имущества на его владельца, критикуя владеемое, можно обидеть и самого владельца.

Следует понимать, что у каждого из нас есть особенности, которые могут восприниматься другими как недостаток. Каждый индивид имеет право на собственные недостатки, и это право надо уважать.

Надо ценить разнообразие окружающего, в том числе разнообразие свойств и качеств других индивидов и принимать их такими, какие они есть, не стремясь переделывать их «под себя». Сила и богатство человека заключены именно в его разнообразии, и это разнообразие надо ценить и признавать. Чем индивид более развит в творческом плане, тем больше он ценит различие как источник познания окружающего [1, с. 15].

Одной из серьезных проблем развития толерантности является воспитание с учетом активности индивида. Следовательно, важной задачей толерантного воспитания является не только расстановка правильных вех толерантности и интолерантности, но и содействие своевременному выходу избыточной энергии воспитанника. В связи с этим два важных момента: своевременное введение значимости запретов; специфика отношения к запретам у подростков [2, с. 26].

Важным аспектом толерантного воспитания является формирование у индивида отношения к толерантности как к средству личностного самоутверждения – индивид не должен позволять себе опускаться до интолерантности в большинстве случаев жизни, за исключением тех, которые диктуются сохранением чувства собственного достоинства. В связи с этим встает проблема авторитета педагога-воспитателя. Диалектика его заключается в том, что авторитетными нередко оказываются те индивиды, которые быть авторитетными специально не стремятся, но объективно проявляют черты и качества, которые делают их авторитетными. Преимущество в возрасте не может и не должно быть основанием авторитета: для него необходимы более конкретные черты и качества индивида. В любой конкретной ситуации общения с подростком «правова» обоим – подростка и взрослого – должна быть равноправной: нельзя считать себя более правым только потому, что ты старше по возрасту. Между тем многие взрослые, вводя не вполне корректные запреты, полагаются не на суть дела, а на тот факт, что это именно они вводят тот или иной

запрет. Этим они ущемляют право воспитанника самому разобраться в существе дела и выводить требования к себе исходя из содержания и логики самого этого дела, а не из мнения кого-либо. Справедливость и равноправие в общении несколько не принижают авторитет старшего по возрасту, а напротив, способны выявить его достоинства и преимущества, которые этот авторитет только укрепляют.

Авторитетный синдром – одно из типичных проявлений комплекса интолерантности. Здесь и нежелание аргументировать свое поведение, и нежелание вникать в аргументы других как стиль поведения индивида, здесь и неспособность к самоанализу, когда в ходе любого неудачного дела индивид приписывает себе положительность своего замысла, а все отрицательное относится за счет неблагоприятных обстоятельств и чьего-либо злого умысла [3, с. 58].

Необходимо отношение к толерантности как ценности, как достойной черте характера, и здесь оно смыкается с доброжелательностью, так как доброжелательные индивиды много более толерантны. Доброжелательность и недоброжелательность следует расценивать как характерологические черты толерантности и интолерантности. При этом в зависимости от характера установки по отношению к другим, переживание индивидом фрустрации или усиливает тягу к людям, или же порождает отчужденность и замыкание его в этом негативном состоянии.

Обостренная потребность в индивидуализации личности в сочетании с максимализмом в оценках окружающих, которые тоже стремятся обрести и продемонстрировать свою индивидуальность, может осложнять процессы группового развития. «Индивидуализация рождает напряженную потребность, которая была бы одновременно самораскрытием и проникновением во внутренний мир другого.

Уровень развития коллективных отношений определяет специфику процессов индивидуализации. В классах, где взаимоотношения основаны на доверии, взаимопомощи, ответственности, проявления самобытности, независимо от статуса членов группы, встречают поддержку и способствуют интеграции личности в группу. Обогащенной оказывается не только личность, про-

являющая творческую инициативу, смелость в отказе от отрицательных традиций, но и коллектив. В группах с низким уровнем коллективных отношений проявления индивидуальности пресекаются без учета их нравственного содержания. Необычность одноклассника воспринимается как нежелательный фактор и несет в себе угрозу для персонализации остальных. В классах с подобным типом межличностных отношений индивидуализация одного происходит за счет деиндивидуализации других.

Педагогическими условиями формирования толерантности у подростков являются:

- организация специально подготовленных встреч (встреча предполагает знакомство, беседу с кем-либо) школьников с представителями иных культур в привлекательной и ценной для ребенка среде;

- непосредственные встречи ребенка с представителями иных культур, организуемые во время туристско-краеведческих экспедиций;

- встречи, моделируемые в ролевых играх и организуемые уже в пределах школы – на классных часах или уроках гуманитарного цикла.

Психологическими условиями формирования толерантности являются также:

- проблематизация отношений школьников к представителям иных культур;

- организация специальных дискуссий, позволяющих им соотносить собственное отношение к иным культурам с взглядами и мнениями сверстников;

- организация рефлексии подростками этих отношений; оказание помощи ребенку в овладении им коммуникативными умениями.

Следует формировать с детства толерантность к половым различиям – отсутствие негативизма к другому полу. Правильное половое воспитание – это залог профилактики некоторых крайних форм негативизма.

Формирование толерантности у подростков обусловлено и особенностями позиции педагога, разделяющего идеи гуманистического воспитания, поддерживающего свободу ребенка в его

ценностном самоопределении, проявляющего толерантность к подростковой субкультуре.

Таким образом, такие особенности подросткового возраста как поиск социальной идентичности, определение собственной позиции в сфере человеческих отношений, усвоение социально значимых ценностей, развитие рефлексии, определяет необходимость целенаправленной работы в школе по формированию у подростков установок толерантного поведения, которое способствует высокой адаптивности индивида – способности сосуществовать с любым фактором, способности не изменяться внутренне под влиянием различных обстоятельств, уметь достигать благополучия, не ставя под сомнение благополучие других.

Литература

1. Бенькова О. А. Технологии развития толерантности в подростковом возрасте: метод. указания. Красноярск. : Краснояр. гос. ун-т., 2006. 50 с.
2. Бондырева С. К. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика). М. : Воронеж, 2003. 67 с.
3. Риэрдон Б. Э. Толерантность – дорога к миру. М. : Бонфи, 2001. 304 с.

РАЗДЕЛ 3

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

ИНЫЕ МЕТОДЫ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ЛЮДЯМ С ГЕНДЕРНОЙ ДИСФОРМИЕЙ (ИЗ СОЦИАЛЬНО-КОНСТРУКТИВИСТСКОГО РАССМОТРЕНИЯ ТРАНСГЕНДЕРНОСТИ)

Арифиллина Н. П.

*ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: Nadegda-Arifullina@yandex.ru*

В сфере оказания помощи людям с гендерной дисфорией в России с 2013 г. действует стандарт, включающий прохождение осмотра у психотерапевта, психиатра, сексолога, эндокринолога и медицинского психолога. В качестве лечения предусмотрена заместительная гормональная терапия. [3]

Это биолого-эссенциалистское рассмотрение трансгендерность в духе классического определения, данного ещё в 1953г. Г. Бенджамином [4, с. 48], поскольку здесь явление рассматривается как аномалия развития из пола биологического «пола социального», в то время как само понятие гендер указывает на социальную детерминированность гендерной принадлежности, и её независимость от биологического пола в развитии. HRT-терапия и операция по смене половых органов лишь позволяют индивиду встроиться в гендерную бинарность, вынуждая его быть кривым отражением верности биолого-эссенциалистских тезисов.

Мы рассматриваем трансгендерность, исходя из гендерной теории. Мы предлагаем такое определение трансгендерности, берущее начало в словарном определении И. Кондакова [2] «трансгендерность это устойчивое следование полоролевым стереотипам поведения, противоположным биологическому полу. Связано с убежденностью в неадекватности своего пола по «паспорту» и с желанием принадлежать к противоположному полу. « + Трансгендерность вызвана нелегитимностью желаемых социокультурных проявлений и репрезентации для имеющегося тела индивида.

По нашему предположению, трансгендерами становятся дети, которые при родительском запрещении проявлять определённые качества при их декларируемой доступности, нормально-

сти и позитивности для других индивидов (другого пола), заявляют о своей принадлежности к этой группе и стремятся перенять их внешние атрибуты, чтобы подтвердить свою легитимность проявлять естественные важные качества, прежде им запрещённые. Посредством самоисполняющихся пророчеств, под давлением бинарной гендерной разделённости общества, индивид приходит к трансгендерной идентичности и с развившейся культурной гендерной чувствительностью стремится дополнить свои важные свойства качествами, характеризующими новый гендер, и в дальнейшем узнавая о биологической детерминированности мужчин и женщин, начинает быть убеждённым, что он – аномалия, рождённый не в том теле.

С той же поставленностью перед выбором двух путей гендерного становления, в то время как маскулинность и фемининность являются культурными сборками качеств и имеют спектральный характер [1, с. 42], взрослых людей подталкивает к трансгендерной идентичности знание о доступности транссексуальности – методов изменения тела для гармонизации общественных представлений о должном с личными представлениями о дозволенном. Конечно, средством перехода становится не только гормональная терапия или кроссдрессинг, но и инвалидизирующая операция (лишение фертильности), поскольку биолого-эссенциалистские представления центрируют представления о нормально-развитом поле на гениталиях как на источнике социального пола. Дж. Реймонд расценивала операции по смене пола как «механизм, поддерживающий гендерное неравенство» [8]. И действительно, существование транссексуалов подчёркивает взаимоисключённость гендерных стандартов, важность недопущения диффузии полюсов, верность представления о биологической детерминированности социального поведения, кроме редких необъяснимых случаев рождённых не в том теле, естественность властно-культурных различий, вытекающих из различия роли в репродукции.

Трансгендеры и особенно транссексуалы – жертвы гендерно-сегрегированного общества, что понимали ещё Дж. Реймонд [8] и Андреа Дворкин [6].

Мы предлагаем помогать гендерно-неконформным людям через их просвещение и психотерапию. Нужно дать понять индивиду, что желание играть в обществе другую социальную роль, выглядеть соответствующим образом, неприязнь к своему облику и половым органам, вследствие этого общественное непринятие – вызваны мнимой нелегитимностью желаемых социокультурных проявлений и репрезентации для имеющегося тела индивида. Нужно провести с ним психоаналитические, психотерапевтические беседы, пересматривающие его самовосприятие, его прошлое, его восприятие себя в контексте социума, понятия мужчины и женщины, и собственную принадлежность не к одному из них, а к своим настоящим качествам, которые он имеет право проявлять при любой внешности. Нужно объяснить индивиду, негативно ощутившему обычно незаметную людям гендерную сегрегированность общества и свою включённость в эти отношения, концепцию социального конструктивизма и гендерную теорию. Нужно показать, что его проблема – не в органах, не в ошибке природы, а в его собственном и общественном восприятии, что изменить первое – в его власти, изменить второе – в его силах.

Если под влиянием долгой жизни с трансгендерностью у индивида сформировались эстетические представления о комфортной своей внешности и стиле как о выраженно-противоположногендерной, то стоит пересмотреть его мотивы так выглядеть, устранить гипергендерность; если предпочтения неискоренимы, уже развит и фетишизм к одежде, принятой для другого пола, то стоит пригласить стилиста для разработки форм желаемого стиля для имеющегося тела (при действующей моде достижимо и доступно очень многое [7]). Если индивид доведён до психосоматической неприязни к своим органам, проводится долгая психоаналитическая работа по принятию природных гениталий, операция допускается в случае нерешаемости этих проблемы вследствие их закоренелости. Нужно объяснить индивиду действительный статус операций по смене половых органов – наравне с другими операциями пластической и бодимодифицирующей хирургии, но что эти операции ощутимо затрагивают жизненно-важные системы в организме человека. Если понимающий действительное устройство гендерной системы индивид

желает провести операцию по смене органов, поскольку это соответствует его эстетическим представлениям о своём теле, то операция за его счёт проводится, ведь тело индивида – это его личное дело, но наблюдать его должны уже только терапевт, эндокринолог, хирург, но не психиатр и не сексолог, поскольку смена органов это не новый гендер, это новые органы, новая культурная форма мочевыделения и сознательная неспособность иметь детей. Мы предлагаем депаталогизацию операций по смене пола через устранения в медицинском и общественном представления о поле как об основе, источнике гендера.

Индивид, пришедший с именно гендерной дисфорией по нашему представлению уже не будет ощущать потребности в операции. Если индивид в целом другого темперамента, обеспокоен и нуждается в костылях для прямого принятия обществом, то конечно операция по старым методам предоставляется.

Предполагается, что смена биологоэссенциалистского восприятия на знание и понимания гендерной теории, перерассмотрение своей идентичности и личности через борьбу с собой и с обществом за себя – гармонизируют индивида, улучшат его положение в обществе и оставят его здоровье в порядке. А гендерная теория получит агента, миссионера верности своих идей, вместо живого доказательства верности всех следствий биологического эссенциализма, которым индивида делала вся предшествующая практика рассмотрения и помощи.

Также важным средством помощи гендерно неконформным людям является доступность смены имени (паспорта) на отражающее принадлежность к более близкому индивиду гендеру (имя в российской традиции отражает ожидания к половой принадлежности ребёнка [5]). Предлагается сделать смену имени в принятом порядке доступной для желающих вне зависимости от произведённости или незапланированности гармонотерапии и операции при диагностировании трансгендерности или гендерквирности. Гендерно-окрашенное имя в современном обществе облегчит процесс коммуникации с индивидом посредством отсутствия замешательства цисгендера в связи с несоответствием стиля репрезентации индивида с установкой о нём, данной именем. В первую очередь такая форма помощи людям с гендерной дисфорией кажется нам наиболее оптимальной.

А самый действенный способ помощи трансгендерам – смена парадигмального подхода к человеческому с биологического эссенциализма на социальный конструктивизм, изменение существующего гендерно-властного способа организации общества в сторону уменьшения или полной ликвидации гендерной дифференциации.

На наш взгляд, в постиндустриальном, уважающем права и свободы человека, сциентичном, гендерно не сегрегированном обществе трансгендерность исчезнет как явление.

Литература

1. Воронцов Д. В. Гендерная психология общения. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2008
2. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. 2-е изд. доп. и перераб. СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
3. Приложение к приказу Министерства здравоохранения Российской Федерации от 28 июня 2013 г. Стандарт первичной медико-санитарной помощи при расстройствах половой идентификации в амбулаторных условиях психоневрологического диспансера (диспансерного отделения, кабинета)
4. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. М., 2002
5. Соловьёва И. Имена не выбирают? [Электронный ресурс]. URL: <http://irsol.wordpress.com/2012/09/12/имена-не-выбирают/>
6. Dworkin A. Woman Hating. N. Y. : Penguin Group, 1974
7. Kathleen Lee-Joe. Let's embrace the man skirt [Electronic resource]. 02.2013. URL: <http://www.stuff.co.nz/life-style/fashion/8252229/Lets-embrace-the-man-skirt>.
8. Raymond J. The Transsexual Empire: The Making of the She-Male. N. Y. : Teachers College Press, 1994.

ОТКАЗ ОТ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

Барановская А. И., Брешковская К. Ю.

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: Alino4.ka@mail.ru*

Семья – одна из важнейших базовых социокультурных ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования и имеющих свои социально обусловленные содержательные характеристики. В ее позитивном развитии, сохранении, укреплении заинтересовано общество, государство, в прочной, надежной семье нуждается каждый человек, независимо от возраста. Становление семьи, ее стабильность и благополучие зависят от множества факторов и предпосылок, возникающих задолго до ее создания. Современное общество нуждается в восстановлении традиционных ценностей, включающих бережное отношение к семье, пропаганду семейного образа жизни [1, с. 23].

Семья, как ячейка общества, одна из самых стабильных и слаженных. В любом социуме семья формируется через брак. Брак – исторически меняющаяся форма социальных отношений между мужчиной и женщиной, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и устанавливает их супружеские и родственные права и обязанности [1, с. 244]. То есть брак представляет собой законодательно подтвержденный контракт, заключенный между мужчиной, государством и женщиной.

В любом обществе, будь оно индустриальное или постиндустриальное, каждый из супругов имеет свою социальную роль, которой он должен придерживаться.

В России распределение ролей и обязанностей между мужчинами и женщинами в браке остаётся крайне традиционным. Большинство россиян (как мужчины, так и женщины) уверены в том, что воспитание детей и работа по дому больше подходят для женщин, а зарабатывание денег – для мужчин. Поэтому женщины считаются «хозяйками дома, хранительницами семейного очага»,

в то время как мужчины – «кормильцами семьи», хранительницами семейного очага», в то время как женщины – «кормильцами семьи».

Гендерные роли – то, как в реальности ведут себя представители и того, и другого пола. В большинстве обществ гендерные роли разведены по признаку пола. Первичная гендерная социализация стоит рядом с процессом формирования первичной гендерной идентичности, т. е. отнесения себя к какому-либо полу. Эта социализация в основном связана с присвоением себе определенной модели поведения. Например, мальчики помогают своим отцам за пределами дома, а девочки помогают матерям по дому. Эти образцы поведения тесно связаны с гендерными стереотипами.

Гендерные стереотипы – это установки и ценностные ориентации в отношении тех ролей, «норм» поведения и положения мужчин и женщин в обществе, которые усваивает человек в период своей социализации (в младенчестве – в семье, затем в учебных заведениях и на улице, а позже – на работе). Это представления людей относительно того, что способны (и должны) делать «настоящие» мужчины и женщины. Например, женщины лучше справляются с домашней работой, а мужчинам больше подходит роль лидера, руководителя. При этом нормы поведения предписывают мужчине быть мужественным, сильным, храбрым, а женщине – мягкой, заботливой. Гендерные стереотипы – это социально разделяемые представления о личностных качествах и поведенческих моделях мужчин и женщин, а также о половой специфике социальных ролей. Все социальные стереотипы воспринимаются ближайшим окружением и влияют на активное моделирование общественной реальности с использованием заложенной в них информации.

На словах многие современные мужчины и женщины согласны с тем, что домашний труд в семье должен делиться поровну между мужем и женой. Но в действительности воспитание детей и работа по дому ложатся преимущественно на женские плечи. Исследования показывают, что домашним трудом занимаются практически все женщины, а вот среди мужчин каждый пятый вообще освобождён от выполнения домашней работы. При этом женский домашний труд продолжительнее мужского: средние

затраты времени женщин в неделю на все виды домашнего труда составляют 30,3 часов, а у мужчины – только 14 часов.

Российская особенность разделения ролей и обязанностей между мужчинами и женщинами состоит в том, что, несмотря на высокую загруженность домашним хозяйством, большинство женщин сегодня имеет оплачиваемую занятость, т. е. работают. Время оплачиваемой занятости у мужчин и женщин различаются несущественно: в 2009 г. женщины на основной работе в среднем отработывали 36,5 часов в неделю, а мужчины – 39, 3 часов. При этом ведение домашнего хозяйства и воспитание детей (особенно маленьких) считается уделом женщины вне зависимости от того, работает она или нет.

С конца 1980-х годов в России приобретает распространение идеи гендерного равенства, в том числе и в сфере труда. Она исходит из того, что традиционное разделение труда между мужчиной и женщиной является не «природным», а результатом социального развития общества.

Все чаще традиционная модель семьи заменяется современной или эгалитарной моделью. По мнению М. Ю. Арутюнян, модернизированная (эгалитарная) семейная модель предполагает:

а) распределение ролей в бытовой сфере, основанное на относительном равенстве вкладов супругов во внешнюю деятельность; б) позицию совмещения ответственности за выполнение функций семьи; в) демократическую структуру лидерства;

г) «эгалитарную концепцию семейной жизни», т. е. нормы равенства мужа и жены в семье и вне ее. Принятие эгалитарной модели поведение говорит об отказе гендерных стереотипов у супругов. Также для формирования гендерного равенства необходимо перераспределение домашних обязанностей между супругами, усиление отцовской ответственности, жесткое пресечение фактов дискриминации и переадресация социальных льгот, предназначенных семье, но «приписанных» женщине, непосредственно на семью или на работников с семейными обязанностями.

Таким образом, гендерные стереотипы в современной семье – самое труднопреодолимое препятствие в достижении фактического равенства между мужчинами и женщинами. Особенность гендерных стереотипов такова, что они настолько прочно

проникают в подсознание, что их очень трудно не только преодолеть, но и осознать вообще. Они представляются «естественным», но при этом они не так безобидны, как кажется.

Литература

1. Положение женщин в современных обществах // Пронин А. А. Проблемы прав человека. 2008. № 1. С. 105.
2. Ильиных С. А. Гендерные аспекты сознания: Если повод для беспокойства? // Изв. ГПУ им. Герцена.
3. Социально-трудовые права женщин в России / под ред. И. М. Козиной. М., 2012. 268 с.

КОНФЛИКТ «ОТЦОВ И ДЕТЕЙ» КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Бекбулатова А. М.

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

В современном обществе происходят глобальные изменения, затрагивающие практически все сферы жизнедеятельности. Преобразования влияют на социальные институты, в частности на институт семьи, который в последнее время претерпевает существенную функциональную и структурную перестройку. Данную перестройку сопровождают кризисные явления, такие как: постарение населения, усиление социальной уязвимости молодого и старшего поколений, участвовавшие случаи насилия по отношению к пожилым людям и детям, рост числа маргинальных семей, семей с конфликтными взаимоотношениями и т. д. [1, с. 3], что свидетельствует об эскалации проблемы межпоколенных отношений в обществе, в частности – семье.

Семья как первичный социальный институт не только играет важное значение в социализации индивидов, но и обладает особой, фундаментальной ролью в накоплении, сохранении и передаче от поколения к поколению основы социальной структуры общества. Собственно, в семье отношения между поколениями осуществляются самым непосредственным образом. Тем не менее, в настоящее время взаимоотношения между поколениями затруднены. На сегодняшний день, в условиях изменения большого количества социальных норм и ценностей, передача опыта от старшего поколения к младшему достаточно сложна. В равной степени и молодежи непросто усваивать опыт старших, что усугубляет различия и создает противоречия между поколениями, ведущие к конфликту поколений.

Конфликт поколений, был во все времена. Однако в каждую временную эпоху содержание проблемы проявлялось с различной степенью остроты, носило конкретно-исторический характер и составляло свои социальные нормы отношений между поколениями.

В настоящее время в первую очередь в западной науке накоплены огромный теоретический опыт и конкретные исследования конфликтных семейных взаимоотношений.

Западные теории конфликта поколений анализировали Ю. В. Еремин, С. Н. Иконникова, И. С. Кон, П. Н. Решетов и др. [2]. Однако, внимание ученых было сосредоточено на критике зарубежных концепций.

Советские социологи считали, что конфликт между поколениями характерен для буржуазного общества, а в социалистическом обществе возможны лишь некоторые различия между поколениями [2]. При этом особенности отечественной семьи изучались слабо. В результате конфликт в семье исследовался в недостаточном объеме. Это привело, в том числе, к тому, что современные социологи часто вынуждены обращаться к западным теориям конфликта, которые не всегда и не во всем применимы к анализу российской семьи. В них не учитываются этнорелигиозные традиции взаимоотношений, семейные роли, ценности и нормы участников конфликта и т. д. Безусловно, это усиливает потребность российских исследователей по данной проблеме в собственных концепциях межпоколенного конфликта.

Таким образом, в отечественной социологии и психологии еще не получили концептуального осмысления достаточно разрозненные теоретические представления и конкретные эмпирические данные о конфликтах [2].

Конфликт «отцов и детей» – вечная и одна из актуальных проблем современного общества, современной семьи. Американский социолог О. Ранк утверждал, что социальный прогресс зиждется в основном на противоположности между двумя поколениями [2]. Д. Н. Михаэль считал взаимонепонимание, существующее между поколениями, явлением, обусловленным исторически, присущим в той или иной мере любому обществу. Особый вклад в развитие теории «конфликта поколений» внес американский социолог и психолог Л. Фойер, утверждая, что конфликт поколений является универсальной темой человеческой истории и является даже более важной движущей силой истории, чем классовая борьба [2].

По мнению исследователей-психологов, конфликт «отцов и детей» особенно остро проявляется в подростковом возрасте. Это обусловлено ярким негативным поведением подростков, которое проявляется в недопонимании между родителями и детьми и характеризуется крайней противоречивостью. Важнейшее из появившихся чувств – чувство взрослости – представляет собой главным образом новый уровень притязаний, предвосхищающий будущее положение, которого подросток фактически еще не достиг. Помимо этого, повышенная конфликтность, особенно в отношениях со взрослыми, объясняется не только биологическими изменениями, но и тем, что меняется вся система отношений подростка с окружающими. Понятно, что желание родителей, желающих уберечь своих детей от ошибок, предполагает принятие различного рода мер, допустим, проведение бесед, которые нередко преподносятся в виде наставлений. Такая форма, в большинстве случаев, всегда отвергается подростком, который считает себя уже достаточно взрослым. При таких обстоятельствах возникновение конфликта, к сожалению, неизбежно.

В настоящее время в связи с постарением населения развитых стран, включая Россию, усиливается внимание ученых к социально-геронтологической проблематике семейных отношений (В. Д. Альперович, О. В. Краснова, Т. З. Козлова, Е. И. Холостова, Р. С. Яцемирская и др.) [2].

Приверженцы одной из теорий старения – теории распределения материальных средств – приуменьшают значение устойчивых эмоциональных привязанностей и чувства долга между поколениями в связи с тем, что различные возрастные группы в большей или меньшей мере обладают материальным достатком, властью и престижем. С этих позиций людей пожилого возраста можно считать слоем, находящимся в относительно неблагоприятном положении ввиду уменьшения их дохода (выхода на пенсию). С данным подходом тесно соприкасается точка зрения А. Г. Харчева о том, что взаимное отчуждение взрослых детей и родителей является следствием падения экономической ценности старшего поколения для общества и семьи и невозможности сохранения нравственных связей между поколениями в условиях ослабления их экономической заинтересованности друг в друге [2].

В семье конфликт так же порождается различными ценностями возрастных групп. Согласно теории субкультуры существует близость между индивидами, относящимися к одному возрастному типу, а старшее поколение можно отнести к отдельной субкультуре, так как они исключены из взаимодействия с другими типами и обладают определенным чувством общности. Люди согласно этой теории разделяют окружающих на «своих» и «чужих». Данная установка отражается и в семейных отношениях.

Времена меняются, а проблемы остаются одними и теми же. Такое положение вещей обусловлено, кроме вышесказанного и психическими процессами, протекающими в организме людей.

Литература

1. Вдовина М. В. Межпоколенные конфликты в современной российской семье // Социол. исслед. 2005. № 1. С. 102–104.
2. Конфликтология в социальной работе – Сорокина Е. Г. / Учебники на русском онлайн. 2013–2014. URL: http://uchebniki.ws/19320408/psihologiya/osobennosti_razvitiya_konfliktov_mezhdu_pokoleniyami (дата обращения: 17.03.2014).

ОБРАЗ МАТЕРИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ У ДЕВОЧЕК ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Боженко Л. В., Мануйлова М. А.

*МБОУ «СОШ № 37 г. Ангарска», Ангарск, Россия
E-mail: zhluv@mail.ru*

Семья для ребенка – это первый социальный мир, с которым он сталкивается в процессе своего развития. Влияние родителей является одним из важнейших социализирующих факторов, поскольку ранние впечатления ребенка почти полностью связаны с семьей и именно здесь определяются стартовые характеристики развития. В семье ребенок получает первые представления о том, что такое мужчина и женщина. По мнению исследователей, важную часть будущих представлений ребенка о семейной жизни составляет та информация, которая была усвоена им с помощью родителей, она же определяет характер его половой идентичности.

В настоящее время можно найти достаточное количество литературы, посвященной исследованиям влияния семьи на полоролевую социализацию ребенка. Б. И. Кочубей говорит о том, что решающее значение для развития мальчиков и девочек имеют отношения между отцом и матерью. Взрослея, ребенок наблюдает панораму этих отношений, которые становятся для него моделью, положительным или отрицательным образцом отношений между мужчиной и женщиной вообще, он предвидит свою будущую роль, получает сценарий для построения своих отношений в дальнейшем. И. С. Кон в своей работе представляет мнение американских психологов Э. Маккоби и К. Джеклин, которые перечисляют варианты объяснения гендерной социализации, подчеркивая роль родителей. Каждый родитель хочет быть образцом для своего ребенка, поэтому отцы уделяют больше внимания сыновьям, а матери – дочерям. Родители в общении с ребенком проявляют те черты, которые они привыкли проявлять по отношению к взрослым того же пола, что и ребенок; родители склонны сильнее идентифицироваться с детьми своего, нежели противоположного пола.

В большинстве случаев, признавая важность родительского влияния на гендерную социализацию, многие исследователи обращают внимание на различие материнского и отцовского влияния. Э. Фромм провел качественное различие между особенностями материнского и отцовского отношения к ребенку: материнская любовь безусловна – мать любит своего ребенка за то, что он есть, она не подвластна контролю со стороны ребенка, ее нельзя заслужить; отцовская любовь обусловлена – отец любит за то, что ребенок оправдывает его ожидания, она управляема, ее можно заслужить, но ее можно и лишиться.

Т. А. Репина отмечает, что отношение отца к ребенку отличается от отношения матери: отцы более дифференцированно относятся к ребенку в зависимости от его пола. В отличие от матерей, они почти не взаимодействуют ни с сыновьями, ни с дочерьми на протяжении первого года их жизни, а впоследствии проявляют вдвое большую активность во взаимодействии с сыновьями, чем с дочерьми. В работах многих исследователей (А. Адлер, Б. И. Кочубей, Т. А. Репина, Г. Т. Хоментаскас) обращается особое внимание на то, что мужчине принадлежит огромная роль в развитии у детей специфических половых качеств.

К. Юнг считал, что только в условиях адекватно функционирующей семьи ребенок имеет дополняющие друг друга образы матери и отца, позволяющие сделать правильный выбор брачного партнера и воспроизвести адекватные родительские отношения в своей семье. Однако, по мнению Э. Фромма, современное общество все в большей степени становится «безотцовым», постоянно растет число неполных семей.

Основная проблема неполной семьи, по мнению В. Н. Дружинина, в том, что ребенку трудно создать целостное представление о мужчинах и женщинах. Проблема может состоять еще и в том, что оставшийся родитель нередко способствует созданию у ребенка негативного образа отсутствующего родителя, особенно если расставание было связано с разводом, уходом или чем-то, причиняющим боль. В целом, можно говорить о том, что построение образа мужчины, особенно в ранние годы происходит через призму материнского видения. Образ женщины также может быть наполнен особенным содержанием, так как мать-одиночка

вынуждена брать на себя часть тех функций, которые в традиционной семье обычно являются прерогативой мужчины.

Мы считаем, что в современной литературе проблемам семейной социализации уделяется большое внимание, однако соддержательная сторона гендерной идентичности у девочек, воспитывающихся в неполной семье, изучен недостаточно. Проблема влияния матери на формирование полоролевых представлений у дочерей ограничивается лишь упоминанием о возможных негативных последствиях. В связи с этим, целью нашей работы было изучение особенностей образа матери и соотнесение их с особенностями образов мужчины и женщины у девочек из неполных семей. Гипотеза состояла в том, что девочки из неполных семей приписывают женскому образу маскулинные черты, мужскому же – фемининные, что обусловлено андрогинностью материнского образа.

Выборка испытуемых представлена экспериментальной группой (девочки из неполных семей) – 13 человек, и контрольной (девочки из полных семей) – 13 человек. В исследовании участвовали учащиеся 8–11 классов МБОУ «СОШ № 37» г. Ангарска (14–18 лет). В качестве методов изучения образа матери и гендерных стереотипов нами были использованы: опросник С. Бем, опросник «Гендерные стереотипы», методика «Личностный Дифференциал».

В ходе исследования нами были получены следующие результаты. Соотношение показателей маскулинности и фемининности в образе матери у девочек из неполных семей позволяет говорить о его андрогинности, тогда как образ матери у подростков из полных семей более фемининен. Образ матери у подростков из неполных семей представлен такими характеристиками, как: отзывчивость – 70 % выборов, разговорчивость – 78 %, независимость – 85 %, энергичность – 64 %, т. е. в своем большинстве образ матери представлен как положительными эмоционально-коммуникативными характеристиками, так и положительными волевыми (соотношение примерно равно). Тогда как образ матери у девочек из полных семей в большей степени представлен положительными эмоционально-коммуникативными характеристиками, такими как: разговорчивость, доброта, общительность,

что характерно для традиционного видения образа женщины.

Что касается образов мужчины и женщины, то полученные данные позволили говорить о том, что стереотипы маскулинности-фемининности у девочек из неполных семей менее традиционные, чем у подростков контрольной группы. Так, девочки из неполных семей в стереотип мужественности включают чаще всего такие характеристики, как активность – 55 % выборов, стремление руководить 66 %, уступчивость 56 %; а в стереотип женственности целеустремленность – 54 %, тревожность – 78 %. Подростки из полных семей в стереотипы маскулинности-фемининности включают гораздо больше качеств. Так, в образ мужественности входят: способность ориентации в пространстве, активность, стремление руководить, уверенность в себе – 72,7 %, агрессивность, целеустремленность, соревновательность, логическое мышление – 63,3 %; к стереотипу женственности относятся: тревожность и забота о детях – 81,8 %, застенчивость – 72,7 %, заботливость и умение строить межличностные отношения – 63,6 %, боязливость – 50 %. В целом, в образ женщины девочки из неполных семей включают, наряду с традиционными характеристиками, больше характеристик силы, доминантности и властности, активности, чем подростки из полных семей, для которых большинство женщин – мягкие, открытые и зависимые. В образ мужчины «властные» характеристики включены в меньшей степени, по сравнению с контрольной группой.

Следует обратить внимание, что для подростков из неполных семей характерно примерно одинаковое соотношение эмоционально-коммуникативных и инструментальных характеристик и в образе мужчин, и в образе женщин. У девочек из полных семей наблюдается различие характеристик доминирования и власти, с одной стороны, и открытости, способности вызывать симпатию – с другой, как по отношению к образу мужчины, так и по отношению к образу женщины. В целом, можно говорить о большей маскулинизации женского образа и большей феминизации мужского образа у девочек из неполных семей, по сравнению с подростками из полных семей. Таким образом, гипотеза нашего исследования нашла подтверждение. Можно сделать вывод о том, что характеристики решительности, независимости, силы подростки из не-

полных семей привносят в стереотип женского поведения из образа матери, так же, как и качество открытости – в стереотип мужского поведения.

Мы считаем, что наше исследование имеет ценность в практической психологической работе. Дальнейшее применение нам видится в создании программы коррекционно-развивающих занятий для девочек из неполных семей.

СТЕРЕОТИПЫ ВОСПРИЯТИЯ ТЕРРОРИЗМА У ПОДРОСТКОВ РАЗНОГО ПОЛА (9–11 КЛАСС)

Боженко Л. В., Посашкова В. А.

*МБОУ «СОШ № 37 г. Ангарска», Ангарск, Россия
E-mail: zhluv@mail.ru*

Что такое терроризм? На этот вопрос может ответить практически каждый современный человек, начиная со среднего, а иногда и младшего школьного возраста. Ситуация на данный момент такова, что разнообразные террористические акты становятся нашей повседневностью. Это связано как с обострением политической ситуации, так и с ростом жестокости и безразличия в мире.

Действия террористов направлены на большее число людей, чем непосредственно жертвы. Чаще всего терроризм выступает своеобразным каналом обратной связи между обществом и властью, между отдельной частью общества и обществом в целом. Люди все чаще задаются вопросами о причинах такого поведения и возможностях борьбы с ним, но для решения проблемы требуется всесторонний подход, эта проблема не может быть решена только силовым, экономическим или идеологическим способом.

Количество публикаций по проблеме терроризма чрезвычайно велико, что связано с остротой и злободневностью феномена. Тем не менее, большинство исследований проводится в рамках социологии, политологии, военного дела, юриспруденции и т. п. Психологический аспект в таких работах освещен недостаточно. Однако некоторые психологические моменты не избежали внимания исследователей, например: причины, истоки и формы проявления терроризма (О. В. Будницкий, В. В. Витюк); экономические, социальные, культурные детерминанты (Д. А. Корецкий, В. В. Лунев); социально-психологические особенности личности террористов, заложников и специалистов, осуществляющих помощь пострадавшим (Н. В. Тарабрина, В. Е. Христенко); групповая динамика террористических организаций, проблема лидерства и

внутригрупповой борьбы (Г. Ньюман, Д. В. Ольшанский).

В соответствии со сказанным выше, мы считаем, что требуют изучения также процессы, происходящие в мыслях людей, связанные с распространением терроризма. Так как решать данную глобальную проблему предстоит не только в настоящем, но и в будущем, считаем целесообразным изучение стереотипов восприятия терроризма, свойственных молодому поколению. Соответственно, целью нашего исследования выступало выявление и описание специфики стереотипов восприятия терроризма у подростков разного пола (9–11-й класс). Объектом являлись стереотипы восприятия терроризма, а предметом специфика стереотипов восприятия терроризма у подростков разного пола (9–11-й класс).

Гипотеза исследования: юноши-подростки готовы пойти в борьбе с терроризмом на более крайние меры, чем девушки, и приписывают террористам более эгоистические мотивы; девушки проявляют по отношению к террористам более гибкую позицию.

Для исследования стереотипов восприятия терроризма подростками был использован метод анкетирования, так как именно он, на наш взгляд, позволил извлечь наибольшее количество необходимой информации. Выборку составляли подростки 14–18 лет, обучающиеся в 9–11-х классах МБОУ «СОШ № 37» г. Ангарска. 166 человек, из них 77 юношей, 89 – девушек.

Стереотипы восприятия в психологии понимаются по-разному. Г. Олпорт рассматривал их как составную часть предрассудков. Стереотип как обобщенный образ объекта, по его мнению, составляет когнитивный компонент предрассудка.

В рамках теории ролей Дж. Мида, Я. Морено, А. А. Бодалева, Р. Линтона понятию стереотипа приписывается социальное происхождение. Данная группа авторов считает, что стереотипы восприятия возникают в процессе взаимодействия.

Различные авторы (А. В. Мокшанцев, Г. В. Олпорт, Г. Тэджфел) также рассматривают основные свойства стереотипа: устойчивость, субъективность и т. п.

Таким образом, синтезируя взгляды авторов, мы определяем понятие «стереотип восприятия» как явление, возникающее в процессе социального взаимодействия, представляющее собой

запас упрощенных теоретических и практических знаний о каком-либо предмете или явлении. Он отличается устойчивостью и имеет тенденцию к искажению действительности. К основным аспектам исследования стереотипов восприятия терроризма были отнесены: когнитивный, аффективный и поведенческий.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выделить основные стереотипы восприятия терроризма и их различия у юношей и девушек. Часть стереотипов у подростков обоих полов похожи, но имеются и некоторые различия.

У юношей терроризм воспринимается как насилие, разновидность войны и способ внушения страха. Причинами его, по их мнению, выступают политическая нестабильность и религиозная принадлежность исполнителей террористических актов. Сами террористы воспринимаются юношами как преступники, т. е. люди нарушающие закон, обладающие особой склонностью к насилию. В качестве мотива терроризма наряду с вышеперечисленными факторами отмечается желание отомстить. Наказание террористов должно производиться путем их физического уничтожения и действия их не подлежат оправданию. Ответственность за террористические акты респонденты чаще возлагают на крупные террористические организации и мировой терроризм.

Чувства, испытываемые юношами при восприятии информации о террористическом акте, определяются как тревога, злость и ненависть. Стереотип поведения в условиях угрожающей жизни ситуации в качестве необходимых действий предполагает обращение к президенту и правительству, а также к средствам массовой информации. Возможными вариантами поведения будут выступать массовые митинги, обращение к авторитетным лицам с просьбой о посредничестве, использование физического насилия против врагов и борьба с противником ценой собственной жизни.

Респондентами женского пола терроризм воспринимается как насилие и разновидность войны, причины которого в религиозной принадлежности террористов. Ответственность за террористические акты возлагается ими непосредственно на исполнителей терактов. Террористы воспринимаются как преступники, фанатики и люди, которые борются за свою идею.

В качестве мотивов они выделяют следующие: материаль-

ные, идеологические и диспозиционные. Наказания террористов, по мнению девушек, должно производиться средствами их физического уничтожения или лишения свободы. Оправдания их действиям быть не может.

Респонденты-девушки отмечают, что могут испытывать тревогу и беспокойство при упоминании о террористическом акте, либо не испытывать никаких чувств и эмоций. Они считают, что в ряде случаев сами государства могут провоцировать террористов, а террористические акты возможно предотвратить. Стереотип поведения в условиях угрожающей жизни ситуации в качестве возможных действий включает обращение к президенту и правительству страны, к авторитетным лицам и общественным деятелям и средствам массовой информации, использование физического насилия против врага.

При сравнении ответов респондентов обращает внимание больший разброс вариантов у группы девушек, что говорит о более гибкой позиции и менее однозначных стереотипах восприятия терроризма. Респонденты-юноши более категоричны в ответах. Обращает на себя внимание также роль государства при определении ответственных за террористические акты. Юноши в большей степени склонны полагаться на него и, соответственно, возлагать часть ответственности за произошедшие теракты на власть.

Различия были обнаружены и по стереотипам поведения в случае возникновения угрозы. Большую активность в защите проявляют респонденты-юноши и по степени приемлемости, и по количеству предложенных вариантов поведения.

Результаты проведенного диагностического исследования позволяют говорить о том, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Для подростков разного пола характерны различные стереотипы восприятия терроризма. Юноши предлагают более жесткие способы борьбы с терроризмом, испытывают по отношению к террористам больше негативных чувств, возлагают ответственность за теракты на крупные террористические организации и государство. Девушки проявляют по отношению к террористам более гибкую позицию, готовы оправдать действия некоторых, в борьбе с терроризмом предлагают более мягкие способы, ответственность за теракты возлагают на их исполнителей.

Практическая значимость проведенного исследования определяется возможностью использования полученных результатов в конкретной деятельности различных политических институтов, стремящихся в идеале как ликвидировать угрозу, исходящую от самого факта существования терроризма, так и снизить его негативное влияние на психологическое состояние населения. Результаты исследования также будут полезны при проведении семинаров, форумов, круглых столов и дискуссий, направленных на развитие и укрепление межэтнического, межреспубликанского и межгосударственного мирного сотрудничества.

К ПРОБЛЕМЕ О ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ

Бронникова В. С., Русских Н. И.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: veruha2010@mail.ru*

Проблема конфликта в психологии была и остается одной из самых острых. На сегодняшний день проведены многочисленные исследования по данной теме, однако ученые до сих пор не могут прийти к единому мнению о природе конфликта, что определено многоаспектностью этого феномена.

По данным статистики, одной из самых распространенных форм конфликтов являются семейные. Уникальность семейных отношений обуславливает не только специфику возникновения и протекания конфликтов в семье, но и особым образом отражается на социальном и психическом здоровье всех ее членов, что делает данную проблему особо актуальной [5].

Исследования в данной области имеют большое значение для прикладной и практической психологии в плане расширения диапазона работы психолога с семейными конфликтами, поиска их предупреждения и разрешения.

Особенностью всех конфликтов, в том числе и семейных, является то, что они всегда сопровождаются эмоциями, как правило, негативными. Порой они обладают такой разрушительной силой, что, по словам В. Доброславовича, могут привести даже к разрыву отношений [6, с. 35–37]. На наш взгляд, это веское основание для исследования в совокупности с конфликтами проблемы эмоционального интеллекта – это своего рода новый ресурс в развитии способностей, играющих важную роль в выборе эффективной стратегии поведения в конфликте с целью его урегулирования.

Особую значимость это приобретает в молодых семьях, которые, согласно статистике, составляют абсолютное большинство среди распадающихся союзов – около 37 % всех разводов [10]. Супруги в данный период жизненного цикла семьи решают ряд очень сложных задач: освоение новых ролей, распределение обя-

занностей, выработка и согласование семейных ценностей [7, с. 180–181; 11, с. 37–50]. Сущность этого этапа сводится к сложному адаптационному процессу супругов друг к другу и совместно-му образу жизни [4, с. 330–331; 8, с. 163], что нередко сопровождается конфликтами. Переживание данного периода определяется также возрастными особенностями молодых супругов: очень важную роль играют уровень зрелости партнеров, осознание принятой на себя ответственности, готовность к выполнению супружеских обязанностей.

Авторы выделяют огромное количество факторов и причин конфликтности семьи. Одним из определяющих является личностный фактор. В связи с этим эмоциональный интеллект, как личностная особенность партнеров, становится очень значимым в процессе адаптации супругов к семейной жизни.

Следует уточнить, что в современной психологии под эмоциональным интеллектом понимают совокупность интеллектуальных способностей к пониманию и управлению эмоциями (И. Н. Андреева). В нашем исследовании мы придерживаемся концепции отечественного исследователя Д. В. Люсина, который выделяет в структуре эмоционального интеллекта следующие компоненты: межличностный эмоциональный интеллект – понимание эмоций других людей и управление ими, внутриличностный эмоциональный интеллект – понимание собственных эмоций и управление ими [1, с. 60–71]. Способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт. Способность к управлению эмоциями означает, что человек: может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций; может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию [9].

Переходя к проблеме взаимосвязи эмоционального интеллекта и поведения в конфликте, можно предположить, что дан-

ные феномены тесно связаны, и каждый компонент эмоционального интеллекта по-своему влияет на поведение партнеров в конфликте. Так, например, человек с высоким уровнем понимания эмоций других людей будет ориентирован на эмоции супруга; с высокими способностями понимания и управления своими эмоциями – сможет вызвать адекватную эмоцию, урегулировав конфликт; с высоким уровнем управления, но низким уровнем понимания эмоций других людей – будет холоден в конфликте, что может его усугубить.

По словам И. Н. Андреевой, поведение в конфликте и его исход во многом зависит от такого аспекта, как экспрессивность. Результаты ее исследований показали, что чрезмерная сдержанность воспринимается партнером как равнодушие и высокомерие, что вызывает такие эмоции, как удивление и неприязнь, а чрезмерная экспрессивность – недоумение и раздражение [1, с. 159]. Молодые супруги не всегда могут адекватно оценить проявление той или иной эмоции партнера в силу своей неопытности или возможного низкого уровня понимания эмоций, что может заметно осложнить конфликт.

Такое недопонимание обусловлено также и гендерными различиями. В этой сфере результаты исследований противоречивы. Например, М. А. Манойлова утверждает, что женщины имеют более высокие показатели эмоционального интеллекта по сравнению с мужчинами, тогда как И. Н. Андреева отмечает, что различия носят скорее качественный, а не количественный характер. Так, например, женщины чаще проявляют нежность и заботу, когда мужчины – напористость и жесткость. Соответственно, поведение в конфликте будет отличаться: для мужа будет характерна агрессия, тогда как среди женщин она осуждается, а жене будут свойственны чувство вины и обида [2; 3].

Решающую роль здесь играет уровень развития эмоционального интеллекта, который позволяет не переходить подобным проявлениям к критическим показателям. Человеку с высоко или средне развитым эмоциональным интеллектом, в силу взаимосвязи эмоций и интеллекта, будет свойственна пластичность поведения в конфликте. Если обратиться к пяти моделям поведения по К. Томасу (компромисс, сотрудничество, соперничество, при-

способление, избегание), то такой человек будет привязан не к одной-двум моделям поведения, а сможет эффективно их сочетать, опираясь на обстоятельства конфликта. В молодом супружестве это особенно важно, так как наряду с предметом конфликта высокое значение имеют личные отношения, сохранение которых является одной из главных задач супругов.

Также одной из важных сторон успешного разрешения конфликтов является регуляция эмоций, которая, согласно П. Лопес, П. Сэловею и Р. Страусу, является ключевым фактором социальной чувствительности, что способствует созданию эмоционально благополучных отношений [1, с. 112].

Способность управлять эмоциями, как важный показатель уровня развития эмоционального интеллекта в целом, не ограничивается сдерживанием и подавлением негативных эмоций. Как пишет О. И. Власова, «эмоционально одаренная» личность способна свободно выражать свои переживания, но всегда чувствуя, когда такое поведение будет неуместно, и может удержать себя от неуправляемого всплеска эмоций, как положительных, так и отрицательных [1, с. 184].

Партнеры, обладающие низким эмоциональным интеллектом, могут быть подвержены различного рода негативным проявлениям – агрессии, жестокости, девиантному поведению в целом – которые являются усугубляющими конфликт факторами. Обладателям же высокого эмоционального интеллекта свойственен выбор конструктивных моделей поведения, они способны рассматривать проблемы в качестве стимула для роста, что позволяет им легко переключаться с негативных эмоций к поиску решения, что, несомненно, делает их более эффективными в разрешении конфликтов [1, с. 116, 125].

Таким образом, теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что все авторы сходятся во мнении, что развитый эмоциональный интеллект соответствует высокой компетентности человека в сфере межличностного общения. Способность интеллектуализировать собственные эмоции, а также понять и принять эмоции партнера, делает супругов успешными в решении проблем. Низкий уровень эмоционального интеллекта повышает вероятность возникновения конфликтов в семье, тогда

как высокий – способствует высоким адаптивным способностям, что так важно в первые годы совместной жизни.

Не смотря на многочисленность исследований в области конфликтов и эмоционального интеллекта, проблема их взаимосвязи и взаимообусловленности на сегодняшний день остается не изученной до конца. В настоящее время нами проводится эмпирическое исследование, которое, возможно, позволит выявить связь между уровнем развития эмоционального интеллекта и выбором стратегии поведения в конфликте в молодых семьях.

Литература

1. Андреева И. Н. Алфавит эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
2. Андреева И. Н. Гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта // Женщина. Образование. Демократия : материалы Междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. 19–20 дек. 2003 г. Минск, 2004. С. 147–149.
3. Андреева И. Н. Способности эмоционального интеллекта: гендерные различия // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Санкт-Петербург, 13–14 апр. 2007 г. / СПбИУиП. СПб., 2007. Ч. 1. С. 12–15.
4. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учебник для вузов. М. : ЮН. ИТИ, 2000. 551 с.
5. Грошев, И. В. Гендерные, половые и личностные различия поведения в конфликтах // Мир психологии. 2005. № 2 (42). С. 93–118.
6. Доброславович В. Любовь или влюбленность? Роковая ошибка Человечества! М. : Мир, 1999. 324 с.
7. Ковалев С. В. Психология современной семьи : информ.-метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни» : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1988. 208 с.
8. Коваль Н. А. Психология семьи и семейной дезадаптивности : учеб. пособие / Федер. агентство по образованию, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2007. 351 с.
9. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М. : Ин-т психологии РАН, 2004. С. 29–36.
10. Сысенко В. А. Супружеские конфликты. М. : Мысль, 1989. С. 121–149.
11. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб. : Питер, 2008. 672 с.

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ МЕТОДОМ ТРЕНИНГА

Дмитрова Е. А., Синёва О. В.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: Dmitrova. ea@yandex.ru*

Последнее десятилетие ознаменовано бурным ростом социально-этнической активности. И сегодня процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции и унификации продолжает ускоряться. Быстро прогрессирующая интернационализация всех сторон жизни стран и народов ведет к сближению, а иногда даже слиянию культур разных стран [2].

Отношения между представителями различных этнических общностей являются одной из самых уязвимых форм человеческих отношений, так как они детерминированы массой значимых факторов: политических, исторических, экономических. Однако все же недостаточно внимания уделяется важным социально-психологическим и этнокультурным аспектам взаимодействия. Проблема понимания представителей «чужой» этнической общности и оптимизации межэтнических отношений ставится достаточно остро. Неоспоримой в науке в настоящее время является необходимость формирования межкультурной компетентности у людей, особенно у тех, кто собирается сотрудничать с представителями других культур, – дипломатов, миссионеров, советников, бизнесменов, студентов, собирающихся учиться в другой стране и даже туристов [1]. Приезжая в другую страну, человек сталкивается не только с незнакомым языком, но и с иными этикетными нормами, традициями, особенностями общения и правилами поведения. Без представлений о том, что принято, можно, желательно, запрещено, позволительно в той или иной стране, невозможна успешная интеграция в ее социум. Например, может произойти следующее: негативная реакция окружающих вследствие нарушения ролевых ожиданий (может создаться впечатление невежливости, невоспитанности, а это в свою очередь может приве-

сти к нарушениям коммуникации). Следовательно, для эффективного взаимодействия представителей разных культур необходимо знание особенностей национально-культурной специфики вербального и невербального поведения.

В связи с этим особое внимание необходимо уделять формированию продуктивных знаний о взаимодействии с представителями других культур. Для этого недостаточно просто справочной литературы, необходимы также дополнительные упражнения.

В современной практической психологии разработаны многочисленные обучающие тренинговые программы, основной целью которых является повышение личностной и профессиональной компетентности в межкультурной коммуникации [1]. Упомянутое понятие «межкультурная коммуникация», следует отметить, что оно было впервые сформулировано в 1954 г. в работе Г. Трейгера и Э. Холла «Культура и коммуникация. Модель анализа». В этой работе под межкультурной коммуникацией понималась идеальная цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру.

Существует несколько способов повышения компетентности в вопросах межкультурной коммуникации, которые достаточно подробно рассматриваются А. Н. Татарко, Н. М. Лебедевой, Г. В. Солдатовой, Т. Г. Стефаненко и др. На наш взгляд, среди них наиболее эффективным способом обучения межкультурной коммуникации является тренинг – «специальным образом организованная групповая работа, направленная на достижение определенной цели» [1].

Межкультурный тренинг направлен на практическое овладение ценностями, нормами, правилами представителей другой культуры. Четко выделяются две приоритетные задачи: познакомить обучаемых с межкультурными различиями в межличностных отношениях, что требует участия в проигрывании ситуаций, которые протекают по-разному в разных культурах; сделать возможным перенос полученных знаний на новые ситуации.

Тренинг способствует развитию этнической и культурной грамотности, формированию этнокультурной компетентности, он не только развивает у участников позитивное отношение к

представителям других культур, но и позволяет им познакомиться с другими культурами, с их спецификой, настраивает их на эффективное взаимодействие с партнерами из других культур.

В процессе тренинга участники не только получают сведения об истории, традициях, обычаях и особенностях общения, существующих в других культурах, они активно включаются в процесс коммуникации. Тренинги предлагают разного рода ролевые игры, которые позволяют выявить проблемные ситуации при подготовке или в процессе межкультурного взаимодействия. Таким образом, тренинг способствует процессу инкультурации, т. е. вхождению индивида в другую культуру. Он помогает индивидам эффективно общаться, жить, учиться или работать в другой стране, избегать конфликтов, связанных с межкультурным непониманием, справляться с трудностями, возникающими при взаимодействии с людьми в поликультурных обществах.

Как отмечает Г. Триандис, межкультурный тренинг ставит перед собой две основные задачи: познакомить учащихся с межкультурными различиями, что достигается путем проигрывания ситуаций, в которых есть различия в культурах; сделать возможным перенос полученных знаний на новые ситуации, при этом обучаемый должен познакомиться с самыми характерными особенностями чужой для него культуры [3].

Считается, что «чем больше непосредственного опыта участники тренинга приобрели при «вхождении» в иную культурную среду в процессе тренинга и при «выходе» из нее, тем лучше они будут «экипированы» для успешного функционирования в новой культурной среде за границей» [3].

Такой вид тренинга способствует повышению общей осведомленности индивидов о межкультурных различиях на уровне невербальной коммуникации и формированию толерантного отношения к представителям других культур, т. е. Он нацелен на повышение компетентности в вопросах межкультурного взаимодействия.

Теоретическая часть программы тренинга предполагает осознание и понимание личностью специфических, культурных универсалий, проявляющихся в традициях, ритуалах, обычаях, обрядах. Осознание собственного этноцентризма, влияния этнических

установок, стереотипов, предубеждений, как препятствующих формированию этнокультурной компетентности. Практическая часть программы состоит в развитии этнокультурной сенситивности, повышении межкультурной компетентности в ситуациях межкультурной коммуникации, формировании стратегии управления и преодоления негативных этнических установок, отработке и закреплении навыков, необходимых для успешного межкультурного взаимодействия.

Было проведено эмпирическое исследование с целью анализа возможностей тренинга как метода повышения межкультурной компетентности у представителей российской и бельгийской культур. Выборку составили студенты-бельгийцы и студенты-россияне Католического Университета г. Левен (Бельгия) общей численностью 23 человека в возрасте от 19 до 24 лет. Качественный анализ результатов тренинга, включавший в себя технику наблюдения, обратную связь, анкетирование, анонимные отзывы, показал, что для большинства участников тренинг оказался полезным и увлекательным, наиболее интересной его частью были упражнения на знакомство, упражнение «Добрые слова», а также обсуждения после упражнений.

Хотелось бы отметить тот факт, что не только студенты из России оказываются в ситуации взаимодействия с другой культурой. В Бельгии, в частности, в Католическом Университете г. Левен, проходит обучение большое количество студентов из других стран, поэтому студенты-бельгийцы также часто сталкиваются с представителями иной культуры. Вероятно, поэтому в течение тренинга все участники легко шли на контакт, были полностью вовлечены в процесс. В основном, у студентов-бельгийцев имеется более полное представление о голландцах, немцах, французах, нежели о русских. Стереотипы об иностранцах преимущественно положительного характера, например, о немцах – «они честные, верные, точные, трезвые и трудолюбивые люди». В целом, прослеживалась тенденция положительной оценки собственной группы, и несколько негативной при оценке чужой. Любопытными могут показаться примеры стереотипов о русских, которые были озвучены, чаще всего, они сводятся к следующему: «любят выпить, не приветливые и угрюмые, русские девушки очень красивые». При

этом сами бельгийцы признали, что эти стереотипы существуют, но они не являются правдивыми в большинстве случаев.

Можно сказать, что поставленной цели тренинга межкультурной коммуникации мы достигли: участники смогли представить себя за пределами собственной культурной зоны; понять многообразие мира, в котором мы живем; познакомиться с другой культурой и формами контактов в ней; научиться видеть проявления культурных разнообразий в позитивном ключе; сформировать позитивное отношение к установкам, ценностям, особенностям поведения представителей других культур.

Подводя итог, отметим, что тренинг межкультурной коммуникации представляет собой реальную по характеру и содержанию, но ограниченную во времени попытку поиска адекватного, корректного и приемлемого способа взаимодействия с представителями другой культуры, в основе которого находится самоуважение, равенство, признание и уважение права другого человека быть самим собой. Это действительно эффективный способ обучения межкультурной коммуникации, который способствует развитию этнической и культурной грамотности, формированию этнокультурной компетентности, настраивает участников на эффективное взаимодействие с партнерами из других культур.

Литература

1. Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников : учеб. пособие для студентов психол. специальностей. М. : Привет, 2004. 358 с.
2. Садохин А. П., Грушевицкая Т. Г. Культурология: теория культуры : учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 364 с.
3. Триандис Гарри К. Культура и социальное поведение : учеб. пособие / пер. В. А. Соснин. М. : Форум, 2007. 382 с.

ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ Я-ОБРАЗА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА У ПОДРОСТКОВ

Долгих А. В., Кузьмин М. Ю.

ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: blackberryroma@gmail.com

Проблема «Я»-концепции, как рефлексивная часть личности, является наиболее актуальной в современной психологии. А. А. Деркач определяет «Я»-концепцию как динамическую систему представлений человека о самом себе, в которую входит как осознание особенностей своих физических, интеллектуальных, личностных и других качеств, так и притязания (на что я способен, чего достоин и т. д.) и входящая в них самооценка, а также избирательное восприятие и интерпретация влияющих на данную личность внешних обстоятельств. [2]

По Е. П. Белинской и О. А. Тихомандрицкой, в структуре «Я»-концепции можно выделить три компонента [1].

- а) «Я» – образ как представления личности о самой себе;
- б) самооценку как эмоционально окрашенное отношение к себе;
- в) самопрезентацию как процесс управления впечатлением, возникающим о личности у других.

Одной из функций «Я»-концепции является балансирование статуса личности в социальной группе, членом которой он является. Для измерения же последнего широко используется такой метод, как социометрия. Социометрия – теория измерения межличностных отношений, автором которой является американский психиатр и социальный психолог Дж. Морено. Реже социометрией называют методiku изучения внутригрупповых связей и иерархии в малых группах. [3].

- Социометрическая процедура может иметь целью:
- а) измерение степени сплоченности-разобщенности в группе;
 - б) выявление «социометрических позиций», т. е. соотносительного авторитета членов группы по признакам симпатии-антипатии, где на крайних полюсах оказываются «лидер» группы

и «отвергнутый»;

в) обнаружение внутригрупповых подсистем, сплоченных образований, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры.

Использование социометрии позволяет проводить измерение авторитета формального и неформального лидеров для перегруппировки людей в командах так, чтобы снизить напряженность в коллективе, возникающую из-за взаимной неприязни некоторых членов группы. Социометрическая методика проводится групповым методом, ее проведение не требует больших временных затрат. Она весьма полезна в прикладных исследованиях, особенно в работах по совершенствованию отношений в коллективе.

Метод социометрии часто используется в различных исследованиях, так как имеет много преимуществ [1; 3]. Однако не является определенным то, личность, обладающая какой «Я»-концепцией обладает высоким или низким статусом.

Таким образом, целью нашего исследования стало изучение связи «Я»-образа личности и ее социометрического статуса у подростков.

Выборку исследования составили учащиеся МАОУ ЦО № 47 в количестве 52 человек – учащиеся 9-х классов. Среди них мальчиков 27, девочек 25.

Методики исследования: социометрическая процедура, тест М. Куна и Т. МакПартленда «Кто я?» [1]

Прежде всего, мы проверили гипотезу, существуют ли значимые различия по социометрической процедуре между мальчиками и девочками. Согласно полученным данным, значимых различий ни по числу положительных, ни по числу отрицательных выборов между мальчиками и девочками обнаружено не было.

Следующим шагом стала проверка гипотезы, различаются ли результаты мальчиков и девочек по тесту М. Куна и Т. МакПартленда «Кто я?». Оказалось, что у девочек значительно более выражены полоролевой компонент идентичности ($U = 180$, $p < 0.01$), личностной идентичности ($U = 200$, $p < 0.01$), а у мальчиков – учебно-профессиональной ($U = 190$, $p < 0.01$), товарищеской ($U = 171$, $p < 0.01$). Таким образом, девочки 9-го класса преимущественно описывают себя как носительниц определенных качеств,

как представительниц своего пола, а мальчики – как членов определенных социальных групп, как участников учебной деятельности.

Следующим шагом стало изучение связи между числом положительных и отрицательных выборов, полученных в ходе социометрической процедуры, и результатов методики «Кто я?».

Согласно полученным данным, никаких значимых связей на всей выборке испытуемых между числом положительных и отрицательных выборов и компонентами идентичности обнаружено не было. Вместе с тем, деление выборки по половому признаку и последующая корреляция позволили установить следующие особенности связей между числом положительных и отрицательных выборов и компонентами идентичности у мальчиков и девочек. Оказалось, что у девочек число положительных выборов прямо связано с уровнем выраженности полоролевой идентичности ($\rho = 0,44$, $p < 0,01$) и уровнем личностной идентичности ($\rho = 0,49$, $p < 0,01$). У мальчиков, наоборот, число положительных выборов прямо связано с уровнем выраженности учебно-профессиональной идентичности ($\rho = 0,39$, $p < 0,05$) и товарищеской идентичности ($\rho = 0,41$, $p < 0,01$). Получается, что «социометрические звезды» среди девочек скорее идентифицируют себя со своим полом и личностными качествами, а среди мальчиков, наоборот, с принадлежностью к определенной группе, «мужскому кругу», а так же с успехами в учебной деятельности.

Подводя итоги данного исследования, мы можем сделать вывод, что существует специфика связи «Я»-образа личности и ее социометрического статуса у мальчиков и девочек. Так у мальчиков число положительных выборов связано с учебно-профессиональным и товарищеским компонентом, а у девочек – с полоролевым и личностным.

Литература

1. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. М. : Аспект Пресс, 2001. 301 с.
2. Деркач А. А. Акмеологический словарь. РАГС., 2004. 161 с.
3. Морено Я. Л. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. М. : Академ. проект, 2001. 384 с.

РОЛЬ ТРЕНИНГА В ФОРМИРОВАНИИ, ПОДДЕРЖАНИИ И СОХРАНЕНИИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА

Коцубенко А. К., Невмержицкая О. Ю.

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

В условиях современности проблема формирования представлений о ЗОЖ, поддержания и сохранения психического здоровья становится актуальной. Сегодня существует множество техник и методов (тренинги личностного роста, направленные на развитие креативности и стрессоустойчивости, программы развития потенциалов и т. д.), которые позволяют человеку решить подобные вопросы.

В нашей работе мы остановимся на роли тренинга по формированию, поддержанию и сохранению психического здоровья человека в русле пропаганды здорового образа жизни и профилактики социально-негативных явлений. Как показывает опыт деятельности добровольческих организаций, одним из самых эффективных методов профилактики социально-негативных явлений (и формирования, поддержания и сохранения психического здоровья) является подход «мотив – изменение поведения» [2]. Такой подход в наибольшей мере способен реализовать себя в рамках социально-психологического тренинга. Как совокупность активных методов практической психологии тренинг позволяет быстрее усваивать информацию, формировать человеку в себе мотивацию на ведение ЗОЖ, раскрывать свой личностный потенциал [1, с. 23].

Определим понятие «психического здоровья». В нашей работе под этим термином будем понимать состояние душевного благополучия и состояние душевного комфорта человека, характеризующиеся отсутствием психических или психосоматических заболеваний, соответствующие нормальному возрастному развитию психики, а также обеспечивающие адекватную поведенческую реакцию человека.

С понятием «психическое здоровье» тесно связано понятие «здоровый образ жизни» («ЗОЖ»), под которым будем понимать типичные формы жизнедеятельности человека, укрепляющие и совершенствующие резервные возможности организма, обеспечивая успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций. То есть ЗОЖ – это та деятельность человека, которая определяет уровень его психического здоровья.

Как следствие, можно сделать вывод о главенстве роли психического здоровья в жизни каждого человека.

Наше эмпирическое исследование предполагает определение уровня психического здоровья участников тренинга, что позволит нам определить эффективность тренинговой работы в процессах формирования, поддержания и сохранения психического здоровья.

Тренинг проходил на базе Кабинета профилактики наркомании при ИГУ с ноября по декабрь 2013 г., в тренинге приняло участие 30 студентов ИГУ (16–23 года), среди которых есть студенты, занятые добровольческой деятельностью по профилактике наркомании и пропаганде ЗОЖ. Программа тренинга предполагает решение следующих задач:

- информирование участников тренинга о важности поддержания психического здоровья и формирования ЗОЖ, формирование установок на ЗОЖ;
- раскрытие личностного потенциала молодежи для ее самореализации [2].

Тренинг проходил два раза в неделю в течение месяца, всего было проведено 15 занятий по 1,5 часа.

В качестве диагностического инструмента мы использовали методику оценки психического здоровья (МОПЗ), предложенную специалистами Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева. Данная методика позволяет охватить основные стороны психической деятельности человека, она отражает информацию о наличии различных психопатологических проявлений и характеризует адаптационные ресурсы испытуемых. МОПЗ проводилась с испытуемыми до и после тренинга. Результаты, полученные после обработки материалов данной методики (до проведения тренинга), распределились следующим образом: показатели 46,7 %

респондентов (14 человек) не выходят за границы нормы, соответственно, показатели 53,3 % испытуемых (16 человек) оказались за ее пределами. Оценивая интегральные шкалы методики, важно отметить, что показатели 60 % респондентов (18 человек) характеризуются недостаточным уровнем психической активности. Результаты, полученные после обработки материалов данной методики (после проведения тренинга), следующие: показатели 56,6 % студентов (17 человек) попали в нормальное распределение, соответственно, 43,3 % студентов (13 человек) выходят за его пределы. При этом низкие показатели шкалы, определяющей уровень психической активности, отмечаются у 40 % испытуемых (12 человек).

Математический анализ полученных данных (с помощью *t*-критерия Стьюдента) показал, что полученные нами значения попадают в зону незначимости. Однако нельзя утверждать о неважности результатов. Мы обнаруживаем уменьшение количества людей, имеющих недостаточный уровень психической активности, на 20 %. Вероятно, это говорит нам о том, что трениговая работа имела благоприятное воздействие. К тому же, молодые люди были вовлечены в общественно-полезную деятельность в процессе тренинга, а после него некоторые из них пополнили ряды волонтеров. Это, как индикатор психического здоровья, определяет улучшение его показателей.

Кроме того, результаты эмпирического исследования, осуществленного с использованием таких методик, как «Шкала субъективного благополучия» и «Тест психического здоровья», также привели нас к подтверждению выдвинутого выше положения. «Тест психического здоровья» позволяет определить, живет ли человек в мире с самим собой, реализовывает ли свои возможности, уверен и настроен ли он на достижение целей, умеет ли контролировать себя (что, собственно, и является индикаторами психического здоровья) [3]. Данная методика проводилась с респондентами перед тренингом, поскольку дает некоторое общее представление об уровне психического здоровья человека на момент его обыденной жизни, не связанной с включением в нее особых программ по его улучшению. «Шкала субъективного благополучия» представляет собой психодиагностический инструмент

для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия/эмоционального комфорта. Определение субъективного благополучия сводится к понятию удовлетворенности жизнью и связывается со стандартами респондента в отношении того, что является хорошей жизнью. Кроме того, значение данного понятия тесно связано с обыденным пониманием счастья как превосходства положительных эмоций над отрицательными. Значения показателей «Шкалы субъективного благополучия», полученные после тренинговых занятий, позволят нам объективно оценить степень информированности о здоровье и ЗОЖ, определить их ценность для личности и степень подверженности им.

Результаты исследования при помощи методики «Тест психического здоровья» распределились следующим образом: 63 % респондентов (19 человек) характеризуют отклонения психического здоровья, некоторая дезадаптация, неправильный (нездоровый/малоздоровый) образ жизни. И 37 % (11 человек) испытуемых характеризует в достаточной мере психическое здоровье. При этом в ходе тренинга участники отмечают сложность для себя ведения ЗОЖ, трудности отказа от вредных привычек и пр.

По результатам «Шкалы субъективного благополучия» обнаруживаем некоторые изменения: 70 % испытуемых (21 человек) отмечают оптимальность своего эмоционального состояния, удовлетворенность социальным положением и физическими симптомами. Соответственно, 30 % участников тренинга (9 человек) по-прежнему склонны обнаруживать некоторые отклонения психического здоровья в связи с наличием неразрешенных проблем разного характера. Кроме того, «Шкала субъективного благополучия», содержащая соответствующий кластер, позволяет нам изучить самооценку здоровья испытуемых. Из 30 человек 73 % (22 человека) отметили, что их психическое здоровье в норме. Согласно данным, полученным в ходе беседы с участниками тренинга по его окончании, включенность подобного рода мероприятий в образовательный процесс способствует формированию ценности своего психического здоровья и ЗОЖ, несомненно, повышает информированность о факторах, способствующих поддержанию и сохранению психического здоровья, формирует мотивацию на ведение ЗОЖ. Однако существуют и некоторые огра-

ничающие получение положительного результата факторы. К примеру, закоренелость вредных привычек, патологическая тяга и т. п. в совокупности с условиями затяжного стресса не способствуют включению личности в процесс тренинга и, как результат, получению эффективного результата.

Данное исследование представляет интерес для руководителей волонтерских организаций, для людей, желающих вступить в ряды волонтеров. Проведенные многочисленные исследования доказывают важность волонтерской деятельности в улучшении психического здоровья и, как результат, улучшении качества жизни. Мы предполагаем дальше разрабатывать данную проблему в русле изучения личностных характеристик человека, его мотивации и характера влияния рода деятельности на разные аспекты его жизнедеятельности.

Литература

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. М. : Ось-89, 1999. 176 с.
2. Емельянова К. В., Колабердина О. В. Добровольческое движение: подготовка добровольцев по профилактике социально-негативных явлений среди молодежи по программе «Равный-равному». Иркутск, 2010. 55 с.
3. Никифоров Г. С. Психология здоровья : учеб. для вузов. СПб., 2003. 60 с.

ОСОБЕННОСТИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Кузьмин М. Ю., Монеткин А. А.

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

Проблема самопрезентации является междисциплинарной по своей специфике. Данную проблему изучают как психология, так и имиджелогия; она затрагивается в политологии, связях с общественностью. По определению, самопрезентация – поведение, направленное на создание благоприятного или соответствующего чьим-то идеалам впечатления о себе [1].

Проблема самопрезентации в психологической науке рассматривается в связи с проблемой Я-концепции. По определению, Я-концепция – это совокупность всех представлений человека о различных сторонах своей личности и организма [1].

Я-Концепция включает в себя компоненты:

- Когнитивный – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т. д. (я-образ).
- Эмоциональный – самоуважение, себялюбие, самоуничтожение и т. д. (самоуважение).
- Оценочно-волевой – стремление повысить самооценку, завоевать уважение (самопрезентация).

Особо драматические изменения я-концепция в целом и самопрезентация в частности претерпевают в детском и подростковом возрасте. Именно в этот период происходит переформирование существующего представления о своем Я у детей и подростков, идет поиск средств самовыражения.

Одним из наиболее популярных в современной культуре инструментов самовыражения является Интернет, а именно те его территории, в пределах которых детям и подросткам позволено презентовать себя и свое о себе представление наиболее комфортным образом, так называемые социальные сети.

Данной популярностью Интернет обязан отсутствию жесткой цензуры, относительной простоте освоения и использования, наличию широкого инструментария возможностей, что предо-

ставляет его пользователям огромный простор при выборе путей и методов самореализации. Также неоспоримым достоинством Интернета является его доступность, как в экономическом, так и в технологическом плане, доступность эта растет в связи с повышением значимости Интернета, как средства коммуникации, так как усиливается необходимость в установлении коммуникативных связей между представителями общества по мере его развития.

Последняя тенденция заслуживает особого внимания в психологии и привлекает к себе внимание исследователей (например, [2])

Таким образом, целью нашего исследования был анализ особенностей самопрезентации детей и подростков в сети Интернет.

Для исследования данной проблемы мы провели контент-анализ страничек 225 учащихся 3, 5, 8–11-х классов, изучая, как соотносится их гендерная и возрастная принадлежность с наличием тех или иных компонентов страницы в социальной сети. На основании методики исследования системы жизненных смыслов (В. Ю. Котляков) мы так же оценивали, как и какие ценности презентуют дети и подростки на своих страницах в социальных сетях.

Данные, полученные в ходе исследования, позволяют выявить связи между различными компонентами идентичности и оценками тех или иных элементов, представленных испытуемыми в социальных сетях. Наиболее яркими и значительными из которых являются следующие:

Степень выраженности различных компонентов идентичности определенным образом связана с элементами архитектуры учетных записей в социальных сетях, к которым предоставляют доступ их обладатели. Так, у девушек, чем доступнее оказываются такие элементы, как «стена», «контакты», «основная информация», тем менее выражены поло-ролевая ($\rho = -0,23$, $p < 0,01$), учебно-профессиональная ($\rho = -0,31$, $p < 0,01$), семейная ($\rho = -0,29$, $p < 0,01$) составляющие идентичности. Юноши же, негативно оценивающие свою учебно-профессиональную идентичность, склонны к ограничению доступа к своей учетной записи ($\rho = 0,27$, $p < 0,01$).

Оценка личностной идентичности определенным образом связана с политикой организации доступа к учетной записи, где существует ярко выраженное гендерное различие. В случае наличия негативной оценки своей личностной идентичности, юноши, как правило, ликвидируют доступ к своим «аккаунтам» ($p = 0,25$, $p < 0,01$), когда девушки наоборот, склонны предоставлять доступ к оным ($p = 0,26$, $p < 0,01$). Таким образом, высоко оценивая себя, девушки не склонны допускать к своим страницам других пользователей, в то время как юноши демонстрируют обратную закономерность в поведении.

Мера удовлетворенности личностной идентичности определяет степень полноты предоставляемой девушками информации. Чем выше степень выраженности позитивной оценки, тем больше указывается сведений о себе, примерами в этом отношении выступают – контактные данные ($p = 0,26$, $p < 0,01$), основная информация ($p = 0,28$, $p < 0,01$), число друзей ($p = 0,34$, $p < 0,01$), сведения о любимых книгах ($p = 0,29$, $p < 0,01$), хобби ($p = 0,36$, $p < 0,01$), цитатах ($p = 0,32$, $p < 0,01$) и т. п.

Степень выраженности личностной идентичности определяет также и темы, затрагиваемые в рамках акций самопрезентации посредством использования учетных записей в социальных сетях. Девушки, у которых значительно выражена личностная идентичность, чаще затрагивают темы здоровья ($p = 0,26$, $p < 0,01$), денег ($p = 0,26$, $p < 0,01$), успеха ($p = 0,26$, $p < 0,01$), красоты ($p = 0,26$, $p < 0,01$), хобби ($p = 0,26$, $p < 0,01$), путешествия ($p = 0,26$, $p < 0,01$), познания ($p = 0,26$, $p < 0,01$). Связи, демонстрируемые учетными записями юношей преимущественно приходятся на негативную оценку своей личностной идентичности – темы самооценки ($p = 0,25$, $p < 0,01$), успеха ($p = 0,29$, $p < 0,01$), познания ($p = 0,21$, $p < 0,01$), юмора ($p = 0,28$, $p < 0,01$). Имеют место быть также и связи затрагиваемых тем с деятельностью. Так, чем позитивнее оценивается этот компонент идентичности, тем чаще затрагиваются вопросы самооценки ($p = 0,28$, $p < 0,01$), здоровья ($p = 0,22$, $p < 0,01$), успеха ($p = 0,27$, $p < 0,01$), саморазвития ($p = 0,26$, $p < 0,01$).

Становится очевидным, что у девушек доминирует связь затрагиваемых тем и личностной идентичности, а у юношей – социальной.

Анализ компонентов личностной идентичности в их взаимосвязи с частотой использования учетной записи испытуемыми отражает иные закономерности. Частота посещения страницы в социальной сети положительно коррелирует с личностным компонентом ($r = 0,31$, $r = 0,29$ соответственно $p < 0,01$), где гендерный аспект не обуславливает значительного расхождения степени выраженности наблюдаемой тенденции. Помимо этого следует отметить, что связь частоты посещения с коммуникативной идентичностью ($r = 0,33$, $p < 0,01$) наиболее ярко наблюдается при анализе страниц, принадлежащих представительницам женского пола, в то время как связь частоты посещения с идентичностью товарищеской является типичной для страниц, принадлежащих представителям пола мужского ($r = 0,28$, $p < 0,01$).

Таким образом, становится очевидным, что гендерный аспект является стилиобразующим в контексте самопрезентации детей и подростков в сети интернет. Страницы девушек, выступают в роли своеобразных «визитных карточек», что призваны наилучшим образом презентовать их обладательниц с самых различных сторон. В то время как страницы юношей выступают своего рода индикаторами социальной компетентности их обладателей, что находит отражение в демонстрации принадлежности к определенной социальной группе, сфере занятий и т. д.

Следует отметить, что данный вывод отражает также специфику и направленность функциональной составляющей самопрезентации испытуемых, что позволяет судить о ключевой роли феномена гендера в данном вопросе.

Литература

1. Социальная психология личности в вопросах и ответах / ред. В. А. Лабунская.
2. URL: <http://www.sciencedaily.com/releases/2009/12/091201111154.htm>.

СВЯЗЬ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО ИНДЕКСА И ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО КАСКАДА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Кузьмин М. Ю., Токтарева А. В.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: Anastasiya.27_10_95@mail.ru*

Проблема взаимодействия личности и группы остается одной из наиболее актуальных в современной психологической науке. Ее исследование велось с начала XX в., но до сих пор остается дискуссионным.

Одним из методов изучения места человека в коллективе является социометрия. Социометрия – теория измерения межличностных отношений, автором которой является американский психиатр и социальный психолог Дж. Морено. Реже социометрией называют методику изучения внутригрупповых связей и иерархии в малых группах.

Социометрическая процедура может иметь целью:

- а) измерение степени сплоченности-разобщенности в группе;
- б) выявление «социометрических позиций», т. е. соотносительного авторитета членов группы по признакам симпатии-антипатии, где на крайних полюсах оказываются «лидер» группы и «отвергнутый»;
- в) обнаружение внутригрупповых подсистем, сплоченных образований, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры.

Использование социометрии позволяет проводить измерение авторитета формального и неформального лидеров для перегруппировки людей в командах так, чтобы снизить напряженность в коллективе, возникающую из-за взаимной неприязни некоторых членов группы. Социометрическая методика проводится групповым методом, ее проведение не требует больших временных затрат. Она весьма полезна в прикладных исследованиях, особенно в работах по совершенствованию отношений в коллективе.

Метод социометрии часто используется в различных исследованиях, так как имеет много преимуществ.

Мы предполагаем, что социометрический порядок может быть связан с тем, что называют информационным каскадом. Что такое информационный каскад, разъясняет А. Банержи в статье «Простая модель стадного поведения» 1992 г. Информационные каскады – базовый вид каскадов. При их построении, убеждения формируются на основе информации, полученной в результате наблюдений над поведением или мнениями других. Каждый человек обладает приватной информацией по какому-либо вопросу, в правильности которой он не уверен, и может наблюдать действия других, причем информация, получаемая через это наблюдение, имеет такую же ценность, как и его собственная. А. Банержи предположил, что его модель может объяснить через стадное поведение как колебания моды, так и экономический выбор. Впоследствии ее адаптировали и для объяснения социальных феноменов типа революций.

Целью нашего исследования стало изучение связи социометрического индекса личности и особенностей его поведения в ситуации информационного каскада.

Выборку исследования составили студенты 1-го курса факультета психологии ИГУ.

Для изучения социометрического индекса была использована социометрическая процедура Дж. Морено. При этом использовались такие показатели, как число положительных и число отрицательных выборов.

Для изучения поведения испытуемого в ситуации информационного каскада использовались такие показатели, как Номер – показывает порядковый номер испытуемого (т. е. какой по счету он выходил); стопка – номер избираемой стопки с карточками; что вытянул – показывает выбор (1 – квадрат, 2 – круг); апостериорная вероятность – условная вероятность случайного события при условии того, что известны апостериорные данные, т. е. полученные после опыта; абсурдная вероятность – когда тянет из правильной стопки правильную карточку и называет все наоборот.

Анализ данных производился в программе SPSS Statistics и представлен в программе Microsoft Excel. Проанализировав дан-

ные, замечаем, что существует сильная взаимосвязь между тем, какой по счету выходил испытуемый, и тем, насколько высок его социометрический статус ($r = 0,38, p < 0,01$): чем выше статус, тем раньше выходил человек. Это можно объяснить тем, что человек с высоким социометрическим статусом смелее, чем человек с низким, поэтому и выходит раньше. Также есть высокая корреляция между доверием собственному мнению и «походом за большинством» ($r = 0,51, p < 0,01$). Это значит, что мнение большинства совпадает с мнением отдельного человека. Или же люди просто следуют за большинством, что является проявлением конформности. Корреляция между предпочтением выбора стопки большинства и положительными выборами в социометрии также является высокой ($r = 0,36, p < 0,01$): мнение «лидеров» является авторитетным и влияет на мнение большинства. Взаимосвязь с предпочтением стопки предыдущего имеет интересную причину. Люди выходили не в хаотичном порядке, а группами «друзей». Первым выходил лидер группы, а так как для остальных участников группы она является референтной, то они пытались брать пример с лидера. Поэтому и взаимосвязь положительных выборов с предпочтением стопки предыдущего высока ($r = 0,28, p < 0,01$).

Литература

1. Орлова М. Ю., Методики социально-психологической диагностики личности и группы. М., 2002. 25 с.
2. Акимова М. А., Психологическая диагностика. М., 1996. 35 с.
3. Lemieux. P. Regulation. Winter, 2003. 113 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ЕГО СОЦИАЛИЗАЦИИ

Лукина В. Е., Пазухина С. В.

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

На современном этапе развития общества значительной является потребность в гражданах, способных адекватно воспринимать изменения, обладающих нестандартным мышлением, возможностью привнести новое, перспективное в жизнь – то есть в креативных личностях. Забота об одарённых детях сегодня – это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни завтра. Таким образом, актуализируется проблема социализации одаренных детей в современных условиях.

Любой ребенок в современном образовательном учреждении оказывается в условиях жесткой конкуренции, где стать успешным можно только в случае оптимального сочетания интеллектуального потенциала с личными социальными качествами человека. Проектирование нового содержания обучения и воспитания направлено на осмысление и развитие практики дифференцированного подхода к развитию одаренности личности, психолого-педагогического сопровождения, решение проблем личностного развития способного ребенка средствами обучения, эффективно-го взаимодействия педагога с ребенком и его родителями. Такая работа может быть результативной лишь при условиях сотрудничества всех субъектов образовательного процесса – одаренный ребенок, родители, педагоги, психологи, администрация образовательного учреждения.

Особенностями развития одаренного ребенка в контексте личностно-ориентированного подхода к обучению являются не только развитие интеллектуальных способностей, но и развитие личностных и коммуникативных характеристик ребенка, которые проявляются в становлении социального интеллекта, творческих способностей и рефлексии, умении вести за собой, брать на себя ответственность.

Организация учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном заведении должна быть направлена не на максимальную нагрузку ребенка новыми знаниями, а на развитие его способностей. Творчество ребенка, новизна и оригинальность их деятельности проявляются тогда, когда они самостоятельно ставят перед собой задачу и находят пути ее решения. При этом необходимо создавать условия для постоянного роста уровня творчества одаренного ребенка, находить оптимальные соотношения всех видов его деятельности, чтобы получить наилучшие результаты.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто совокупностью методов коррекционно-развивающей работы с детьми, а выступает комплексной технологией, особенной культурой поддержки и помощи ребенку в решении заданий его развития, обучения, воспитания, социализации. Следовательно, специалист по психолого-педагогическому сопровождению должен не только владеть методиками диагностики, консультирования и коррекции, но и иметь навыки системного анализа проблемных ситуаций, программирования и планирования деятельности, направленной на их решение.

Качество образования связывается с воспитанием, с понятием «качество жизни», которое раскрывается через такие категории, как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищённость». Поэтому сфера ответственности системы психолого-педагогического сопровождения не может ограничиваться лишь преодолением трудностей в обучении воспитании. Она должна охватывать и обеспечение успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков. При таком подходе в качестве объекта сопровождения выступает учебно-воспитательный процесс, предметом же его деятельности является ситуация развития ребенка как система его отношений с миром, с окружением (взрослыми и сверстниками), с самим собой, то есть психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка может рассматриваться как сопровождение отношений: их развитие, коррекция, возобновление.

Обобщая вышеизложенные подходы, можно прийти к выводу, что общей целью психолого-педагогического сопровождения

ребёнка в учебно-воспитательном процессе является обеспечение нормального его развития. Для этого необходимо обеспечение условиями для самореализации личности с использованием современных технологий обучения; корректировка программы, способной удовлетворить познавательные потребности разного уровня через систему основного и дополнительного образования (инвариантная часть учебных программ, дополнительные часы, циклы занятий развивающего обучения); ориентировка работы с родителями на выявление и развитие способностей их ребенка; координация деятельности специалистов с целью предоставления ребенку индивидуальных рекомендаций.

При таком подходе задания психолого-педагогического сопровождения заключаются в:

- предупреждении возникновения проблем в развитии ребенка;
- помощи (содействии) ребёнку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (трудности в обучении, проблемы с выбором образовательного маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений с другими детьми, педагогами, родителями);
- психологическом обеспечении образовательных программ;
- развитии психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов.

К заданиям, которые необходимо решать в сопровождении одаренных детей, необходимо отнести и разработку индивидуальных образовательных маршрутов; формирование адекватной самооценки; охрану и укрепление физического и психического здоровья; профилактику неврозов; предупреждение изоляции одаренных детей в группе сверстников; развитие психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей одаренных детей.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка осуществляется по таким направлениям: диагностическая работа с целью выявления интеллектуальных, личностных, мотивационных особенностей; заполнение дневников и паспортов; консультационная и коррекционно-развивающая работа по результатам диагностики; индивидуальная и групповая раз-

вивающая работа; просветительская деятельность практического психолога и социального педагога; организационно-методическая работа; консультации, тренинговые занятия.

Анализ опыта работы отечественных общеобразовательных учебных заведений по развитию способностей ребенка свидетельствует о том, что работа с одаренными детьми должна быть целенаправленной, управляемой, систематической; должна осуществляться целостно, охватывать все виды учебной и воспитательной деятельности; к ней должны быть привлечены практически все педагоги учреждения.

Поддержка, развитие и социализация одаренных детей, несомненно, становится одной из приоритетных задач образования. Процесс выявления, обучения и воспитания одаренных, талантливых детей составляет задачу совершенствования системы образования, так как обучение одаренных детей сегодня – это модель обучения всех детей завтра.

Литература

1. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журн. 1991. № 6.
2. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996.

ТРУДНОСТИ ОБЩЕНИЯ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК 9–11 ЛЕТ

Никоненко В. А., Тащёва А. И.

*ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: viktoriyanik2304@mail.ru; annaivta@mail.ru*

Проблема исследования трудностей общения детей младшего школьного возраста актуальна в наши дни, поскольку, по мнению отечественных психологов (С. В. Гриднева, В. С. Мухина, А. И. Тащёва), именно она часто становится предметом обращения родителей и детей за профессиональной психологической помощью [1, с. 6; 4, с. 4].

Эмпирическое исследование позволило выявить основные половые различия в трудностях общения младших школьников.

Гипотеза исследования – специфика трудностей общения различна у девочек и мальчиков 9–11 лет.

Объект исследования – дети младшего школьного возраста.

Предмет исследования – своеобразие трудностей общения у мальчиков и девочек.

Характеристика выборки. Выборка состояла из 60 детей 9–11 лет, обучающихся в гимназии № 35 г. Ростова-на-Дону, условно разделенных на 2 равные группы: основную и контрольную. В основную группу вошли 30 мальчиков, в контрольную – 30 девочек.

Методы исследования: анализ отечественной и зарубежной литературы, психодиагностика, метод сравнения групп, метод качественно-количественного и статистического анализа результатов (тест Колмогорова – Смирнова, t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна – Уитни, угловое преобразование Фишера).

Методический инструментарий был представлен тестом «Несуществующее животное, тестом С. Розенцвейга, опросниками «АСО» и «Трудности взаимодействия» А. И. Тащёвой.

Основные результаты исследования

Вначале проанализируем результаты, полученные с помощью теста С. Розенцвейга, направленного на изучение типов и направленностей фрустрационных и агрессивных реакций у детей 9–11 лет.

У подростков, вне зависимости от их половой принадлежности, в среднем чаще доминирующим типом реакции оказалась реакция фиксации на препятствии, а доминирующей направленностью реакции – экстрапунитивное реагирование. Эти дети, кроме склонности к чрезмерной фиксации на препятствии, предъявляют к окружающим повышенные требования, претензии; выражают неудовлетворенность поведением этих людей.

К тому же, у мальчиков и девочек уровень социальной адаптации носит средневыраженный характер (47 % и 53 % соответственно).

Осуществленный статистический анализ значимых различий не выявил – лишь у девочек обнаружилась тенденция к более развитой социальной адаптации, по сравнению с мальчиками ($p = 0,07$).

Однако с помощью углового преобразования Фишера выявлено, что в группе мальчиков существует больше случаев ($\varphi = 2,93$ при $p = 0,003$) с ярко выраженным типом реакции с фиксацией на удовлетворении потребности, чем у девочек (20 % против 0 %). А у девочек (35 %), чаще, чем у мальчиков (10 %), проявляется тип реагирования фиксации на самозащите ($\varphi = 1,97$ при $p = 0,03$). Что касается направленности реакции, то девочек реакций импунитивной направленности (35 %) значимо больше ($\varphi = 2,58$ при $p = 0,008$), чем у мальчиков (5 %).

Представим сведения, полученные с помощью теста «Несуществующее животное», направленного на исследование особенностей личности и поведения в конфликте детей 9–11 лет.

У мальчиков в ситуации конфликта в равной степени проявляются полнезависимость и полнезависимость, а у девочек в подобных обстоятельствах – преимущественно полнезависимость. Однако значимых различий по половым признакам выявить не удалось.

Из типичных стратегий конфликтного поведения детьми выборки чаще используется стратегия сотрудничества, причем, чаще она фиксируется у девочек ($U = 96,5$, $Z = -2,8$ при $p = 0,005$); мальчики же, по сравнению с девочками, более склонны к стратегиям избегания ($U = 119,5$, $Z = 2,18$ при $p = 0,03$) и соревнования ($U = 51,5$, $Z = 4,02$ при $p = 0,00006$).

Для выявления половых особенностей трудностей в общении детей 9–11 лет со сверстниками были проанализированы материалы, полученные опросником «Трудности общения» А. И. Тащёвой.

Представим эмпирически выявленные трудности в общении у школьников выборки. 65 % девочек и мальчиков утверждают, что у них иногда случаются трудности в общении со сверстниками, однако у мальчиков, несмотря на небольшой процент подобных случаев, трудности в общении со сверстниками встречаются статистически значимо чаще, чем у девочек ($\varphi = 2,52$ при $p = 0,009$). Трудности в общении со взрослыми испытывают 50 % мальчиков, в то же время 65 % девочек убеждены, что таких трудностей у них обычно не бывает.

У мальчиков, по сравнению с девочками, трудности в общении, чаще всего возникают с матерью (30 % и 20 %), а трудности в общении с отцом фиксируются в 25 % и 30 % случаев; трудности в общении с учителем мальчики отрицают вовсе, хотя у девочек таковых 15 %. Девочки отмечают, реже всего у них бывают трудности в общении с сиблингами (10 %), с тетями (5 %), дядями (5 %) и соседками (5 %). Мальчики реже всего испытывают трудности в общении со своими сестрами (5 %) и с бабушками (10 %). Причинами всех названных трудностей мальчики чаще всего видят в невыполнении ими своих обязанностей (30 %), взаимном недопонимании (35 %) и в их неумении организовывать совместную деятельность (25 %); а девочки, в свою очередь, в качестве причин своих трудностей в общении чаще ссылаются на взаимное недопонимание (20 %) в совместной деятельности (20 %). Невыполнение обязательств как причину своих трудностей в общении, мальчики указывают статистически значимо чаще, чем девочки ($\varphi = 2,24$ при $p = 0,02$).

Эмпирически установлено, что о своих трудностях в общении мальчики чаще рассказывают матерям (85 %), отцам (60 %), а девочки – своим мамам (65 %) и сестрам (30 %).

Мальчики статистически достоверно чаще, чем девочки, полагают, что, когда об их трудностях в общении узнают их матери, то последние обычно пытаются утешать своих детей или дают им советы (75 % и 45 %), ($\varphi = 1,97$ при $p = 0,03$). Аналогичным образом в 35 % и в 45 % случаев поступают отцы, если подростки со-

общают им о своих проблемах в общении. Сестры своим сиблингам, вне зависимости от пола опрошенных, либо утешают и советуют (25 % и 25 %), либо игнорируют такую информацию (25 % и 25 %), а вот братья в подобных обстоятельствах, как правило, защищают сестер (15 %), дают им совет (15 %), если им про трудности рассказала сестра; а если жаловался брат, то обычно подростки игнорируют «нытьё» (35 %). Выявлена тенденция более часто игнорирования братьями жалоб своих сиблингов-братьев, чем сиблингов-сестер ($p = 0,05$). Бабушки (35 % и 35 %) и дедушки (30 % и 25 %) обычно дают совет своим внукам, вне зависимости от их пола. Также мальчики считают, что тетя их чаще игнорирует (25 %), а девочки полагают, что тетя чаще всего дает им совет (25 %). Мнения мальчиков и девочек по поводу реакций их дядей на жалобы единодушны: что дяди чаще дают им советы (25 % и 25 %). Учителя в школе, по мнению мальчиков, дают им совет (40 %) либо просто игнорируют (40 %); девочки же убеждены, что учителя в большинстве случаев дают им советы (45 %). В целом, дети 9 – 11 лет лишь иногда делятся своими трудностями в общении со сверстниками (65 % и 65 %), так как испытывают к ним недоверие (50 % и 50 %); если же подростки рассказывают о своих трудностях сверстникам, то вторые чаще всего дают им советы (45 % и 50 %).

Трудности в общении у мальчиками отмечаются чаще, чем девочками, и наиболее частой причиной их возникновения называется невыполнение самими подростками своих обязательств. Однако, если у девочек и возникают трудности в общении, то это случается намного реже, по сравнению с мальчиками: девочки рассказывают о своих проблемах отцам, просят у них дополнительной поддержки. В отличие от девочек, мальчики за дополнительной помощью обращаются к своим дядям, учителям в школе, в то время как девочки в таковой обычно не нуждаются.

Таким образом, обнаружено, что у мальчиков-подростков трудности в общении случаются чаще, чем у девочек, и наиболее частой причиной этих проблем является невыполнение ими своих обязательств. Собственными трудностями в общении мальчики чаще девочек делятся с отцами или обращаются к ним за дополнительной помощью, а также ищут поддержки своих дядей,

учителей в школе; а девочки, в свою очередь, чаще не нуждаются в такой дополнительной помощи. Если дети делятся с матерями своими трудностями в общении, то мальчики чаще девочек получают от матерей утешение, а при возникновении трудностей в общении с мамами у них чаще возникает страх не соответствовать ожиданиям своих мам.

Литература

1. Гриднева С. В. Личностные детерминанты страхов и стратегий совладающего поведения у детей 9–10 лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Ростов н/Д : ЮФУ, 2007. 22 с.
2. Мухина В. С. Детская психология. М. : Просвещение, 2005. 352 с.
3. Тащёва А. И. Взаимоотношения личности в семье // Психология личности : учеб. пособие / под ред. П. Н. Ермакова и В. А. Лабунской. М. : Эксмо, 2007. С. 531–553.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В ПРАКТИКЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Осипова О. С.

*ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет
имени Н. А. Некрасова», Кострома, Россия
E-mail: osipovaol@yandex.ru*

Проводимое нами на протяжении семи лет исследование особенностей социально-психологической адаптации студентов-первокурсников Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ» показало, что студенты первого курса сложно проживают ситуацию вхождения в новую жизненную ситуацию: новое учебное заведение со своими правилами, которые не сразу очевидны; новый круг общения; новое место проживания, если это иногородний студент; новые требования общества, к которым необходимо привыкнуть. В своей работе с целью эффективной социальной адаптации студентов мы всё чаще обращаемся к различным видам искусства в качестве развивающих и коррекционных средств, одним из которых является метод арт-терапии, создающий условия для самовыражения и саморазвития, самоутверждения и самопознания.

Интегрирование методов арт-терапии в комплексную психологическую программу адаптации первокурсников позволило решить широкий спектр задач по социально-психологическому сопровождению процессов адаптации [2, с. 46]. В рамках традиционного понимания зоны применимости методов арт-терапии, психологическая работа проводится для достижения психотерапевтического эффекта при преодолении внутренних психологических трудностей. Особенностью подхода в рамках данного направления работы с первокурсниками СПбГЭТУ «ЛЭТИ» стала направленность на работу с социально успешными и благополучными студентами, ориентированными на достижение социально значимых результатов. Психотерапевтический эффект выступил дополнительным ресурсом при решении задач формирования и развития навыков эффективного социального поведения.

Программа включает в себя: трёхдневный выездной слёт первокурсников; тренинги уверенного поведения; тренинг перед подготовкой к успешной сдаче 1-й сессии. Метод арт-терапии на каждом этапе программы предоставляет участникам высокую степень свободы и самостоятельности, поощряет спонтанный характер творческой деятельности. Творческое самовыражение выступает в качестве одного из факторов реконструирующего, гармонизирующего воздействия на личность [2, с. 67].

Реализация программы сопровождения адаптации первокурсников начинается с комплексного психологического тестирования всех заинтересованных студентов, на принципах добровольности. Процедура тестирования предназначена для тех студентов, для которых актуален мотив самореализации в обучении и профессии, и направлена на измерение следующих параметров: интеллект, творческое мышление, работоспособность, личностные характеристики, особенности поведения в стрессе [3, с. 86]. Ежегодно выборка состоит из социально активных студентов, ориентированных на социальный успех. По итогам тестирования проводится тренинг уверенного поведения, с целью формирования навыков уверенного поведения в различных социально-значимых ситуациях. Весь тренинг сопровождается музыкой, подобранной с учетом психологических характеристик группы, реализуются все эффекты музыкотерапии. Танцевальные паузы реализуют эффекты танцевальной терапии.

Программа Студенческого слёта первокурсников СПбГЭТУ «ЛЭТИ» осуществляется с целью развития инициативности и социальной активности первокурсников; обучения навыкам эффективного взаимодействия в команде с помощью интеграции арт-терапевтических форматов. Сюда добавляются все возможности театрализации и сюжетно-ролевых игр. Потенциалы музыкотерапии, танцевальной терапии, рисования являются инструментом работы с процессами групповой динамики.

Результатами работы по сопровождению первокурсников выступают сформированные проектные группы молодежных студенческих инициатив; сформированность микроклимата сотрудничества, открытости и поддержки.

Тренинг по подготовке к успешной сдаче первой сессии выступает в качестве этапа, закрепляющего успех. Арт-терапевтические практики также интегрированы в программу (танцевальная терапия; музыкотерапия, рисование). На этом этапе студенты активно ставят уже самостоятельно задачи для саморазвития.

В техническом ВУЗе тема затрудненной вербальной коммуникации является весьма актуальной. В формате невербальной коммуникации через танец, рисунок существенно увеличиваются возможности самовыражения, и формируется практика рефлексивного вербального поведения при поддержке психолога, осуществляющего программу по социально-психологическому сопровождению первокурсников.

Таким образом, арт-терапия является комплексным методом, использующим потенциалы всех видов искусства (музыка, танец, рисунок, театрализация), для развития стрессоустойчивости, эмпатии и межличностного доверия, инициативности, эффективной коммуникации, а, следовательно, и адаптивности к новой социальной ситуации студентов-первокурсников [1, с. 74].

Литература

1. Копытин А. И. Основы Арт-терапии. СПб. : Лань, 1999. 256 с.
2. Осипова А. А. Общая психокоррекция. М. : Сфера, 2002. 510 с.
3. Ясюкова Л. А. Взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик в структуре профессиональных способностей // *Вопр. психологии*. 1990. № 5. С. 72–81.

ИНТЕНСИВНОСТЬ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВМЕСТНОЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Павлова Т. В.

*ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: zabrodinka@bk.ru*

Проблема общения в совместной деятельности в настоящее время вновь становится одной из самых перспективных и актуальных в психологии. Это обусловлено, прежде всего, тем, что в настоящее время все более обнажаются проблемы непосредственного общения молодого поколения, предпочитающие общение виртуальное. Современные подростки продолжают «сидеть в контакте», даже находясь в компании сверстников. В связи с этим появилось новое понятие – «нетос», обозначающее сообщество людей, «регулярно (до 12 часов в сутки) пользующихся Интернетом и ведущих активную виртуальную жизнь» [4, с. 23]. С увеличением опосредованного социальными сетями общения постепенно редуцируются коммуникативные навыки, затрудняется становление коммуникативной компетентности, происходит расщепление и размывание идентичности, личности и ценностных ориентаций, отказ от ответственности за свои действия [3]. Подобное положение дел побуждает, с одной стороны, исследовать закономерности общения, начиная с дошкольного возраста, с другой – налагает особую ответственность на образовательные учреждения, связанную с необходимостью организовывать обучение с использованием формирующих и развивающих ресурсов совместной мыслительной деятельности, также начиная с дошкольного возраста.

Исследования особенностей общения в совместной мыслительной деятельности современных дошкольников представлены не достаточно широко. Изучались особенности диалога, коммуникации, уровень коммуникативного развития дошкольника, уровень развития речевых навыков и умений в совместной деятельности дошкольников и др. [2; 5–8]. В связи с этими и другими

основаниями нами было проведено экспериментальное исследование особенностей общения дошкольников в условиях совместной мыслительной деятельности со сверстниками, в том числе с целью анализа интенсивности и эффективности общения дошкольников.

В целом можно отметить, вопрос интенсивности и эффективности общения – это важные характеристики общения, не имеющие однозначных корреляционных связей, по мнению большинства исследователей. Е. В. Цуканова в качестве основных факторов, определяющих особенности общения в условиях совместной мыслительной деятельности выделяет, во-первых, коммуникативные, состоящие в направленности, содержании, интенсивности общения, во-вторых, личностные, состоящие в свойствах темперамента, чертах характера, особенностей эмоционально-волевой сферы и т. д. Одним из важнейших показателей общения в условиях совместной мыслительной деятельности Е. В. Цуканова считала степень коммуникативной насыщенности. Для расчета данного показателя автором был разработан коэффициент коммуникативной насыщенности [9]:

$$R = \frac{N}{t},$$

где R – коэффициент коммуникативной насыщенности; N – общее количество взаимных речевых высказываний; t – общее время работы группы.

Коммуникативная насыщенность является объективной характеристикой общения в совместной мыслительной деятельности, которая в свою очередь не является показателем эффективности взаимодействия в группе, но определяет характер общения и частично говорит о наличии или отсутствии трудностей в общении.

А. К. Белоусова разработала коэффициент интенсивности общения, который является показателем эффективности общения в совместной мыслительной деятельности, в отличие от коэффициента коммуникативной насыщенности Е. В. Цукановой [1]. В основе коэффициента интенсивности общения лежат количественные показатели функций, которые выполняли участники, выбирая ту или иную роль при решении мыслительной задачи.

$$K_{uo} = \frac{T_p}{T_u},$$

где K_{uo} – коэффициент интенсивности общения; T_p – сумма числовых значений осуществления каждой ролевой функции в диаде; T_u – оценка однократного выполнения участниками всех ролевых функций.

Нами был организован эксперимент с комплексной целью – изучить развитие совместной мыслительной деятельности дошкольников. Одной из задач данного исследования стал анализ общения дошкольников с помощью объективных характеристик общения, коими выступили интенсивность общения (коэффициент интенсивности общения А. К. Белоусовой – K_{uo}) и насыщенность общения (коэффициент коммуникативной насыщенности Цукановой Е. В. – R). Для решения этой частной задачи дошкольникам старших групп дошкольных образовательных учреждений города Ростова-на-Дону было предложено выбрать себе сверстника для совместного решения головоломки puzzle. Процесс решения фиксировался на диктофон, велось детальное наблюдение за процессом взаимодействия дошкольников. Протоколы, оформленные благодаря диктофонной записи, подвергались детальному анализу, в том числе и для расчета вышеназванных коэффициентов. Всего было проанализировано 58 диад.

Анализ данных позволил выделить 4 группы диад по выраженности коэффициента коммуникативной насыщенности (R): 1-я группа – максимально низкий R ; 2 группа – низкий R ; 3-я группа – средний R ; 4 группа – высокий R . Анализ диад показал наличие различий в выраженности существенных характеристик общения. Так, в группах с максимально высоким коэффициентом коммуникативной насыщенности количество вопросов и побуждений к действию значительно превышает количество таковых в других группах. В группах с низким коэффициентом в большей степени выражены циклы «сообщение-ответ на него»; циклы с предметной темой общения, связанной с решаемой задачей. Показательно, что в группах с максимально низким коэффициентом коммуникативной насыщенности в большей степени, чем в других, представлены циклы с личной темой общения, несвязанной с

задачей и процессом ее решения. Таким образом, было установлено, что диады с разным коэффициентом коммуникативной насыщенности отличаются выраженностью различных характеристик общения. Однако данный коэффициент не позволяет нам говорить об эффективности общения дошкольников в совместной деятельности со сверстником.

Проведем анализ диад на предмет эффективности общения. Было выделено 5 групп с разным коэффициентом интенсивности общения (Кио), являющийся показателем эффективности общения: 1 группа – с максимально низким Кио; 2 группа – с низким Кио; 3 – со средним Кио; 4 – с высоким Кио; 5 – с максимально высоким Кио. Было выявлено, что в диадах с разным коэффициентом интенсивности общения устанавливаются различные типы взаимоотношений дошкольников. Так, например, в диадах с типом взаимоотношений «соперничество-борьба» наблюдался максимально высокий уровень интенсивности общения. Это можно объяснить тем, что в диадах с данными видами взаимоотношений партнеры по общению в силу сложившейся неравновесной, нередко конфликтной ситуации вынуждены были занимать более активную позицию, отстаивая свои интересы и желание поступать в соответствии с собственными представлениями решения головоломки.

Полученные результаты исследования неизбежно ставят вопрос о зависимости интенсивности общения и эффективности общения в совместной мыслительной деятельности дошкольников со сверстниками. Для проверки возникшей гипотезы о взаимосвязи коэффициента насыщенности общения, являющимся показателем эффективности общения, и коэффициента интенсивности общения проведем корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Спирмена ρ_{xy} . Корреляционный анализ показал наличие положительной корреляции ($\rho_{xy} = 0,467$, при $p = 0,0$). В данном случае мы можем говорить, что интенсивность общения связана с эффективностью общения дошкольников в совместной мыслительной деятельности со сверстниками.

Таким образом, характеризуя особенности общения дошкольников со сверстниками в ситуации совместной мыслительной деятельности, можно отметить, что диады с разными коэф-

фициентами коммуникативной насыщенности и коммуникативной интенсивности отличаются выраженностью различных характеристик общения (характером вопросов, циклов, тем общения и др.) и характером устанавливаемых взаимоотношений. Также было установлено, что коэффициенты интенсивности и насыщенности общения положительно коррелируют. Это значит, что увеличение эффективности общения дошкольников, определяемой количеством высказываний, демонстрирующих реализацию дошкольником той или иной функции (или принятие на себя определенной роли в решении задачи) из общего количества высказываний, влечет за собой увеличение интенсивности общения, как отношения общего количества высказываний дошкольников к единице времени, и наоборот. При таком подходе к определению интенсивности и эффективности общения дошкольников мы можем утверждать (при проверке вывода на статистическом уровне) их зависимость в ситуации совместной мыслительной деятельности дошкольников со сверстниками.

Литература

1. Белоусова А. К. Новообразования в структуре регуляции совместной мыслительной деятельности учащихся : дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1992. 265 с.
2. Белоусова А. К., Павлова Т. В. Особенности диалога дошкольников в совместной мыслительной деятельности // Психология обучения. 2013. № 1. С. 13–19.
3. Бочавер А. А., Жилинская А. В. Интернет-пространство как вызов субъектности личности // Личность и бытие: субъектный подход (к 80-летию А. В. Брушлинского) : материалы 4-й Всерос. науч.-практ. конф. (с иностр. участием) / под ред. З. И. Рябикиной, В. В. Знакова. М. ; Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2013. С. 269–271.
4. Куликов А. А. Что Интернет украл у человечества? // Инновации в науке и образовании : материалы I Всерос. студ. конф. Ростов н/Д, 2013. 75 с.
5. Павлова Т. В. Особенности общения дошкольников в совместной мыслительной деятельности // Материалы IV Междунар. конф. мол. ученых «Психология – наука будущего». Москва, 17–18 нояб. 2011 г. / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М. : Ин-т психологии РАН, 2011. С. 342–345.
6. Слама-Казаку Т. Некоторые особенности диалога маленьких детей // Вопр. психологии. 1961. № 2. С. 97–106.
7. Степанова Е. В. Коммуникативная готовность дошкольника к учебной деятельности : дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 176 с.
8. Сурьянинова Т. И. Социально-психологические аспекты совместной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990. 24 с.
9. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения. Киев : Вища школа, 1985. 160 с.

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Поюта М. М., Чернецкая Н. И.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»,
Иркутск, Россия
E-mail: marina-dragunkina@rambler.ru; cherna@yandex.ru*

В современном обществе повысились требования к формированию творческой личности в процессе обучения. В связи с этим обостряется актуальность новых подходов и методов, направленных на развитие творческого мышления у подростков. Соответственно перед психологией встает задача более глубокого изучения особенностей творческого мышления и условий его развития. Одним из направлений в решении этой задачи является изучение специфики связей коммуникативной сферой личности подростков и развитием у них творческого мышления.

Развитие творческих возможностей детей важно на всех этапах как дошкольного, так и школьного обучения, так как именно в данные периоды закладываются основы умственного развития детей, создаются предпосылки для подготовки самостоятельно и творчески мыслящего, активного, инициативного человека. Необходимым условием достижения таких результатов выступает развитие у ребенка творческого мышления как важнейшего фактора, обеспечивающего эффективность его дальнейшего обучения в школе, успешность в профессиональной подготовке и жизни. Поэтому развитие творческого мышления у подростков должно являться приоритетной задачей системы основного общего образования. Вопрос о том, как влияет коммуникативная сфера личности на уровень творческого мышления у подростков, на сегодняшний день изучен недостаточно. В связи с этим был выбран предмет данного исследования – особенности творческого мышления подростков с разным уровнем развития коммуникативной сферы личности. Гипотезой исследования явилось предположение о том, что для подростков с разным уровнем развития комму-

никативной сферы личности характерен разный уровень творческого мышления.

Одним из основных критериев сформированности коммуникативной сферы подростка является рефлексия, когда человек способен оценить свою позицию в соответствии с позицией и интересами партнера. Необходимо, чтобы у подростка были также сформированы умения устанавливать связь с собеседником, анализировать его сообщения, адекватно реагировать на них, умело пользуясь как вербальными, так и невербальными средствами общения. Формирование коммуникативных умений у подростков способствует развитию познавательной активности, воображения, творческой активности.

Условием развития творческого мышления является общение подростков. И от того, как будет складываться их общение, и будет развиваться мышление. Общение – условие для формирования творческого мышления, так как именно в общении происходит сопоставление разных точек зрения, выработка собственного мнения, решения, то есть проявляется творчество, которое является основой формирования творческого мышления.

По мнению многих авторов, развитие творческого мышления подростка немыслимо вне коммуникативной деятельности, поскольку во время нее подросток постоянно запрашивает, передает и хранит информацию. Во время коммуникации ребенок усваивает общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности.

В исследовании коммуникативной сферы подростков были использованы следующие методики: «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского и В. А. Федорошина, тест оценки коммуникативных умений, тест на определение уровня общительности В. Ф. Ряховского, тест по выявлению коммуникативных качеств личности. Для исследования творческого мышления подростков мы использовали методики «Необычное использование» и «Выражения» из батареи тестов творческого мышления Е. П. Торренса.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 24» города Ангарска в 2013–2014 гг. Выборку составили 50 подростков в возрасте 14–15 лет, из них 22 девочки и 28 мальчиков.

По методике КОС мы получили следующие данные: 22 % подростков имеют высокий уровень коммуникативных способностей и 4 % детей имеют высокий уровень организаторских способностей; у 50 % детей средний уровень коммуникативных и у 24 % подростков средний уровень организаторских способностей; у 28 % подростков низкий уровень коммуникативных способностей и 72 % подростков имеют низкий уровень организаторских способностей.

По тесту коммуникативных умений мы выявили, что 62 % подростков имеют средний уровень коммуникативных умений, 22 % подростков имеют низкий уровень и только 16 % детей имеют высокий уровень коммуникативных умений.

По тесту Ряховского мы получили, что у 50 % подростков средний уровень общительности, 20 % имеют высокий уровень и 30 % имеют низкий уровень общительности.

По тесту коммуникативные качества личности мы выявили, что 22 % подростков имеют высокий уровень, 40 % имеют низкий уровень и 38 % детей имеют средний уровень коммуникативного контроля.

После обработки данных по всем методикам на коммуникативную сферу личности мы получили три группы: подростки с высоким уровнем КСЛ – 20 % детей (10 человек), со средним – 50 % подростков (25 человек) и с низким уровнем коммуникативной сферы личности – 30 % детей (15 человек).

На втором этапе нами изучались особенности творческого мышления детей подросткового возраста.

По методике «Необычное использование» мы получили следующие данные: по категории беглости 18 % подростков (9 человек) имеют высокий уровень, 28 % (14 человек) средний и 54 % (27 человек) низкий уровень. По категории гибкости высокий уровень имеют 6 человек (12 %), средний уровень имеют 18 % подростков (9 человек), и 70 % (35 человек) имеют низкий уровень. По категории оригинальности 16 человек (32 %) имеют высокий уровень, 25 человек (50 %) – средний уровень, 9 человек (18 %) низкий уровень.

Данные по методике «Выражения»: по категории беглости 18 человек (36 %) имеют высокий уровень, 14 человек (28 %) – низ-

кий и 18 человек (36 %) имеют средний уровень. По категории оригинальности 9 человек (18 %) имеют высокий уровень, 15 человек (30 %) – средний и 26 человек (52 %) имеют низкий уровень. По категории точности 12 человек (24 %) имеют высокий уровень, 15 человек (30 %) имеют средний уровень и 23 человека (46 %) имеют низкий уровень.

Обработав и обобщив результаты по обоим методикам, мы получили, что 24 % подростков (12 человек) имеют высокий уровень творческого мышления, 32 % подростков (16 человек) имеют средний уровень и 44 % подростков (22 человека) имеют низкий уровень творческого мышления.

После сопоставительного анализа мы пришли к выводу, что у 74 % подростков идет полное совпадение показателей, т. е. если у ребенка высокий уровень творческого мышления, то у него и высокий уровень коммуникативной сферы личности. Среднему уровню творческого мышления соответствует средний уровень коммуникативной сферы личности, а низкому – низкий. У 26 % подростков совпадение показателей не получилось – 16 % детей с низким уровнем творческого мышления показали результат со средними значениями по коммуникативной сфере личности. 2 % со средним уровнем творческого мышления имеют низкий уровень развития коммуникативной сферы личности, и 6 % детей с высоким уровнем творческого мышления имеют средний уровень развития коммуникативной сферы личности. 2 % со средним уровнем творческого мышления имеют высокий уровень развития коммуникативной сферы личности.

С помощью углового преобразования Фишера мы выявили достоверные различия. У детей с высоким уровнем развития коммуникативной сферы личности показатели творческого мышления (беглость, гибкость, оригинальность, точность) достоверно чаще находятся на более высоком уровне развития.

Так, например, было достоверно доказано различие по категории беглости ($\varphi^* = 1,84, p \leq 0,05$).

По категории оригинальности также были выявлены различия ($\varphi^* = 2,13, p \leq 0,05$). На наш взгляд, это связано с тем, что подростки с высоким развитием коммуникативной сферы, больше общаются, стремятся к общению, во время общения у них проис-

ходит развитие беглости и оригинальности творческого мышления. Подростки же с низким уровнем развития коммуникативной сферы малообщительны, неразговорчивы, что не способствует развитию у подростков гибкости и оригинальности, в результате творческое мышление у них развито хуже.

Также мы выявили достоверность различий по всем свойствам творческого мышления по методике «Выражения» в группах подростков с высоким и низким уровнем развития коммуникативной сферы. Гибкость, оригинальность и точность творческого мышления по его вербальному тесту у подростков с высоким уровнем коммуникативной сферы значительно выше, чем у подростков с низким уровнем развития коммуникативной сферы, поскольку во время общения у подростков с высоким уровнем коммуникативной сферы развиваются все свойства творческого мышления.

В целом после сопоставления результатов исследования коммуникативной сферы личности подростков с развитием у них творческого мышления мы пришли к выводу, что идет практически полное совпадение показателей, т. е. если у ребенка высокий уровень творческого мышления, то у него и высокий уровень коммуникативной сферы личности. Среднему уровню творческого мышления соответствует средний уровень коммуникативной сферы личности, а низкому – низкий.

Совпадение уровней развития коммуникативной сферы личности и творческого мышления, как мы полагаем, можно объяснить тем, что оба названные психические свойства являются в той или иной мере отражением уровня общей психической зрелости подростка: и коммуникативная сфера личности, и творческое мышление отражают состояние и когнитивного, и личностного, и эмоционального развития ребенка, они интегральны по отношению ко многим частным психическим свойствам и, имея разное содержание, тем не менее, взаимно дополняют друг друга, являясь взаимосвязанными компонентами психической и личностной зрелости.

Литература

1. Андреева И. Н. Эмоциональные особенности творческой личности // Вопр. психологии. 2003. № 3. С. 51–60.

2. Возрастная и педагогическая психология / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. М., 1999. 345 с.
3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. 448 с.
4. Мудрик А. В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. М. : Просвещение, 1983. 96 с.
5. Чернецкая Н. И. Творческое мышление школьников: особенности, диагностика, развитие. Иркутск : ИГУ, 2007. 146 с.
6. Чернецкая Н. И. Психология творчества : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 2010. 203 с.
7. Чернецкая Н. И. Творческое мышление: определение и психодиагностика : монография. М. : Lambert Academic Publishing, 2011. 111 с.
8. Чернецкая Н. И. Интегральная концепция творческого мышления и его развития у школьников : монография. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2012. 321 с.
9. Эльконин Д. Б. Психология развития : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Академия, 2001. 141 с.
10. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности школьника. М. : Мир психологии, 1997. 83 с.

СПТ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Синёва О. В., Щедрина М. Э.

ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: margarita-shedrina@mail.ru

В последние десятилетия, в связи с изменением социально-экономических условий, реформированием системы образования все большую актуальность приобретают исследования проблемы эмоционального выгорания педагогов, что обусловлено негативными последствиями, возникающими вследствие сформированности данного синдрома. Основным фактором риска, способствующим росту эмоционального выгорания у педагогов, – это отсутствие душевного равновесия. Причины такого пессимистического настроения во многом обусловлены не особенностями профессии как таковой, а «внешними факторами» – низким социальным статусом и отсутствием должной поддержки в обществе. Экономическая ситуация также становится фактором, повышающим тревогу педагога. С другой стороны, отмечает С. Г. Вершловский, существуют и «внутренние» причины эмоционального выгорания: плохая организация труда, отсутствие свободного времени, невнимательное отношение коллег, «кризис власти» педагога и связанная с этим необходимость перестраивать отношения с учащимися. Нервно-психическое напряжение приводит к возникновению различных хронических заболеваний [4].

Умение выработать конструктивное отношение к состояниям эмоционального стресса и свести к минимуму негативное влияние его последствий должно составлять одно из профессионально важных качеств педагога. Педагогу приходится противостоять влиянию эмоциональных факторов современной профессиональной среды. Ему необходимо выполнить все требования, предъявляемые профессией, при этом оптимально реализовать себя в ней и получить удовлетворение от своего труда. Деятельность педагога непрерывно связана с общением, подвержена симптомам постепенного эмоционального утомления и опустошения, что отрицательно сказывается на исполнении профессиональной дея-

тельности, ухудшении психического, физического, эмоционального самочувствия.

Синдром эмоционального выгорания представляет собой процесс постепенной утраты экспансивной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. Он рассматривается как результат неудачно разрешенного стресса на рабочем месте. Синдром выгорания, характеризующийся эмоциональной «сухостью» педагога, расширением сферы экономики эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения специалиста. На данный момент в психолого-педагогической литературе опубликованы работы, посвященные разработке модели эмоционального выгорания (К. Маслач, с. Джексон и др.), выделению структурных компонентов выгорания (Э. Пайнс, Т. Кокс) и основных проявлений профессионального «выгорания» (О. Н. Гнездилова, Т. В. Форманюк) [9; 10]. Большое значение приобретает не только исследование эмоционального выгорания, но и методов его коррекции. В то же время, мы сталкиваемся с противоречием: с одной стороны, наблюдается постоянное возрастание количества педагогов с синдромом эмоционального выгорания в общеобразовательных школах, с другой стороны практические аспекты групповой коррекции эмоционального выгорания педагогов в условиях образовательного учреждения разработаны слабо.

В условиях образовательного учреждения, большой нагрузки учителей, отсутствием свободного времени, широкой распространенности проблемы, на наш взгляд, необходимо обратить внимание на групповые методы коррекции эмоционального выгорания, одним из которых выступает социально-психологический тренинг.

Анализ научной литературы позволяет определить синдром эмоционального выгорания как совокупность симптомов, отражающих негативные эмоциональные переживания личности связанные с общением в профессиональной деятельности и влияющие на формирование поведения человека. Согласно В. В. Бойко, структура синдрома эмоционального выгорания представляет

собой последовательность трёх фаз: напряжения, резистенции, истощения. Основными симптомами эмоционального выгорания выступают эмоциональный дефицит, эмоциональная и личностная отстраненность, проявление психосоматических нарушений [2]. Риск возникновения эмоционального выгорания у педагогов обусловлен такими факторами как: необходимость переключать внимание на самые разнообразные виды деятельности; высокое психоэмоциональное напряжение; постоянная нагрузка на речевой аппарат; повышенные требования к вниманию, памяти; гиподинамия; неудовлетворенность своей трудовой деятельностью; низкий уровень психологической культуры; продолжительное пребывание в аудитории; недостаточное развитие коммуникативных способностей и навыков самоорганизации и т. д.

Социально-психологический тренинг мы, вслед за А. А. Осиповой, понимаем как один из методов активного обучения и психологического воздействия, осуществляемого в процессе интенсивного группового взаимодействия и направленного на повышение компетентности в сфере общения, в котором общий принцип активности обучаемого дополняется принципом рефлексии над собственным поведением и поведением других участников группы [8].

Согласно гипотезе исследования, социально-психологический тренинг обладает широкими возможностями для коррекции эмоционального выгорания вследствие того, что позволяет реализовать комплексный подход, в котором будут учтены все симптомы эмоционального выгорания: эмоциональный дефицит, эмоциональная и личностная отстраненность, проявление психосоматических нарушений. Социально-психологический тренинг является более эффективным методом коррекции эмоционального выгорания, поскольку именно тренинг позволяет организовать работу над всеми симптомами эмоционального выгорания, путем подбора специальных упражнений, направленных на конкретные симптомы, постоянного анализа динамики происходящих изменений, получения обратной связи.

Литература

1. Барабанова М. В. Изучение психологического содержания синдрома вы-

горания // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1995. № 1. С. 54–63.

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

3. Борисова М. В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / М. В. Борисова // Ярославский гос. пед. ун-т. – Ярославль, 2003. – 18 с.

4. Вершловский С. Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С. Г. Вершловский. М. : Сентябрь, 2002. – 160 с.

5. Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб. : Питер, 2009. 336 с.

6. Водопьянова Н. Е. Психическое выгорание // Стоматолог. 2002. № 7. С. 12–19.

7. Водопьянова Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. С. 443–463.

8. Емельянов Ю. Н., Кузьмин Е. С. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга. Л., 1983. 103 с.

9. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб. : Питер, 2000. 206 с.

10. Фопель К. Барьеры, блокады и кризисы в групповой работе. М. : Генезис, 2003. 197 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДИАЛОГА В КОНФЛИКТЕ В ПАРАХ С РОМАНТИЧЕСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ

Скутина Т. В.

*ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», Красноярск, Россия
E-mail: tvforte@mail.ru*

Проблема семьи, развитие ресурсов построения здоровых, полноценных семейных отношений в детских и юношеском возрастах – одна из актуальнейших в современном обществе.

М. Бубер высказывал убеждение, что семья может существовать только на основе глубоких личностных Я-Ты отношений между супругами. Романтические отношения в юношеском возрасте – это важнейший субъективно высоко значимый опыт, лежащий в основу предстоящих супружеских отношений. Нет оснований считать, что развитие романтических отношений в добрачной паре – зона, свободная от конфликтов – сложных критических ситуаций, обладающих вместе с тем высоким развивающим потенциалом

В современной психологии всё более обосновывается теоретически и эмпирически, что преодоление конфликтов ведёт к развитию общения и построению более зрелых отношений. Здоровье отношений, в том числе и близких, определяется не отсутствием в них противоречий и конфликтов – это скорее печальный признак застоя, равнодушия или смирения, а способностью пары конструктивно разрешать обостряющиеся до уровня конфликта противоречия.

Поиску ресурсов романтической пары юношеского возраста продуктивно преодолевать конфликты в их отношениях и посвящена данная работа.

Конфликт может быть разрешён всегда, за исключением тех случаев, когда участники этого не хотят, – считает авторитетный российский исследователь конфликта Н. В. Гришина [2]. Вместе с тем, помимо желанья, пусть даже и горячего, участники должны обладать определёнными ресурсами разрешения конфликта.

Одним из важнейших ресурсов продуктивного разрешения конфликтов в близких значимых отношениях является готовность и способность восстанавливать и поддерживать межличностный диалог в конфликтных ситуациях [6]. «Диалог как принцип общения придаёт межличностному конфликту конструктивный смысл, позволяет конфликту стать источником развития личностных смыслов, ценностей, формирования межличностной культуры (культуры со-бытийности, культуры «границ»)»? – считает С. Л. Братченко [1].

Основой диалога служит отношение к другому как равному и равноценному, принцип взаимности, симметричности отношений (М. Бубер, Л. А. Петровская, М. С. Каган, С. Л. Братченко и др.).

Мы искали ответ на следующий вопрос: «С чем в большей мере связано использование парой диалога при разрешении конфликта понимания: индивидуальные характеристики участников или характеристики отношений в паре?». Эмпирически проверялось предположение: «Выраженность диалога в паре с романтическими отношениями в ситуации конфликта понимания положительно коррелирует со взаимностью романтических отношений и отрицательно коррелирует с эгоцентрической направленностью личности».

Участниками исследования выступили пары с романтическими отношениями юношеского возраста (от 17 до 23 лет, со временем образования пары более одного месяца).

Чтобы определить показатель взаимности романтических отношений, применялась методика Р. Стернберга «Треугольник Стернберга» [7], которая измеряет 3 основных компонента отношений – интимность, страсть, решение/обязательство. О взаимности отношений по соответствию у участников в пары трёх основных компонентов. В дополнение к методике Р. Стернберга использовалась проективная проба из методики Символические задания на выявление «социального Я» (Б. Лонг, Р. Циллер, Р. Хендерсон) [4]. Испытуемым предлагалось нарисовать «круги отношений» (я и партнер), проводился качественный анализ изображений.

Для определения показателя эгоцентризма у каждого из партнеров, испытуемым предлагалась методика Т. И. Пашуковой «Исследование эгоцентрической направленности личности» [5].

На её основе получены числовые показатели эгоцентризма у каждого из партнеров. Испытуемым предлагалась методика по определению диалога в конфликтной ситуации – игровая методика А. А. Кроника и Е. А. Кроник [3]. Эта методика моделирует конфликт понимания между партнёрами, что и является почвой для реализации партнерами такой стратегии взаимодействия в конфликте, как диалог.

В ситуации проведения методики возникает конфликтность, связанная с необходимостью сопоставить собственные ресурсы трансляции с ресурсами понимающей стороны, обнаружить и преодолеть рассогласования для достижения понимания, с привлечением различных средств. Процесс преодоления парой противоречий и «разрывов» в понимании и становился предметом изучения.

На протяжении проведения методики взаимодействие партнеров фиксировалась с помощью средств аудио и видеозаписи.

Выраженность диалога в паре оценивалась при помощи созданной нами методики критериально-ориентированного наблюдения, построенной на основе выделенных эмпирических признаков диалога. Оценка выраженности диалога осуществлялась по материалам видеозаписи. В постэкспериментальной беседе с каждым из членов пары выяснялись внутренние составляющие диалога, такие как «внутренняя направленность действия», «внутренняя ориентация на партнёра».

Первая часть гипотезы нашла свое эмпирическое подтверждение. Чем в большей степени взаимны романтические отношения в паре, тем в большей степени выражен диалог в конфликте. С увеличением взаимности отношений увеличивается и балл, полученный партнерами по диалогу в конфликте. Коэффициент показателя ранговой корреляции Спирмена между этими показателями оказался равен 0,81, что свидетельствует о наличии сильной корреляционной связи между показателями.

Вторая часть гипотезы о том, что чем в большей степени выражена эгоцентрическая направленность личности каждого из партнеров, тем в меньшей степени выражен диалог в конфликте подтвердилась частично. Коэффициент корреляции по Спирмену оказался равен 0,5, что свидетельствует о наличии умеренной

корреляционной связи между показателями эгоцентрической направленности личности каждого из партнеров и диалогом в конфликте в паре.

С чем может быть связана полученная умеренная корреляция? На наш взгляд, влияние могли оказать следующие факторы. Во-первых, выдвигая гипотезу, мы основывались на схожести признаков диалога и признаков децентрированной направленности личности. Механизм децентрации является механизмом осуществления диалога. Однако, если рассмотреть признаки эгоцентрической направленности личности и диалога, то можно заметить, что некоторые из них противоположны, как бы «перекрывают» друг друга. Например, некоторыми из эмпирических признаков диалога в нашем исследовании были – «Употребление партнером первого лица в высказываниях», «Проговаривание чувств, переживаний», «Сообщение о своей ситуации». Можно заметить, что эти же признаки могут свидетельствовать о проявлении эгоцентрической направленности личности по методике Т. И. Пашуковой.

Во-вторых, эгоцентрическая направленность личности – личностная характеристика. Диалог – явление межличностное, то есть проявляющееся при взаимодействии партнеров. Балл по диалогу партнеры получали в результате совместных усилий. Не исключено, что один из партнеров не смог в полной мере реализовать свое стремление осуществить диалог в конфликте. Это подтверждается некоторыми фактами из экспериментальной ситуации, когда инициатива одного из партнеров осуществить диалог не была встречена и поддержана со стороны другого партнера, что не дало возможности развернуться диалогу в паре.

Повторное привлечение к исследованию некоторых пар, принявших участие в подобном исследовании год назад, позволившее получить сопоставить данные о развитии отношений в парах и результаты примененных в исследовании методик, позволяют обнаруживать прогностический потенциал созданной исследовательской процедуры вкпе с такими методиками, как «Треугольник Р. Стернберга» и игровой методики А. А. и Е. А. Кроников. Было выявлено, что благоприятным прогнозом для развития отношений в паре является тенденция к повыше-

нию показателей взаимности отношений в паре и применение диалога как способа разрешения конфликта.

Литература

1. Братченко С. Л. Межличностный конфликт как общение // Конфликт в конструктивной психологии : тез. докл. и сообщ. II науч.-практ. конф. по конструктивной психологии. – Красноярск, 1990. – С. 27–31.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2008. 544 с.
3. Кроник А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений. М. : Мысль, 1989. 204 с.
4. Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалёва. В. В. Столина. М. : Изд-во МГУ, 1987.
5. Пашукова Т. И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции. – М., 1998. – 160 с.
6. Скутина Т. В. Конфликтная компетентность как ресурс развития общения со сверстником в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук / МГППУ. М., 2008.
7. Стернберг Р. Триангулярная теория любви. СПб. : Питер, 2001.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Сорокина М. В.

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: rito4ka20.91@mail.ru*

Совершенствование коммуникативных возможностей человека в современном обществе становится чрезвычайно актуальной проблемой. Развитие научных технологий привело к возрастанию потребностей общества в людях, которые могли бы ставить и решать задачи, относящиеся не только к настоящему, но и к будущему.

До того как говорить о формировании коммуникативной компетентности, в первую очередь следует проанализировать определения, которые были даны коммуникации в психолого-педагогической литературе, и выявить ее сущность.

Так, например, Л. Д. Столяренко определяет понятие коммуникативной компетентности как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [3, с. 185].

По мнению С. А. Игнатъевой, коммуникативная компетентность – это способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая связана с определенной организацией речевого общения в соответствии с его целями, мотивами, задачами, социальными нормами речевого поведения [2, с. 87].

В структуре коммуникативной компетентности значительная часть авторов выделяет следующие компоненты:

- 1) эмоциональный (включает эмпатию, эмоциональную отзывчивость, чувствительность к другому, внимание к действиям партнеров);
- 2) когнитивный (связан с познанием другого человека, включает способность эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми, предвидеть поведение другого че-

ловека);

3) поведенческий (отражает способность ребенка к сотрудничеству, совместной деятельности, адекватность в общении, инициативность, организаторские способности и т. п.) [4, с. 314].

Принципиальный подход к решению проблемы формирования коммуникативных навыков, развитие коммуникативной компетентности представлен в трудах Л. С. Выготского, который рассматривал общение в качестве главного условия личностного развития и воспитания детей. Коммуникативная компетентность – знание норм и правил общения, владения его технологией. Обладая определённым уровнем коммуникативной компетентности, личность становится персонифицированным субъектом общения [1, с. 37].

Подростковый возраст оптимальный период для формирования коммуникативных способностей, активного обучения социальному поведению, усвоения коммуникативных, речевых умений, способов различения социальных ситуаций.

Одним из основных критериев сформированности коммуникативной компетентности личности является рефлексия, когда школьник способен оценить свою позицию в соответствии с позицией и интересами партнера.

Развитие коммуникативных навыков у подростков очень важно, так как степень сформированности данных умений влияет на результативность обучения детей, на процесс их самореализации, жизненного самоопределения и на социализацию в целом. Следовательно коммуникативное развитие должно рассматриваться в общем контексте социализации подростка в плане учета особенностей общения со взрослыми, сверстниками, учета особенностей общей ситуации социального развития и т. д.

Исследование основных трудностей общения у старшеклассников выявило, что наиболее часто нарушения в межличностных отношениях вызваны несформированностью либо полным отсутствием у них коммуникативных навыков. Это обуславливает основные направления социально-педагогической деятельности с подростками по формированию коммуникативных навыков.

Необходимо, чтобы у школьника были также сформированы умения устанавливать связь с собеседником, анализировать его

сообщения, адекватно реагировать на них, умело пользуясь как вербальными, так и невербальными средствами общения [2, с. 187].

Задача развития и формирования коммуникативной компетентности особенно актуальна в старших классах, так как отвечает возрастным задачам развития в подростковом и юношеском возрасте и оказывается условием успешного личностного развития школьников. Существенно расширяется практика общения, причем построение межличностных отношений становится предметом собственной активности подростка. Это содействует отработке коммуникативных умений и навыков. Развитие личностной и социально-психологической рефлексии создает условия для улучшения когнитивного компонента коммуникативной компетентности: анализа коммуникативных ситуаций, понимания собственной позиции и позиции партнера.

Сформированность коммуникативной компетентности у подростков характеризуется существованием следующих критериев: умение оценивать ситуацию общения, способность проявления рефлексивного поведения, эмпатии, желание вступать в контакт с окружающими, способность организовывать сам ход коммуникативного акта.

Таким образом, в подростковом возрасте, с одной стороны, имеются потенциалы для развития всех составляющих коммуникативной компетентности: личностной, когнитивной, поведенческой. С другой стороны, развитие коммуникативной компетентности как способности строить продуктивное общение в силу значимости общения оказывает все более серьезное влияние на развитие личности.

Литература

1. Воробьева О. Я. Коммуникативные технологии в школе. М. : Учитель, 2008. 144 с.
2. Игнатьева С. А. Коммуникативная компетентность как компонент коммуникативной культуры личности. М. : Просвещение, 2010. 385 с.
3. Муравьева О. И. Основные стратегии в структуре коммуникативной компетентности : дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2009. 158 с.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д : Феникс, 2011. 672 с.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТА СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Страмилов Р. Е.

*ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет», Чита, Россия
E-mail: stramilov94@gmail.com*

В традиционных обществах семья держалась не только за счет моральных устоев, но и с помощью физических факторов. Проявление физической силы всегда устанавливало гендерные отношения и формировало структуру социума. Так мужчине было легче выполнять более тяжелую работу [5, с. 33]. От её выполнения часто зависела жизнь всей семьи. Женщина выполняла в хозяйстве широкий круг работ, не требующих большой физической силы.

Использование физической силы предполагает наличие таких социальных характеристик, как доверие и ответственность. Понятие «ответственность», в традиционном обществе, было одной из характеристик семейного мужчины, а сегодня это – бремя неизбывных забот. Если для женщины доверие было составляющим началом семейных отношений, то сегодня оно поставлено под сомнение, т. к. женщина начала выполнять многие мужские виды работ, потому, что они были облегчены в процессе индустриализации. Женщины в ходе НТР стали более уверенны в своих силах и поняли, что могут прекрасно обойтись без мужчин [1, с. 24].

Тот факт, что в обществе выделяют два пола, было одним из решающих в сфере формирования социальных взаимоотношений. Наличие этой противоположности «мужского» и «женского» определило многие явления, зафиксированные во взаимодействии этих противоположностей в традиционных культурах. Наиболее явным проявлением факта различия полов, помимо моментов, относящихся к репродуктивной сфере, стало разделение труда. Нужно подчеркнуть, что это происходит независимо от географических условий, в которых проживают сообщества, но чем благоприятнее среда тем ярче проявляется разделение труда между полами. В большинстве сообществ женщина была признана мужчиной хотя и половиной, но второй. Таким образом, можно сказать, что гендерные различия вошли в культуру вместе с соци-

альной эволюцией. В течение долгого времени такое положение фиксировалось в обычаях и мифологии, что породило своеобразный набор поведенческих паттернов.

В культуре и языке мы можем найти как женщина противопоставлялась мужчине: женщина – хранительница генофонда, т. к. способна воспроизводить жизнь. Но даже это качество не давало женщинам преимуществ и она всегда по отношению к мужчине находится в подчиненном положении. Так во многих языках понятие «человек» ассоциировался только с мужчиной. Например, немецкое, *das mann*, английское *a man*, французское *un homme*, древнерусское муж – мужчина и человек [2].

Основой для формирования устойчивых различий гендеров, были подвижность, возможность активно применять силу, которые были напрямую связаны с обеспечением пропитания, безопасности и репродукции. Это определило формирование основных психологических особенностей мужчин и женщин и сформировало полоролевые особенности.

Привычные бытовые занятия, избранные для себя мужчиной, имеют четко определенные к тому критерии. Их мы находим в первичных различиях по полу, что привело к тому, что мужчина и женщина образуют исключительно эффективную единицу кооперации, которая предоставляет возможность осуществить главные задачи сообщества – выживание и репродукция [3, с. 25]. Их решение будет более качественным, если для дальнейшего анализа, кроме гендерных отношений, будут учтены и возрастные отношения. Происхождение возрастных отношений возникает и следует из репродуктивной функции.

Рождение потомства способствует трансформации гендерного разделения труда в полноценную семейную хозяйственную кооперацию. Она связывает не только мужа и жену но и детей. Например, в типичном деревенском хозяйстве, где сын помогает отцу, а дочь матери. В этой учебе-помощи по хозяйству формируется гендерный стереотип поведения следующего поколения.

НТР породила поток инноваций и опыт традиционной культуры ни в какое сравнение не идет с результатами их внедрения. Причём, облегчены были преимущественно тяжелые – «мужские» виды работ. Это в свою очередь пошатнуло структуру распреде-

ления работ среди полов. Сегодня мы являемся свидетелями того, как «мужскими» делами занимаются женщины, а мужчины – «женскими». Этот процесс нарастает и является следствием снижения объема трудовых усилий в «мужских» работах и автоматизации рутинных «женских» работ. Мы можем констатировать факт того, что в «женской» работе в настоящее время часто требуются гораздо большие затраты силы. Гендерное распределение труда фактически разрушено, теперь есть такая возможность как свободный выбор профессии, но такая возможность чревата последствиями. Возможно окончательное размывание структуры гендерных ролей, что повлияет на социальную структуру общества. Теперь физическую подвижность сменила социальная мобильность, а физическую силу – профессиональные знания. Можно сказать, что современное общество исключило реальную биологическую основу для разделения труда. Теперь каждый может получить практически любую профессию и реализовать себя в ней. В последние годы в эргономике появилось новая задача – универсальный дизайн рабочего места (гендерная эргономика труда) [4, с. 59]. Пол в труде больше не играет важной роли, что начинает смещать акценты в гендерных ролях и стереотипах.

В традиционных отношениях в сообществе возникает вопрос «Кто в доме хозяин?» и в современном мире он становится не столь однозначным. Социально узаконенное гендерное равенство по инерции даёт традиционное решение этого вопроса: «кто кормилец тот и хозяин», – и этот вопрос заходит в тупик. Кормильцами могут быть в равной степени обе стороны и определение лидера в данной ситуации затруднительно.

Сочетание социальных инноваций и традиций даёт неравномерную нагрузку на членов семьи. Ведь женщина стала выполнять ту же работу что и мужчина, и соответственно уровень притязаний женщин стал выше. Это приводит к выпадению из социума большого количества мужчин. Эта проблема очень существенна в нашем обществе и можно выделить несколько ее проявлений:

- 1) увеличение количества разводов и снижение общей брачности населения, что обусловлено повышением возможности самообеспечения индивидуальных членов семьи.

2) снижение авторитета мужчины. Из-за отсутствия необходимости прилагать физическую силу для добычи пропитания в обыденной жизни он становится на равные позиции с женщиной и уже не может занимать лидирующее положение в силу одного биологического фактора.

3) увеличение внебрачной рождаемости. Как мы уже говорили, с относительно развитой системой социального обеспечения, женщины могут рожать детей без брака. Это в свою очередь затрагивает практику воспитания и сказывается на следующем поколении, которое не знает семейных традиций и не имеет опыта проживания в полной семье.

Все эти проблемы стрессогенны и делают образ семьи менее притягательным. В таких условиях новое поколение не будет видеть потребность в создании семьи. Постепенное изменение семейных правил в сторону их либерализации породило изменение в социальной структуре семьи и заложило основу для глобальных изменений в гендерных отношениях. Если физическая сила не требуется для добычи пропитания, безопасность мнится на достаточно высоком уровне, а физическая активность в повседневной жизни ниже того уровня, что считается по силам для женщины, то тот классический семейный тандем с исключительно эффективной кооперацией становится пережитком традиционного прошлого. Половые различия становятся несущественными, а значит – неразличимыми в социальной структуре.

Назрела необходимость формировать новые критерии для выстраивания новой социальной структуры с точки зрения гендера. В противном случае из ситуации, в которой семья уже раздробилась на нуклеарные семьи, мы можем перейти в будущее, в котором семья – понятие несущественное и два пола в социуме будут пресекаться лишь для биологической репродукции.

Литература

1. Букин А. Г. Российская семья и гендерные отношения в эпоху НТР // Женщина меняющая мир : науч.-практ. конф. Чита : ЧитГУ, 2005. С. 24.
2. Ефремова Т. Ф. Новый толковый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Дрофа, 2000.
3. Мердок Д. П. Социальная структура / пер. с англ. А. В. Коротаева. М. : ОГИ, 2003. С. 25.

4. Окулова Л. П. Гендерное разделение труда как фактор освоения эргономики рабочего места // Сборник конференции НИЦ Социосфера. Прага. 2011, № 20. – С. 59.

5. Савинов Л. И., Колмасова Е. Н. Современные тенденции изменения института семьи: теоретические и практические аспекты // Вестн. Мордов. ун-та. 2012. № 1. С. 33.

СОЦИАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ КАК ФЕНОМЕН

Юдина Н. А.

ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования»,
Иркутск, Россия
E-mail: natashenka.yudina@mail.ru

В настоящее время креативность является одним из наиболее противоречивых и наименее изученных явлений современной психологии, так как активные исследования по данной проблеме стали проводиться только в начале 50-х гг. прошлого века. Фокус нашего внимания нацелен на осмысление феномена и структуры социальной креативности. Разберёмся с понятием креативность, это (с англ. *creativity, creative*) творческая способность индивида к созданию принципиально новых идей, радикально отличительных от традиционных схем мышления, а также умение разрешать проблемы, возникающие внутри и вне реальных систем различной природы и сущности. Креативности свойственны гибкость подходов и стратегий, способность сопротивляться стереотипам [6].

Большая часть креативности человека социальна, она возникает в результате деятельности в социальном контексте, взаимодействия с другими людьми в которых воплощен коллективный ум. Индивидуальная креативность строится на особых возможностях, реализуемых человеком в решении текущих задач. Это результат опыта, культуры, воспитания, полученных знаний, как и проявление личного интереса человека в данной ситуации. Различие позиций – благодатная почва для социальной креативности. Различие создает конструктивный диалог между людьми, обсуждающими несогласия, ищущими общий взгляд и формирующими общий голос.

Социальная креативность – это способность нестандартно, творчески подходить к решению сложных социальных проблем, способность ставить и решать творческие задачи в сфере социальной реальности. Социальная креативность проявляется в нестандартном решении личностью социальных задач, позволяет создавать нечто новое в сфере межличностного взаимодействия,

и свойственна в большинстве своем социально адаптированным лицам, которые не испытывающим ситуационное напряжение в социальном взаимодействии[1]. Мы опираемся на параметры А. Е. Ильных, в которых чётко отслеживается психологическая структура социальной креативности. Основанием креативности как любого психического явления выступают личностные системы. В психологическую структуру социальной креативности входят:

- *мотивационный* параметр представлен творческой позицией личности, ее стремлением к самосовершенствованию, личностному росту, самоактуализации;

- *когнитивный* параметр включает вербальную оригинальность и ее нестандартное применение в общении, особенности словарного запаса, поиск новых речевых оборотов в повседневной коммуникации;

- *коммуникативный* параметр проявляется в различных видах сензитивности: вербальная, невербальная и поведенческая. Они позволяют адекватно интерпретировать поведение других людей, а также использовать различные поведенческие стили во взаимодействии с другими людьми;

- *эмоциональный* параметр заключается в продуктивном взаимодействии с людьми, стремление понять и почувствовать эмоциональное состояние партнера; эмпатия как структурный компонент сопровождает межличностное взаимодействие, что способствует поддержанию оптимального эмоционального фона в условиях социального творчества;

- *экзистенциальный* параметр обеспечивается аутентичностью личности, наличие у нее жизненных целей, осмысленности жизни и ощущение временных перспектив [4].

Для подробного и более детального описания личностных компонентов социальной креативности следует рассмотреть ее структуру и функции с различных точек зрения.

С. Ю. Канн к признакам креативности общения отнесла оригинальность; гибкость как способность к разработке множества вариантов решения проблем; широта вариантов решения проблем взаимодействия [2].

Н. А. Тюрьмина выделила основные механизмы креативности в сфере общения: децентрацию, рефлекссию, идентификацию, эм-

патию. Креативность в сфере общения – это особое свойство мышления, заключающегося в способности к продуцированию новых, оригинальных идей в области познания окружающих людей и в процессе межличностного взаимодействия с ними [7].

А. А. Попель включил в структуру социальной креативности следующие компоненты: общая способность к самоактуализации; социальную мотивацию и мотивационные установки на общение; коммуникативную сенситивность; поведенческую сенситивность; социальное воображение, позволяющее моделировать дальнейшее развитие социальной ситуации на основе обратной связи [3].

Наиболее целостную психологическую структуру социальной креативности разработала В. Н. Куницына [5]. По ее мнению, социальная креативность – многомерная, сложная структура, имеющая следующие аспекты: коммуникативно-личностный потенциал; характеристики самосознания; социальные перцепция, мышление, воображение и представления, способность к моделированию социальных явлений, пониманию людей и движущих ими мотивов. Исходя из представленных структур социальной креативности, можно предложить следующие ее *функции*:

- саморазвитие и самосознание личности;
- эффективное взаимодействие с людьми в процессе межличностного общения;
- творческое приспособление человека к изменяющимся условиям его социальной среды;
- планирование межличностных событий и прогнозирование динамики их развития;
- мотивационная функция[8].

Развитие социальной креативности обеспечивается системным развитием свойств и способностей, составляющих творческий и коммуникативный потенциалы личности. Наиболее важными из них являются способности к самоактуализации и прогнозированию поведения, а так же социальная мотивация и воображение. Что касается мотивационных составляющих социальной креативности (ориентиры, направленность личности, мотивация достижениям и самоактуализации), то это вопрос требует отдельного изучения. Как и в отношении общей креативности нет единой точки зрения. Согласно одной теории, творческая лич-

ность максимально реализует себя и пытается полностью соответствовать своим возможностям, выполнять непривычные и специфические виды деятельности, применяя нестандартные способы решения. Другая точка зрения основана на том, что мотивация креативного индивида обусловлена стремлением к риску и проверке пределов своих возможностей.

При определении места креативности в структуре личности отмечается проблема несогласованности научных данных в исследованиях креативности и её взаимосвязи с личностными особенностями, в частности, мотивационным компонентом.

На основе теоретического исследования проблемы можно сделать следующие выводы: социальная креативность – интегральная способность к постановке и творческому решению сложных социальных задач в сфере социальной реальности, обеспечивает успешное межличностное взаимодействие, объединяющая в себе все личностные основания и компоненты. Личностные основания социальной креативности составляют познавательный, когнитивный, поведенческий, коммуникативный, эмоциональный и экзистенциальный компонент. Что касается мотивационного параметра, то вопрос отношения его к личностному компоненту социальной креативности остается открытым и требующим изучения.

Таким образом, социальная креативность интегративное, многоаспектное свойство, включающее в себя особенности и характеристики разных уровней сложноорганизованных систем личности. Различные элементы этих систем (способности, качества, умения, навыки, мотивы и т. д.) своеобразно складываются в каждой отдельной личности, образуя социальный вид креативности.

Литература

1. Барышева Т. А. Креативность. Диагностика и развитие: монография. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. 257 с.
2. Банюхова А. Е. Социальное поведение творческой личности // Вестн. С.-Петербург. ун-та. 2009. № 2. С. 271–276.
3. Варлакова Ю. Р. Педагогические условия развития креативности у студентов (Регион крупным планом: Сургут) // Педагогическое образование и наука. 2009. № 4. С. 73–76.
4. Ильиных А. Е. Социальная креативность личности: психологическая структура // Изв. Саратов. ун-та. Т. 11. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Вып. 3. С. 74–76.

5. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии / под ред. А. А. Крылова. СПб., 1995.

6. Лившиц, В. И. Формирование креативности при подготовке инженеров массовых профессий = Forming of creativity in the time of training for engineers of mass professions (на перекрестке мнений) // Высшее образование в России. 2011. № 11. С. 42–51.

7. Тюрмина Н. А. Креативность в сфере общения: психологические особенности, условия формирования в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 28 с.

8. Фрицюк В. А. Креативность будущих учителей и условия ее формирования. (Теория для теоретиков) // Педагогические технологии. 2009. № 1. С. 27–36.

РАЗДЕЛ 4

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ
ЛИЧНОСТИ, НАХОДЯЩЕЙСЯ
В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ
СИТУАЦИИ**

ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Автономова Т. П., Блохина А. А.

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: taia71@yandex.ru*

Развитие навыков самообслуживания и бытового поведения представляет для аутичных детей особую проблему. Сложность его обучения социально-бытовым навыкам для окружающих в большой степени связана с нарушениями контакта, трудностью произвольного сосредоточения и страхами [4].

Некоторые зарубежные исследователи (Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман) отмечают следующие особенности в освоении навыков самообслуживания детьми с аутизмом: неумение концентрировать внимание на задании, выполнять простые команды, координировать движения глаз и движения ног, рук и пальцев при выполнении совместных действий. Исследователи считают, что необходимо специально обучать детей навыкам самообслуживания прежде, чем приступать к их обучению другим видам деятельности [1].

Отечественные ученые (Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская) указывают, что, иногда аутичные дети могут научиться довольно сложному действию самостоятельно, без подражания другому человеку. В этом случае овладение навыком бывает тесно связано с конкретной ситуацией, что затрудняет его перенос в другую ситуацию, и осложнено нарушениями тонкой моторики, мышечного тонуса, общей моторной неловкостью, нарушениями социального поведения (невыполнение инструкций, их игнорирование, выполнение действий наоборот [4].

В целом, овладение основными социально-бытовыми навыками, которые нормальные дети осваивают спонтанно или при незначительной помощи взрослых, для аутистов чаще всего недоступно. В связи с этим многие зарубежные и отечественные специалисты занимаются разработкой специальных программ по

развитию социально-бытовых навыков.

Так, американскими и бельгийскими учеными (К. Гилберт, Т. Питерс) была разработана программа по формированию стереотипа самостоятельной деятельности. В рамках этой программы дети учатся организовывать свою деятельность, получая подсказки: карточки с условными обозначениями того или иного вида деятельности, расписание видов деятельности в наглядном и символическом исполнении. Как отмечают авторы-разработчики программы, у детей-аутистов эффективно развивается целенаправленная активность и самостоятельность [3].

Еще одним американским ученым, профессором Медицинской Школы Университета им. Джорджа Вашингтона, Стенли И. Гринспеном была разработана методика Floortime, которая также успешно применяется для развития навыков самообслуживания у аутичных детей. Floortime – это одновременно и особая методика, предполагающая, что взрослый опускается на некоторое время на пол для взаимодействия с ребенком, и общая философия, которая охватывает все контакты с ребенком на протяжении дня. У Floortime есть две основные задачи. Первая состоит в том, чтобы следовать за ребенком или использовать его естественные интересы. Вторая – ввести ребенка в наш общий мир. Автор методики отмечает, что не стоит тянуть ребенка силой, с криками и сопротивлением. Нужно, чтобы он сам захотел быть в одном мире с нами. Когда ребенок начнет получать удовольствие от взаимодействия, можно начать помогать ему в развитии базовых способностей к взаимоотношениям, общению и мышлению [2].

Популярным методом развития навыков самообслуживания за рубежом является и прикладной анализ поведения (АВА). Данный метод основывается на идее, что любое поведение влечет за собой некоторые последствия, и если ребенку последствия нравятся, он будет это поведение повторять, а если не нравятся, то не будет. При этом подходе все сложные навыки, в том числе и социально-бытовые, разбиваются на мелкие блоки – действия. Каждое действие разучивается с ребенком отдельно, затем действия соединяются в цепь, образуя сложное действие. При разучивании действий ребенку дают задание, если он не может справиться один, дают подсказку, а затем вознаграждают правильные ответы

и игнорируют неправильные. Посредством данной программы у ребенка появляются средства осваивать окружающий мир самостоятельно. В арсенале АВА несколько сотен программ, среди них невербальная и вербальная имитация, общая и мелкая моторика, понимание языка, называние предметов, называние действий, классификация предметов и т. д. Исследования Ивара Ловааса показывают, что примерно половина детей, обучавшихся по АВА, может заниматься в обычной школе [5].

Отечественные специалисты (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и М. М. Либлинг) придерживаются мнения, что для успешного овладения бытовыми навыками и (что представляет для аутичного ребенка особую проблему) их самостоятельного использования необходимо, необходимо организовать значимую повседневную ситуацию. Важно построить его день, опираясь на привычные, любимые им дела, так, чтобы обучение навыку или его самостоятельное выполнение стали закономерной и необходимой «ступенькой» к получению удовольствия от действий. Аутичные дети чувствуют себя спокойнее, в большей безопасности и лучше регулируют свое поведение, если существуют четкий распорядок дня, семейные привычки, и традиции. Некоторые дети сами с рождения устанавливают постоянный режим дня и требуют его неукоснительного выполнения: прогулка должна происходить всегда в одно и то же время, по одному маршруту, еда – только в определенный час и т. п. При этом очень трудно убедить такого ребенка изменить установленный порядок. Он может закапризничать, если ему предлагается что-то неожиданное, пусть даже и приятное. Однако необходимо дорожить стереотипными способами поведения ребенка, так как они являются опорой для его дальнейшей социализации. Дети легче примут новое, если взрослые заранее обговорят с ними возможные варианты, подготовят его к изменению существующего порядка.

В семьях с трудностями организации постоянного режима дня требуется установить удобный для всех, но неукоснительно соблюдаемый порядок основных домашних дел, представленный с помощью фотографий или картинок, наглядно изображающих прием пищи, подготовку ко сну, сон и т. д. По мере завершения очередных действий, цикл фотографий можно последовательно

сменять или завести «альбом-расписание» с такими фотографиями. Такая зрительная организация поможет структурировать повседневную жизнь не только детям, но и их родителям [4].

Итак, на сегодняшний день существуют различные подходы к развитию навыков самообслуживания у детей с аутизмом. Однако, при выборе программы, следует, в первую очередь, опираться на возраст ребенка, его индивидуальные особенности и степень выраженности отклонения в развитии.

Литература

1. Брайтман Алан Дж., Бейкер Брюс Л. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. М. : Теревинф, 2000. 320 с.
2. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М. : Теревинф, 2013. 512 с.
3. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии. М. : Академия, 2007.
4. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи. М. : Теревинф, 1997. 193 с.
5. Лечение аутизма [Электронный ресурс]. URL: <http://lechenieautizma.org/trainings>.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРО- ГРАММЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗ- РАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Автономова Т. П., Кокорева О. И.

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

Одной из актуальных проблем обучения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития является проблема выбора и психологического обоснования путей и средств повышения качества образования в специальных (коррекционных) дошкольных учреждениях.

Одним из таких средств может стать обучающая компьютерная программа, применение которой не только расширяет возможности предъявления учебной информации, но и способствует активному вовлечению детей с ЗПР в процесс познания, обеспечивает реализацию индивидуально-ориентированного подхода к обучению, значительно расширяет диапазон применяемых способов действий, обеспечивает гибкость управления познавательным процессом.

Регулярное использование компьютера в процессе обучения предоставляет возможность оперативно и объективно диагностировать степень усвоения детьми знаний и представлений.

Различные аспекты проблемы использования компьютера в процессе обучения дошкольников рассматривались в работах Ю. М. Горвица, Е. В. Зворыгиной, Е. В. Ивановой, С. Л. Новоселовой, Л. А. Парамоновой, Г. П. Петку. Однако вопросы применения компьютерной программы в качестве средства формирования знаний и представлений у старших дошкольников с ЗПР практически не исследованы.

Идея воспитания подрастающего поколения с ранних лет в духе психологической готовности к использованию персональных компьютеров, компьютерных программ, компьютерных информационных технологий привлекательна для общества, перспективна для развития его промышленной, гуманитарной и эко-

логической сферы. Вместе с тем эта область применения компьютеров в дошкольном образовании нуждается в тщательном научном обосновании и постоянном контроле. В особой мере это касается коррекционно-развивающего обучения дошкольников с отклонениями в развитии, в том числе с ЗПР.

Поэтому целью экспериментального исследования было психологическое обоснование и экспериментальное определение целесообразности и эффективности использования компьютерной программы как средства обучения детей шести лет с ЗПР.

Занятия с использованием компьютерной программы проводились два раза в неделю, индивидуально или в парах. Это обусловлено психологическими возрастными особенностями дошкольников и спецификой дефекта и предоставляет возможность обеспечить активизирующее общение взрослого с ребенком в процессе работы на компьютере как обязательное психологическое условие реализации принципа сознательности и активности в обучении.

На первом занятии детей знакомили с экранными образами, изображением и расположением условных символов, способами взаимодействия с компьютером, возможными ответными сигналами на действия ребенка. Учитывая специфику нарушений в развитии у исследуемой категории детей, обучающие компьютерные программы подбирались так, чтобы задания по различным ее частям имели много общего в способах выполнения, оперирования символами на экране дисплея. Этим обеспечивалась возможность формирования переноса последовательности и содержания освоенных действий с одного материала на другой и свободного оперирования ими от занятия к занятию.

Анализ работ по проблемам психологического обоснования и определения эргономических факторов проектирования обучающих компьютерных программ для дошкольников позволил установить, что интегральный показатель функционального комфорта для данной категории детей следует оценивать, исходя из трех компонентов. К ним относятся: мотивация; преодоление в игре посильных трудностей смыслового характера и получение удовлетворения от этого преодоления; минимизация затрат на преодоление технических трудностей.

Исходя из этого, в каждом занятии обучающей программы были структурно выделены подготовительная, основная и за-

ключительная части, построенные по единому алгоритму.

В подготовительной части занятия обеспечивалась мотивация к обучению и работе с компьютером через создание соответствующей теме занятия поисковой ситуации. На основном этапе шла работа с содержательной составляющей обучающей компьютерной программы. В заключительной части подводились итоги занятия, организовывались общеразвивающие упражнения и упражнения для глаз, помогающие снять напряжение.

Одним из наиболее важных психологических условий использования компьютерной программы является наличие фактора привлекательности, создаваемого через использование цвета, графики, звука, моделирование различных ситуаций и среды. В особой степени это касается детей с ЗПР в силу особенностей проявления дефекта в познавательной и эмоционально-волевой сферах.

Для реализации этого условия, подбирались программы, отвечающие сформулированным нами требованиям. Во-первых, обучающие компьютерные программы для детей с данной категорией нарушений в развитии должны иметь элементарную сюжетную линию и эмоционально близких детям персонажей. Во-вторых, обеспечивать динамичность на мониторе за счет движений этих персонажей, их непосредственного обращения к детям и появления того или иного продолжения программы как следствия выбора ответа ребенка.

В-третьих, форма предъявления информации должна способствовать ее целостному восприятию, помогать понять и запомнить содержание.

Четвертое требование касается специфики применения звука для сопровождения программы, которая заключается в направленности на установление непосредственного контакта между персонажами компьютерной программы и детьми, создании эмоциональной характеристики персонажа, использовании интонации как опосредованного способа оценки правильности выполненного действия.

Пятое требование исходит из того, что в обучающих компьютерных программах важным психологическим фактором является цвет. В единой цветовой гамме должны быть объединены блоки

модулей программы, что будет способствовать систематизации и лучшему осознанию материала. Кроме того, когда от ребенка требуется выбрать один из вариантов ответа, следует обеспечить соотнесение цветов кнопки ответа и выбранной картинки, что значительно облегчит детям с ЗПР работу с программой.

Одним из важных принципов педагогической психологии и специальной педагогики, особенно применительно к детям дошкольного возраста, является деятельностный подход в получении знаний. Поэтому через использование звука, цвета и движения детям может быть предоставлена определенная свобода действий с опорой на указания и объяснения персонажей. В этом случае компьютерная программа обеспечит ребенку с ЗПР возможность встать в позицию активного участника, управляющего ходом действий, и позволит наблюдать на экране их последовательность и результат.

Необходимым психологическим требованием к организации процесса обучения детей с ЗПР является обеспечение систематизации и уточнения знаний. Исходя из этого, по завершении каждого блока содержания программы следует проводить специальное итоговое компьютерное занятие.

Таким образом, одним из эффективных средств обучения дошкольников с ЗПР может стать компьютерная программа, при создании и применении которой необходимо учитывать соответствующие психологические факторы. Эксперимент с использованием компьютерной программы для обучения детей с ЗПР выявил положительные результаты в содержательном плане, проявлении интеллектуальной и познавательной активности, повышении интереса и мотивации.

Литература

1. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. СПб., 2004. 352 с.
2. Новосёлова С. Л., Петку Г. П. Компьютерный мир дошкольника. М., 1997. 127 с.
3. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / под ред. Ю. М. Горвица. М., 1998. – 328 с.
4. Ульenkova У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М., 1990. 184 с.

СВЯЗЬ СТИЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ С ЭМПАТИЕЙ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Алтухова Д. А., Баркова Н. П.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: d. altukhova@yandex.ru*

Ключевую роль в процессе социализации детей с нарушением интеллекта, так же как и детей с нормальным развитием, играет семья. Именно в семье ребёнок получает первый опыт отношений с окружающим миром, приобретает навыки общения, формы взаимодействия с людьми, поведения и реагирования. Система представлений и взаимодействий ребенка складывается на основании полученного от родителей эмоционального, когнитивного и событийного опыта.

Эмпатийные отношения родителей облегчают процесс адаптации ребенка, поскольку в основе эмпатии лежит понимание и принятие другого человека. Проявлять эмпатию к ребенку с нарушением интеллекта родителям крайне сложно, т. к. часто у родителей, преимущественно у матерей, воспитывающих «необучаемых детей», формируются различные эмоциональные расстройства, в результате чего, они становятся эмоционально холодными, отстраненными, не готовыми к сопереживанию и принятию.

Цель нашего исследования: выявить взаимосвязи стилей воспитания с эмпатией родителей, чьи дети имеют нарушенный интеллект. Объектом выступает эмпатия как системное личностное образование. А в качестве гипотезы и основы исследования положено предположение о том, что у родителей детей с нарушением интеллекта характеризующихся демократическим стилем воспитания отмечается высокий уровень эмпатии, а у родителей с либеральным и авторитарным стилем эмпатия сформирована недостаточно.

Изучение эмпатии является областью интересов многих исследователей. Эмпатия представляет собой постижение эмоционального состояния, проникновение, в чувствование в пережива-

ния другого человека; способность к параллельному переживанию тех эмоций, что возникают у собеседника в ходе общения с ним. Эмпатия по своей структуре является системным образованием, включающим когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты и имеет индивидуальные различия [6, с. 44].

В родительском отношении к умственно отсталым детям наблюдается сложная гамма чувств, многие из которых вытесняются. Во взаимодействии с ребенком часто проявляются: неадекватность воспитательных подходов родителей, повышенная гиперопека, преобладание негативных эмоциональных переживаний. Совокупность разных проявлений в отношении ребенка определяет стиль воспитания.

Под стилем воспитания мы представляем характерные способы поведения родителей по отношению к ребенку, которые включают в себя методы и средства педагогического воздействия [4, с. 90]. Эмпатия является важнейшей личностной характеристикой, которая также проявляется в стиле воспитания. Связь между стилем воспитания и эмпатией родителей детей с нарушением интеллекта является слабо изученной областью, но в то же время существуют основания предполагать, что эмпатия является наиболее характерной для демократического или авторитетного стиля воспитания и менее характерной для либерального и авторитарного стилей воспитания детей с нарушением интеллекта [7, с. 78]. Изучением этих проблем занимались такие исследователи как В. А. Петровский, Н. В. Заиграева, В. П. Кузьмина, Е. М. Мастюкова, С. Н. Сорокумова.

Для выявления взаимосвязи стилей воспитания с эмпатией родителей детей с нарушением интеллекта мы использовали следующие методики: методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса, методика «Семейная социограмма» Э. Г. Эйдемиллера и О. В. Черемисина, методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко. Цель: методика предназначена для оценки умения сопереживать и понимать мысли и чувства другого.

Исследование проводилось на базе ИООО инвалидов «Семейная усадьба». В исследованиях приняли участие 15 семей, имеющих детей с нарушениями интеллекта.

Наши исследования подтвердили выдвинутую нами гипотезу и легли в основу разработанных нами рекомендаций для родителей и психологов.

Литература

1. Варга А. Я. Современный ребенок: Энциклопедия взаимопонимания. М., 2006. 640 с.
2. Власова Т. В. Эмпатия: от психологии к феноменологии : учеб пособие. Владивосток, 2000. 602 с.
3. Кузьмина В. П. Формирование эмпатии у младших школьников к сверстникам в зависимости от детско-родительских отношений в семье : дис. ... канд. псих. наук. Н. Новгород, 1999. 137 с.
4. Лисина М. И. Особенности семейного воспитания отстающих в развитии детей. М. : ИНТРА – С., 1999. 365 с.
5. Мастюкова Е. М., Московина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М. : Владос, 2004. 297 с.
6. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык / пер. О. Исаковой, М. Глушенко // Журн. практ. психологии и психоанализа. 2000. № 1. С. 45–63.
7. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб. : Питер, 2008. 672 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА-ПРАВОНАРУШИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Алтухова Д. А., Тигунцева Г. Н.

ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: d. altukhova@yandex.ru

Существенной проблемой для России продолжает оставаться не снижающийся уровень преступности несовершеннолетних, проявляющийся в тенденции ее омоложения и приобретения нового качественного содержания. Это определяет актуальность поиска оптимальных путей профилактики правонарушений в подростковой среде. Соответственно, для достижения эффективности психологической работы специалистам необходимы компетентные знания о личности подростка-правонарушителя. Следует подчеркнуть, что в современной науке наблюдается не снижающийся интерес к изучению подростка, имеющего проблемы с законом. В этой связи необходимо сделать ссылки на труды следующих ученых (Ю. М. Антонян, И. П. Башкатов, С. А. Беличева, Я. И. Гишинский, И. А. Горьковская, А. И. Долгова, С. Н. Ениколопов, Е. В. Змановская, Н. В. Дворянчиков, Е. Г. Дозорцева, Ю. А. Клейберг, А. Е. Личко, А. А. Реан, Л. Б. Шнейдер и др.).

На основе анализа многочисленных источников выявлено, что сегодня активно изучаются факторы и предпосылки возникновения отклонений в поведении подростков, ведутся поиски эффективных методов и методик изучения личности трудного подростка. Также целенаправленно и последовательно исследуются отдельные индивидуально-личностные особенности, определенные черты характера, личностные свойства и сферы подростков, имеющих проблемы с законом. Так, например, самооценка правонарушителей изучается Г. К. Валицкасом и Ю. Б. Гиппенрейтер; ценностные ориентации В. С. Афанасьевым, Я. И. Гишинским и А. А. Ощепковым; отношение, представления, специфика владения криминальной субкультурой правонарушителями и ее влияние на личностные особенности фундаментально изучаются В. Ф. Пирожковым, А. А. Александровым, И. П. Башкатовым. Иссле-

дователь Н. В. Дворянчиков посвятил исследованию специфике сексуальных девиаций несовершеннолетних, склонных к правонарушениям. В современной науке накоплен богатый опыт изучения акцентуаций делинквентных подростков (Ю. М. Антонян, Г. В. Кондратьев, А. Н. Личко, В. В. Юстицкис). В частности, выявлена связь акцентуаций с отклонениями в поведенческой и эмоциональной сферах. Так, К. Е. Игошев и Г. М. Миньковский определили, что для несовершеннолетних, склонных к совершению преступлений, характерны комплексы искаженных потребностей, стремлений и ориентаций, которые проявляются в асоциальных установках, представляющих опасность для окружающих. В отечественной психологии известны материалы, в которых анализируются качества, характеризующие агрессивность делинквентов (драчливость, грубость, задиристость, озлобленность, потеря самоконтроля) (Н. Д. Левитов, Г. М. Миньковский, И. А. Невский и др.). Практически каждый исследователь касается проблемы агрессивности как личностного проявления несовершеннолетних правонарушителей. Кроме того, выявлены отдельные самостоятельные исследования агрессивного поведения делинквентов (Е. В. Куприянчук, А. Б. Петрова, Л. М. Семенюк, В. А. Пятунин). Существенное место определено исследованиям целенаправленно изучающим социально-психологическую характеристику личности делинквентных подростков (М. А. Алемаскин, Г. Г. Бочкарева, В. Г. Деев, Е. Г. Дозорцева, Н. Г. Кобусь и др.)

Постепенно, в результате лонгитюдных и последовательных исследований были выявлены следующие наиболее важные характеристики личности современного подростка-правонарушителя [2–5 и др.]. Практически каждый подросток является выходцем из неблагополучной семьи, с которой у него затянувшиеся дисгармоничные, деструктивные отношения. Признаки отклоняющегося поведения проявляются уже в младшем школьном возрасте. Затем в подростковом возрасте целенаправленно и последовательно формируется и закрепляется противоправное поведение. Для подростка-правонарушителя характерна позиция неуспевающего учащегося и положение непринятого или отверженного («изгоя») в среде школьных сверстников. В отдельных случаях трудный подросток является неформальным лидером, но, зачастую, негативно влияющим на учащихся. Данная

ситуация возникает и стабилизируется уже в начальном звене обучения. Как результат, наблюдается раннее расставание такой личности со школой и низкий образовательный уровень. Подростки-правонарушители имеют значительные проблемы со здоровьем. В первую очередь, речь идет о психическом состоянии и здоровье, затем соматическом и физическом развитии ребенка. Особую группу в данном аспекте представляют ВИЧ-инфицированные подростки, а также имеющие проблемы с умственным развитием (т. е. умственно отсталые). Подросток не готов к будущей профессиональной деятельности как к норме жизни человека. Он плохо ориентируется в профессиях, не подготовлен к ее получению. В будущем он зачастую не имеет перспектив в данной сфере и, даже получив специальность, редко работает в соответствии с ней. Для подростка свойственна склонность к овладению знаниями и умениями криминальной субкультуры. Обычно неблагополучный подросток знакомится с криминальной субкультурой до совершения своего первого правонарушения и быстро ее усваивает. Это обусловлено многочисленными причинами, в том числе, личностными особенностями подростка. Кроме того, внешние атрибуты криминальной субкультуры имеют для подростка налет ложной романтики, таинственности, необычности, а также ложные представления подростка о своей защищенности. В действительности, любые проявления криминальной субкультуры всегда носят крайне негативную направленность, содержащую формы, средства, способы и механизмы подавления и разрушения личности, вплоть до ее физического уничтожения.

В целом, изучение теоретических источников позволило выделить следующие основные признаки и показатели обобщенной социально-психологической характеристики личности подростка-правонарушителя: 1) общее развитие и состояние здоровья; 2) отношение к ведущим видам деятельности; 3) особенности коммуникативных процессов (общения, взаимодействия и отношения) с окружающими; 4) социальные отклонения. Следовательно, можно сделать следующие выводы. Большинство подростков страдает различной степенью хроническими заболеваниями психического и соматического характера. Для подростков свойственно систематически и ярко проявляющееся негативное, избирательное или безразличное отношение к тем видам деятельности,

которые являются ведущими в том учреждении, в котором они находятся (подготовка к труду, процесс получения специальности или образования, труд, досуговая деятельность и др.). Познавательная сфера бедна, кругозор ограничен, интеллект низок. В нарушениях коммуникативных процессов подростков доминирует затяжной, конфликтный и деструктивный характер. Общение, взаимодействие и отношения подростков наполнены постоянными психологическими барьерами, негативными установками, неприятием, конфронтацией, напряженностью. Причем, нарушения и деструкции в коммуникациях подростков проявляются, в первую очередь, в общении с ближайшим окружением (сверстниками, родными, педагогами). Для подростка характерны социальные отклонения: а) знание и стремление соблюдать законы, правила, ритуалы и атрибуты асоциальной (криминальной) субкультуры несовершеннолетних; б) закрепившиеся девиации (склонность к совершению преступлений, например, кражи, вандализм, а также к другим крайним тяжелым вариантам девиаций (наркомания, алкоголизм, половые девиации и др.)

Таким образом, можно сделать выводы, что выявленные базовые признаки и показатели обобщенной социально-психологической характеристики личности подростка, имеющего проблемы с законом, необходимо рассматривать в качестве базы для подбора и реализации эффективных путей и условий оказания ему психологической помощи.

Литература

1. Башкатов И. П. Психология групп несовершеннолетних правонарушителей (социально–психологические особенности). М. : Просвещение, 1993. 256 с.
2. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М. : РИЦ Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 222 с.
3. Ениколопов С. Н. Психология девиантного поведения. М. : Академия, 1999. 219 с.
4. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М. : Академия, 2006. 288 с.
5. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения. М. : ТЦ «Сфера» при участии «Юрайт-М», 2001. 160 с.
6. Тигунцева Г. Н. Психология установления контакта педагога с подростком-правонарушителем. Иркутск : ИГУ, 2011. 223 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ

Бабыкина М. А. ¹, Салеева Г. Д. ²

¹ОГАОУ СПО «Иркутский колледж экономики сервиса и туризма»,
Иркутск, Россия

²МБОУ «СОШ № 77 г. Иркутска», Иркутск, Россия
E-mail: babykina.marina@mail.ru; saleeva.galka@yandex.ru

В настоящее время в России, в силу целого ряда причин, намечается тенденция к увеличению числа детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В условиях модернизации российского образования особую актуальность приобретает проблема создания оптимальных условий для развития, воспитания, образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В 2009 г. Правительством Иркутской области было принято Постановление о внедрении дистанционного обучения на дому детей инвалидов на добровольной основе, в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Целью дистанционного обучения является представление детям-инвалидам возможности получения образования по индивидуальной программе.

Опыт работы с детьми с ограниченными возможностями показал, что они нуждаются не только в обучении по общеобразовательным предметам, но и в помощи узких специалистов, таких, как логопед и психолог и дефектолог. В 2011 г. специалисты нашего региона вышеперечисленного профиля получили возможность овладения первоначальными навыками и умениями учебной деятельности в дистанционной форме.

Необходимость психологического консультирования с детьми-инвалидами не требует комментариев. Наличие заболевания, иногда тяжелого, изолированность от детей-сверстников, снижение требований родителей к развитию волевого компонента ребенка, воспитание детей чаще всего мамами, испытывающими депривацию эмоциональной удовлетворенности, что вызывает чувство вины у ребенка-инвалида – все это снижает возможности социальной адаптации и полноценного психического развития ребенка.

В зависимости от наличия заболевания дети испытывают различные трудности в обучении. Так, нарушения слухового восприятия вызывают специфические изменения в снижении двигательной памяти, произвольного внимания, снижении объема и устойчивости внимания, а, следовательно, у ребенка большая утомляемость во время занятия.

Дети, имеющие зрительные нарушения, отличаются замедленностью формирования речи. При заболевании ДЦП, дети имеют ряд общих особенностей таких, как нарушение активного произвольного внимания, которое отрицательно сказывается на функционировании всей познавательной системы ребенка; выраженность астенических проявлений, повышенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов; повышенная инертность и замедленность всех психических процессов.

В 2011 г. мы приступили к психологическому консультированию в дистанционном режиме. Даже имея большой опыт работы с детьми различных возрастов в среднем и начальном профессиональном образовании, мы не имели представления о том, как полученные психологические знания правильно применять в онлайн режиме. Мы испытывали страх, неуверенность, чувствовали высокую ответственность. Нас волновало, сможем ли оказывать воздействие на ребенка через экран монитора, когда сложно отслеживать невербальные реакции детей, отсутствует предварительная диагностика, и, соответственно, трудно спрогнозировать реакцию ребенка на процесс работы.

Работа с детьми с ограниченными возможностями в дистанционном режиме показала следующие особенности:

- 1) непредсказуемость эмоционального состояния ребенка;
- 2) отсутствие адаптированных диагностик, применяемых к детям с ограниченными возможностями и главный метод диагностики для нас – это наблюдение;
- 3) невозможность проводить занятия в системе, регулярно;
- 4) необходимость соблюдения особой корректности и осторожности в процессе взаимодействия;
- 5) ограниченность во взаимодействии с родителями (недостаток времени, отсутствие запроса со стороны родителей);
- 6) обязательное соблюдение принципа толерантности в лю-

бых ситуациях (капризы ребенка, претензии родителей и др.).

С учетом обозначенных особенностей работы психологического консультирования детей с ограниченными возможностями в дистанционном режиме, определились основные направления работы:

1. *Диагностическое.* Мы используем ту диагностику, которая не сложна в проведении и не требует длительного времени исполнения.

2. *Коррекционное.* Нами разработаны развивающие занятия, способствующие активизации мыслительных процессов. Целесообразность проведения таких уроков объясняется инертностью большинства детей в силу сниженных к ним учебных требований.

3. *Консультирование.* В основном проводится для учеников старших классов. Ребята чаще всего обращаются с запросами разрешения конфликтных ситуаций, способов повышения уверенности в себе.

Дети, с которыми мы работаем, имеют разный уровень развития интеллекта, ограниченные возможности в восприятии информации (слабовидящие, слабослышащие) и нарушение двигательных возможностей. Нами разрабатываются коррекционные занятия с разноуровневыми заданиями и с различной степенью сложности, в связи с отсутствием готового методического материала для проведения коррекционно-развивающих занятий по скайпу.

Электронный ресурс занятий содержит такие блоки:

- развитие психических процессов;
- эмоциональное развитие;
- развитие самопознания;
- личностное развитие;
- изучение профессиональной направленности.

Мы располагаем следующими способами работы в дистанционном режиме:

- отправка файла ребенку с содержанием занятия, выбранного им блока;
- открытый доступ к экрану преподавателя, если ребенок испытывает трудности в принятии файла или по каким-то причинам не может открыть файл;

- удаленное управление с помощью программы Team Viewer, если ребенок затрудняется в работе с электронными ресурсами.

Основными средствами для ДО являются программа удаленного управления Team Viewer, электронные ресурсы учебно-психологических материалов.

Ребятам нравится, когда на занятиях используются игровые моменты, релаксационные паузы, читаются притчи и сказки.

На занятиях мы стремимся стимулировать познавательную активность созданием ситуации успеха, которая способствует повышению самооценки и уверенности в себе, формирует положительный «образ Я» ребенка.

Следовательно, учитывая индивидуальные психологические особенности детей с ОВЗ, важным аспектом в психологической работе в режиме дистанта является создание условий для формирования благоприятных эмоциональных факторов, способствующих развитию детской личности.

Литература

1. Развитие дистанционного образования детей инвалидов в Иркутской области : метод. рекомендации. Иркутск : ОГАОУ ДПО ИРО, 2010. 83 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ СКАЗОК

Банникова М. С., Кокорева О. И.

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

В последние годы возрос интерес к проблемам творчества, а через него к воображению как важнейшему условию любой творческой деятельности человека. В дошкольном возрасте связь особенностей развития воображения со становлением творческо-художественной деятельности позволяет рассматривать его как психологический механизм развития творчества дошкольников.

Дошкольный возраст признается сензитивным периодом для развития воображения в силу оптимального сочетания внутренних условий и возможностей осуществления эффективного внешнего формирующего влияния. Основными видами деятельности, в которых развивается творческое воображение детей, являются: сюжетно-ролевые игры; сочинение сказок и рассказов; музыкальная деятельность; конструирование и ручной труд; изобразительная деятельность.

Однако в психолого-педагогической литературе очень мало представлены работы, касающиеся развития творческого воображения у дошкольников с нарушением зрения. В силу специфики дефекта, наиболее адекватным средством для этого следует считать задания на развитие словесного творчества, в том числе сочинение детьми сказок с опорой на доступную им наглядность.

Поэтому целью нашего экспериментального исследования было определить психолого-педагогические условия, способствующие развитию творческого воображения детей с нарушением зрения (амблиопией и косоглазием) в процессе обучения сочинению сказок.

Критерии и показатели для диагностики развития творческого воображения у детей 6 лет с нарушением зрения были подобраны из исследований О. М. Дьяченко.

Первым критерием выступает структурность продукта творческого воображения, в сочинении – построение текста. Показателями структурности текста являются: выстраивание сюжета в логической последовательности; наличие начала, середины, конца; соотношенность содержания с названием.

Второй критерий – детализация образов воображения, где в качестве показателей выделяются: наполненность образов детальными описаниями предметов; персонажей; ситуаций; схематичность, упрощенность образов; вариативность образов.

Третий критерий – оригинальность продуктов воображения (умение отступить от знакомых стандартов и создать свое собственное произведение). Показателями которой являются новая структура знакомого сюжета; детали сказок; использование известных произведений и символов для передачи собственного осмысления действительности; нахождение собственных символов для выражения своего отношения к реальности. На основе этого нами были описаны уровни развития творческого воображения старших дошкольников.

Высокий уровень. Продукты творческого воображения хорошо структурированы. Сочиненные тексты характеризуются наличием трех структурных частей. Сюжет выстроен в логической последовательности, название соотносится с содержанием. Ярко выражена детализация образов воображения. Имеет место наполненность образов детальными описаниями предметов, персонажей, ситуаций, вариативность образов (количество вариантов решения – три и более). Продукты творческого воображения оригинальны, ребенок умеет отступить от знакомых стандартов и создать свое произведение, предложить собственный вариант. В тексте представлены новая структура знакомого сюжета, разнообразные детали. Известные произведения и символы используются для передачи собственного осмысления действительности, ребенок находит собственные символы для выражения своего отношения к реальности.

Средний уровень. Структурность продуктов творческого воображения соблюдается недостаточно. Сочиненные тексты характеризуются наличием двух структурных частей. Имеет место частичное нарушение логической последовательности, название

не вполне соотносится с содержанием. Некоторые образы детализированы, но большинство схематичны и упрощены. Количество вариантов решения – не более двух. В отдельных случаях ребенок отступает от знакомых стандартов и может предложить собственный вариант. В тексте могут быть представлены элементы новой структуры знакомого сюжета, детали однообразны. Для передачи собственного осмысления действительности используются элементы известных произведений и символов.

Низкий уровень. Структурность продуктов творческого воображения практически не соблюдается. Сочиненные тексты характеризуются отсутствием начала и конца. Логическая последовательность не соблюдается, название не соотносится с содержанием. Образы схематичны и упрощены, вариативность решения отсутствует. Ребенок не отступает от знакомых стандартов и не может предложить собственный вариант, повторяя ответы других детей. В тексте не представлены элементы новой структуры знакомого сюжета, детали отсутствуют. Ребенок при подборе элементов известных произведений и символов испытывает значительные трудности, часто требуется помощь взрослого.

В программу диагностики были включены 3 методики: И. Г. Смольниковой и Е. А. Смирновой, направленная на выявление умения сочинять сказку; О. С. Ушаковой и Л. А. Колуновой для выявления умений детей изменять слова, подбирать эпитеты, сравнения, синонимы и антонимы, в которых проявляется детализация образов воображения; О. М. Дьяченко «Изучение оригинальности решения задач на воображение». Анализ результатов диагностики показал, что средний уровень развития творческого воображения был зафиксирован у 6 детей, низкий – у 14.

Программа формирующего эксперимента включала в себя два этапа.

Подготовительный – закрепление содержания, образов, сюжетов уже известных детям сказок и обогащение опыта детей через ознакомление с новыми сказками. Цель: активизировать запас хорошо известных сказок, обогащать опыт детей знанием новых сказок, пробудить желание самостоятельно или с минимальной помощью взрослого рассказывать сказку полностью или ее часть.

На этом этапе использовались повторное рассказывание знакомых народных и авторских сказок, дидактические игры и упражнения, просмотр диафильма. В групповой комнате создавалась развивающая среда, которая способствовала активизации творческого воображения дошкольников. Детям предлагались проблемные ситуации на материале сказок и образцы их разрешения, использовался приём «эмпатии» по технологии ТРИЗ.

Основной этап – усвоение детьми способов развития сюжета и построения сказки, использование ее образца для собственного сочинения. Цель: научить детей различным способам создания сказочных образов.

На этом этапе проводились беседы по сказкам, показ кукольного театра и театра на фланелеграфе, игра «Салат из сказок», использовался прием «словесное рисование». В беседах по сказкам дети учились выстраивать последовательность событий, характеризовать героев, творчески преобразовывать ход повествования, придумывать различные концовки, вводить непредвиденные ситуации.

Качественный анализ результатов, полученных в ходе контрольного обследования, показал, что у детей значительно повысился коэффициент оригинальности решения задач на воображение и уровень структурности построения текста, произошли положительные качественные и количественные изменения в словесной детализации образов воображения. К высокому уровню развития творческого воображения были отнесены 7 детей, к среднему – 11, к низкому – 2 (но внутри уровня их показатели улучшились).

Динамика данных подтвердила правильность сформулированных нами психолого-педагогических условий развития творческого воображения детей с нарушением зрения в процессе обучения сочинению сказок: активизации на подготовительном этапе запаса хорошо известных сказок с обращением внимания детей на словесную и художественную характеристику образов и обогащение их опыта через ознакомление с новыми сказками; использовании специальных приемов, направленных на развитие творческого воображения: элементов теории решения изобретательских задач, проблемных ситуаций на материале сказок, сло-

весного рисования, преобразования хода повествования; проведении специальной работы по обучению детей созданию сюжетных композиций, направленному на усвоение ими способов развития сюжета и построения сказки.

Литература

1. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте. М., 2002. 124 с.
2. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника. М., 2006. 285 с.
3. Запорожец А. В. Психология детей дошкольного возраста. М., 2004. 392 с.
4. Казакова Т. Г. Развитие у дошкольников творчества. М., 2003. 202 с.
5. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой. Харьков, 1997. 276 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕАБИЛИТАЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ НА ЭТАПЕ ПОСТПРОГРАММЫ

Баркова Н. П., Гергесов В. С.

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

При изучении проблемы наркомании и соответственно при разработке систем профилактики и реабилитации уделять большее внимание социально-психологическому подходу к пониманию личности. В центре внимания данного подхода – исследование активности личности в ходе социализации [3].

В рамках социально-психологического подхода большой интерес вызывает модель девиантного поведения, благодаря своей системности и взаимосвязанности выделяемых автором уровней: личностного, ситуационного и средового. В основу данной модели на личностном уровне положен анализ личности через ее жизнедеятельность, через способ организации ее жизни, через способность разрешать психологические противоречия. Это совершенно согласуется с социально-психологическим подходом, в рамках которого личность понимается как интеграл социально-психологических отношений, «который можно выявить через взаимодействие личности с социальными и психологическими условиями, ситуациями и обстоятельствами жизни и деятельности» [4].

Американские авторы J. Engel, H. Weiner, I. Famry [Делинда Е. Марсер, Джордж Вуди. индивидуальное консультирование наркозависимых рассматривают и зависимость, и реабилитацию в виде обобщенной мультифакторной концепции болезни, и биопсихосоциодуховной модели реабилитации. В соответствии с данной концепцией наркомания поражает не только саму зависимую личность, но и её ближайшее окружение – семью, которая также деформируется по определённым законам, образуя созависимую систему. Таким образом, необходим комплекс мероприятий социально-психологической реабилитации зависимых от психоактивных веществ, куда должны быть включены индивидуальные и

групповые консультации с зависимыми и их созависимыми близкими, что позволит выбрать индивидуальные и принципиальные методы психодиагностики и проводить коррекционную работу.

Системное поражение зависимой личности требует системного же подхода к её восстановлению. Такой подход должен включать мероприятия по терапии, консультированию, коррекции, обучению, воспитанию и развитию личности. Глобальная конечная цель социально-психологической реабилитации – это возвращение наркозависимого в социум к самостоятельной, ответственной и продуктивной жизни. Для этого необходимо в процессе работы с зависимым создать устойчивую мотивацию к выздоровлению.

Программа содержит несколько основных блоков: медицинский, психологический (психокоррекционный, психологические консультации), социальный, самопомощь.

Постпрограмма – конечный результат программы социально-психологической реабилитации окончательно формируется только после возвращения пациента в его естественную среду проживания. Короткий срок ремиссии является положительным, но не окончательным результатом социальной реабилитации. Только длительная и непрерывная ремиссия, активная гражданская и социальная позиция выпускника в естественной среде социума, восстановление им утраченных связей с семьей, родными и близкими может считаться положительным результатом и гарантией восстановления его в обществе как благонадежного гражданина.

Работа с наркозависимой личностью проводится по трем направлениям: научно-исследовательское, клиническое и просветительно-развивающее.

Клинический аспект психодиагностики наиболее очевиден: чем полнее и глубже будет изучена личность пациента, тем точнее он может быть вовлечен в психотерапевтический и коррекционный процесс, тем эффективнее будет помощь специалистов, а, в конечном счете, эффективнее и реабилитация в целом.

В процессе психодиагностики мы использовали пакет методик: самоотношение (опросник В. В. Столина, С. Р. Пантिलеева), опросник уровня субъективного контроля (УСК), определение стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Рея, само-

оценка личности Будасси, опросник Плутчика – Келлермана – Конте. Полученные результаты позволили создать интегральный принципиальный портрет наркозависимой личности: выраженные проявления негативного отношения к себе, повышенная самокритичность, недостаток интереса к своей личности и принятия себя, низкая социальная адаптация и стрессоустойчивость, характерные психологические защиты (вытеснение, отрицание, регрессия). Общая направленность несет негативных характер, что выступает показателем психологических проблем личности, не разрешение которых может привести к срыву. Полученные в ходе исследования результаты, легли в основу проводимых индивидуальных и групповых консультаций и дальнейшей коррекционной работы.

На основании результатов беседы и анкетирования нами был установлен факт наличия созависимых отношений в семьях пациентов реабилитационного центра: стратегии контроля, протекции и конкуренции. Индивидуальная и групповая работа с созависимыми ведется по тем же принципам, что и подобная работа с пациентами. Цель данной работы: помочь членам семьи приобрести навыки правильного общения с химически зависимым родственником, определять свои чувства и адекватно их выражать, наработать способы конструктивного изменения патологической семейной системы взаимоотношений.

Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. Вот почему проблема снижения деятельностной активности человека в современном обществе требует особого внимания, а тем более, когда мы говорим о таком нарушении процесса социализации как наркомания [1].

Накопленный опыт работы по реабилитации наркозависимых и результаты, проведенных исследований, дают основания полагать, что одной из серьезных трудностей, сказывающихся на эффективности реабилитации, является проблема усвоения

наркозависимыми конструктивного социального опыта, снижение адекватной активности, отсутствие у них опыта «построения определенной стратегии деятельности», в том числе и профессиональной.

Обобщив накопленный материал мы пришли к интересным выводам. Так, например, в ходе проведенного в реабилитационном центре «Перекресток семи дорог» исследования отношения пациентов к некоторым значимым для них темам, сферам жизнедеятельности было выявлено, что символическое представление о «Карьере» у 67 % из обследованных пациентов, находящихся в центре от 4 до 6 месяцев, оказалось связано либо с негативными ожиданиями – символы болезни, опасности, зла, безысходности (43 %), либо с ожиданиями чуда, игры, эйфории (24 %). Только для 33 % из исследуемой выборки пациентов представление о данной сфере жизнедеятельности человека было сопряжено с позитивными символами, отношениями (жизнь, здоровье, целеустремленность, стремление, ориентир и т. д.).

Кроме того, важность данной проблемы была подтверждена и результатами анализа причин срывов среди пациентов, окончивших основной курс реабилитации (постпрограмма). Основной причиной, как правило, являлась неприспособленность, неадаптивность к социуму, а точнее – к трезвому образу жизни и к необходимости осуществлять свою жизнедеятельность в непривычном для себя статусе «обычного» члена социума [2].

Стремление повысить эффективность программы реабилитации и осознание существующей проблемы нарушения деятельности активности наркозависимых во многом способствовали возникновению у специалистов центра идеи о дополнении реабилитационного курса проектом социальной реадaptации. По замыслу специалистов центра (авторов данного проекта) в ходе социальной реадaptации бывшему пациенту предоставляется возможность получить конструктивные навыки межличностных взаимодействий и разрешения конфликтных ситуаций в трудовом коллективе, преодолеть различные трудности общения, в том числе и эмоциональной природы, а также приобрести профессиональные навыки, востребованные на рынке труда.

Благодаря выстроенной системе сопровождения, которая включала социальные проекты, социально-психологические тренинги, групповые консультации, был обеспечен постепенный, менее травматичный переход от дезадаптивной формы поведения наркозависимого к позитивной и созидательной жизнедеятельности.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Наука, 2002. 378 с.
2. Баркова Н. П., Ванкон И. Г. Стандарты реабилитации / под общ. ред. О. В. Зыкова. М: РБФ НАН, 2012. 222 с. (Правовая наркология ; вып. 3).
3. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. М., 2001. 301 с.
4. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов. М. : ТЦ Сфера, 2001. 295 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ РЕАБИЛИТАЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ

Баркова Н. П., Криковцова И. В.

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

Психологическое консультирование лежит в основе психотерапевтических и психокоррекционных мероприятий, направленных на реабилитацию наркозависимых, главная цель которого становление у наркомана, находящегося в стадии ремиссии, такого поведения, которое обеспечило бы ему большую эффективность во взаимодействии с миром, нежели «наркоманское» поведение [1–3]. Особенностью психологического консультирования наркозависимых является то, что в результате употребления психоактивных веществ, происходит глубокое изменение личности, формируются устойчивые, характерные для наркозависимых черты личности и особенности поведения, которые также мешают вернуться в жизнь без наркотиков [4].

Портрет наркомана на начальном этапе реабилитации можно представить следующим образом: разрушенная система психофизиологической саморегуляции, патологическая потребностно-мотивационно-смысловая структура, дезинтегрированная «Я-концепция» и сформированная система иллюзорно-компенсаторных представлений о себе, разрушенная система межличностных связей и отношений, асоциальная жесткая ролевая структура поведения [3,5,6].

Нами проведено психологическое консультирование 59 наркозависимых, проходящих программу реабилитации в автономной некоммерческой организации реабилитационном центре «Перекресток семи дорог». Средний возраст выборки составляет 26 лет. Исследования были проведены с сентября 2012 г. по январь 2014 г. Мы предположили, что психологическое консультирование наркозависимых на начальном этапе реабилитации способствует лучшему осознанию болезни и бессилия перед ней,

принятию помощи, что, в конечном счете, повышает мотивацию к выздоровлению и прохождению следующих этапов программы.

Для реализации поставленной задачи в нашем исследовании использовались следующие методы: консультирование (групповое и индивидуальное); тестирование; наблюдение. Проективные методики: «Дом. Дерево. Человек» Дж. Бука, «Рисунок семьи», «Не существующее животное», восьмицветовой тест Люшера, необходимых для выявления личностных проблем наркозависимых и прослеживания динамики их состояния в процессе прохождения базового курса.

Результаты первичной диагностики используются для коррекции тем заданий, которые прописываются и озвучиваются на групповых занятиях базового курса. Особенность построения программы заключается в том, что индивидуальный подход реализуется с первого дня реабилитации. Как было отмечено выше, существуют общие проблемные области характерные для большинства наркозависимых, которые выступают основой для построения программы базового курса. Однако, существуют специфические сложности каждого конкретного наркозависимого, для решения которых требуется отдельная проработка с помощью специально формируемых заданий.

Наркомания – болезнь «замороженных чувств», поэтому зависимых необходимо научить распознавать свои чувства. Акцент делается на чувствах страха и злости, гнева и обиды, чувства вины, приводящих к лживости, которую они используют для поддержания своего имиджа человека, способного справиться со сложившейся ситуацией и создает иллюзию контроля.

Выделяя общие проблемы наркозависимых, стоит отметить, что у всех респондентов есть проблемы в семейных отношениях, в связи, с чем в план консультирования включаются задания, направленные на переживание и преодоление подобных проблем. Один из вариантов такого задания – написание письма одному из родителей. Задание позволяет выразить те чувства и мысли, которые ранее оставались неотреагированными, и тем самым создавали напряжение и личностные конфликты.

Без понимания всей сложности собственных проблем респондент не сможет перейти к следующему шагу в своей реаб-

литации, а именно к принятию помощи. Это один из важных аспектов консультирования, так как закрытость и отгороженность респондентов, их стремление избежать близких контактов формирует неспособность и не готовность к принятию помощи, а без этой помощи их выздоровление зайдет в тупик.

Главное в коррекционной программе это активность самого субъекта, его стремления к преодолению проблем. Если наркозависимый активен, если он в полной мере проживает программу, то ставится вопрос о возможности его перехода на следующий этап реабилитации.

Таким образом, мы показали общие черты личности наркозависимых, нуждающиеся в проработке в процессе базового курса реабилитации и закладывающих основу для прохождения ими полного курса реабилитации. Однако отмечаются особенности, характерные для каждого наркозависимого, которые являются основой для проведения не только групповых, но и индивидуальных консультаций, которые в свою очередь позволяют решать глубокие личностные проблемы, обеспечивая реабилитантам чувство защищенности, безопасности, инициируют откровенность и доверие, которого так не хватает зависимым. Из всего вышесказанного становится понятным, что психологическое консультирование на базовом курсе реабилитации играет важную роль в продолжении наркозависимыми прохождения программы и переходе на следующий этап, т. к. закладывает основу веры в сам факт выздоровления и возможность строить жизнь по новому – без наркозависимости.

Литература

1. Алтынбеков С. А., Катков А. Л. Программа медико-социальной реабилитации больных наркомании Республики Казахстан: метод. письмо. Павлодар, 2002.
2. Аманова Ж. Ш. Психологическое консультирование зависимых от ПАВ: метод. письмо. Павлодар, 2002.
3. Баркова Н. П., Ванкон И. Г. Стандарты в реабилитации. М.: Общественная палата России, 2013. 223 с.
4. Дурандина А. И., Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Факторы, влияющие на формирование гашишной наркомании в пубертатном и подростково-юношеском возрасте // Вопр. наркологии. 1992. № 1. С. 31–39.

5. Менделевич В. Д. Наркозависимость и коморбидные расстройства поведения (психологические и психопатологические аспекты). М.: МЕДпресс-информ, 2003. 328 с.

Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике : пер. на рус. яз. / под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. СПб. : Адис, 1994. 303 с.

ОСОБЕННОСТИ ИГРОТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Васильева Т. А.

*ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет», Курган, Россия
E-mail: lov2006@mail.ru*

Благоприятное развитие личности и успешность социализации умственно отсталого ребенка во многом зависит от сформированности социальных навыков, среди которых одно из важнейших – умение устанавливать межличностные отношения. И наилучшим возрастным периодом для развития межличностных отношений является подростковый возраст, который служит базовым основанием для развития дальнейших отношений.

Ряд специфических черт, присущих подросткам с умственной отсталостью, может затруднить их взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, и этот конфликт в отношениях ребенка с окружающими может выступить в качестве серьезной угрозы для личностного развития. Поэтому работа по формированию и коррекции межличностных отношений является актуальным вопросом, она очень важна и должна быть четко составлена руководителем, правильно проводиться и быть под постоянным наблюдением.

Одним из наиболее действенных методов коррекции межличностных отношений в коллективе умственно отсталых подростков является игротерапия. Не смотря на это, в настоящее время практически отсутствуют научно-практические рекомендации в этом направлении, что обуславливает выбор данной темы.

В своей работе мы опирались на научные труды таких авторов, как Д. Б. Эльконин, А. А. Осипова, А. Д. Виногадава, В. Экслайн, А. А. Захаров.

Необходимо отметить, что педагог, организуя ведущую деятельность подростка, которой, как отмечал Д. Б. Эльконин, становится общение со сверстниками, обеспечивает развитие у ребенка основных личностных новообразований на данной ступени онто-

генеза. В связи с этим существуют необходимость проведения дополнительных занятий, классных часов по формированию умений и навыков общения, большей частью в игровой, непринужденной форме, под чутким руководством педагога и психолога.

Нужно больше говорить с детьми на тему общения: что это такое, для чего необходимо и какая от него польза. Это особенно важно для подростков с умственной отсталостью, в связи с отсутствием навыков межличностного общения, и в первую очередь общения в среде нормальных людей, несформированностью потребности в таком общении, неадекватной самооценкой, негативным восприятием других людей [1].

А. А. Осипова определяет игровую терапию, как метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. В основе различных методик, описываемых этим понятием, лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности. Игра способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий [5].

Можно выделить следующие основные психологические механизмы коррекционного воздействия игры в сфере коррекции межличностных отношений между умственно отсталыми подростками:

- моделирование системы социальных отношений в наглядно-действенной форме в особых игровых условиях, следования им ребенком и ориентировка в этих отношениях,
- формирование наряду с игровыми реальными отношениями, обеспечивающих возможность позитивного личностного развития.
- организация поэтапной отработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки ребенка в проблемных ситуациях, их осмысление и усвоение.

То есть, процессе игры выявляются проблемы ребенка и их причины, происходит ненавязчивая помощь в их разрешении. Ценность игровой терапии в том, что умственно отсталые дети, зачастую, не в состоянии осознать и рассказать о своих проблемах, а в игре они получают возможность выразить, преодолеть и

разрешить свои проблемы, травмы, накопленные эмоциональные переживания и трудности.

В. Экслайн рассматривала игру как процесс, в котором ребенок проигрывает свои чувства, таким образом выводя их на поверхность, вовне, получая возможность взглянуть на них со стороны или научиться управлять ими, либо отказаться от них. Действительно, зачастую наши беседы, увещевания «не греют детскую душу». Они, быть может, понятны и принимаются ребенком, но все это – не его собственный опыт, не его личный выбор и не им принятое решение. Как часто мы предлагаем детям нюхать срезанные цветы, лишая их возможности выращивать прекрасные цветы самим [3].

Преимущество игрового метода коррекции состоит в том, что он может быть полезен для людей любого возраста, проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

А. И. Захаров считал, что терапевтическая функция игры состоит в предоставлении ребенку эмоционального и моторного самовыражения, отреагирования напряжения, страхов и фантазий. Игра придает конкретную форму и выражение внутреннему миру, дает возможность организовать свой опыт. Для ребенка, в особенности с умственной отсталостью, важен процесс игры, а не ее результат. Он разыгрывает прошлые переживания, растворяя их в новом восприятии и в новых формах поведения. Аналогичным образом он пытается разрешить свои проблемы и внутренние конфликты, проиграть свое затруднение или смущение [2].

Характерная особенность игры, как подчеркивает это в своих работах А. А. Осипова, – ее двуплановость, присущая также драматическому искусству, элементы которого сохраняются в любой коллективной игре. Играющий выполняет реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач. Ряд моментов этой деятельности носит условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными приходящими обстоятельствами.

Двуплановость игры обуславливает ее развивающий эффект. Психокоррекционный эффект игровых занятий у подростков достигается благодаря установлению положительного эмоционального

ного контакта между детьми и взрослыми. Игра корригирует подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, расширяет способности детей к общению, увеличивает диапазон доступных ребенку действий с предметами [5].

В игре происходят формирование произвольного поведения ребенка и его социализация. Этому содействуют коллективные игры, ведь именно через коллективную деятельность умственно отсталые учащиеся на практике овладевают нравственными нормами поведения. Коллектив способствует формированию дружбы, сочувствия и прочих социально значимых качеств. Здесь сглаживаются контрасты, пробуждается нормальное честолюбие, выравниваются как эмоциональные, так и активно-волевые недостатки умственно отсталого ребёнка [2].

Коллектив также приучает ребенка к законным формам взаимной конкуренции, что особенно нужно будет в их дальнейшей общественной жизни [4]. В связи с вышесказанным, педагогу следует как можно больше организовывать коллективных игр, которые способствуют сплочению и формированию межличностных отношений.

В процессе коррекции с детьми происходят определенные изменения: меняется их взгляд на окружающий мир, события, отношения. Если изменения происходят резко, школьники становятся дезадаптированными. Педагог должен проявлять заботу о подростках не только в процессе коррекционной игровой терапии, но и после её окончания. Он предупреждает и готовит детей к возможным изменениям в окружающей их среде.

Таким образом, проведенный нами анализ научно-педагогической литературы показал, что выбранная тема – действительно актуальна. Формирование межличностных отношений у детей с умственной отсталостью проходит тяжело. Мы сделали вывод, что одним из наиболее эффективных методов психолого-педагогической коррекции межличностных отношений умственно отсталых детей в подростковом возрасте является игротерапия, которая позволяет развить коммуникативные навыки, активность в процессе общения и оптимизировать их.

Литература

1. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка/ А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова. М. : Просвещение, 1985. 144 с.
2. Захаров В. П., Хрящева Н. Ю. Социально-психологический тренинг. Л., 1999. 235 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Игры в сказкотерапии. СПб. : Речь, 2006. 208 с.
4. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. 2-е изд. М. : Просвещение, 1994. 223 с.
5. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие. М. : Сфера, 2002. 510 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА: ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ

Вдовина О. И.

*ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет»,
Ульяновск, Россия
E-mail: olga58791@mail.ru*

Ежедневно каждый человек сталкивается со множеством проблем, которые могут способствовать развитию стресса. Такое положение вещей делает актуальным изучение стратегий преодоления, совладания с тяжелыми жизненными ситуациями.

Способы, с помощью которых можно решить трудную ситуацию, в рамках исследования, мы рассматриваем в двух контекстах: в рамках изучения жизнестойкости (как одной из характеристик личности) и совладающего поведения (как одной из стратегий действия в кризисной ситуации)

Жизнестойкость, по мнению С. Мадди, – личностная характеристика, которая является общей мерой психического здоровья личности и отражает три жизненные установки: вовлеченность, уверенность в возможности контроля над событиями, а также готовность к риску [2; 3].

Вовлеченность рассматривается как убежденность, что происходящее позволит достичь максимума в жизни – человек получает удовольствие от своей деятельности.

Контроль – уверенность в том, что собственные действия влияют на результат происходящих событий.

Принятие риска – убежденность, в том, что все, чтобы ни случилось в жизни, позволяет получить бесценный опыт, неважно позитивные или негативный. Именно желание приобрести такой опыт и позволяет человеку действовать на свой страх и риск, а не бездействовать.

Таким образом, жизнестойкость влияет на оценку стрессовой ситуации и возможность активного реагирования в ней.

Совладающее поведение можно рассмотреть с двух позиций: как непосредственно копинг-деятельность личности, направлен-

ную на решение проблем (Р. Лазарус, с. Фолкман, Н. Эндлер, Дж. Паркер и др.), – и как защиту – стратегии, используемые индивидом для защиты от импульсов Ид и давления со стороны Супер-Эго (Н. Хаан, А. Фрейд, Х. Конте и др.) [4, 5].

Более раннее исследование (2012 г.) показало, что жизнестойкость суицидентов и соматически здоровых людей действительно различаются [1, с. 17]. Настоящее исследование, по замыслу автора, должно послужить подтверждением ранее полученных результатов, а также позволит исследовать стратегии решения трудных жизненных ситуаций более подробно.

Именно поэтому в исследовании было использовано 3 диагностических методики: «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации А. Н. Леонтьева, Е. И. Рассказовой), «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана и «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Х. Келлермана, Х. Конте (в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой и др.). В качестве испытуемых были выбраны обычные люди, не совершавшие суицидальных попыток, и суициденты, тяжелая ситуация в жизни у которых толкнула к совершению такой попытки.

Анализ полученных результатов по методике «Тест жизнестойкости» свидетельствуют, что жизнестойкость суицидентов значительно ниже, чем у людей, не совершавших суицидальных попыток ($U = 6$ при $p \leq 0,01$). При этом, наиболее значимые различия касаются такого ее компонента как контроль ($U = 4,5$ при $p \leq 0,01$). То есть люди, совершившие суицидальную попытку, оценивают ситуацию как не поддающуюся воздействию извне. Возможно, этот факт оказывает свое влияние при выборе ими неконструктивного способа решения проблемы.

Эти данные согласуются с результатами, полученными в ходе анализа результатов методики Д. Амирхана, поскольку суициденты в качестве превалирующей стратегии поведения выбирают стратегию «избегания проблем» ($t_{эмп} = 2,4$ при $p \leq 0,05$).

Анализ же механизмов психологических защит выявил различия только в результатах, полученных по шкале «замещение» ($t_{эмп} = 2,5$ при $p \leq 0,05$). Такие данные дают возможность предположить, что те негативнее эмоции, которые возникают в период кризиса, прежде всего обращаются на собственную личность, а

не проявляются на других людей. Кроме того, средний уровень «общая напряженность психологических защит» у суицидентов выше (51 %), чем у людей, не совершавших суицидальных попыток (42 %).

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: жизнестойкость суицидентов действительно значительно ниже. Кроме того, в качестве стратегий решения конфликта они предпочитают дезадаптивные формы поведения – стратегию избегания проблем и замещение в качестве психологической защиты (хоть и делают это неосознанно). Эти данные могут оказаться полезными при оказании терапевтической помощи суицидента, а также при составлении превентивных программ.

Литература

1. Вдовина О. И., Ефимова О. И. Жизнестойкость как фактор антисуицидального потенциала личности // Актуальные проблемы социальной компетентности личности: ресурсы развития : материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конф. 28 сент. 2012 г. / отв. ред. Н. В. Калинина, А. С. Седунова. Ульяновск : Вектор-С, 2012. 228 с.
2. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психол. журн. 2005. Т. 26, № 6. С. 87–101.
3. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности. М. : МГПУ, 2012. 152 с.
4. Фрейд З. Классический психоанализ. М. : Наука, 1993. 486 с.
5. Совладающее поведение: теоретические аспекты проблемы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rusnauka.com>.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ-СИРОТАМ, ПЕРЕЖИВШИМ ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ

Володина Ю. А.

*ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика
И. Г. Петровского», Брянск, Россия
E-mail: psylabgu@ya.ru*

***Работа выполнена при поддержке гранта
Президента МК-99.2014.6***

Проблема жестокого обращения с детьми в нашем обществе стала обсуждаться сравнительно недавно, хотя само понятие «жестокое обращение» появилось в 70-е гг. XX в. Ряд ученых-исследователей отмечают, что жестокое обращение с ребенком в родительской семье является следствием многообразных причин, среди которых материальные трудности, психическая напряженность, изменение системы ценностей и моральных норм, асоциальные стили воспитания, психические заболевания родителей и др. [1; 3; 4].

Зачастую, жестокое обращение с детьми носит скрытый характер и проявляется только тогда, когда ребенок попадает в специальное социальное учреждение. По мнению специалистов, выделяют три основные сферы отношений, в которых ребенок подвергается риску жестокого обращения: семья, образование, государственные учреждения интернатного типа и сфера макро-социальных отношений [2].

Среди выделяемых типов жестокого обращения (физического, психического, сексуального) особо следует отметить психическое воздействие на ребёнка, тормозящее развитие его личности и приводящее к формированию деструктивных психологических защит и патологических черт характера.

Как отмечает Л. А. Рассудова, деструктивная психологическая защита представляет собой совокупность бессознательных и сознательных реакций человека, возникающих при неадекватном восприятии угрозы «образу Я», характеризующихся высокой сте-

пенью выраженности, вызывающих искажения в когнитивной (неадекватное восприятие реальности), ценностно-смысловой (деформация системы ценностей в асоциальном направлении), эмоционально-волевой (подавление и искажение эмоций), мотивационно-потребностной (формирование мотивации избегания неудач), поведенческой (неадекватные действия и поступки) сферах личности, и приводящих к социально-психологической дезадаптации [5].

Психическое воздействие на ребенка в случае жестокого обращения со стороны ближайших родственников (постоянная критика ребёнка, угрозы в его адрес, унижение, обвинения, принижение его успехов, отвержение, длительное лишение любви, нежности, заботы и безопасности со стороны родителей, принуждение к одиночеству и т. п.) способствует травмированию психики ребенка, возникновению у него импульсивности, взрывчатости, приводит к потере смысла и целей в жизни, к попыткам суицида, ночным кошмарам, нарушениям сна, страхам.

Поэтому роль психолога становится исключительной при работе с данной категорией детей. Задача психолога состоит в том, чтобы выявить детей, нуждающихся в незамедлительной помощи и защите, организовать работу с семьей ребенка, обеспечить безопасность и снять стрессовое состояние у ребенка, помочь преодолеть кризисную жизненную ситуацию, развить адекватное отношение к собственной личности.

В связи с этим, основными направлениями деятельности психолога с детьми, пережившими жестокое обращение в семье, становятся:

- формирование знаний, умений и навыков, компетентностей относительно различных жизненных ситуаций;
- коррекция страхов, уменьшение и ликвидация последствий травматических переживаний;
- формирование уверенности в себе и в ситуациях коммуникации со взрослыми и сверстниками;
- формирование жизненных смыслов и целей, временной перспективы будущего;
- формирование умений по целеполаганию и проектированию своего будущего;

- снижение личностной тревожности, агрессивного и дезадаптивного рискованного поведения;
- формирование психологической устойчивости к трудным жизненным ситуациям, ответственности за свои действия и поступки, развитие жизнестойкости;
- развитие адаптивных копинг-стратегий, позитивного самовосприятия и навыков эффективной самопрезентации;
- формирование новых поведенческих паттернов;
- включение учащихся в различные виды социально-полезной практической деятельности (исследовательскую, поисковую, проектную и др.);
- реализация системы комплексного психолого-педагогического сопровождения детей-сирот, переживших жестокое обращение в семье.

В качестве методов работы на разных этапах можно использовать психологическое консультирование (индивидуальное и групповое), методы арт-терапии (проективный рисунок, психодрама, метод фотоколлажа, сказкотерапия, песочная терапия), игровые методы, психогимнастику, групповые дискуссии и упражнения, тренинги, методы социально-активного обучения [6].

Психологическая травма, приобретаемая ребенком, пережившим жестокое обращение, заставляет его испытывать сильнейшие эмоции, запутанные и противоположные, которые он затрудняется назвать и выразить. В связи с этим методы психологической помощи ребенку должны быть направлены на развитие навыков распознавания и адаптивного выражения чувств. Детям, пережившим жестокое обращение, легче сначала научиться говорить о чувствах других людей, а уже потом подойти к собственным. Для этого используются методы ролевой игры и обучения распознаванию чувств, которые предполагают знакомство ребенка с мимикой, выражением глаз, оттенками интонации, развитие умений наблюдения за другим человеком (выражением его лица, визуальными сигналами).

Дети, пережившие жестокое обращение, вырабатывают психологические защитные механизмы. Поэтому, при овладении навыком распознавания и вербализации собственных чувств важно чтобы ребенок шел от легких и приятных чувств по

направлению к более сильным и тяжелым. После того как ребенок научится понимать и называть собственные чувства, важно продемонстрировать ему конструктивные способы их выражения в форме игры, рисования картины, обсуждения со значимыми взрослыми. При этом необходимо сопровождать работу с чувствами релаксационными дыхательными упражнениями, что позволит предотвратить страх и тревогу при переживании травматической ситуации.

Преодоление психологических защит возможно также при активизации психологических механизмов эмпатии, рефлексии, децентрации, которые выступают в тесной взаимосвязи и воздействуют на все сферы личности ребенка. Механизм эмпатии способствует восстановлению адекватного восприятия ребенком реальности, формированию адекватных реакций во взаимодействии с другими людьми. Механизм рефлексии способствует формированию адекватных представлений о своем поведении и поведении других людей, принятию себя и других, проживанию новых эмоций, развитию мотивации достижения. Механизм децентрации способствует развитию способности к интеграции различных точек зрения, усвоению социальных ценностей, активизации познавательных потребностей, формированию конструктивных действий, согласующихся с интересами других людей.

Использование психологических игр позволяет создать наиболее благополучные условия для личностного роста ребенка, изменить отношение к своему «Я», повысить уровень его самопринятия. При этом игра может быть использована как инструмент для изучения ребенка или как свободное повторное воспроизведение травмирующей ситуации. В игре ребенок, постоянно возвращаясь к пережитым стрессовым ситуациям, постепенно переносит их на другие объекты (куклы, символизирующие членов семьи, машины, предметы, наборы игрушек) и тем самым учится преодолевать их и справляться с ними. Применение в работе психолога специально разработанных программ с использованием игры является весьма ценным, так как в игре происходит преодоление травмирующих переживаний, снятие психического напряжения, у ребенка формируется способность восприятия новых впечатлений, развивается уверенность, повышается само-

оценка, доверие к взрослым.

Таким образом, психологическая помощь детям, пережившим жестокое обращение в семье, способствует нормализации их психологического состояния и развитию позитивных навыков социального взаимодействия.

Литература

1. Психолого-педагогические проблемы насилия над детьми : учеб.-метод. пособие / С. В. Ардашева, Н. М. Борозинец, Е. В. Евмененко, Г. Ю. Козловская. Ставрополь, 2003. 112 с.
2. Психологическое сопровождение развития и воспитания детей-сирот : метод. пособие для психологов и педагогов / А. Ж. Кусаинов, Б. А. Абдыкаримов, К. А. Ахметов, А. Ж. Исмаилов, Т. Н. Кемайкина. Астана : ЕАГИ, 2008. 200 с.
3. Организация помощи детям, пострадавшим от насилия и жестокого обращения в рамках работы специалистов служб психолого-педагогического сопровождения : метод. рекомендации / сост. А. В. Кречетникова. Ханты-Мансийск, 2010. 140 с.
4. Организация профилактических и реабилитационных мероприятий в случаях жестокого обращения с несовершеннолетними / под ред. Е. В. Тришиной. Волгоград, 2011. 61 с.
5. Рассудова Л. А. Механизмы преодоления деструктивных психологических защит учащихся образовательных учреждений закрытого типа : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2013. 18 с.
6. Технологии работы оказания помощи детям, пережившим жестокое обращение : метод. пособие. Челябинск, 2011. 97 с.

АРТ-ТЕРАПИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Воронцова Е. Г., Курохтина Т. В.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: ptisa1313@rambler.ru; designer_tan@list.ru*

Проблема психической депривации в науке долгое время оставалась неизвестной. Только начиная с 30–40-х гг. нашего столетия, наука начала уделять внимание данной проблеме. Такие ученые, как Р. Шпиц, Дж. Боулби внесли весомый вклад в изучение проблемы детской депривации. Й. Лангмейер, З. Матейчик так определяют это понятие: «психическая депривация является психическим состоянием, возникшим в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможным удовлетворение некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени» [8, с. 10]. Исследователи подчеркивают тяжелые последствия психической депривации и как результат, трансформацию структуры личности с тяжелыми и порой непоправимыми последствиями.

По полученным данным подростки из благополучных семей гораздо выше оценивают свои возможности в будущем, способы достижения своих целей, адекватно расценивают желаемое и то, что уже имеется (В. С. Мухина). Представления о своем будущем у воспитанников детских домов очень ограничено, они не могут ставить перед собой значимые цели, понимание смыслов жизни размыто, их Я – концепция остается несформированной к моменту, когда необходимо принимать решения, брать на себя ответственность. Проблема смысла жизни находится в центре внимания многих российских и зарубежных авторов. Представители гуманистической психологии – В. Франкл, А. Маслоу уделяли этой теме пристальное внимание. Сегодня в науке не представлено единое, истинное понятие смысла жизни (Д. А. Леонтьев, С. Л. Ру-

бинштейн), у каждого человека он свой, также как и нельзя создать смысл жизни, он может быть найден (В. Франкл). Лишь имея твердую позицию и установку, человек может достойно встречать свою судьбу, которую он не в состоянии изменить. В подростковый период поиск смысложизненных ориентиров играет ведущую роль в жизни ребенка (А. А. Бодалев). Именно молодость – сензитивный период для обретения смысла жизни, а около половины выпускников школ сбиваются на бесплодные в плане смысла жизни пути.

Вышеперечисленные положения показывают, что особое место в психологическом консультировании необходимо уделить консультированию подростков, а именно консультированию подростков в контексте формирования смысложизненных ориентаций. Для решения данной задачи мы предлагаем использование элементов арт-терапии в процессе консультирования, как наиболее эффективного метода в работе с депривированными подростками.

Арт-терапия как метод психотерапевтического воздействия берет свое начало в 40-х гг. XX в. На развитие метода арт-терапии огромное влияние оказал классический психоанализ Фрейда З., а затем аналитическая психология К. Г. Юнга, в которых обращается внимание на символику рисунков. Последователи психоаналитического подхода прибегают к понятию символ, предложенному З. Фрейдом, как инструменту межличностной и внутриличностной коммуникации.

Иной точки зрения придерживался К. Г. Юнг, который считал символы проявлением индивидуального и коллективного бессознательного. Юнг поддерживал идею о способности психики к саморегуляции через символы.

Представители гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерс рассматривают арт-терапию с точки зрения того, что она удовлетворяет потребности человека в саморазвитии и самораскрытии.

Среди отечественных исследований арт-терапии наиболее целостное представление о арт-терапии раскрывает А. И. Копытин и предлагает рассматривать арт-терапию как совокупность психологических методов воздействия, применяемых в контексте изобразительной деятельности клиента и

психотерапевтических отношений и используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска [4, с. 20].

Эффективность от интеграции арт-терапевтических мероприятий в психологическое консультирование депривированных подростков связана прежде всего с тем, что:

- Арт-терапия является преимущественно невербальным методом, что позволяет детям, имеющим трудности в вербальном выражении своих чувств, эмоций, переживаний, снять изначальное напряжение, возникающее перед началом консультирования.

- Творческая деятельность является своего рода мостом между ребенком и терапевтом, что позволяет терапевту выработать доверие у пациента, а это играет решающую роль в консультировании именно детей-сирот, имеющим базовое недоверие к миру и новым людям.

- Результаты творческой деятельности являются не только объективным выражением внутреннего состояния ребенка, состояния его внутренних конфликтов, мыслей, настроений, что дает хороший диагностический эффект, но также ребенок имеет возможность отреагировать свое негативное состояние непосредственно в продуктах своей творческой деятельности, испытывая мощный терапевтический эффект.

Во время терапевтических сессий происходит взаимодействие триады: клиент, терапевт и продукт деятельности клиента. Клиент переносит на свое творение частицу своего опыта, своего «я», так образ предмета вбирает в себя и часть образа своего автора. Человек имеет возможность рассмотреть свое творение, частицу себя с разных сторон, взаимодействовать с внешним и внутренним миром, таким образом найти то решение, которое до сих пор находилось вне поля его зрения (С. Дженинг, А. Минде).

Использование арт-терапии в консультировании позволяет подросткам лучше понять свои чувства, освободиться от негативных и нежелательных эмоций, развить коммуникативные навыки, адекватную самооценку и уверенность в себе. Использование арт-терапии в консультировании на наш взгляд является эффек-

тивным средством формирования смысложизненных ориентаций у подростков и может применяться на каждом этапе работы.

Так, на диагностическом этапе можно использовать ряд проективных методик, таких как «Карта внутренней страны» (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева). Данная методика разработана с целью увидеть образ цели клиента, этап жизненного пути, его стремления; рисунок «Человек под дождем» – позволяет понять способы решения проблем, выхода из сложных жизненных ситуаций; «Автопортрет» (Г. Л. Исурина, Д. Остер, П. Гоулд) – вскрывает видение человеком себя.

Основная работа арт-терапии происходит на следующем этапе – этапе коррекции, где ребенок получает ценный опыт позитивных изменений: происходит углубленное самопознание, самопринятие, гармонизация развития, личностный рост (Л. Д. Лебедева). Ребенку предлагается нарисовать рисунок на волнующую его тему, после чего консультант побуждает его составить рассказ, глядя на рисунок, поделиться своими мыслями, чувствами. Такая работа позволяет ребенку выразить свои чувства на невербальном уровне, осознать их и разделить с другим человеком (психологом-консультантом). Подросток переносит на бумагу свой негативный опыт, напряжение, переживания, воспоминания, учиться вербально выражать свои мысли, чувства, эмоции. Такой опыт способствует развитию самосознания, самопринятия, несет в себе положительный терапевтический эффект, позволяя отреагировать внутренние конфликты.

Непосредственно сам процесс изо-терапии строится в несколько этапов [3, с. 19]:

1. Свободная активность ребенка, что позволяет ему снять напряжение, настроиться на занятие.
2. Процесс творческой работы. На этом этапе, подросток создает работы на заданную тему.
3. Дистанцирование и интуитивное познание. Понимание ребенком своих продуктов деятельности становится более глубоким, он замечает новые детали, терапевт помогает ему направить свое внимание на те детали работы, которые оставались незаметными для глаза ребенка, тем самым клиент получает новый опыт, учится идентифицировать свои чувства и установки.

Результатом работы по формированию и развитию смысло-жизненных ориентаций у депривированных подростков должно явиться формирование у подростка адекватной я-концепции, уверенности в себе, понимания своих возможностей, способностей, особенностей характера, своего потенциала, умение самостоятельно в трудных ситуациях снимать напряжение с помощью методов арт-терапии. Разработанную программу арт-терапевтического тренинга «С уверенностью в будущее», включающую в себя игровые упражнения, изо-техники могут использовать психологи-консультанты в работе с подростками, направленной на формирование смысло-жизненных ориентаций. Представленный в работе комплекс арт-терапевтических методов может быть использован на тренингах с людьми, имеющими затруднения в определении источников смысла жизни.

Литература

1. Бодалев А. А. Смысл жизни и акме /10 ЛЕТ ПОИСКА. Ч. 1 : материалы VIII–X симпозиумов / под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Вайзер, Н. А. Карповой, В. Э. Чуковского. М. : Смысл, 2004.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / пер. с англ. В. В. Старовойтова. 2-е изд. М. : Академ. проект, 2004. 232 с.
3. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб. : Речь, 2006. 160 с., илл.
4. Копытина А. И., Свистовской Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. – Изд. Когито-центр, 2010. – 197 с.
5. Лангмейер Й., Магейчик З. Психическая депривация в детском возрасте / пер. Г. А. Овсянников. Прага : Авиценум, 1984.

ВЗРОСЛЫЕ ДЕТИ ИЗ АЛКОГОЛЬНЫХ СЕМЕЙ: ЛИЧНОСТНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ АЛКОГОЛЬНОЙ СОЗАВИСИМОСТИ

Гриднева С. В., Тащёва А. И.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: annaivta@mail.ru

Под взрослыми детьми алкоголиков мы, вслед за зарубежными специалистами, понимаем лиц старше 18-летнего возраста, имевших или имеющих хотя бы одного родителя, злоупотреблявшего спиртным на различных этапах жизни ребёнка.

Истинным критерием отнесения личности к взрослым детям алкоголиков является глубина страдания человека от пережитого опыта и субъективная констатация им факта принадлежности к этой категории, которая выявляется с помощью специального теста CAST [9].

На наш взгляд, данная точка зрения правомерна: известно, что личность формируется на всех этапах её развития, однако наиболее значимыми оказываются первые 5 лет жизни ребёнка, поэтому все впечатления раннего детства фиксируются в структуре личности.

В научной литературе семья со злоупотребляющим алкоголем называется «алкогольной», а её члены – «созависимыми»; она рассматривается как система, все члены которой связаны между собой и оказывают взаимное деструктивное влияние за счет формирования групповых механизмов психологической защиты, как правило, носящих патологический характер.

Все члены алкогольной семьи страдают от последствий алкоголизма, играют собственную роль в поддержании вызванной алкоголизмом деструктивной модели взаимодействия [1; 4; 5; 7; 8; 10]. Жизненный опыт членов алкогольной семьи сходен, различия касаются лишь способов реагирования на этот опыт.

Чаще всего авторы указывают на следующие основные признаки алкогольной семьи: *табуирование алкогольной проблемы; запрещение открытого выражения чувств; непредсказуе-*

мость и непостоянство психологической атмосферы в семье; семейное насилие; специфические стили родительского поведения по отношению к детям; особые роли членов семьи.

Как известно, термин «созависимость» («взаимозависимость», «ко-алкоголизм») появился в 80-е гг. XX в.; его стали применять в отношении всех лиц, имеющих в семье одного или обоих родителей или прародителей, больных алкоголизмом [10, с. 75].

Проявления алкогольной созависимости бесконечно разнообразны, поскольку касаются всех сторон психической деятельности, мировоззрения, поведения человека, системы его верований, физического здоровья членов семьи.

Результаты наших эмпирических исследований, данные литературы позволяют назвать несколько критериев созависимости: длительное проживание с алкоголиком, наличие у членов семьи минимум *пяти из признаков психологической неадекватной реакции на поведение больного алкоголизмом*: страх, стыд/вина, отчаяние, гнев, отрицание, ригидность (не гибкость), смещение понятий и др. [2–6; 8 и др.].

Охарактеризуем указанные признаки несколько подробнее.

1. Страх (особенно страх одиночества), постоянная тревога, которые сопровождаются неприятными предчувствиями, потребностью избегать любого риска во взаимоотношениях с ними, сверхвыраженной потребностью в контроле за собственным поведением и поведением окружающих, в гиперответственности за себя и других, не умением брать на себя ответственность за собственные поступки, за свою жизнь в целом; в попытках бесконечно манипулировать поведением других, особенно поведением алкоголика.

2. Непреходящие чувства стыда и вины за свое поведение и за поведение других; чувство вины за чужие проблемы. Они склонны к самоизоляции как к возможности скрыть «позор семьи»; часто испытывают ненависть к себе; а для камуфляжа явно заниженной, «условной» самооценки демонстрируют свои мнимое превосходство или вызывающую грубость.

3. Затянувшиеся чувства отчаяния и безнадежности в отношении изменения семейной ситуации или своих жизненных перспектив в целом; их отличают пессимистический взгляд на мир и

чувства собственной неуспешности и невостребованности в течение всей жизни, что может не соответствовать реальным достижениям личности.

4. Ауто- и гетерогенный гнев, адресованный больному, семье в целом, себе, «всем на свете», сопровождается тягостным страхом потери самоконтроля, который может стать одной из ведущих эмоций. При истинной или кажущейся им угрозы их реакции часто бывают непредсказуемыми, неожиданными для окружающих, их самих: они ведут себя вызывающе, агрессивно, жестоко – их часто вовлекают в экстремистские группы [3; 6; 8; 10 и др.].

5. Упорное отрицание источника семейных бед: привычная минимизация тяжести алкогольных проблем; надрывные и часто безуспешные попытки оправдания, защиты пьющего от негативных последствий пьянства.

6. Ригидность личности, проявляющаяся в мышлении, чувствах, поведении; страх любых перемен из-за опасения ещё большего ухудшения своих жизненных обстоятельств.

7. Игнорирование собственных (и витальных!) потребностей и избыточная озабоченность бесконечным удовлетворением потребностей значимых людей из привычки считать себя своеобразным продолжением близких; выраженной личной зависимости от родственников, потребности в их постоянном присутствии, из страха оказаться брошенным, от постоянной ориентации на оценку себя другими людьми.

8. Расплывчатые нормы и игнорирование истинных человеческих ценностей (своеобразная «условная порядочность», когда нормы поведения значительно сужаются и адресуются только избранным, «своим» людям) [1–3; 6; 8 и др.].

9. Они не умеют точно воспринимать качество отношения к себе других людей. Посторонним демонстрируют свои лучшие качества, но жестоко страдают от ощущения собственной недостаточности, от неадекватности в сравнении с другими.

10. Их отличают значительные трудности в целеполагании, в определении смыслов собственной жизни, им «до физической боли» бывает сложно в ситуациях выбора, независимо от значимости этого выбора.

11. Они с трудом дифференцируют собственные чувства и переживания, затрудняются в предвидении реальной опасности.

12. Основным мотивом их поведения часто является страх перед неожиданной сменой настроений, реакций близких и посторонних людей, опасения вызвать их неодобрение, раздражение, гнев окружающих. Через пять-шесть лет такой жизни они глобально перестают доверять не только родственникам, но и людям вообще.

13. Они ориентированы не столько на успех, сколько на избегание неудачи, поэтому, страдая от ощущения *априорной, заведомой («обученной») неуспешности, одновременно устремленные к очень высокой оценке их окружающими, они могут годами не проявлять познавательной активности.*

Семьи с алкоголиками дисфункциональны, отличаются явным и скрытым взаимным отвержением; априорным отрицанием проблем, связанных с алкоголизмом; в них, как правило, имеет место насилие [1; 3; 4; 5; 8; 10 и др.]. Созависимость в семье алкоголиков проявляется в образе мыслей, чувств и в действиях членов семьи; в выраженных психосоматических проявлениях.

Алкоголизм и созависимость схожи по своей сути; ведь «рядом с каждым больным алкоголизмом всегда есть его зеркальное отражение (жена, мать, дети и т. д.), рядом с «мокрым алкоголиком» почти всегда живет «сухой алкоголик» [4; 5; 9; 10 и др.].

В наиболее неблагоприятном положении в алкогольной семье оказывается ребенок, испытывающий на себе воздействие обоих «неблагополучных» родителей («мокрого» и «сухого» алкоголиков). Признаки созависимости, как правило, наследуются взрослыми детьми, выросшими в алкогольных семьях. Взрослые же дети алкоголиков, сами не ставшие алкоголиками, усваивают модели поведения и эмоциональной неуправляемости.

Искренние усилия этих людей создать семью, непохожую на алкогольную родительскую, обычно сводятся к безусловному исключению очевидных негативных поведенческих проявлений и к созданию *видимости здорового образа жизни*. В их семьях отсутствуют безусловная любовь, открытое выражение чувств и другие необходимые компоненты истинно семейных отношений, что оставляет детей и внуков алкоголиков социально неадаптиро-

ванными, не подготовленными к жизни и, следовательно, инициирует их к воспроизведению в собственных семьях аналогичных негативных моделей семейного поведения, препятствующие полноценному выполнению ими родительских обязанностей, способствующие воспитанию еще одного поколения взаимозависимых – внуков алкоголиков.

Очевидно, что все члены алкогольной семьи нуждаются в помощи специалистов, так как составляют группу высокого риска алкоголизма и различных психологических и патопсихологических нарушений; по крайней мере, без профессиональной психологической помощи они, даже имея большие социальные достижения, они до конца дней своих не редко чувствуют себя несчастными людьми.

Литература

1. Гриднева С. В., Тащёва А. И. Восприятие детьми семейного насилия [Электронный ресурс] // Психология и право 2013. № 1. С. 134–144. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw> (дата обращения: 08.09.2013).

2. Гриднева С. В., Тащёва А. И. Личностные детерминанты страхов и стратегий совладающего поведения у детей 9–10 лет. Берлин : LAMBERT Academic Publishing (Германия), 2011. 175 с.

3. Гриднева С. В., Тащёва А. И. Оценка эффективности системы противодействия идеологии терроризма в молодёжной среде // Рос. психол. журн. 2013. Т. 10, № 5. С. 105–118.

4. Москаленко В. Д. Ребенок в «алкогольной» семье // Вопр. психологии. 1991. № 4. С. 65–74.

5. Смит Э. У. Внуки алкоголиков: Проблемы взаимозависимости в семье : кн. для учителя / пер. с англ. Ю. И. Киреева. М. : Просвещение, 1991. 127 с.

6. Тащёва А. И. Российская семья как ресурс и диагностический критерий противодействия экстремизму и терроризму // Рос. психол. журн. 2010. Т. 7, № 5–6. С. 115–121.

7. Тащёва А. И., Бондарь И. И. Особенности личности среднего возраста в связи с ее полом и гендерными характеристиками // Гуманит. и соц. науки. 2013. № 1. С. 403–405.

8. Тащёва А. И., Гриднева С. В. Оценка эффективности системы противодействия идеологии терроризма (СПИТ) в молодёжной среде на примере СМИ и Интернета // Рос. психол. журн. 2013. Т. 10, № 5. С. 122–135.

9. Тащёва А. И., Зелинская С. Ю. CAST – тест на исследование принадлежности к алкогольной родительской семье // Психологическое сопровождение военнослужащих в войсках Северо-Кавказского военного округа. Формы и методы работы. Ростов н/Д : Изд-во Сев.-Кав. воен. округа, 2000. С. 27–45.

10. Rothberg N. M. The alcoholic spouse and the dymanicjf co-dependency // Alcohol. Treat. Quart. 1986. 3. Ni. P. 73–86.

ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЭНУРЕЗА

Гриднева С. В., Тащёва А. И.

*ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: gridneva-sveta@mail.ru*

Около 19 лет я работала воспитателем и психологом в детском саду, заведующей методическим кабинетом и преподавателем психологии в ГОУ СПО РО – Донской педагогический колледж. В данное время работаю доцентом кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии ЮФУ и продолжаю оказывать семейную психотерапию.

Известно, что психологические трудности ребёнка более чем в 90 % случаев свидетельствуют о том, что психологические проблемы есть у семьи в целом, а ребёнок своим поведением лишь воспроизводит эти проблемы. Кроме того, не скорректировав нарушенные взаимоотношения в семье, трудно достичь действительно высокого результата в коррекции проблем дитя.

Иными словами, если требуется помочь ребёнку, то необходима системная работа со всеми членами семьи, по крайней мере, с теми из них, кто в большей мере озабочен судьбой ребёнка, больше уделяет ему внимания. Чаще всего эта работа осуществляется с ребёнком и родителями.

Но дело в том, что даже ради ребёнка далеко не все родители готовы к собственным изменениям.

В самом начале терапии я в обязательном порядке сообщаю родителям, что для повышения эффективности психологической помощи ребёнку, они должны активно и продуктивно участвовать в терапевтическом процессе, не корректируя поведение своего ребёнка во время занятия, полагаясь в этом на психолога. При этом родители участвуют во всех упражнениях, делятся обратной связью с ребёнком и психологом, т. е. сообщают свои мысли и чувства по поводу всего, что происходит во время занятия. После занятия уже без ребёнка я обсуждаю с родителями, что произошло во время сеанса, а также особенности поведения дитя между встречами.

Положительные эффекты такой терапии состоят в следующем:

- 1) родители, наблюдая взаимодействие психолога с их ребёнком лучше, возможно, впервые понимают его;
- 2) они начинают видеть его реальные достоинства;
- 3) привыкают воспринимать своего ребёнка таким, какой он есть, а не собственные фантазии по поводу ребёнка;
- 4) по мере изменения психологических особенностей ребёнка, его поведения, родители привыкают к нему, новому, научаются ценить его истинные достоинства и принимать его недостатки как временные характеристики, за которые в значительной мере ответственны они сами и которые могут быть изменены при их деятельностном участии.

Такой подход к не врачебной психологической терапии ребёнка разрабатывается на кафедре психологии личности факультета психологии ЮФУ А. И. Тащёвой и является нетрадиционным для психологов г. Ростова-на-Дону, потому что психологу гораздо проще взаимодействовать только с ребёнком [1–4 и др.]. Кроме того, очевидно, что такая работа требует от психолога дополнительных знаний, эмоциональных, физических и временных затрат. Однако именно семейная психологическая терапия, вовлечение в работу с «проблемой ребенка» всей семьи оказывается максимально успешной.

Эффективность работы увеличивается также за счёт тщательной предварительной диагностики особенностей личности ребёнка, особенностей взаимопонимания и качества взаимоотношений в семье с ним и в семье в целом.

Проиллюстрирую данный подход на следующем примере: за психологической помощью обратилась мама детей 4 и 11 лет: 4-х летний мальчик около 2 месяцев мочится в постель, очень беспокойно спит и кричит по ночам.

Всего было проведено 8 встреч, участниками которых были мальчик, его мама, папа и бабушка.

Первая встреча была посвящена опросу мамы о явно личностных особенностях ребёнка, истории его развития, его взаимоотношениях с матерью, отцом и старшей сестрой.

Мама (медицинский работник) не смогла припомнить обстоятельства, которые могли бы спровоцировать энурез.

Медицинское обследование выявило, что у мальчика нет органических нарушений мочеполовой сферы. Стало понятно, что причины энуреза носят психогенный характер.

На второй встрече была проведена диагностика психологических особенностей личности ребёнка. При этом выяснилось, что у мальчика заниженная самооценка, есть выраженные страхи и он недостаточно самостоятелен дома.

В работе с Митей были использованы в основном игровые приёмы, так как в 4 гола именно игра является ведущим видом деятельности.

С близкими ребёнком была выработана стратегия общения с мальчиком дома:

1) ребёнку оказали доверие, торжественно порекомендовав ему часть обязанностей по самообслуживанию;

2) научили родителей хвалить его за помощь, за выполнение полезных дел для себя и других членов семьи; стали чаще говорить ему, что его любят;

3) Мите купили будильник, чтобы он сам регулировал время своего пробуждения ночью;

4) договорились, что своё нательное и постельное бельё мальчик должен был теперь менять и стирать самостоятельно с тем, чтобы именно он взял на себя ответственность за свою проблему;

После первого занятия Митя первый раз спал спокойно, однако постель оказалась мокрой. Утром мальчик сам с удовольствием постирал постельное бельё.

После второго занятия постель ребёнка была сухой, однако позже малыш ещё дважды обмочился в постель.

После 5-го занятия положительные результаты от терапии оказались стабильными. Для закрепления эффекта были проведены ещё 3 занятия.

На последнем занятии мальчику как самому доброму, умному хозяину своего поведения психолог торжественно вручила медаль.

А мама организовала не менее торжественное вручение ребёнку настоящего милицейского свистка самим милиционером, о котором несколько месяцев мечтал мальчик (в нескольких предложениях).

Эти достаточно быстрые положительные результаты были достигнуты по следующим причинам:

- своевременное обращение родителей за помощью к специалисту;
- согласованная работа психолога и членов семьи;
- добросовестное и творческое выполнение родителями ребёнка домашних заданий и рекомендаций психолога;
- полноценная психологическая поддержка ребёнка всеми членами семьи;
- грамотная организация системной семейной психологической психотерапии.

Литература

1. Гриднева С. В., Ташёва А. И., Восприятие детьми семейного насилия // Психология и право 2013. № 1. С. 134–144.

2. Гриднева С. В., Ташёва А. И. Личностные детерминанты страхов и стратегий совладающего поведения у детей 9–10 лет. Берлин : Изд-во: LAMBERT Academic Publishing (Германия), 2011. 175 с.

3. Ташёва А. И. Деструктивные взаимоотношения в семье // Психол. вестн. РГУ. 2000. Вып. 5, ч. 1–2. С. 132–140.

4. Ташёва А. И., Гриднева С. В. Patterns of adolescent coping with domestic violence (= Паттерны совладания подростков с домашним насилием) // Abstracts XXX International Congress of Psychology, 2012, Cape Town, South Africa: published under the auspices of the International Union of Psychological Science (IUPsyS). P. 386.

ИССЛЕДОВАНИЕ «Я-ФУНКЦИЙ» ЛИЧНОСТИ У ЛИЦ, СКЛОННЫХ К СУИЦИДАЛЬНОМУ РИСКУ

Гриценко С. В., Непомнящих Е. Н.

*ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»,
Медико-психолого-социальный институт, Абакан, Россия
E-mail: sv_vl@mail.ru*

Неуклонный рост случаев самоубийств, как и попыток к их совершению, наблюдаемый в мире, ставит данную проблему на одно из ведущих мест в современной психологии. Проблема суицидов находится в центре внимания как отечественных, так и зарубежных исследователей и имеет большое значение для науки, тем более что в настоящее время значительно увеличилось число суицидальных действий среди лиц молодого возраста.

По мнению исследователей, суицид – психосоциальное явление, оно представляет собой результирующую различных социальных, культурологических, психологических и патопсихических воздействий на индивида. Отличительная особенность таких явлений, как завершённый суицид, суицидальные попытки, демонстрации и имитации суицида, а также суицидальных замыслов, высказываний, угроз – идея смерти, которая в одних случаях только декларируется, а в других является подлинным регулятором поведения субъекта. Общим для реальных и потенциальных суицидентов является наличие у них социально-психологической дезадаптации личности, которая в одних случаях приводит к формированию суицидальных тенденций и реализации суицида, а в других является потенциально суицидоопасной.

Высокий уровень самоубийств в большинстве экономически развитых стран мира заставляет ставить вопрос о причинах этого явления и поиске оптимальных средств для его предупреждения.

Таким образом, актуальность исследования определяется частотой суицидального поведения в молодом возрасте и особенностями социально-психологической дезадаптации, сопровождающих данное поведение.

Исследовать и объяснить причины суицидального поведения пытаются многие психологические школы и направления. В дан-

ном исследовании речь пойдет о психоаналитических взглядах на природу суицидального поведения.

Целью нашей работы стало исследование «Я-функции» личности у лиц, склонных к суицидальному риску. Для достижения поставленной цели была сформирована выборка испытуемых в количестве 40 человек в возрасте от 18 до 23 лет.

Для проведения исследования использовались следующие психодиагностические методы: опросник суицидального риска (ОСР, модификация Т. Н. Разуваевой); методика: Я-структурный тест Аммона (ISTA, адаптирована А. Чуркиным). В качестве метода математической обработки данных применялся t-критерий Стьюдента.

В результате исследования проведенного с помощью опросника суицидального риска было обнаружено, что 40 % опрошенных продемонстрировали склонность к суицидальному риску (см. рис. 1). Это дает основание предполагать, что для них характерна высокая степень вероятности возникновения суицидальных побуждений, формирования суицидального поведения и осуществления суицидальных действий. Оставшиеся 60 % респондентов (см. рис. 1) не проявили склонности к суицидальному риску.

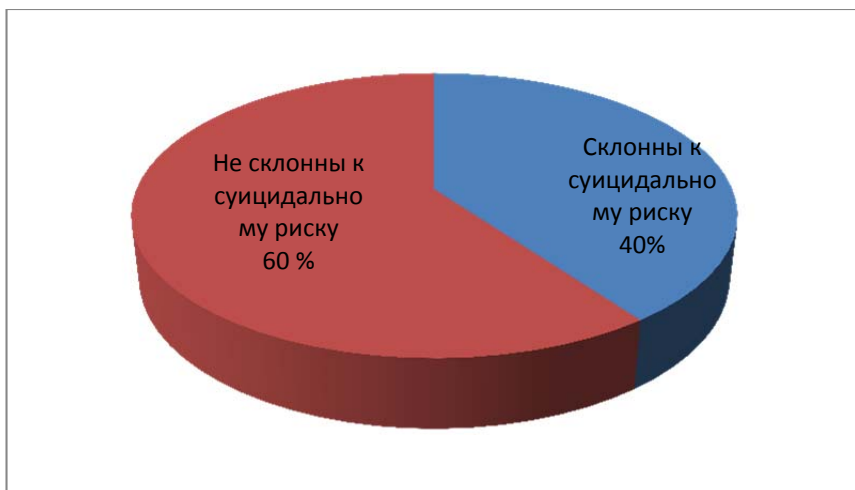


Рис. 1. Склонность к суицидальному риску среди юношей и девушек (от 18 до 23 лет)

На основании данных, полученных с помощью ОСР, группа испытуемых была разделена на две подгруппы: 1 экспериментальная – в нее вошли лица, склонные к суицидальному риску, и 2 – контрольная – не склонные.

Представленные результаты еще раз подтверждают актуальность исследования, проводимого в рамках данной работы, так как численность склонных к суицидальному риску молодых людей достаточно высока, что требует глубокого изучения причин этого явления и поиска оптимальных средств для его предупреждения.

На следующем этапе работы были исследованы «Я-функции» личности у двух групп испытуемых. Полученные данные представлены на рисунке 2.

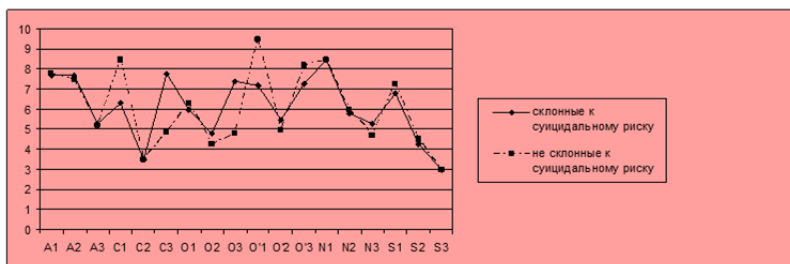


Рис. 2. Показатели «Я-функций» у двух групп испытуемых:

шкалы: A1 – конструктивная агрессия, A2 – деструктивная агрессия, A3 – дефицитарная агрессия, C1 – конструктивная тревога, C2 – деструктивная тревога, C3 – дефицитарная тревога, O1 – конструктивное внешнее Я-отграничение, O2 – деструктивное, O3 – дефицитарное, O'1 – конструктивное внутреннее Я-отграничение, O'2 – деструктивное, O'3 – дефицитарное, N1 – конструктивный нарциссизм, N2 – деструктивный, N3 – дефицитарный.

Проанализировав показатели по шкалам, представленным на рисунке 2, предлагаем более детально остановиться только на тех показателях, по которым были обнаружены значимые различия. И так, в результате статистической обработки данных были выявлены значимые различия между контрольной и экспериментальной группами в формировании двух «Я-функций» личности: дефицитарный страх ($t = 3,7$, при $p \leq 0,001$) и дефицитарное внешнее Я-отграничение ($t = 2,9$, при $p \leq 0,01$).

Лица, склонные к суицидальному риску, характеризуются высокими значениями по показателю дефицитарной тревоги (С3–7,8), в отличие от опрошенных 2 группы (С3–4,9) (см. рис. 2). Следовательно, у опрошенных 1 группы значительно недоразвита Я-функции тревоги, связанная с утратой регуляторной составляющей тревоги. Известно, что при дефицитарном состоянии Я-функции страха страдает не только регуляторный, но и экзистенциально наиболее важный сигнальный компонент тревоги. Это проявляется в полной невозможности сосуществования с тревогой [1].

В поведении дефицитарный страх проявляется неспособностью «почувствовать» страх вообще. Часто это выражается в том, что объективная опасность недооценивается или полностью игнорируется, – не воспринимается сознанием как действительность. Отсутствующий страх интрапсихически проявляется в ощущениях усталости, скуки и душевной пустоты. Неосознаваемый дефицит переживаний страха, как правило, обнаруживает себя в выраженном стремлении к поиску экстремальных ситуаций, позволяющих во что бы то ни стало ощутить реальную жизнь с ее эмоциональной наполненностью, т. е. избавиться от «эмоционального несуществования». Кроме того отмечено, что при значительной выраженности показателей по шкале дефицитарного страха вероятно наличие заместительной склонности к употреблению алкоголя, психотропных веществ и/или сопряженное с этим пребывание в криминальной среде [2].

Далее нами было обнаружено, что лица, склонные к суицидальному риску (О3–7,4), отличаются от респондентов 2 группы (О3–4,8) более высокими показателями по шкале дефицитарное внешнее отграничение (см. рис. 2). Дефицитарное внешнее отграничение в самом общем смысле понимается как недостаточность внешней границы Я [1]. Высокие показатели по данной шкале характерны для лиц послушных, зависимых, конформных, несамостоятельных, ищущих постоянную поддержку и одобрение, защиту и признание, обычно жестко ориентированных на групповые нормы и ценности, идентифицирующих себя с групповыми интересами и потребностями, а потому не способных сформировать собственную, отличную от других точку зрения. Испытуемые рас-

смастриваемой группы также склонны к симбиотическому слиянию, а не равноправным зрелым партнерским отношениям; они, как правило, испытывают значительные трудности в поддержании устойчивых продуктивных, особенно в ситуациях необходимости прерывания контактов. Типичным для них является ощущение собственной слабости, открытости, беспомощности и незащищенности [3].

Важным при исследовании «Я-функций» личности у лиц, склонных к суицидальному риску, является рассмотрение взаимодействия между функциями дефицитарного страха и дефицитарного внешнего Я-отграничения и их влияние на формирование личности. Для лиц с дефицитарным страхом (1 группа) характерно ощущение усталости, скуки и душевной пустоты, а людям с дефицитарным внешним Я-отграничением свойственна неспособность четко отделять свои чувства и переживания от чувств и переживаний других. А так же у испытуемых с дефицитарным страхом отмечается неспособность установления эмоционально глубоких отношений, в то время, как лица с дефицитарным внешним Я-отграничением стремятся к симбиотическому слиянию, они ориентированы на групповые нормы и ценности, стремятся идентифицировать себя с групповыми интересами и потребностями. В итоге формируется личность с двумя противоположными тенденциями к развитию, а, как следствие, к интрапсихическому рассогласованию и к аутоагрессии. Причиной такого формирования может служить несостоятельность первичной референтной группы (семьи) выполнить функцию симбиоза, связанную с постоянным «обучением» ребенка навыкам совладания с собственными потребностями и желаниями, т. е. непоследовательное поведение матери. Следовательно, учитывая взгляды психоаналитиков на проблему суицидального риска [4], можно сказать, что личность с одновременными нарушениями данных функций склонна к суицидальному поведению.

Таким образом, лица, склонные к суицидальному риску, будут характеризоваться некоторыми особенностями в формировании «Я-функций» личности, в частности – проявлением дефицитарной тревоги и дефицитарного внешнего Я-отграничения.

Литература

1. Аммон Г. Динамическая психиатрия. СПб., 1995. 200 с.
2. Конева Л. В. Специфика Я-структурного теста Г. Амона // Журн. неврологии и психиатрии. 2009. № 10. С. 14–21.
3. Тупицин Ю. Я., Бачаров В. В., Алхазова Т. В. Результаты исследования психометрических свойств русскоязычной версии Я-структурного теста Г. Амона // Динамическая психиатрия. 1992. № 14. С. 11–49.
4. Фрейд З. Психология сексуальности. Вильнюс, 1982. 124 с.

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гункина Т. С., Смолярчук И. В.

*ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина»,
Тамбов, Россия*

E-mail: gunya_tat@mail.ru

Социализация – это длительный, двусторонний процесс, включающий усвоение социального опыта и активное воспроизведение индивидуумом системы социальных связей, благодаря которым происходит становление личности, развитие самосознания.

У детей с ограниченными возможностями здоровья чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников, потребность в контактах со взрослым и сверстниками носит специфический характер. Ребенок дошкольного возраста зависим от мнения взрослого, во всем ориентируется на него, подражает его поступкам. Это указывает на незрелость межличностных контактов, на своеобразную форму компенсации личностных переживаний ребенка, стремление получить одобрение, поощрение, которое на определенном этапе закрепляется и задерживает процесс развития более зрелых форм общения, в первую очередь, со сверстниками.

Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ обуславливает необходимость создания для них адекватного образовательного процесса именно в общеобразовательном учреждении, которому отводится центральное место в обеспечении так называемого «инклюзивного» (включенного) образования.

Многие исследователи определяют инклюзию как «процесс включения лиц с ОВЗ во все сферы жизни общества как равноправных его членов, освоение ими достижений науки, культуры, экономики, образования» [1; 2; 5].

Н. М. Назарова под интеграцией понимает «процесс, результат и состояние, при которых инвалиды и иные члены общества, имеющие ограниченные возможности здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и другое, не являются социально обособленными

или изолированными, участвуя во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными» [3].

Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками.

Основной критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с ОВЗ наряду с освоением им академических знаний. Отличие инклюзивного образования от интегративного заключается не только в адаптации образовательной среды к индивидуальным особенностям ребенка и доступности образования для всех, но и в использовании ресурса взросло-детской и детской совместной деятельности (взаимопомощь, взаимоподдержка, взаимообучение).

Исследование проводилось на базе МБДОУ компенсирующего вида № 5 «Звончок» г. Тамбова. В экспериментальной работе приняли участие дети с ЗПР и ОНР дошкольного возраста, включенные в инклюзивный образовательный процесс. В качестве методов исследования мы использовали: эксперецс-методики изучения гностических процессов и общего развития дошкольников; анкету структуры и содержания социальной компетентности дошкольников; социометрию; методику «Маски» (Т. Д. Марцинковская); «Рисунок самого красивого – самого некрасивого»; «Рукавички» (Ю. А. Афонькина, Г. А. Урунтаева); методику анализа успешности адаптации ребенка в группе (А. Остроухова); модифицированный вариант методики «цветового фона» по тесту Люшера, адаптированный Е. А. Панько.

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы:

1. У детей с ЗПР значительно снижены, по сравнению с нормой, потребность во взаимодействии со взрослым и сверстниками, вербальные и невербальные средства коммуникации. Преобладающей является ситуативно-деловая форма общения. Лич-

ностные контакты практически отсутствуют или чрезвычайно обеднены. Ценностные представления испытуемых носят искаженный характер.

2. Незрелость средств коммуникации играет решающую роль и в личностном развитии детей с нарушениями речи. Неуверенность в себе, проявления негативизма, замкнутость, как результат реагирования ребенка на свой дефект, влияют на характер его общения со сверстниками. Проявились недоразвитие социальной направленности и незрелость форм межличностного взаимодействия. У детей с ОНР не развито полноценное деловое общение, так как не используются жесты, мимика, образные движения.

3. Анализ результатов уровня адаптации детей дошкольного возраста к условиям ДОУ в процентном соотношении, следующий: 27 % испытуемых умеют высокий уровень адаптации; средний уровень адаптации – 40 %; низкий уровень – 33 %.

Проведенное исследование подчеркнуло объективную необходимость проектирования индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ и разработки индивидуально ориентированных коррекционно-развивающих программ, реализуемых в условиях ДОУ.

Одним из путей реализации индивидуальной коррекционно-педагогической работы является организация психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в ОУ. Н. Н. Малофеев отмечает, что система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях специального и общего образования является необходимым условием интеграции, которая призвана помочь таким детям адаптироваться к современным социальным условиям, формировать в обществе толерантное отношение к ним [2, с. 86–95].

Мы считаем, что решение указанных вопросов связано с построением эффективной системы психолого-педагогического сопровождения, позволяющей решать проблемы развития и обучения детей с особыми образовательными потребностями и с ограниченными возможностями здоровья внутри образовательной среды учреждения. Такая система сопровождения выступает и как комплексная технология, и как особая культура поддержки и помощи ребёнку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

В системе психолого-педагогического сопровождения наряду с традиционными видами деятельности (профилактика, консультирование, психологическое просвещение) мы ведущим сделали разработку коррекционных программ, которые в условиях инклюзивного образования ориентированы на различные адресные группы: воспитанников, родителей, педагогов.

1. Содержание программы для детей «Ты и я – друзья» было направлено на:

- расширение знаний дошкольников о социальном мире, нравственных нормах и способах взаимоотношений между людьми, формирование нравственных представлений;
- формирование навыков адекватного восприятия, понимания себя и сверстников;
- коррекцию и профилактику негативных черт поведения (агрессии, конфликтных форм поведения, обидчивости и др.).

Программа включала 10 занятий для дошкольников с ЗПР и ОНР, проводимых по определенной структуре. Первые 3 занятия были направлены на то, чтобы дать ребёнку возможность ощущать свою принадлежность к группе, выразить своё настроение, научить детей ощущать близость, тепло другого. В ходе последующих занятий создавались условия для формирования у детей навыков и умений социальной перцепции: оценки своего состояния, понимания сверстника, его эмоциональных состояний, активизации эмпатийных переживаний детей.

Данное направление содержит методическое обеспечение и методы руководства индивидуальными, подгрупповыми и групповыми формами работы, позволяющие сформировать позитивное отношение и навыки конструктивного взаимодействия (коммуникации, различные формы общения), способствует снятию психологических защит во взаимодействии со сверстниками, формирует способность к эмпатии, пониманию переживаний, состояний и интересов друг друга в детских и детско-взрослых отношениях.

Психологическими условиями эффективного развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования является постепенное усложнение социально-ролевого поведения детей в процессе общения со сверстниками и значимыми взрослыми.

ми; четкой организацией детей в период их пребывания в детском саду; правильным распределением нагрузки в течение дня. Особая роль принадлежит преемственности в работе всех субъектов коррекционного процесса: логопеда, дефектолога, педагога-психолога, воспитателей и родителей.

2. Целью разработки программы для родителей воспитанников стало оказание помощи семье в преодолении трудностей в воспитании и обучении детей, имеющих проблемы в развитии; в расширении знаний родителей о возрастных и индивидуальных особенностях своих детей. Успех коррекционной работы с ребенком с ЗПР и ОНР обеспечивается многими составляющими, среди которых важную роль играет педагогическое взаимодействие с семьей. Важно, чтобы родители ребенка с ОВЗ стали активными участниками коррекционно-развивающего процесса, поверили в возможности своего ребенка и в положительный результат коррекционно-развивающего обучения.

3. Не подлежит сомнению, что инклюзивная образовательная среда формируется не только воспитателем возрастной группы, а целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве. В развитии инклюзивного образовательного пространства участвовали воспитатели, логопеды, педагоги-психологи, педагоги-дефектологи, педагоги дополнительного образования и тьюторы. Для изменения стереотипов, а далее и профессиональной позиции педагога в инклюзивном пространстве большую роль играли семинары, тренинги, междисциплинарные консилиумы, психолого-педагогические практикумы, педагогические мастерские, мастер-классы. Проведение открытых мероприятий педагогами инклюзивных возрастных групп позволяло продемонстрировать профессиональный рост, наметить дальнейшие цели собственной и командной деятельности.

Для оценки эффективности проведенной комплексной коррекционно-развивающей работы мы использовали методики 1 этапа исследования (диагностического). Сравнительный анализ полученных данных показал, что:

- дети с ОВЗ стали более внимательны при межличностном взаимодействии друг с другом;

- у многих из них произошли позитивные изменения в социометрическом статусе; дошкольники стали выделять положительные качества сверстников;

- дети с ОВЗ не только перестали сторониться и избегать контактов со сверстниками, но и стали создавать маленькие группы со своими интересами. Несмотря на то, что в межличностном общении некоторые дети иногда брали на себя роль лидера, а другие являлись ведомыми, все же это позитивно влияло как на тех, так и на других;

- при переходе воспитанников ДООУ на следующую ступень обучения – в школу – проблемы с адаптацией к новому социуму минимальны.

Таким образом, инклюзивное образование, являясь формой организации образовательного процесса, при использовании которой обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в учреждениях, реализующих общеобразовательные программы в едином потоке с нормально развивающимися сверстниками, решает комплекс важнейших социально-педагогических задач, в числе которых: взаимная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников; использование реального примера для детей с ограниченными возможностями здоровья – того, к чему они могут стремиться; участие сверстников в совместном взаимодействии в процессе обучения и воспитания, что, несомненно, способствует их интеграции в современное общество.

Литература

1. Алехина С. В., Зарецкий В. К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». С. 104–116.
2. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения // Дефектология. 2008. № 2. С. 86–95
3. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Соц. педагогика. 2010. N 1. С. 77–87.
4. Шипицина Л. М. Многоликая интеграция // Дефектология. 2002. № 4. С. 19.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ БОЛЬНИЧНОЙ КЛОУНАДЫ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГАРМОНИЗАЦИИ ГОСПИТАЛИЗИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ

Денисова Л. М., Невмержицкая О. Ю.

ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: lyubovdenis@mail.ru

Около тридцати лет назад в больницах США появились первые профессиональные «доктора-клоуны». В России больничная клоунада стала применяться сравнительно недавно.

Больничная клоунада представляет собой деятельность, направленную на социально-психологическую реабилитацию детей, находящихся на стационарном лечении. Такая деятельность осуществляется различными психотерапевтическими методами, такими как арт-терапия, игротерапия и смехотерапия.

Смех – важный аспект нашей жизни, являющийся одной из первых форм социальной вокализации человека. О пользе смеха говорили в течение многих столетий. Так, выдающийся английский врач Т. Сиденгам сказал: «Смех благоприятствует пищеварению, кровообращению, испарению и ободряет жизненную силу во всех органах. Прибытие паяца в город значит для здоровья жителей гораздо больше, чем десятки мулов, нагруженных лекарствами» [5, с. 114].

Юмор и смех – источник положительных эмоций. Психологические исследования показали, что предъявление юмористических стимулов вызывает усиление положительных эмоций и повышение настроения. Кроме того положительные эмоции независимо от того, чем они вызваны, могут оказывать болеутоляющее воздействие, или повышать иммунитет, или устранять потенциально вредные последствия отрицательных эмоций [5, с. 117].

Итак, смехотерапия является достаточно эффективным методом воздействия, который применяется для широкого круга задач: снятия болезненных симптомов, коррекции эмоциональных нарушений, развития навыков общения, навыков самопонижения, уверенности в себе и многое другое. Данный метод приме-

няется в работе с различными возрастными группами, соматическими и психиатрическими больными [4, с. 263].

По мнению психологов, изучающих возрастные особенности личности, у детей смех и юмор развиваются в контексте игры. Исходя из этого, некоторые психологи рассматривают юмор как особую форму умственной игры [3, с. 271].

Игра является естественной средой общения для ребенка. Игра – это произвольная, внутренне мотивированная деятельность, предусматривающая гибкость в решении вопроса о том, как использовать тот или иной предмет [2, с. 19].

В соответствии с определением игры, игровая терапия определяется как динамическая система межличностных отношений между ребенком и терапевтом, обученным процедурам игровой терапии, который обеспечивает ребенка игровым материалом и облегчает построение безопасных отношений для того, чтобы ребенок мог наиболее полно выразить и исследовать собственное Я с помощью игры.

Игра – это символический язык для самовыражения. Ведь иногда дети не могут рассказать о своих переживаниях, тогда как в присутствии заинтересованного, тонко чувствующего, эмпатически настроенного, взрослого они могут показать, что они чувствуют, выбрав соответствующие игрушки и игровой материал, действуя с ним определенным образом, разыгрывая определенные истории.

Ситуация госпитализации может вызывать у ребенка страх и напряжение, потому что он внезапно оказывается в незнакомой обстановке, где ему приходится проходить различные не слишком приятные процедуры. Вследствие этого у детей часто возникает чувство тревоги и им кажется, что они утратили контроль над ситуацией [2, с. 40].

Спонтанное самовыражение в игре позволяет ребенку освободиться от болезненных внутренних переживаний, связанных с негативным эмоциональным опытом – катарсис. Включение волевых механизмов, активизация творческого поиска новых, более адекватных способов реагирования в проблемных ситуациях, наряду с более глубоким пониманием собственного Я и своих отношений со значимыми другими, способствуют позитивным изменениям на поведенческом уровне [1, с. 50].

Д. Голден полагает, что игрушки, которыми располагает игровой терапевт, имеют в точности такое же значение, как и скальпель хирурга, для того, чтобы помочь детям покинуть больницу более здоровыми, чем они пришли в нее [6].

Именно игра и юмор являются необходимыми составляющими деятельности «доктора-клоуна». С учетом особенностей пациентов и лечебного учреждения, опираясь в своей психотерапевтической деятельности на эти два аспекта, он осуществляет ряд задач. В первую очередь, работа направлена на сокращения шоковых состояний при первой и последующих госпитализациях ребёнка, сроков синдрома госпитализма и периода пребывания между этапами хирургического и консервативного лечения. Также она заключается в отвлечении, снятии болевого синдрома при проведении медицинских манипуляций и психологической разгрузке ребёнка в предоперационный и послеоперационный периоды. И наконец, она направлена на психологическую гармонизацию ребёнка в больнице через игру и интерактивное общение.

В результате реализации в 2013 г. в Иркутске проекта «Давай улыбнемся» в городе появилась группа больничных клоунов – специально обученных, «профессиональных» актеров-волонтеров. Участники проекта на добровольческих началах проводят встречи с детьми, находящимися на стационарном лечении в больнице. На данный момент деятельность осуществляется на базе Ивано-Матренинской детской клинической больницы г. Иркутска. «Доктора-клоуны» осуществляют как групповую работу, так и индивидуальную – с каждым ребенком и родителем в палате. Они разыгрывают забавные сценки, поют, рисуют, устраивают кукольные спектакли, показывают фокусы, рассказывают истории, разучивают пальчиковые игры. Больничные клоуны привлекают детей и по возможности их родителей к совместной с ними деятельности – творческой или игровой.

«Доктор-клоун» отвлекает ребенка от негативных переживаний, помогает ему положительно воспринимать человека в белом халате и избавиться от страха боли, уколов и других, болезненных и пугающих ребенка медицинских процедур, тем самым мотивируя его на лечение. Его работу мы называем клоунотерапией – методом, который призван нести детям улыбку, радость, смех,

удивление, восторг и другие положительные эмоции.

Исходя из вышеизложенного, вопрос о роли метода больницы клоунады в психологической поддержке, гармонизации и реабилитации детей на сегодняшний день является актуальным и практически значимым для психологов и медиков. Именно поэтому мы считаем необходимым изучить его эффективность.

Исследование осуществляется на базе педиатрического, травматологического, нефрологического отделений Ивано-Матренинской детской клинической больницы г. Иркутска. В нем принимают участие дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Исследования проводится в три этапа, в начале госпитализации, в период клоунотерапии и на завершающем этапе лечения. Применяются следующие методики: «Цветодиагностика эмоциональных состояний» (Е. Ф. Бажин и А. М. Эткинд), проективный тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). Цветодиагностика, разработанная на основе метода цветových выборов М. Люшера, проводится для исследования эмоционального самочувствия детей, ведь именно цвет является наиболее доступной и положительной формой выражения настроения. Она позволяет изучить динамические особенности личностных эмоциональных состояний, оценить воздействия ситуации госпитализации на эмоциональное самочувствие ребенка.

Кроме того, в исследовании используется метод наблюдения за эмоциональными проявлениями детей, отмечаются такие симптомы как, «пониженный фон настроения», «нерешительность», «скованность», «тревожность и страхи», «демонстративность», «гиперактивность» и т. д. Также оценивается степень эмоционального проявления (от его полного отсутствия до крайне яркого проявления) признаков психического напряжения детей, например «отсутствие аппетита», «часто плачет», «грызет ногти» и др.

Мы предполагаем, что клоунотерапия будет способствовать повышению настроения, улучшению эмоционального самочувствия детей, снизит их тревожность. Таким образом, больничный клоун способствует процессу психологической гармонизации и поддержке личности, поскольку помогает своим маленьким паци-

ентам легче переносить лечение и адаптироваться к условиям больницы, что является отражением эффективности данного метода.

На наш взгляд, дальнейшие исследования могут быть посвящены проблеме коррекции стресса и тревожности методом клоунотерапии у детей с тяжелыми заболеваниями в условиях стационара.

Литература

1. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб., 2006. 160 с.
2. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. М., 1994. 368 с.
3. Мартин Р. Психология юмора. СПб., 2009. 480 с.
4. Невмержицкая О. Ю. Смехотерапия как метод психологической реабилитации детей с ортопедическими нарушениями // Психология образования: состояние и перспективы. Иркутск, 2012. С. 263–266.
5. Скутин А. В. Современные зарубежные исследования влияния юмора и смеха на здоровье человека // Сиб. вестн. психиатрии и наркологии. 2011. № 4. С. 114–118.
6. Golden D. B. Play therapy for hospitalized children // Handbook of play therapy. NY. 1983. pp. 213–233.

К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ – ЖЕРТВ МОШЕННИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ

Дорохина С. А., Ярославцева И. В.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: 620219@rambler.ru*

Период пожилого возраста – значимый этап онтогенеза человека, и без обстоятельного исследования психологии пожилого человека невозможно построение концепции психического развития и формирование образа «позитивного старения». При этом, по мнению М. В. Ермолаевой, психологические проблемы пожилого возраста недостаточно разработаны (в психологии развития 90 % всех исследований приходится на детский возраст) [1]. Не раскрытой является проблема границ пожилого возраста, поскольку границы между периодом зрелости и началом старости трудноуловимы. И. В. Давыдовский, один из основоположников отечественной геронтологии, категорически заявлял, что не существует календарных дат наступления старости. Обычно, когда говорят о старых людях, руководствуются возрастом выхода на пенсию, но последний далеко не одинаков в разных странах, для различных профессиональных групп, мужчин и женщин. Согласно мнениям представителей Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), для обозначения старости целесообразно использовать термин «стареющие», указывающий на постепенный и непрерывный процесс, а не на определённую и всегда произвольно устанавливаемую возрастную границу [3]. В соответствии с классификацией Европейского регионального бюро ВОЗ пожилой возраст длится у мужчин с 61 до 74 лет, у женщин – с 55 до 74 лет. В связи с возрастом пожилые люди уязвимы и среди них большой процент тех, кто становится жертвами мошеннических действий.

При проведении исследования мы исходили из гипотезы: пожилых лиц отличает недостаточность развития критического мышления, что не позволяет им правильно оценить трудную ситуацию и избежать совершающегося по отношению к ним преступного действия. В процессе психологического консультирова-

ния можно уменьшить вероятность повторных мошеннических действий в отношении лиц пожилого возраста.

Д. Халперн в книге «Психология критического мышления» пишет: «Критическое мышление – это использование когнитивных техник и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [4]. Это определение характеризует критическое мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, – такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом думающий человек использует навыки, которые обоснованы и эффективны для виктимогенной ситуации.

Другие определения дополнительно указывают, что для критического мышления характерно построение логических умозаключений создание согласованных между собой логических моделей и принятие обоснованных решений, касающихся того, отклонить какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение. Критическое мышление включает в себя оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, который ведет к формулированию выводов, или тех факторов, которые человек учитывает при принятии решения.

Критическое мышление включает следующие компоненты:

а) знания относительно ситуации совершения преступления, общеметодологические принципы (убеждение в необходимости самокоррекции, изучения потенциально опасной обстановки, готовность быть критичным и самокритичным).

б) общие стратегии (представление проблемы разными способами и в разных контекстах; рассмотрение отдельного случая, чтобы почувствовать проблему, анализ средств и целей).

Таким образом, критическое мышление – это самонаправляемое, самодисциплинируемое, самооценивающее и самокорректирующее мышление. Это предполагает соглашение со строгими стандартами, что влечёт за собой эффективную коммуникацию и способность решать проблемы.

В исследовании особенностей критического мышлений пожилых людей, ставших жертвами мошеннических действий, приняли участие две группы людей. В первую группу вошли работа-

ющие, во вторую – не работающие (в связи с возрастом и состоянием здоровья) люди пожилого возраста. Контрольную группу составили пожилые люди, не подвергшиеся мошенничеству. Мы предположили, что пожилые люди, продолжающие свою трудовую деятельность и являющиеся социально активными, менее подвержены совершению в отношении них мошеннических действий.

В сравнительном исследовании с использованием пакета методов (беседа, наблюдение, тестирование, анкетирование) выявлен недостаточный уровень критического мышления у пожилых людей – жертв мошеннических действий. При этом работающие пожилые люди продемонстрировали более высокие показатели критического мышления.

Основной помощью людям пожилого возраста, ставшим жертвами мошеннических действий, выступает психологическое консультирование, направленное на коррекцию критического мышления. В ходе консультирования происходит осознание проблем и установление диалектической связи между противоречиями; развитие умений оценивать ситуацию, объяснять самим себе, что возможно они (потерпевшие) прибегали к «слишком лёгкому» способу приобретения вещи или денежных средств; предоставляются возможности доказывать и подбирать соответствующие и непротиворечивые доказательства, находить контраргументы, устанавливать факты, противоречащие собственному мнению, обосновывать, оценивать и соотносить объект с идеалом (личность мошенника с сотрудником пенсионного фонда, правоохранительных органов и т. д.). Консультирование позволяет определить мотивы поведения; осознать ограничения, присущие выводу (истинность вывода при определённых условиях); используя различные критерии, опровергать (принцип фальсификации), обобщать и делать выводы относительно легитимности происходящего [2].

Резюмируя сказанное, отметим, что коррекция критического мышления в процессе консультирования позволит уменьшить вероятность становления пожилых людей жертвами мошеннических действий.

Литература

1. Ермолаева М. В. Практическая психология старости. М., 2002. 320 с.
2. Кларин М. В. Технологии обучения: идеал и реальность. Рига : Эксперимент. 1999. 462с.
3. Яцемирская Р. С., Беленькая И. Г. Социальная геронтология. М. : Владос, 1999. 213с.
4. Хэлперн Д. Психология критического мышления. М., 2004.

АРТ-ТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ ДЕПРИВИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ершова Г. В., Невмержицкая О. Ю.

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

В современном обществе происходит быстрое увеличение числа трудных и тревожных детей, выделяющихся общим чувством повышенного беспокойства, эмоциональной неустойчивостью, неуверенностью и наличием большого количества всевозможных страхов.

Природа детских страхов в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер. Однако страхи, сохраняющиеся длительное время, служат признаком эмоционального неблагополучия, негативно влияют на психическое здоровье и развитие ребенка. В связи с этим встает вопрос о необходимости комплексного подхода к решению проблемы психологической коррекции детских страхов и поиска путей преодоления психического неблагополучия ребенка. Одним из эффективных методов работы с проблемами страха у детей является арт-терапия. По мнению А. И. Копытина арт-терапия также может быть использована в образовании в качестве инструмента развития определенных психологических и личностных качеств учащихся. Решение задач развития должно рассматриваться при этом в тесной связи с задачами сохранения и восстановления их здоровья [5].

Арт-терапия – это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительной и творческой деятельности. Творческий процесс является главным терапевтическим механизмом, позволяющим в особой символической форме перестроить конфликтную травмирующую ситуацию, найти новую форму ее разрешения. Через рисунок, игру, сказку арт-терапия дает выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, помогает понять собственные чувства и переживания, способствует повышению самооценки, расслаблению и сня-

тию напряжения и, конечно же, помогает в развитии творческих способностей. Арт-терапевтические методики позволяют погрузиться в проблему страха на столько, на сколько ребенок готов к ее переживанию.

При изучении детских страхов необходимо также отметить особую группу детей – это дети воспитывающиеся в условиях детского дома. По мнению авторов Й. Лангмейер и З. Матейчек., к проблемам данного контингента можно отнести недостаток удовлетворения аффективных потребностей ребенка вследствие лишения материнской заботы, педагогический и игровой дефицит, дефицит общения, а также недостаток изменчивости (монотонность) средовых стимулов и условий для самовыражения и целевой социальной самореализации и т. п., что, безусловно, обостряют все имеющиеся тревожные состояния личности в ранние периоды его жизни. Подчеркивая тот факт, что психическая депривация в детском возрасте оказывает патогенное воздействие на психофизическое развитие и может вызвать необратимые последствия и то, что, именно ребёнок, как самая чувствительная часть социума, подвержена разнообразным отрицательным воздействиям, все это требует к себе применения особых мер[7].

Исследуя тему страхов необходимо обозначить, что в психологии под значением страхов зачастую используется понятие «фобия», под которым понимают и подразделяют специфику всех имеющихся видов страхов. Также наличие фобий у личности указывает на последствия существования психического заболевания, наличия жизненных потрясений, различных неврозов, умственного или физического переутомления по причине травмирующих стрессовых воздействий. При этом чаще всего возникновение фобий наблюдается среди людей склонных к навязчивым эмоциональным состояниям, воспоминаниям, мыслям и со слабой волей. Также возможно возникновение фобий и у психически здоровых людей, например, страх высоты, боязнь воды или темноты, некоторых животных и т. д., хотя они не содержат реальной угрозы. Часто подверженные фобиям люди осознают нецелесообразность своих страхов, но побороть их не могут [8, с. 52].

В психологической литературе, также, в рассмотрении понятия «страха» также часто встречается и понятие «тревога». По

мнению А. И. Захарова в страхе и в тревоге есть особый общий эмоциональный компонент в виде чувства волнения и беспокойства. Так, апофизом страха и тревоги является ужас, а состояние тревоги выделяется предчувствием опасности и беспокойства. При этом чаще всего тревога обнаруживается в ожидании какого-то события, которое нелегко спрогнозировать заранее, и которое может грозить неприятными результатами. В психологическом смысле тревога выступает как насыщенное беспокойством чувство ответственности за жизнь, как близких людей, так и свою. Таким образом, страх необходимо рассматривать как общие выражение тревоги в её конкретной форме. В отдельных же случаях страх может представлять собой типичный клапан для доступа лежащей над ним тревоги. Если для личности страх может вызывать боязнь даже его наличия, или возможности возникновения, то здесь присутствует значительный или запредельный уровень тревоги, который выражается в опасении всего того, что даже косвенно может угрожать его благополучию и жизни [3, с. 89–94].

У детей сам факт получения задания нарисовать страх организует деятельность и мобилизует их на борьбу со своими страхами. Весьма непросто начать рисовать страхи. Нередко проходит несколько дней, пока ребенок решится приступить к выполнению задания. Так преодолевается внутренний психологический барьер – страх страха. Решиться рисовать – это значит непосредственно соприкоснуться со страхом, встретиться с ним лицом к лицу и целенаправленным, волевым усилием удерживать его в памяти до тех пор, пока он не будет изображен на рисунке. Вместе с тем осознание условности изображения страха на рисунке уже само по себе способствует уменьшению его травмирующего звучания. В процессе рисования объект страха уже не представляет собой застывшее психическое образование, поскольку сознательно подвергается манипуляции и творчески преобразуется как художественный образ. Проявляющийся при рисовании интерес постепенно гасит эмоцию страха, заменяя ее волевым сосредоточением и удовлетворением от выполненного задания. Незримую поддержку оказывает и сам факт участия психолога, давшего это задание, которому можно затем доверить свои рисунки и тем самым как бы освободиться от изображенных на них страхов.

Теоретической основой нашей исследовательской работы являются позиции И. Б. Гриншпуна о том, что причиной страха является депривация специфической поисково-преобразовательной активности, которая «обращает креативность ребенка в область своего рода инертного воображения, реализовывающего функцию психологической защиты». Схожее свидетельствует о том, что воображение может быть направленно только на постоянное продуцирование новоиспеченных образов страха вместо отыскания путей их преодоления. Соответственно, когда страх приобретает невротическую, нездоровую форму, то воображение ребенка «отклоняется» от естественного развития. Так, из свободного фантазирования оно превращается в аутостимуляцию, создающую «круговое» и жесткое движение образов, что закрепощает воображение ребенка. Подходящим образом основной базовой задачей, от разрешения которой будет зависеть успех всех предлагаемых усилий и помощи, будет активизация фантазий и раскручивание цепочки невротической аутостимуляции, разрушение привычных паттернов фантазирования, приводящих к неврозу [4, с. 72]. С этими концептуальными положениями созвучно и мнение А. И. Захарова, что «повторное переживание страха при обрисовке его на рисунке приводит к смягчению и снижению его травмирующего звучания» [2, с. 64]. Кроме того, мы основывались на теоретическом положении разработанным А. Лазарусом в преодолении детских страхов и общей тревожности с содействием образов, которое обосновывается в применении процесса психотерапии образов, способных вызывать у детей положительные эмоции и ощущение свободы от тревоги.

В конце хотелось бы подвести итог, что данная работа с детьми направленная на коррекцию детских страхов проведена успешно, но у депривированных детей нет какого-либо одного яркого страха, а у них, к сожалению «клубок» их, которые нужно «распутывать». Страхи, как для обычных детей, так и для депривированных детей обычно возникают только в объективной ситуации стресса, который повышает вероятность манифестации детских страхов и создает почву для развития фобий. В случаях же, когда ребенок напуган естественными сигналами опасности, всегда есть вероятность ассоциирования естественного страха с

теми или иными случайными объектами, сопутствовавшими ситуации испуга. В результате случайные объекты могут стать условными стимулами страха [9, с. 168]. Следовательно, проблема детских страхов носит многоуровневый и неизбежный характер. В связи с этим необходимо проводить своевременную психокоррекцию, которая бы не допускала её дальнейшее перерастание в особую группу паталогических страхов, искажающих личностное развитие детей.

Литература

1. Бурменская Г. В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М. : Академия, 2002. – 416 с.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : Речь, 2005. 320
3. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М. : Каро, 2008. 672
4. Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии, профилактика, реабилитация, сопровождение / под ред. В. Н. Ослоп, Е. В. Селинина. М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. 194 с
5. Копытин А. И. Основы арт-терапии. М. : Лань, 1999. 256 с.
6. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапевтические методы, используемые в работе с детьми и подростками: обзор современных публикаций // Журн. практ. психологии и психоанализа. № 4. 2007. С. 10–17
7. Лангмейр Й., Матейчек Э. Психическая депривация в детском возрасте. М. : Авиценум, 1984. 335 с.
8. Фобии, утраты, разочарования. Психология саморегуляции после травм / под ред. А. Ермошина. М. : Форум, 2010. 272 с.
9. Фурманов И. А., Аладьин А. А. Психологическая работа с детьми, лишенными родительской опеки. Минск. : Тесей, 1998. 224 с.

СТИЛЬ ЖИЗНИ РЕБЁНКА С ХРОНИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ ВЫСОКОГО ВИТАЛЬНОГО РИСКА

Зайцева А. Э.

*ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский
Томский государственный университет», Томск, Россия
E-mail: zayceva_asja@mail.ru*

Актуальной проблемой современной медицинской и психологической наук является рост числа заболеваемости среди детей. Столкнувшись однажды с болезнью, весь «мир» ребёнка претерпевает изменения. Соматическая болезнь задаёт особые условия психоэмоционального и социально-личностного развития ребёнка, определяя и изменяя особенности его стиля жизни.

Соматическая болезнь неизбежно оказывает влияние на такие феномены как стиль реагирования, как способы взаимодействия ребёнка с болезнью, которые характеризуются либо образованием психологических защит, либо возможными способами конструктивного выхода из ситуации [6], стиль саморегуляции, как возможности приспособительной активности ребёнка, как целостная система психических средств, при помощи которой ребёнок способен управлять своей целенаправленной активностью [7], стиль самосознания ребёнка, как отношение к себе, своему собственному «Я» [4]. Все вышеперечисленные феномены в сумме составляют интегративную характеристику стиля жизни.

Закономерным является тот факт, что под воздействием болезни стиль жизни ребёнка будет, так или иначе, претерпевать изменения. Однако, мы предполагаем, что выраженность и тотальность этих изменений будет иметь зависимость от качественных отличий проявлений того или иного заболевания, а именно от наличия или отсутствия витального риска заболевания.

В ситуации заболевания с высоким риском витальной угрозы болезнь характеризуется угрозой для жизни ребёнка, что ведёт к острой необходимости приверженности лечению. Приверженность лечения мы понимаем как соблюдение всех указаний врачей и родителей, необходимых для поддержания, как максимум, наиболее успешной жизнедеятельности, и, как минимум, необхо-

димых собственно для выживания ребёнка. Приверженность лечению в детском возрасте является личностным новообразованием, являющимся необходимым условием для достижения компенсации болезни, обеспечивающим контроль витальной угрозы

Формирование психологических оснований приверженности к лечению рассматривается как базовое условие достижения устойчивой компенсации жизненного значимого дефекта функциональных систем. На основе сказанного, можно сделать вывод, что стиль жизни может рассматриваться как субъективное качество жизни, в случае с заболеваниями низкого витального риска, или же как базовое условие жизни, иными словами необходимое условие для выживания, для заболевания с высокой витальной угрозы.

Целью данной работы является составление модели стиля жизни детей, в которой будут освещены все возможные факторы, имеющие непосредственное влияние на формирование особенностей стиля жизни детей с хроническим соматическим заболеванием высокого витального риска.

К заболеваниям высокой витальной угрозы относятся такое заболевания, как сахарный диабет, муковисцидоз, онкологические заболевания. Жизненная ситуация детей с вышеперечисленными заболеваниями отличается постоянной необходимостью вмешательства лечебных мероприятий на телесном уровне. Постоянство лечебных мероприятий определено наличием частых обострений, а также необходимостью корректировки и утверждения программы лечения (например, госпитализация детей с сахарным диабетом на срок от двух недель осуществляется два раза в год). Ежедневно детям необходимо самостоятельно контролировать своё физическое состояние (например, при сахарном диабете, необходимо самостоятельное измерение сахара в крови, контроль над принимаемой пищей и т. д.). Всё это, так или иначе, играет роль в формировании субъективного телесного опыта ребёнка, который является составляющей внутренней картины болезни и здоровья. [8] Вследствие того, что заболевание наступает на ранних годах жизни ребёнка, болезнь непосредственно влияет на формирование субъективного телесного опыта ребёнка.

У детей с вышеперечисленными заболеваниями, как уже бы-

ло сказано, отмечается исключительно высокая витальная значимость поражённой функции. Вследствие этого, обострения заболевания, ощущения, испытываемые при ухудшении самочувствия (телесный уровень модели стиля жизни), приобретает массивную эмоциональную аранжировку (эмоциональный уровень модели стиля жизни). Не исключено, что наиболее частые личностные реакции на болезнь (тревожно-невротические реакции; реакции игнорирования болезни) в высокой степени определяются спецификой сочетания: тяжести соматического процесса, адекватности реакций значимого окружения на состояние ребёнка и сложившихся к моменту дебюта заболевания устойчивых личностных predispositions.

Семья в жизни ребёнка играет важную роль. У больного ребёнка роль семьи сохраняется. Конечно, семья в большей степени помогает и поддерживает ребёнка, и если семья продолжает обычный режим жизни, поддерживает прежние социальные контакты, то дети такой семьи чувствуют себя увереннее, что более благоприятно влияет и на процесс выздоровления. Однако, у большинства родителей, чьи дети страдают тяжелым заболеванием, выявляются психические расстройства. У родителей отмечается высокий уровень ситуативной тревоги. [1]

В исследовании И. Г. Киян отмечает, что в семьях детей с острым лимфобластным лейкозом в 40 % случаев характерным стилем воспитания становится гиперпротекция, что в свою очередь препятствуют достаточно успешной социальной адаптации ребёнка. Воспитание характеризуется страхом родителей потерять ребёнка, неуверенностью и неразвитостью воспитательных навыков. [2]

В ситуации, когда обстоятельства жизнедеятельности ребёнка отягощены его болезненностью, а личность ещё достаточно пластична, опыт перенесенного заболевания неоспоримо влияет на тенденции формирования субъективного потенциала ребёнка. Хроническое соматическое заболевание с высоким риском витальной угрозы существенно меняет социальную ситуацию развития ребёнка: изменяются возможности в осуществлении тех или иных видов деятельности, игры, учёбы, ограничивается круг контактов ребёнка. Всё это, так или иначе, определяет особенности восприятия болезни, формируя стиль жизни ребёнка.

Уровень тревожности у детей с заболеваниями высокого витального риска как показывают исследования, заметно увеличивается во время нахождения в стационаре. Знания о необходимости болезненных процедур или же после их проведения также увеличивают уровень тревожности. Особое влияние на уровень тревожности оказывает поведение врачей и медицинского персонала: чем общительнее и приветливее они, тем меньший уровень дистресса отмечается у ребёнка [3].

Дети осознают опасность и экстраординарность заболевания, причем это осознание увеличивается в активной фазе болезни, подкрепляясь болезненными ощущениями, а также отрицательными эмоциями. Диагностические и лечебные мероприятия отмечаются детьми как самые неприятные переживания. Дети, отмечая серьезность заболевания, признают необходимость лечиться, соблюдая указания врачей и родителей [3].

В структуре стиля жизни важным образованием является внутренняя картина болезни (ВКБ), т. е. субъективное восприятие человеком его болезни [5]. У детей с хроническими соматическими расстройствами ВКБ является одним из центральных психологических образований, которое в большой степени определяет особенности стиля жизни ребёнка. Представляя собой основной комплекс вторичных, психологических по своей природе, симптомов заболевания, внутренняя картина болезни может, как способствовать, так и препятствовать успешности лечебных мероприятий.

Ещё одно важное психологическое образование, которое является ведущим в формировании особенностей стиля жизни ребёнка – совладающее поведение с болезнью, которое представляет собой весь спектр чувств, мыслей, эмоций и поведения человека, использование которых помогает избежать негативных последствий болезни [9].

Психогенные факторы могут влиять как на появление заболевания, так и являются составной частью клинической картины заболевания, также могут снижать выраженность адаптивных процессов совладающего поведения, а также могут приводить к снижению уровня приверженности лечению, тем самым снижая уровень лечения и приводя к появлению осложнений заболевания.

Таким образом, модель стиля жизни детей с хроническим соматическим заболеванием включает феномены телесной, эмоциональной и социальной жизни. При этом важную роль в формировании стиля жизни играют такие психологические образования как внутренняя картина болезни и особенности совладающего поведения с болезнью.

Литература

1. Киреева И. П., Лукьяненко Т. Э. Психосоциальная помощь в детской онкогематологии // Реабилитация детей с ограниченными возможностями в Российской Федерации. Дубна, 1992. С. 76–77.
2. Киян И. Г. Личностные особенности детей, страдающих острым лимфобластным лейкозом : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 23 с.
3. Киян, И. Г. Психологические последствия острого лейкоза у детей // Вопр. психологии. 2004. № 4. С. 84–90.
4. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М. : Политиздат, 1984. 151 с.
5. Лурия Р. А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания. 4-е изд. М. : Медицина, 1977. С. 37–52.
6. Либин А. В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами // Стиль человека. Психологический анализ / под ред А. В. Либина. М. : Смысл, 1998. С. 190–205.
7. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 2001. 192 с.
8. Тюлюпо С. В. Субъективный телесный опыт: динамика в пространстве общения ребёнка и взрослого // Сиб. психол. журн. 2005. № 22. С. 55–65.
9. Ялтонский В. М., Дияжева Л. В., Абросимов И. Н. Совладающее поведение подростков, больных муковисцидозом [Электронный ресурс] // Мед. психология в России: электрон. науч. журн. 2011. № 6. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 10.11.2013).

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЙ ПРИЁМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ К ПРОЯВЛЕНИЯМ АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Зиборова В. В.

*ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет
им. И. А. Бунина», Елец, Россия
E-mail: ziborova9292@mail.ru*

Приёмная семья является одной из форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей, которая позволяет решить многие социальные, психологические проблемы детей из детского дома. Многими приёмными родителями отмечены проявления агрессивности детей-сирот, которую можно интерпретировать как психологическую защиту, результат утраты базового доверия к миру, защиту собственного Я, несформированность адекватных форм решения проблем и т. д.

Е. В. Тарасовой [2, с. 126] установлено, что особенности агрессивности детей как свойства деструктивного, ненормативного в проявлениях или нормативно-адаптивного, нейтрального в нравственном плане, зависят от особенностей родительского отношения к детям. Рассматривая агрессивность воспитанников детского дома как последствие влияния депривационных условий важно исследовать взаимосвязь отношения родителей к проявлениям агрессивности приёмных детей.

Понятие «психологическое отношение» (В. Н. Мясичев, А. В. Петровский, М. Г. Ярошенко) представляет собой совокупность чувств, поведенческих реакций человека в общении с другим человеком, особенностей восприятия и понимания его поступков и действий. Вместе с тем отношение приёмных родителей к проявлениям агрессивности у дошкольников, поступивших из детских домов в семью, проявляется в форме негативизма, раздражённости, досады, ненависти, гнева, отвержение.

В психоаналитической модели семейного воспитания влиянию родительского отношения, сочетающего терпимость, гибкость и разумную требовательность к ребёнку, особенно на ранних стадиях его развития, обеспечивает необходимый психологи-

ческий эффект. В. А. Ситаров, В. Г. Маралов под терпимостью понимают способность принимать мнение другого (других) как данность, как объективно существующую реальность, умение не раздражаться, не испытывать чувства унижения, обиды, превосходства в процессе взаимодействия. Терпимость как особое отношение родителей к проявлениям агрессивности у детей детского дома, толерантность – повышение терпения, снисходительности к разным агрессивным проявлениям детей из детского дома. Противоположным качеством является нетерпимость, характеризующаяся невыдержанностью, раздражительностью, эмоциональной неустойчивостью, быстрой потерей самообладания [1, с. 64].

К механизмам межличностной перцепции, обеспечивающим терпимое отношение педагога к учащимся, относятся эмпатия, идентификация и децентрация, аттракция. Эмпатия, по И. М. Юсупову, – это умение поставить себя на место другого человека, способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей [3]. Эмпатийность приёмных родителей по отношению к агрессивным проявлениям детей можно определить как способность родителей к постижению причин агрессии и пониманию эмоциональных проявлений агрессивности детей из детского дома.

Нами было проведено эмпирическое исследование основными задачами которого являлись: выявление агрессивности у детей дошкольного возраста из приёмных семей; установление отношения приёмных родителей к детям, определение взаимосвязи отношений приёмных родителей и агрессивности детей.

В исследовании приняли участие 20 приёмных семей, в которых в течение 1–2 лет живут 28 детей среднего и старшего дошкольного возраста из детских домов.

Для выявления агрессивности детей из приёмных семей использовались следующие методики: схема наблюдения за ребёнком (М. Алворд, П. Бейкер), анкета для воспитателей и родителей (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко), «Несуществующее животное».

Наблюдение в детском саду за детьми из приёмных семей выявило проявление 4 критериев агрессивности, которые наиболее ярко проявлялись в поведении, общении, отношениях, различных видах деятельности: часто теряет контроль над собой,

часто отказывается выполнять правила, часто винит других в своих ошибках, часто завистлив, мстителен. Так, в случаях некачественного рисунка в процессе рисования или проигрыша в игре ребёнок из приёмной семьи начинал винить материальные объекты (плохую краску, бумагу), другого ребёнка (толкнул, поставил подножку) и т. д., проявлялась зависть по отношению к одежде, игрушкам, качествам, внешнему виду другого ребёнка, отказывался выполнять правила игры, правила поведения.

Результаты анкеты для воспитателей и родителей (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко) позволили выделить наиболее часто проявляющиеся критерии агрессивности у детей-дошкольников из приёмной семьи: временами кажется, что в него вселился злой дух; иногда он так настаивает на чем-то, что окружающие теряют терпение; в ответ на обычные распоряжения стремится сделать все наоборот; воспринимает себя как самостоятельного и решительного; любит быть первым, командовать, подчинять себе других; неудачи вызывают у него сильное раздражение, желание найти виноватых; старается общаться с младшими и физически более слабыми; уверен, что любое задание выполнит лучше всех; в ответ на обычные распоряжения стремится сделать все наоборот; бывает, что он с удовольствием ломает игрушки, что-то разбивает, потрошит. При подсчёте баллов был зафиксирован средний уровень агрессивности у 19 детей и низкий уровень у 9 детей из приёмной семьи.

Результаты проективной методики «Несуществующее животное» позволил выявить некоторые элементы агрессивности в рисунках у 16 детей (шипы у драконов, колючки у растений, острые клювы у птиц, клыки у волков), а также в названиях рисунков («Горбунок», «Драконишка», «Зелёная колючка», «Ходячая зелёная птица», «Летучий динозавр»).

Для определения отношения родителей к детям мы использовали модифицированный тест-опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин), опросник «Способности к эмпатии» А. Мехрабиена и Н. Эпштейна, экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова).

Анализ результатов по опроснику «Способности к эмпатии» выявили у 10 приёмных родителей высокий уровень эмпатии, у 25 – средний уровень эмпатии, у 5 – низкий уровень эмпатии.

Результаты теста-опросник родительского отношения установили отсутствие у всех тестируемых приёмных родителей такого показателя как отвержение. 10 приёмных родителей принимают ребёнка из детского дома «таким, какой он есть». Вместе с тем, 30 приёмных родителей получили среднее количество баллов по шкале «принятие-отвержение», что по-нашему мнению, означает принятие ребёнка, но с определёнными условиями. 29 приёмных родителей по шкале «кооперация» показывают наличие у них искреннего интереса к тому, что интересует ребенка, высоко оценивают способности ребенка, поощряют самостоятельность и инициативу ребенка. 11 тестируемых выразили отрицательное отношение к ребёнку. По шкале «симбиоз» 27 приёмных родителей продемонстрировали высокие баллы, что свидетельствует об отсутствии психологической дистанции с ребёнком из детского дома, а 13 тестируемых не могут быть хорошими педагогами для приёмного ребёнка. Однако 19 приёмных родителей по шкале «контроль» показали, что хотят сохранять полный контроль над ребёнком, требуют от него послушания. 21 родитель не контролирует действия ребёнка. 24 родителя демонстрируют высокие баллы по шкале «отношение к неудачам ребёнка». 16 опрашиваемых приёмных родителей верят в успехи ребёнка из детского дома.

Экспресс-опросник «Индекс толерантности» показал, что у 5 опрошенных родителей выявлен низкий уровень толерантности; 28 приёмных родителей продемонстрировали средний уровень толерантности, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность, 7 родителей показали высокий уровень толерантности.

Для выявления связей между родительским отношением и агрессивностью приёмного ребёнка мы применяли метод ранговой корреляции Спирмена. Установлена статистически значимая связь обратного характера ($r = - 0,87$, при $\alpha < 0,01$) между уровнем агрессивности ребёнка и толерантностью родителей, т. е. чем

выше уровень агрессивности ребёнка, тем ниже уровень толерантности.

Таким образом, отношение родителей к приёмному ребёнку во многом определяет формы проявления, нарастания или снижения проявления агрессивности. Формирование толерантности и эмпатии родителей к проявлениям агрессивности, понимание причин такого поведения, принятие ребёнка со всеми его личностными особенностями во многом будет способствовать нивелированию её высоких показателей.

Литература

1. Ситаров В. А., Маралов В. Г. Педагогика ненасилия в образовательном процессе / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2000. 216 с.
2. Тарасова Е. В. Специфика проявлений агрессивности ребёнка при различных типах детско-родительских отношений : дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 140 с.
3. Юсупов И. М. Психология эмпатии: (Теоретические и прикладные аспекты) : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1995. 252 с.

ПРОБЛЕМА СУИЦИДА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Кузнецова И. А.

*ОГБОУ СПО «Иркутский техникум машиностроения им. Н. П. Трапезникова»,
Иркутск, Россия
E-mail: Irina.nornik@yandex.ru*

Около 30 случаев суицида среди детей и подростков зафиксировано за 2013 год в Иркутской области. Эксперты отмечают, что возрастная планка несовершеннолетних, решивших покончить с собой, снижается. Прискорбно заметить, что в стенах техникума машиностроения им. Н. П. Трапезникова, выбранного в качестве исследуемого пространства, имеется пример суицида и несколько суицидальных попыток. В нескольких случаях ребята решились на самоубийство в результате не сложившихся отношений с родителями (алкоголизм, отсутствие внимания, поддержки со стороны матери). Но не только отношения с родителями становятся роковыми для подростков. Ещё один случай с трагическим финалом спровоцировало давление со стороны сверстников. Вымогание денег, угнетение, преследование. Про таких психиатры говорят: человек мортидной (от *mort* – смерть) фиксации. Это психиатрический диагноз: он означает, что человек постоянно размышляет о смерти. Достаточно вспомнить 8 самоубийств подряд в Екатеринбурге после ЕГЭ. Они посчитали, что написали недостаточно хорошо и их жизнь закончена.

Проблема суицидов носит глобальный характер. В мире каждый год совершается 1,1 млн суицидов, более 19 млн попыток самоубийств. В категории 15–19 лет Россия занимает первое место в Европе по числу смертей в результате самоубийства. Ученые единодушны в том, что причинами подростковых самоубийств являются специфика подросткового возраста [1, с. 1].

Цель: изучение состояния проблемы суицида среди подростков как одной из актуальных проблем учреждений среднего профессионального образования и общества в целом.

Задачи:

Изучить степень информированности студентов по вопросам суицида и указать, в связи с этим, рекомендации исследователей

по профилактике данного явления.

Изучив существующую литературу по данной проблеме, дать общее представление о суициде.

2. Выделить факторы, включая новые асоциальные явления, способствующие суицидальному поведению.

3. Рассмотреть специфические особенности суицидального поведения детей и подростков.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что подростки решаются на самоубийство под воздействием психотропных средств, вызывающих галлюцинации, а также, с целью обратить на себя внимание.

Теоретическая и практическая значимость исследования. Изучен и систематизирован материал по исследуемой проблеме: описаны характерные черты суицида как акта самоубийства, факторы, способствующие суицидальному поведению, влияние психотропных веществ на возникновение суицидальных потребностей. А также, специфические особенности суицидальной активности в подростковом возрасте. Материалы могут быть использованы всеми участниками образовательного процесса (педагогами, подростками и их родителями), как в плане просвещения, так и для выдачи конкретных рекомендаций.

С целью изучения представлений подростков о суициде и выработки рекомендаций по оказанию им превентивной помощи мы опросили 70 учащихся 1 и 2 курса техникума машиностроения им. Н. П. Трапезникова. Исследование показало, что все опрошенные подростки (100,0 %) знают о таком явлении как суицид. В большинстве случаев они слышали о случаях суицидов из телепрограмм (79,3 %), реже – узнали из Интернета (19,0 %) и крайне редко – в связи с традициями субкультуры (11,4 %) и от компании друзей (4,9 %). Суицид – намеренное лишение себя жизни. [2, с. 1] Ученые указывают на необходимость ответственного и осторожного сообщения в СМИ о суицидах [3, с. 13]. Согласно рекомендациям ВОЗ, СМИ не должны называть имен и фамилий жертв, предлагать версии причин самоубийств. Вместо этого, им следует обязательно указывать телефоны доверия, а также упоминать о том, что существует психологическая помощь. (Отделение службы экстренной психологической помощи по Иркутской области.

Телефон: 8-800-350-40-50 звонок бесплатный, анонимный.) По мнению исследователей, в силу неконтролируемости наиболее опасна информация, получаемая подростками из Интернета. Появляются целые клубы самоубийств. [1, с. 24].

На вопрос о том, в каком возрасте, по мнению подростков, чаще совершаются самоубийства, было получено 70 вариантов ответов, которые далее были классифицированы в соответствии с возрастной периодизацией А. А. Реана [4, с. 18].

По мнению большинства респондентов, самоубийства чаще всего совершаются в среднем (13–15 лет) (69,5 %) и старшем (16–17 лет) (61,1 %) подростковом возрасте. По мнению двух третей респондентов, спровоцировать самоубийство может ссора с любимым человеком (60,7 %); треть учащихся в качестве причины суицида назвали ссору с родителями (31,3 %) или же нормы и традиции субкультуры (29,0 %); пятая часть студентов полагают, что причиной суицида может стать провал на экзаменах (18,6 %) или развод родителей (17,8 %); крайне редко самоубийство совершается по причине конфликта с педагогом (3,1 %) или одноклассниками (5,3 %).

При проведении анкетирования многие студенты задавали нам вопрос: как же распознать суицидальные намерения подростка? Рассмотрим признаки намерения совершения суицида, указанные психологами [5, с. 16]. Словесные признаки: открытые и прямые высказывания о принятом решении покончить с собой; косвенные намеки на совершение самоубийства нездоровый интерес к вопросам смерти, частые разговоры на эту тему, высказывания своих мыслей по поводу самоубийства в подчеркнуто легкой и шутливой форме. Поведенческие признаки: безвозмездная раздача вещей, имеющих для человека высокую значимость; налаживание отношений с непримиримыми врагами; неряшливый внешний вид; пропуск занятий, потеря интереса к привычным для ребенка увлечениям; отстранение от друзей и семьи; проявление замкнутости и угрюмости; безразличие к окружающему миру.

Основным источником информации о суициде для обучающихся является телевидение. По мнению опрошенных, в группе риска по суициду находятся молодые люди в возрасте от 13 до 17

лет; наиболее частой причиной самоубийства у подростков является ссора с любимым человеком [6, с. 3]. Еще одним неутешительным фактором является употребление популярных в последнее время наркотических средств под названием «Спайс» – разновидность травяной курительной смеси, в состав которой входят синтетические вещества и обыкновенные травы. В первую очередь от употребления подобных курительных смесей страдает человеческая психика, воздействие на нее оказывается, так же как и при применении сильнодействующих наркотических веществ. При частом употреблении «спайса» появляются галлюцинации, тревога, рвота, чувство панического страха. Очень часто любители покурить спайса попадают в психиатрическую лечебницу, решают покончить с собой, убивают своих близких.

Исследователи данной проблемы формулируют следующие рекомендации. Ввести уголовную статью за попытку самоубийства; обязать СМИ при освещении случаев суицида учитывать рекомендации ВОЗ; отслеживать и закрывать сайты и страницы в социальных сетях с постами суицидального характера. На региональном уровне: попытаться улучшить обмен данными между медицинскими, педагогическими учреждениями и отделениями полиции; всех специалистов в учреждениях, которые работают с группами риска, нужно обучать, как выявлять людей с риском суицидального поведения и направлять их на лечение; ограничить доступ к средствам и способам самоубийства. На муниципальном уровне: создавать проекты, которые будут направлены непосредственно на помощь детям и подросткам, находящимся в острой кризисной ситуации [1, с. 6]. Это создание «горячих линий», кризисных центров, лекции и работа психологов и священников, профилактика наркомании, оповещение об опасности употребления «Спайсов» и других наркотических средств и т. д.

Литература

1. Фрондзей С. Н., Самарский Д. О. Проблема суицида в подростковом возрасте [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceforum.ru> (дата обращения: 20.03.2014).
2. Википедия [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 20.03.2014).
3. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М. : Речь, 2010. 256 с.

4. Насилие и его влияние на здоровье [Электронный ресурс] : докл. о ситуации в мире / Всемир. организация здравоохранения, 2002. URL: <http://www.who.int/publications/list/9241545615/ru/index.html>.

5. Психология подростка : учебник / под ред. А. А. Реана. СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. 480 с.

6. Общество взаимопомощи учителей [Электронный ресурс]. URL: <http://pedsovet> (дата обращения: 20.03.2014).

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ЖЕНЩИН С НАРУШЕНИЕМ РЕПРОДУКТИВНОЙ ФУНКЦИИ

Лосева Н. В., Ярославцева И. В.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: mirt-17@mail.ru*

Одной из актуальных проблем современности является нарушение репродуктивной функции женщин, обусловленное сочетанием физического нездоровья, социального и психологического неблагополучия. По данным ВОЗ, частота бесплодных браков колеблется в широких пределах и не имеет тенденции к снижению во всех странах мира.

Начиная с 90-х гг. XX в. в психологических исследованиях В. В. Абрамченко, Г. И. Брехман, В. И. Брутман, И. В. Добрякова, И. Б. Каплун, Г. Г. Филипповой, интенсивно изучаются психосоматические, соматопсихические и психотерапевтические аспекты нарушений репродуктивного здоровья. В частности, в работах Р. Дж. Пепперел, Д. Пайнз, В. Д. Менделевич, К. Хорни, Н. В. Аганезова, Н. О. Дементьева и др. активно обсуждаются проблемы психологических составляющих репродуктивного здоровья, связи личностных и эмоциональных особенностей, внутриличностных конфликтов.

Большое влияние на фертильность и соответственно на результат лечения бесплодия имеет психологическое состояние женщины и в большей степени её психоэмоциональные особенности, которые детерминируют эмоциональные переживания, выступающие центральным образованием личности женщин с нарушением репродуктивной функции. Эти переживания являются базовыми, во многом определяют качество жизни женщин и результаты их лечения [8].

В связи с этим, все большую актуальность приобретает проблема изучения эмоциональных переживаний женщин с нарушением репродуктивной функции, определения возможности их диагностики и своевременной психологической помощи.

На современном этапе психологическое консультирование

является неотъемлемым подходом к работе с людьми с большим рядом заболеваний, в том числе с нарушением репродуктивного здоровья. В психологическом консультировании возможно использование совокупность процедур, направленных на помощь человеку в разрешении проблем и принятии решений относительно профессиональной карьеры, брака, семьи, совершенствования личности и межличностных отношений [3]. При этом в науке и практике, несмотря на все проведенные исследования, не разработаны требования к организации и проведению психологического консультирования лиц, страдающих нарушением репродуктивной функции.

Основные задачи психолога в консультировании лиц, страдающих нарушением репродуктивной функции можно описать так: облегчение эмоционального состояния женщины, помощь в определении причин негативных эмоциональных переживаний, препятствующих рождению детей, и помощь в нахождении правильного способа построения новых отношений с миром, своими близкими, самим собой. Г. Г. Филиппова считает, что психологические проблемы лиц, страдающих бесплодием, в зависимости от конкретных обстоятельств эффективно решать как в ходе индивидуального консультирования с применением психоаналитического подхода, ориентированного на проработку личностных проблем матери, так и в ходе семейного и супружеского консультирования [10].

При этом, на первом этапе психологического консультирования целесообразно использование супружеское и семейное консультирование. В рамках которого для выявления психологических причин нарушений репродуктивной функции необходимо проведение исследований уровня удовлетворенности браком супругами, семейной модели партнеров, половой идентичности, уровня совместимости партнеров.

Первый этап индивидуального консультирования женщин с нарушением репродуктивной функции не имеет каких-либо особенностей в сравнении с традиционным консультированием. В нем используют технику приветствия, технику «проведения клиента на место» и процедуры установления рапорта и снятия психологических барьеров. Мы не будем заострять на данных техни-

ках и процедурах внимание, так как они широко известны и подробно описаны многими авторами, например, Г. И. Колесниковой [5].

На втором этапе консультирования психолог, помимо облегчения эмоционального состояния женщин определяет психологическую готовность к материнству и её компоненты. Таким образом, на этом этапе первоочередной задачей психолога-консультанта является проведение оптимальной психодиагностики психологической готовности женщин к родительству, которая позволит собрать информацию о психологических особенностях клиента, определить его ресурсы и прояснить причины бесплодия и таким образом суть проблемы. Для этого проводится клиническая беседа в форме полуструктурированного интервью с использованием традиционных техник «Слушание», «Психологическая поддержка клиента», «Насыщение паузы» [3]. Особенность клинической беседы с женщинами с нарушенными репродуктивными функциями состоит в необходимости учета их эмоциональных переживаний в связи с бесплодием. В беседу необходимо включить следующие темы: проблемы с которыми женщина обратилась к психологу; результаты диагностики эмоционального состояния женщины и содержания материнской сферы; содержание ценности ребенка; «внедряющихся» ценностей; тип и тенденции интерференции ценностей; особенности данного этапа развития материнской сферы [11]. Во время беседы обсуждаются желанность беременности, представление о ребенке, свой детский опыт, взаимоотношения с матерью и т. д.

Г. Г. Филиппова считает желательными к использованию следующих методов психодиагностики, специфичных для консультирования лиц страдающих бесплодием: генограмма (схематическое изображение семьи в нескольких поколениях) с проработкой материнской линии желательно в трех поколениях для построения семейной модели материнства и детства; анкетирование для уточнения формальных данных и оптимизации сбора информации; определение особенностей самооценки с помощью модифицированного метода Дембо – Рубинштейн, включающего четыре набора из 6 шкал (здоровье, красота, счастье, характер, удача, ум) для оценки себя, своей матери, отца ребенка и ребенка; проективные рисуночные тесты «Моя семья», «Я и мой ребенок»

(Г. Г. Филиппова), «Я – ребенок и моя мама» (Г. Г. Филиппова); проективные методики: тест «Фигуры», тест «Эпитеты» (В. И. Брутман, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова) [11]. Результаты психодиагностики необходимы для определения стратегии коррекционной работы с женщинами в ходе психологического консультирования.

На третьем этапе происходит обучение навыкам саморегуляции в процессе психологического консультирования. Сегодня не существует адекватных программ психологической коррекции эмоциональных переживаний женщин данной категории. Однако в последние годы разработаны различные методики и методы, которые можно успешно использовать в работе с женщинами при определённой их модификации: методы психической и мышечной релаксации; семейная психотерапия, соматосенсорная тренировка, музыкотерапия; метод пятиступенчатой позитивной психотерапии Н. Пезешкиана; рекомендация усыновления детей бесплодными пациентами; аутогенная тренировка, гипнотерапия, седативная терапия; рациональная психотерапия (P. Dubois), логотерапия (V. Frankl), психология самореализации (A. Maslow), позитивная психотерапия (N. Peseschldan), когнитивная терапия (А. Векс), рационально-эмотивная психотерапия (А. Эллис) и психотерапия «здравым смыслом». К отечественным методикам, которые также следует причислить к консультативным, в первую очередь, относится патогенетическая психотерапия, основанная на теории отношений личности В. Н. Мясищева.

На IV-V этапах консультирования происходит самостоятельное решение проблемы женщиной и оценка проделанной работы, получение обратной связи. В работе используются стандартные техники, процедуры, методики, неспецифичные именно для консультирования лиц, страдающих бесплодием.

Таким образом, психологическое консультирование женщин с нарушением репродуктивной функции имеет свои особенности. Первой особенностью является возможность проводить консультирование как в ходе индивидуальной работы, так и в ходе групповой работы и супружеского, семейного консультирования, с преимуществом супружеского консультирования на начальных этапах работы. Второй особенностью будет необходимость кор-

рекции эмоциональных нарушений, которые могут выступить одним из факторов нарушений репродуктивной функции. К третьей особенности можно отнести необходимость определения психологической готовности женщины к материнству с проработкой мотивационного и поведенческого компонентов. К особенностям также мы отнесём использование единичных специфических методов психодиагностики, таких как генограмма с проработкой материнской линии для построения семейной модели материнства и детства; применение проективных рисуночных тестов «Моя семья», «Я и мой ребёнок», «Я – ребёнок и моя мама».

Литература

1. Абрамченко В. В. Психосоматическое акушерство. СПб. : Сотис, 2001. 320 с.
2. Абрамова Г. С. Психологическое консультирование: Теория и опыт. : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 240 с.
3. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М. : Независ. фирма «Класс», 1999. 208 с.
4. Богдан Н. А. Психологические проблемы, сопровождающие проблему бесплодия и возможности оказания психологической помощи в процессе его лечения методом ЭКО // Перинатальная психология и медицина, психосоматические расстройства в акушерстве, гинекологии, педиатрии и терапии : материалы Всерос. конф. Иваново, 2001. С. 98–101.
5. Колесникова Г. И. Психологическое консультирование. Ростов н/Д : Феникс, 2004. 288 с.
6. Кочунас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия : учеб. пособие. – М. : Академ. проект : Трикта, 2008. 464 с.
7. Кочунас Р. Основы психологического консультирования. М. : Академ. Проект : Триста, 1999. 240 с.
8. Лосева Н. В., Ярославцева И. В. Изменение эмоциональных переживаний у женщин с нарушением репродуктивной функции в процессе психологического консультирования // Проблемы теории и практики современной психологии : XII ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и мол. ученых, посвящ. 20-летию фак. психологии ИГУ: тез. докл. / ФГБОУ ВПО «ИГУ» ; [редкол.: И. А. Конопак [и др.]]. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2013. С. 345–348.
9. Немов Р. С. Психологическое консультирование: учеб. для студ. вузов. М. : ВЛАДОС, 2008. 527 с.
10. Филиппова Г. Г. Психология материнства: учеб. пособие. М. : Изд-во Инта психотерапии, 2002. 240 с.
11. Филиппова Г. Г. Психосоматический подход к нарушению репродуктивной сферы человека // Репродуктивные технологии сегодня и завтра : материалы XV Междунар. конф. РАРЧ. 8–10 сент. 2005 г. Чебоксары, 2005. С. 94–95.
12. Филиппова Г. Г. Нарушение репродуктивной функции и ее связь с нарушениями формирования материнской сферы // Перинат. психология и психология репродукт. сферы. 2010. № 1. С. 101–119.

ДЕЗАДАПТИВНЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ С РАЗНЫМИ СОЦИАЛЬНЫМИ УСТАНОВКАМИ

Новикова К. Г.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: novik-novik1988@yandex.ru*

В настоящее время очень актуально изучение психологических особенностей личности несовершеннолетних осужденных, содержащихся в воспитательных колониях: продолжает расти количество детей и подростков с нарушенным поведением, несовершеннолетние являются наиболее криминально активной категорией населения.

Несовершеннолетние осужденные весьма восприимчивы к внешним воздействиям, причем как к положительным, так и к отрицательным. Восприимчивость и впечатлительность являются теми внутренними условиями, которые способствуют формированию основ мировоззрения, черт характера, свойств и качеств личности. Некритическое отношение к себе, неадекватная оценка действительности приводит к нравственной неустойчивости несовершеннолетних осужденных, которая снижает эффективность социальной регуляции поведения и затрудняет формирование общественно полезных социальных установок, взглядов и убеждений. Чаще всего у них неразвиты высшие чувства, они ориентированы на получение сиюминутного удовольствия, равнодушны к чужим переживаниям и страданиям.

Для того чтобы выделить группы с различными социальными установками, нами было проведено две методики: диагностика личностной установки «альтруизм-эгоизм» и анкетирование на социальные установки подростков. Для изучения личностных качеств несовершеннолетних осужденных с различными социальными установками нами были проведены тест «Большая пятерка» и методика «Мини-мульт». Также нами была изучена социальная адаптация осужденных по методике К. Роджерса и Р. Даймонда.

Исследование проводилось на базе Ангарской воспитательной колонии в 2013–2014 гг., в нем принимали участие 52 подростка мужского пола 14–17-летнего возраста.

После анализа результатов применения двух методик на выявление социальных установок нами были созданы три подвыборки: в первую и третью группы вошли испытуемые, значения которых были «крайники» по результатам обеих методик, в среднюю группу вошли испытуемые со средними результатами по обоим методикам. Применение двух методик было нужно для того, чтобы сделать выборку более контрастной и уменьшить вероятность случайного попадания испытуемых в выборки, поскольку по результатам одного лишь теста на эгоизм-альтруизм или одной анкеты на социальные установки не было бы такой точности в полученных данных. Итак, «группа 1» – испытуемые с позитивными социальными установками (6 чел.), «группа 2» – испытуемые с неопределенными социальными установками (6 чел.), «группа 3» – испытуемые с негативными социальными установками (30 чел.). Далее мы изучали личностные качества несовершеннолетних осужденных с различными социальными установками.

Таблица 1

Результаты диагностики личностных качеств по методике «Большая пятерка»

	Экстраверсия	Нейротизм	Открытость к опыту	Добросовестность	Добротельность
Группа 1	12,3	8,8	11,8	14	13
Группа 2	9,3	7,5	7,5	10,1	8,8
Группа 3	5,2	10,2	7,2	7,6	4,9

Высокие показатели по шкале экстраверсии выявлены у групп 1 и 2, что свидетельствует о том, что у испытуемых в большей степени присутствуют положительные эмоции, они хорошо чувствуют себя в социуме, активные, дружелюбные, общительные. В свою очередь в группе 3 подростки испытывают меньше положительных эмоций и хуже взаимодействуют с другими людьми, иногда сдержанные, критично мыслящие, отчужденные, ориентированы не на общение, а на дело.

По шкале нейротизма получены примерно одинаковые показатели: любой подросток в силу своих возрастных тенденций при смене обстановки или нахождения в неблагоприятной среде может испытывать стресс и негативное отношение к окружающему. Так, например для любой группы несовершеннолетних осужденных независимо от установок свойственен нейротизм в личностных качествах, ведь находясь в исправительном учреждении закрытого типа они практически постоянно могут испытывать в какой-то мере стрессовые ситуации. Постоянное переживание главным образом состоит в угрозе социальному сосуществованию, престижу, означает крах надежд и ближайших перспектив, что может повлиять на развитие дезадаптивных личностных качеств.

По шкале открытости новому опыту можно предположить, что подростки, находясь в исправительном учреждении, если проявляют положительный настрой и доброжелательность, стремление к получению чего-то нового, интерес к окружающим они более легко адаптируются к окружающей их среде, это происходит за счет развития их личностных качеств, в то же время замкнутые, настороженные, подозрительные несовершеннолетние осужденные в большей степени подвержены развитию дезадаптивных личностных качеств, так как своим поведением отталкивают окружающих и в большинстве случаев остаются одиночками.

По шкале добросовестности группы 1 и 2 набрали высокие показатели: развитие таких личностных качеств, как добросовестность многим может дать положительные оценки со стороны окружающих, что способствует развитию позитивных социальных установок, от этого зависит и положительный настрой и быстрая приспособляемость. Можно предположить, что несовершеннолетние осужденные группы 3 не умеют сопротивляться трудностям, ограничивать свои потребности.

Низкие показатели по шкале доброжелательности получила группа 3: несовершеннолетние осужденные с негативными социальными установками и до заключения не были достаточно доброжелательны к окружающим. Доброжелательность должна формироваться в семье, но часто эти дети воспитывались в интернатах, детских домах, поэтому они и до попадания в места лишения свободы мало умели сострадать и доверять, обладали целым набором дезадаптивных личностных качеств.

Далее представлены результаты по методике «Мини-мульти».

Таблица 2

Результаты диагностики личностных качеств по методике «Мини-мульти»

Шкала	1-группа	2-группа	3-группа
L-шкала лжи	49,8	46,3	50,9
F-шкала достоверности	53,3	54,3	55
K-шкала коррекции	60,5	51	48,4
Hs-ипохондрия	41,6	56,5	49,4
D-депрессия	52	52,1	51,9
Hу-истерия	54,3	56,3	48,6
Pd-психопатия	40,6	47,3	70,9
Pa-паранойальность	55	57,6	70,1
Pt-психостения	49,3	62,5	55
Sc-шизоидность	56,3	56,8	54,7
Ma-гипотония	67,6	59,5	49

Можно отметить, что испытуемые отвечают на вопросы искренне, и они достаточно уверены в своих ответах. Проанализируем самые явные различия.

По шкале достоверности предположим, что действительно у всех несовершеннолетних преступников, участвующих в исследовании, присутствуют антисоциальные установки, что может означать присутствие латентных тенденций к противоправному действию при определенных ситуативных обстоятельствах.

По шкале коррекции результаты находятся в диапазоне 48–60: можно предположить, что несовершеннолетним осужденным независимо от социальных установок свойственно своеобразное отношение к своему собственному «Я» как ценности. Ярлык преступника вызывает у них защитную реакцию в виде самооправдания прежнего образа жизни, преступного поведения и в какой-то мере завышенной самооценки.

По шкале «психопатия» высокие показатели у группы 3, это может говорить о том, что в силу развития своих установок, которые направлены на агрессию, конфликтность и пренебрежения социальными нормами и ценностями, они отталкивают от себя окружающих, и это способствует развитию дезадаптивных личностных качеств.

По шкале «паранойяльность» группа 3 также набрала высокие результаты.

По шкале «гипотония» группы 1 и 2 показали высокие результаты, их можно расценивать как активных, деятельных, энергичных и жизнерадостных. Группу с негативными социальными установками можно расценивать как личностей менее жизнерадостных, энергичных у них может наблюдаться снижение активности и контактов с людьми.

Далее нами была исследована социально-психологическая адаптация.

Таблица 3

Результаты диагностики социально-психологической адаптации

Шкала	1-группа	2-группа	3-группа
A-адаптация	65,7	59,2	22,44
S-самовосприятие	44,55	48	64,74
L-принятие других	74	52,96	28,23
E-эмоциональная комфортность	75,35	57,36	33,63
I-интернальность	30	45,49	48,32
D-стремление к доминированию	63,11	60,08	77,58

По шкале адаптации группа 3 набрала низкие показатели: они не могут адекватно построить взаимоотношение с окружающими, менее жизнерадостны, стремятся держаться обособленно. Можно предположить, что до заключения, у них также наблюдались проблемы в общении, взаимодействии с социумом, например, в школьном обучении. Наличие дезадаптивных личностных качеств во взаимосвязи с негативными социальными установками по отношению к обществу и окружающим вполне может свидетельствовать и о присутствии в данный момент сниженной адаптации к окружающей действительности.

По шкале самовосприятия высокие показатели у группы 3: они любят переоценивать свои личностные качества, в то же время при общении с окружающими расценивает их негативно, а себя переоценивают.

В целом по результатам проведенной работы можно заключить, что несовершеннолетние осужденные с негативными социальными установками, несомненно, гораздо чаще обладают дезадаптивными личностными качествами, и в то же время эти каче-

ства могут «подпитывать» и поддерживать развитие негативных социальных установок. Этот замкнутый круг затрудняет процесс психологического сопровождения данной категории осужденных, препятствует их дальнейшей адаптации к условиям свободы, и нуждается в дополнительных углубленных исследованиях.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. М. : Изд-во Наука, 1994.
2. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М. : Изд-во МГУ, 1979. 152с
3. Волкова Н., Величко О. Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних // Законность. 2000. № 7.
4. Корчагина Ю. Подросток-правонарушитель // Здоровье детей. 2008. № 5.
5. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – М. : Изд-во МГУ, 1982. С. 288–318.
6. Молодцова Т. Д. Теория и практика предупреждения и преодоления дезадаптации подростков. Ростов н/Д, 1988.
7. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М. : Изд-во Мир, 1994. 320 с.
8. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М. : Наука, 1966.
9. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М. : Наука, 1975. С. 89–105.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКИ В РАБОТЕ С КЛИЕНТАМИ, ПЕРЕЖИВАЮЩИМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС

Павлоцкая Я. И.

*ФГБОУ ВПО «Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Волгоград, Россия
E-mail: Yana.pavlozkaya@yandex.ru*

Психологический кризис в науке и практике традиционно рассматривается не только как тяжёлое состояние, вызванное какой-либо причиной [2, с. 4], но и как некие остановки, во время которых человек осмысливает отрезок пройденного пути, утверждает в его значимости, иногда переоценивает ценности, ищет и находит новое в самом себе [4]. Иными словами, здесь проявляется две альтернативы результата переживания кризиса – с одной стороны, человек имеет возможность выйти на новый уровень личностного развития, благодаря полученному опыту и субъективных изменений, а с другой – человек может лишь восстановить прерванный кризисом привычный ход жизни и, по сути, не решить поставленных перед ним актуальных задач.

В практике психологического сопровождения людей, находящихся в трудной жизненной ситуации, для наиболее эффективного оказания психологической помощи, важно понимать и вовремя диагностировать специфику субъективного состояния в различные моменты времени. Также, становится первоочередным определением актуальной темы, которая разворачивается в ходе решения психологического кризиса. Часто, одна тема вскоре сменяет другую. Такими темами могут стать: субъективное отношение человека к проблеме смысла жизни, одиночества, свободы, ответственности, смерти, неопределённости – ключевые переживания, так или иначе возникающие в период трудной жизненной ситуации. И порой, одних слов клиента или беседы с ним становится недостаточно. Возникает необходимость анализа проективного материала, полученного разнообразными средствами – как при помощи специально разработанных психодиагностических методик, так и самой арт-терапевтической деятельности

клиента. В нашей работе с этой целью мы исследовали психодиагностические возможности музыки. Ни для кого не секрет, что музыка влияет на эмоциональное состояние: она может успокаивать и возбуждать, смягчать и ожесточать, вызывать воспоминания, утешать боль, усиливать агрессию. Каким же образом становится возможным, что при восприятии музыки, она становится неким «экраном», на который проецируются наши эмоции, переживания, значимые проблемы? Видный исследователь процессов музыкального восприятия Б. М. Теплов, обобщая результаты многих психологических экспериментов, изложил свои выводы в следующих двух тезисах:

1) внеэмоциональным путем нельзя постичь содержание музыки;

2) восприятие музыки идет через эмоции, но эмоциями не кончается: через них мы познаем мир [3, с. 123].

Однако следует отметить, что, несмотря на то, что каждое музыкальное произведение имеет свой характер и чувства, заложенные в него автором, тем не менее, восприятие не всегда адекватно считывает послы, передаваемые композитором. На восприятие музыки оказывают значительное влияние индивидуально личностные характеристики слушателя. Такие как: психическое и эмоциональное состояние, степень новизны музыкального стиля для слушателя, индивидуальные предпочтения, степень музыкальной грамотности.

Особое место в возможности использования музыки как средства психодиагностики является её ассоциативность [1]. Механизм ассоциации сводится к возникновению связи между несколькими ощущениями. Как уже отмечалось, мир эмоций – главная область музыкального воздействия, в которой возможно отражение самых разнообразных актуальных переживаний слушающего человека, многие из которых недоступны простой вербализации. Насколько бы определенным и даже конкретным ни был в своем содержании музыкальный образ, но обязательно будет изменён под влиянием личного опыта. Именно благодаря ассоциативности музыки, независимо от замысла создателя, многие сочинения могут обретать для нас самый различный дополнительный смысл.

Возможности использования свободных ассоциаций исследовал, в том числе, и К. Г. Юнг. Он разработал специальный метод, основанный на идее, что с их помощью возможно получить доступ к бессознательному содержанию человека. Таким образом, соединение метода свободных ассоциаций и специфики восприятия музыки, может открыть новые возможности в психологической работе с клиентом.

Итак, в рамках нашего исследования, после теоретического анализа музыкальной литературы, в качестве стимульного материала были выбраны следующие произведения, отражающие определённые экзистенциальные темы:

1. Шопен Ф. Соната № 6 часть *grave doppio movimento* (тема одиночества).

2. Бетховен Л. В. Симфония No. 9 in Dm, Op. 125 – часть *allegro ma non troppo un poco maestoso* (тема эмоциональных переживаний, одиночества, поиска смысла жизни, борьбы, развития).

3. Брамс И. Симфония № 1, часть *un poco sostenuto allegro* (тема отчаяния, поиска смысла жизни, переживания, связанные с темой любви).

4. Чайковский П. И. Симфония № 6 финальная часть (тема переживания утраты, одиночества).

5. Шопен Ф. Ноктюрн *b-moll op. 9* (тема одиночества).

6. Моцарт А. Реквием, часть *introitus requiem* (тема смерти).

Участникам исследования предлагалось во время звучания музыкального произведения записать на специальном бланке первые приходящие на ум слова-ассоциации и отметить, какие чувства возникают при прослушивании данной музыки. После прекращения звучания музыки, исследователь предлагал поразмышлять над тем, о чём могло бы быть это произведение, какой смысл оно несёт и зачем могло создаваться.

Мы предположили, что актуальные переживания психологического кризиса найдут своё отражение в особенностях восприятия музыкальных произведений.

Исследование проводилось при участии студентов разных специальностей 3 и 4 курсов в возрасте 19 – 21 год, переживающих на момент исследования психологический кризис в его различных проявлениях (о чём нам позволили сделать заключение

результаты методик на определение актуальных психических состояний – опросник «Психические состояния личности» А. Т. Джерсайлда, методика диагностики самооценки психических состояний по Г. Айзенку, самоактуализационный тест САТ).

Посредством дальнейшего контент-анализа были выявлены преобладающие категории тем – переживания, связанные с кризисом и борьбой, поиском смысла жизни и определения своего места в ней, тему любви и отношений и др. Мы увидели, что определённые темы действительно имеют место, являются значимыми и проявляются в ходе прослушивания музыки. Это темы: бессмысленности существования, ощущения расхождения между реальным и идеальным «Я», наличие враждебного конфликта по отношению к себе и другим, актуальность переживания проблемы свободы выбора и свободы воли.

Отметим интересный момент – общую оптимистическую ориентацию, ориентацию на положительный выход из кризиса, положительное решение конфликта во многих темах, помимо темы любви и взаимоотношений. Возможно, это связано с личным опытом исследуемых и постепенное развитие и понимание этой темы в русле новых взрослых отношений. Переживание кризиса рассматривается исследуемыми в контексте поиска и обретения смысла жизни. Тема смерти вызывает острые переживания и связана с темой борьбы, кризиса, а также с поиском смысла жизни.

Наличие корреляционных связей свидетельствует о том, что определённые, актуально переживаемые проблемы и психические состояния, находят своё отражение в особенностях восприятия и анализа музыкальных произведений. Так, например, категория «Сильные эмоциональные переживания» положительно коррелирует с наличием внутриличностного конфликта, чувство неприкаянности находит отражение в доминировании ассоциативной категории неопределённости и кризиса, а показатели по шкале Свобода выбора положительно коррелируют с показателями ассоциативной категории положительного выхода из кризиса.

Таким образом, с помощью предложенных музыкальных произведений и специально разработанного бланка методики на основе метода свободных ассоциаций, можно регистрировать:

- преобладающие темы и сюжеты, через которые вентилируются личностные переживания кризиса;
- доминирующие темы, которые находят отражение в особенностях восприятия музыки, её трактования (актуальный аспект психологического кризиса);
- степень полноты описания и дифференциации переживаемых чувств, их связи с той или иной проблемой.

Зная об особенностях отражения в музыке эмоциональной и когнитивной сферы человека, мы можем обрести уникальный инструмент для психологического сопровождения личности, переживающей кризис. Задача психолога соответственно будет заключаться в том, чтобы подобрать соответствующие музыкальные произведения, которые могли бы вызывать необходимый строй образных ассоциаций и переживаний, чей последующий анализ мог бы помочь в дальнейшем раскрыть внутренние ресурсы личности.

Литература

1. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М. : Музыка, 1972. 383 с.
2. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Сфера, 2000. 512 с.
3. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды / под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Изд. МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 640 с. (Психологи России»).
4. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для вузов. М. : Академия, 2002. 208 с.

КРИМИНОГЕННОЕ ОБЩЕНИЕ ПОДРОСТКОВ-ДЕЛИНКВЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проказина М. Н., Тигунцева Г. Н.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: yan9165@mail.ru*

В современных условиях проблема преступности несовершеннолетних относится к одной из наиболее актуальных в науке и злободневных для социальной практики. Термин «делинквентность» (лат. delinquentia – проступок, прегрешение, delinquens, delinquentis – совершающий проступок) закреплен в рамках международно-правовых актов как юридический термин, связанный с совершением лицом правонарушения или преступления. Делинквентное поведение – это крайний вариант девиантного (отклоняющегося) поведения, которое проявляется в различных видах, формах, степени и уровнях антиобщественного, противоправного, криминального, преступного поведения.

В целом, анализ литературы выявил, что современный делинквентный подросток, это: личность, в зависимости от принимаемой специалистами возрастной периодизации (14–15 лет или 17 лет), нарушающая или нарушившая общепринятые нормы, правила, ценности, традиции, законы в определенном социуме, соответственно, имеющая проблемы с законопослушанием. Для обобщенной характеристики делинквентного подростка свойственны различные девиантные (антиобщественные, противоправные, криминальные (криминогенные), преступные) формы поведения. Как следствие, у делинквента прослеживаются признаки (определенные степени и уровни проявления) дезадаптации, депривации, трудновоспитуемости, педагогической и социальной запущенности, а также направленность на совершение противоправных действий и поступков. Кроме того, в исследованиях отмечается, что у делинквентной личности наблюдаются нарушения и отклонения в личностных сферах (познавательной, эмоционально-волевой, коммуникативной, нравственной), что сопряжено с совокупностью (сочетанием) негативных, социально неодобряемых личностных качеств.

Следует подчеркнуть, что в научном мире не снижается интерес к изучению различных сфер и сторон личности делинквентного подростка. Особое место определено исследованию отношения правонарушителей к криминальной субкультуре. Анализ литературы показал, что несовершеннолетние правонарушители заявляют о себе как приверженцы, последователи или носители криминальной субкультуры. Существенный вклад в изучение специфики криминальной субкультуры несовершеннолетних правонарушителей сделан А. А. Александровым, И. П. Башкатовым, В. Д. Ермаковым, В. Н. Кудрявцевым, В. Ф. Пирожковым и др. [1–4]. В частности, И. П. Башкатов и В. Ф. Пирожков выделяют следующие психологические показатели стихийно возникающих групп правонарушителей: характер, цели, мотивы и направленность деятельности. Исследователи учитывают уровень организованности, сплоченности, устойчивости, конфликтности и групповой приемлемости, а также принимают во внимание внутрисубкультурную структуру, типы общения и отношений, групповые интересы, потребности, нормы и ценности несовершеннолетних правонарушителей. На основе комплекса выше обозначенных показателей И. П. Башкатов выделяет три вида криминогенных групп: 1) предкриминальные или асоциальные группы подражания; 2) неустойчивые криминальные или антиобщественные группы; 3) устойчивые криминальные или преступные группы. Причем, автор утверждает, что данные группы определяются как при анализе неформального и неуправляемого общения, так и в пространстве пенитенциарных и других закрытых учреждений, в которых содержатся несовершеннолетние, имеющие проблемы с законом. Соответственно, в многочисленных источниках подчеркивается, что основополагающим признаком характеристики правонарушителя необходимо относить его причастность к криминальной субкультуре. С точки зрения В. Д. Ермакова, В. Н. Кудрявцева, В. Ф. Пирожкова и мн. др., основное предназначение криминальной субкультуры – это установление и следование четким и жестким правилам и традициям взаимоотношений между членами группы. Важнейшим звеном в системе криминальной субкультуры, а также показателем и критерием характера взаимоотношений между правонарушителями является груп-

повая стратификация. На основе глубокого анализа групповой стратификации правонарушителей, И. П. Башкатовым выделены следующие ее признаки: 1. Жесткая стратификация (однозначное определение социальных статусов и ролей подростков в целом и в «своей» группе). 2. Социальное «клеймение», использование для обозначения принадлежности правонарушителей к определенным слоям группы терминов (благозвучных, возвышающих или напротив оскорбительных, унижающих человеческое достоинство). 3. Автономность существования каждого иерархического слоя, касты, группы, затрудненность или отсутствие непосредственных контактов между их представителями. 4. Затрудненная мобильность смены социальных ролей с целью их повышения и одновременные облегченные условия понижения статуса. 5. Строгая субординация в отношениях «верхов» и «низов», которая проявляется в беспощадной эксплуатации и угнетении «элитой» «низов». 6. Наличие у «верхов» системы условных знаков, обычаев, табу, ценностей. 7. Устойчивость статуса при переводе в другое учреждение или при выходе на свободу. Ярлык и статус, полученный в группе, надолго сохраняются. Важно также то, что И. П. Башкатов подчеркивает, что на положение личности правонарушителя в иерархии группы влияют: «стаж» преступной деятельности и количество судимостей (срок отбывания в местах изоляции и заключения, уровень преступной квалификации, знание порядков и правил в криминальной среде); «бывалость» – жизненный опыт, тесно связанный с преступным миром; срок лишения свободы. Существенное значение имеет физическая сила и определенные личностные качества: воля, умение властвовать, грубость, жестокость, цинизм. Кроме того, немаловажными факторами являются: возраст; поведение на следствии и в суде; поведение в спецучреждении в период адаптации (например, в СИЗО), умение «пройти прописку»; соучастие в прошлых преступлениях. Материалы, изложенные в работах И. П. Башкатова, позволяют получить достаточно полное представление о затрудненном характере коммуникативной сферы подростков-правонарушителей. Общение, взаимодействие и отношения правонарушителей носят напряженный, деструктивный, фрустрационный характер [1].

Соответственно, позитивное отношение делинквентов к криминальной субкультуре, в первую очередь, проявляется в общении и оказывает на него негативно-деструктивное влияние. Как следствие для несовершеннолетних правонарушителей, склонных к ориентации на правила и законы криминальной субкультуры, характерны признаки криминогенного общения. В этой связи существенное значение имеют исследования А. Н. Сухова [5], который рассматривает криминогенное общение как особый вид общения, деформированного в условиях социальной изоляции. Поэтому в первую очередь, с точки зрения исследователя, для несовершеннолетнего правонарушителя свойственны: повышенная стрессогенность, конфликтность, жесткая ролевая заданность и конспиративность. В пенитенциарных условиях криминогенное общение используется для установления незаконных связей, обмена преступным опытом, создания предпосылок, выработки плана, распределения ролей, определения места, времени и способов умышленного совершения преступлений. А. Н. Сухов выдвигает концептуальный подход к объяснению сущностной характеристики деформации общения, детерминированной условиями социальной изоляции. Важным моментом автор считает то, что деформация общения личности несовершеннолетнего делинквента, ведет к изменениям всех сторон коммуникации: информационной, перцептивной и интерактивной. Криминогенное общение сопряжено с конфликтами, массовыми эксцессами и другими явлениями (на межличностном, групповом и массовом уровнях) [5].

Таким образом, анализ литературы по проблеме криминогенного общения как важнейшей характеристики личности несовершеннолетнего правонарушителя позволил сделать следующие выводы: 1. Ориентация на криминальную субкультуру является важнейшей характеристикой личности делинквентного подростка. Криминальная субкультура оказывает существенное негативное влияние на все стороны и сферы личности, в первую очередь, на особенности общения и взаимодействия делинквента с окружающими. Общение делинквентов «наполнено» барьерами, преградами, противостоянием и конфронтацией. Причем, в основном оно носит затяжной криминогенный характер. 2. Диагно-

стика особенностей криминогенного общения делинквентов является базой для организации специфической психологической помощи, сущность которой заключается в восстановлении нарушений и деструкций в их взаимоотношениях с окружающими.

Литература

1. Башкатов И. П. Психология групп несовершеннолетних правонарушителей (социально-психологические особенности). М. : Просвещение, 1993. 256 с.
2. Ермаков В. Д., Крюкова Н. И. Несовершеннолетние преступники в России. М., 2006. 341 с.
3. Кудрявцев В. Н. Преступность в среде несовершеннолетних: криминологические и социальные вопросы. М. : Юрид. лит., 1986. 217 с.
4. Пирожков В. Ф. Законы преступного мира молодежи: криминальная субкультура. Тверь : ИПП Приз, 1994. 378 с.
5. Сухов А. Н. Криминогенное общение в среде осужденных : учеб. пособие для учеб. заведений МВД России. Рязань : РВШ МВД РФ, 1993. 134 с.

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ревякина Ю. В., Ярославцева И. В.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: revyulia@bk.ru*

*Исследование выполнено при поддержке
Иркутского государственного университета,
индивидуальный исследовательский грант № 111-13-214*

Аутизм как первазивное (общее) расстройство психологического развития (Международная классификация болезней 10 пересмотра: МКБ-10, 1992) представляет собой сложную многокомпонентную проблему для специалистов разного профиля: психологов, педагогов, врачей, генетиков, биохимиков, социальных работников.

По данным Института коррекционной педагогики РАО, частота детского аутизма составляет 15–20 случаев на 10 тыс. детского населения. В действительности количество аутичных детей больше, так как стертые формы аутизма, значительно деформирующие личность и представляющие серьезную социальную и психолого-педагогическую проблему, остаются не уточненными официальной статистикой. Во всем мире отмечается тенденция к росту частоты встречаемости данного отклонения в развитии, которое не зависит от национального, расового и географического факторов.

Несмотря на то что однозначной трактовки этиологии и патогенеза этого расстройства нет, в клинко-психологической структуре нарушений при аутизме можно выделить ряд ядерных составляющих, учет которых крайне необходим при организации учебно-воспитательной и коррекционной работы:

- нарушение общения;
- нарушение социального и эмоционального взаимодействия;
- нарушение социального взаимодействия;
- нарушение поведения;
- нарушение речи;

- нарушение когнитивных процессов.

Как отмечается в работах, посвященных проблемам аутизма, около 66–75 % детей страдающих аутизмом, имеют коэффициент интеллектуального развития меньше 70, при отсутствии коррекционной работы с детьми в благоприятные сроки развития более чем в 2/3 случаев наступает глубокая инвалидность. Поэтому разработка вопросов реабилитации детей с синдромом РДА остается важнейшей проблемой. По сведениям Национального общества содействия детям-аутистам в США, своевременно и правильно организованная коррекционная работа улучшает социальную приспособляемость и снижает в последующем их нуждаемость в большой помощи с 74 до 8 %.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей психического развития детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра.

Методы исследования. Для всесторонней оценки умственного и психомоторного развития детей раннего возраста нами использовались следующие стандартизированные методики: шкала оценки психомоторного развития Н. Бейли, методика определения уровня умственного развития ребенка Е. А. Стребелевой, методики «Покажи», «Покажи, кто что делает», «Посмотри и скажи» авторы М. Г. Борисенко и Н. А. Лукина. Также нами использовались методы: беседа с родителями и лечащим врачом, и наблюдение за поведением ребенка. Статистический анализ полученных материалов проводили с использованием пакета прикладных программ BioStat 5. 8. 3. 0, применялись критерии Стьюдента и Манна – Уитни, различия считались значимыми на уровне $p < 0,01$.

Исследование проведено на базе ФГБОУ ВПО «ИГУ» и клиники научного центра проблем здоровья семьи и репродукции человека СО РАМН, г. Иркутск. В обследовании приняло участие 42 ребенка, в возрасте от 2 лет и 10 месяцев до 4 лет. Сформировано две группы: 1-я группа – экспериментальная, в которую вошли 22 ребенка, страдающие расстройствами аутистического спектра; 2-я группа – контрольная, в которую вошли 20 условно здоровых детей.

Результаты и их обсуждение. Изучение умственных и психомоторных особенностей у детей с расстройствами аутистического спектра позволило выявить ряд особенностей в протекании

познавательных процессов. У детей с РАС наблюдаются грубые нарушения целенаправленности и произвольности внимания. Их внимание устойчиво буквально в течение нескольких минут, иногда и секунд. Даже при сформированном адекватном поведении остаются выраженной рассеянность, частые отвлечения. Однако яркие впечатления могут буквально завораживать детей. Поведение таких детей стереотипно, однообразно, плохо контролируется, часто они как бы не видят и не слышат педагога. Возможны неадекватные реакции – оживление и смех, или испуг и плач, или стереотипное двигательное и речевое возбуждение. Характерны проявления негативизма, резкий отказ от выполнения заданий. Дети с трудом приспосабливаются к переменам – к новым условиям, людям, способу выполнения задания, неожиданному изменению уже освоенного порядка. Им трудно самостоятельно сопоставлять усвоенные знания, связывать их со своим жизненным опытом. Такие дети не способны мыслить символически, для них характерна буквальность понимания сказанного, трудность выделения подтекста. Необходимо отметить, что у 90 % детей экспериментальной группы, была выявлена задержка психоречевого развития.

Моторная неловкость и трудности пространственной организации проявлялись при выполнении детьми раннего возраста с РАС физических упражнений и игр. Было обнаружено, что у детей экспериментальной группы менее сформированы такие функции, которые требуют концентрации внимания, одновременного действия рук и ног: езда на велосипеде (только 26,6 % детей экспериментальной группы выполняют это задание, против 80 % контрольной группы), подпрыгивание на месте, расставив ноги; использование вилки во время еды. 80 % детей с РАС не исполняют принятой роли в игре, не отождествляют себя с персонажем сказки, какой-нибудь профессии, с одним из родственников или с животным, и не имитируют характерное для принятой роли поведение ($p < 0,01$).

Заключение. В результате проведенного обследования выявлены психологические особенности детей раннего возраста, страдающих расстройствами аутистического спектра.

РАЗДЕЛ 5

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

ФОРМИРОВАНИЕ В СОЗНАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЦЕННОСТЕЙ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Абдулаева П. З.¹, Абдулаева Х. С.²

*¹ФГБОУ ВПО «Дагестанская государственная медицинская академия»,
Махачкала, Россия*

*²ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», Ма-
хачкала, Россия*

E-mail: patimat1959@mail.ru

Здоровый образ жизни постепенно вошел в моду. Здоровье – это красота, успех и счастливая жизнь. Такая формула является крайне привлекательной, однако одного желания быть здоровым недостаточно, чтобы действительно таковым являться. Здоровье человека образуют две составляющие – это психологическое здоровье и физическое здоровье, и оба эти понятия тесно взаимосвязаны. Страдания, стрессы, тревоги, конфликты, потери, депрессии и другие эмоциональные переживания провоцируют появление не только психологических, но и физиологических заболеваний. Любые отрицательные эмоции пагубно влияют на здоровье человека и вызывают, так называемые, психосоматические заболевания. В основе большинства заболеваний, которыми страдает современный человек, лежит именно психологическая причина. В медицинской практике часты случаи, когда серьезные онкологические и иные заболевания поддавались успешному лечению, благодаря уверенности самого пациента в силе современной медицины, в возможности собственного выздоровления, а также доверии к лечащему врачу. Такой позитивный взгляд в будущее, уверенность в благоприятном разрешении проблем со здоровьем способен не только ускорить процесс выздоровления, но и оказать непосредственное терапевтическое воздействие. Такие случаи доказывают прочную взаимосвязь между психическим и физическим состояниями человека, а также то, что мы сами в силах воздействовать на состояние своего физического здоровья. Первым оружием в борьбе за собственное физическое и психологиче-

ское здоровье является информация. Обладая информацией о том, как вести здоровый образ жизни, справляться с различными трудностями, предупреждать появление психологических заболеваний, обрести уверенность в себе и своих силах и многом другом, можно обеспечить себе не только психологическое, но и как следствие, физическое здоровье. В национальной Доктрине развития образования и в федеральной программе развития образования в качестве ведущих выделяются задачи сохранения здоровья, оптимизации учебного процесса, разработки здоровьесберегающих технологий (ЗОТ) обучения и формирование ценности здоровья и здорового образа жизни. Понятие «здоровьесберегающая технология» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, насколько решается задача сохранения здоровья преподавателей и студентов. Также здоровьесберегающие технологии можно рассматривать, как совокупность тех принципов, приемов и методов педагогической работы, которые дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаками здоровьесбережения [1, с. 5].

Коренное реформирование системы образования в России и, как следствие, преобразования, проводимые в системе высшей школы, актуализировали проблему физического воспитания студентов. Анализ здоровья и физической подготовленности молодежи показывает, что в настоящее время среди студентов растет заболеваемость, снижается уровень физической подготовленности студентов I курсов. Увеличивается численность студентов полностью освобожденных от практических занятий по состоянию здоровья и количество занимающихся отнесенных к специальной и подготовительной медицинским группам [2, с. 4].

Термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» (ЗОТ) можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, её «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приёмов, методов педагогической работы, которые дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения. Близкими к ЗОТ являются медицинские технологии профилактической работы, проводимой в обра-

зовательных учреждениях. Примерами такой работы служит вакцинация студентов в Дагестанской государственной медицинской академии, контроль за сроками прививок, выделение групп медицинского риска и т. п. Эта деятельность также направлена на сохранение здоровья студентов, профилактику инфекционных и других заболеваний, но уже не с помощью образовательных технологий. Существует немало возможностей конструктивного взаимодействия педагогов и медиков в их совместной работе по сохранению и укреплению здоровья обучающихся. Так, в примере с реализацией медицинских мероприятий по вакцинации, педагогический коллектив академии может обеспечить психолого-педагогическое сопровождение этих, не самых любимых обучающимися процедур.

На сегодняшний день специалисты здравоохранения считают, что здоровье человека на 50 % зависит от здорового образа жизни, поэтому первостепенной задачей является сохранение и укрепление здоровья [3, с. 7].

Поддержание психического здоровья невозможно без соблюдения *здорового образа жизни*. Он включает: рациональное питание, соблюдение оптимального психогигиенического режима труда, сна и отдыха, адекватную физическую нагрузку, искоренение вредных привычек (табак, алкоголь), создание психотерапевтической атмосферы в семье, на производстве и т. д. Здоровый образ жизни является основой *психопрофилактики*, т. е. предупреждения возникновения расстройств психики. Отношение населения к здоровому образу жизни, профилактике часто двойное – с одной стороны, декларируется желание укреплять и поддерживать здоровье, а с другой – присутствует нежелание поступиться удовольствиями, которые теоретически понимаются как вредные (например, переизбыток, лень заниматься физкультурой и др.). Для сохранения здоровья необходимо сознательное и волевое принятие здорового образа жизни. Психопрофилактика делится на первичную, вторичную и третичную. Задачи *первичной профилактики* сливаются с задачами психогигиены. Все мероприятия, относимые к первичной профилактике, направлены на повышение устойчивости психики к вредным воздействиям. Это охрана матери, плода, новорожденного от инфекций, травм, ин-

токсикаций, воспитание гармоничной личности, умеющей справиться с психотравмирующими ситуациями, здоровый образ жизни и т. д. Под *вторичной профилактикой* принято понимать раннее выявление расстройств и своевременное адекватное лечение, позволяющее стабилизировать состояние и предупредить рецидив заболевания. Предупреждение инвалидности при хронических заболеваниях является *третичной профилактикой*, а это входит в задачи реабилитации. Внутриличностный конфликт характеризует личность в гораздо большей степени, нежели ее способность сохранять здоровье и душевное благополучие – таков основной научный предрассудок XX столетия, которым объясняется существенный пробел в современной психологической науке – отсутствие в ней целостной и четко структурированной психологической теории здоровья. Чтобы заполнить этот пробел, необходимо, осмыслив и систематизировав то, что уже достигнуто великими психологами прошлого века (такими, как К. Г. Юнг, Р. Ассаджоли, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй, с. Гроф и др.), сделать предметом тщательного междисциплинарного и кросс-культурного изучения феноменологию здоровья и болезни во всем многообразии ее психологических и социокультурных аспектов. Накопление эмпирических данных и разработка объяснительных схем в этой области будет способствовать построению научной, психологической по своей сути модели психического здоровья личности на основе комплексного, системного подхода.

Исходя из вышеизложенного, необходимо отметить, что здоровье человека во многом зависит от того, как он относится к миру и к самому себе, умением совершать свои потребности в духовном и физическом совершенствовании, а также в познании других и самого себя.

Литература

1. Горелов А. А., Кондаков В. А. Анализ показателей здоровья студентов специальной медицинской группы // Науч. проблемы гуманитар. исслед. 2008. Вып. 6. С. 28–33.
2. Дубровский В. М. Лечебная физическая культура : учеб. для вузов. М. : Владов, 1998. 608 с.
3. Егорьев А. О. Здоровье студентов с позиции профессионализма // Теория и практика физ. культуры. 2003. № 2. С. 53–56.

ТРЕВОЖНО-ДЕПРЕССИВНЫЕ ПАТТЕРНЫ РЕАГИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД СЕССИИ

Ашихмина Ю. В., Трубачёва Д. Е.

ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», Барнаул, Россия
E-mail: erin004@mail.ru; dascha.trubacheva@yandex.ru

Современное общество является постоянным источником стрессовых ситуаций. Уменьшающаяся необходимость в личном присутствии для решения повседневных задач приводит к тому, что личная коммуникация вызывает беспокойство. Поведение человека, оценка окружением его успешности в той или иной деятельности, собственные оценки вероятности справиться с поставленной задачей – составляют предпосылки для формирования устойчивой тревоги оценивания (Дубровина, 2003; Janet, Piaget, 2006; Карандашев, Лебедева, Спилбергер, 2004). Беспокойство о результате переносится на ситуацию в целом, способствуя дезадаптации в социальных ситуациях, а также их избеганию. Получение образования как одна из ступеней профессионального становления само по себе является источником стрессового фона, приобретающего особо выраженные формы в периоды промежуточных срезов знаний и на сессии. В данные периоды на первый план наиболее часто выходят реакции тревожно-депрессивного спектра (Гаранян, 2010; Евдокимова, 2008; Московка, 2008; Обухова, 2006; Толстых, 2007). [3]

Целью исследования было выявление особенностей тревожно-депрессивных паттернов реагирования у студентов 1–2 курса в период сессии. Для ее реализации были использованы следующие методы: экспертный опрос, проективная методика «Незаконченные предложения» [2], тестирование (шкала депрессии А. Бека [1], шкала базовых убеждений Р. Янов-Бульман [5] и опросник социальной тревоги и социофобии (ОСТИСФ) О. А. Сагалаковой и Д. В. Труевцева [6]), статистические методы обработки данных.

В ходе экспертного опроса выявлено, что студенты в период сессии демонстрируют следующие тревожные реакции: внешние проявления тревоги («только покраснеть перед преподавателем

мне и не хватало»); уверенность в собственной некомпетентности («вроде и учила, но вспомнить не получается»); убежденность в предвзятости преподавателя («да она уже придумала, кому что поставит»); необходимость «держаться лицо» («необходимо работать на положительную репутацию»); поддержание собственной самооценки («не уверена, что удастся сдать также хорошо»).

Для юношей характерно обесценивание ситуации («тройка тоже положительная оценка»), в то время как у девушек встречаются ритуализация («делаю шпаргалки, но не пользуюсь») и дополнительная мотивация на результат («хочу заработать повышенную стипендию»). В ситуации оценивания тревожность сочетается с тенденцией к проявлению депрессивных паттернов, таких как предвосхищенное негативное оценивание себя, негативное оценивание будущего: предвосхищение результатов, преуменьшение своих способностей. При этом снижается эмоциональный фон, появляется общее недовольство собой, при тенденции к росту уровня притязаний, что сочетается с соматическими проявлениями депрессии. У большинства студентов выражены вегетативные проявления тревоги, легкая дезадаптация и слабо выраженное когнитивное снижение (наиболее распространено снижение внимания и памяти на фоне информационной перегрузки и нарушений сна).

При эмпирической оценке депрессивных и тревожных симптомов в ситуациях оценивания были выявлены как значимые следующие когнитивные искажения: когнитивный сдвиг, мышление в стиле «я должен», катастрофизация, «чтение мыслей», преувеличение с преуменьшением являются предпосылками этих симптомов. Когнитивный сдвиг находит свое отражение в чрезмерной критичности к себе при повышенном уровне притязаний, что в ситуации оценивания приобретает явную тенденцию к дезадаптации. Преобладающее также мышление в стиле «я должен», у исследуемой выборки нередко видоизменяется в «я должен, но...», что отсылает нас к феномену выученной беспомощности. [1]

При анализе результатов методики «Незаконченные предложения» выявилась тенденция к избеганию ответственности за свои действия («Надеюсь на удачу/чудо/ друзей» и только у 4

было продолжено «Надеюсь на себя/себя и семью») и стремление к получению образования при недостаточный волевым контроле собственной учебной деятельности и выраженным самоосуждением («Моя наибольшая слабость заключается в том, что я ленив/не могу начать действовать/я забывчивая»), что является предпосылкой к развитию таких депрессивных симптомов, как завышение уровня притязаний в сочетании с мнительной беспомощностью, что подтверждается незаконченными предложениями, выявляющими страхи и опасения у испытуемых («Знаю, что глупо, но боюсь узнать оценку по ботанике/экзамена», «Большинство моих товарищей не знают, что я боюсь не сдать сессию/получить плохую оценку по учебе»). Завышение уровня притязаний прослеживается при выявлении отношения к себе («Думаю, что я достаточно способен, чтобы сделать все, что хочу/добиться успеха/сдать все на 4–5/учиться хорошо»). Снижение эмоционального фона проявляется у испытуемых, отмечающих стремление сдать сессию на хорошие оценки и убежденность в собственной беспомощности в том или ином смысле («Мои опасения не раз заставляли меня отступить/ разочаровываться/уходить/бежать/сдаваться/тревожиться»).

Депрессивные тенденции проявляются при столкновении с неудачами («Когда мне начинает не везти, я впадаю в уныние/я в печали/плачу/нервничаю/очень огорчаюсь»). Выявляется неудовлетворение нынешним состоянием («Я мог бы быть счастливым, если бы имел интерес к какой-либо деятельности/не мой характер/не лень/был трудолюбив/не был прокрастинатором»), что поддерживается самоосуждением, отсутствием интереса к чему-либо. Присутствуют депрессивные мысли по поводу будущего: «Когда я буду старым, я умру/у меня будет костыль/я или не доживу, или буду сильно болеть».

У «депрессивных» студентов формируются представления о том, что преподаватель заранее настроен против них («она думает, что я ничего не знаю»). Это подкрепляется восприятием ситуации оценивания как преувеличено значимой и акцентирует внимание на возможных ошибках: «Оценка «удовлетворительно» говорит о том, что я неспособный, и мне ее не избежать». По шкале депрессии А. Бека можно отследить, что у таких студентов со-

матические проявления депрессивных симптомов депрессии наиболее высоки. При этом депрессивные симптомы в ситуаций оценивания прямо пропорционально связаны с повышением тревожного фона, и, в частности, тревоги оценивания [1].

При анализе шкалы А. Бека и субшкал базовых убеждений были выявлены обратные значимые корреляции (при $r = 0,62$, $p < 0,006$) с субшкалами благосклонность мира, доброта людей, ценность собственного «Я». Что может трактоваться как убежденность студентов, склонных к депрессии, в том, что мир неблагосклонен по отношению к ним, люди негативно к ним настроены, а собственное «Я» неполноценно. Корреляция по когнитивно-эмоциональной субшкале и субшкале ценность собственного «Я» обратно пропорциональна, что говорит о связи занижения самооценки и отрицательных эмоций. По шкалам базовых убеждений и ОСТиСФ корреляционный анализ выявил несколько значимых связей (при $r = 0,53$, $p < 0,048$). Шкала социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением» прямо пропорциональна субшкалам ценность собственного «Я», степень самоконтроля, степень удачи или везения, таким образом, чем выше убежденность относительно собственной ценности, степени самоконтроля и степени удачи или везения, тем выше уровень тревоги в ситуациях, когда испытуемые оказываются в центре внимания и под наблюдением. Обратная корреляция шкалы постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях и субшкалы доброта людей может быть рассмотрена как предпосылка к избегающему поведению.

Подводя итоги, следует отметить, что первично студентов в период сессии выявляются тревожные паттерны реагирования, совладание с которыми происходит посредством ритуализации, обесценивания ситуации и дополнительной мотивацией на результат. Паттерны тревожного реагирования тесно связаны с депрессивными, что показывает нам корреляционный анализ шкал тревоги и депрессии и субшкал базовых убеждений. В частности, постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях и депрессивное реагирование проявляются взаимосвязано через убеждение, что окружающие люди не добры и запускает избегающее поведение, окрашивает его нега-

тивными переживаниями. А обратную корреляцию шкалы Бека и субшкалы ценность собственного «Я», а также прямую корреляцию шкалы тревоги – «быть в центре внимания, под наблюдением» и субшкалы ценность собственного «Я» можно рассмотреть, как обесценивание собственного «Я» в период сессии. Что говорит о вторичном проявлении депрессивных паттернов после неудач.

Литература

1. Бек А. Когнитивная терапия депрессий // Моск. психотерапевт. журн. 1996. № 3. С. 69–92.
2. Казачкова В. Г. Метод незаконченных предложений при изучении отношений личности // Вопр. психологии. 1989. № 3. С. 154–157.
3. Карандашев В. Н., Лебедева М. С., Спилбергер Ч. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию. СПб. : Речь, 2004. 80 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. М. : Эксмо, 2005. 960 с.
5. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М. : Смысл, 2008. 172 с.
6. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В. Опросник социальной тревоги и социофобии [Электронный ресурс] // Мед. психология в России : электрон. науч. журн. 2012. № 4 (15). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 13.02.2014).

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Байкалова Н. И., Гриценко С. В.

*ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»,
Медико-психолого-социальный институт, Абакан, Россия
E-mail: sv_vl@mail.ru*

Проблема влияния профессии на личность периодически возникает в фокусе внимания исследователей, но до настоящего времени остается актуальной и недостаточно разработанной. Выбранная человеком профессия – это выбор жизненного пути, выбор судьбы, это определенное стремление к поиску и реализации смысла своей жизни. В. Франкл рассматривает это как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности. Это выбор, который делает каждый в юношеском возрасте. Он имеет громадное значение для человека.

В связи с вышесказанным целью нашей работы стало исследование экзистенциальных ценностей у представителей юношеского возраста (от 18 до 23 лет), обучающихся на разных специальностях. Группу испытуемых составили 60 юношей и девушек: 20 человек обучающихся по направлению «Психология» (группа 1), 20 – по специальности «Лечебное дело» (группа 2) и 20 – по направлению Педагогическое образование, образовательный профиль «Физическая культура» (группа 3).

Для проведения эмпирической части исследования были использованы следующие методики: «Шкала Экзистенции» С. В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер; опросник «Отношение к жизни, смерти и кризисной ситуации». Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью однофакторного дисперсионного анализа.

В процессе исследования по методике «Шкала Экзистенции», были получены результаты, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние показатели по методике «Шкала Экзистенции» у трех групп испытуемых

Показатели \ Группы	I	II	III	Статистические данные		
				I-II	I-III	II-III
Самодистанцирование	28,85	28,45	31,95			
Самотрансценденция	68,4	65,15	65,6			
Свобода	42	47	45,15			
Ответственность	49,25	45,2	54,95			0,002**
Общий показатель	188,5	186	198,2			
Персональность	101,25	93,6	97,55			
Экзистенциальность	91,25	92,25	100,05			

– $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

У психологов (см. табл. 1), в отличие от представителей других групп, наиболее выражена «самотрансценденция» (68,4), что указывает на наиболее обогащенный эмоциональный внутренний мир, и внутренняя способность чувствовать ценностные основания и на них ориентироваться; «персональность» (101,25) – определяет «открытость в отношении мира» и в отношении обхождения с самим собой.

По сравнению с двумя другими группами, у будущих докторов выявлены более высокие показатели по шкале «свобода» (47). Это может говорить о ясности и прочности в формировании суждений и нахождении решений. В то же время для данных испытуемых характерен минимальный показатель по шкале ответственность (см. табл. 1). Возможно, это указывает на наличие ситуаций, в которых респонденты второй группы не чувствует персональной включенности в жизнь, которая идет сама собой, в малой степени поддается планированию и не пронизана собственной волей.

В отличие от студентов-медиков, представители третьей группы, напротив, характеризуются ростом ответственности и включенности (см. табл. 1). Они больше затронуты соотношением с жизнью и придерживаются обязательного, заботливого обхождения с ней. Также у студентов 3 группы, в сравнении с другими, в большей степени выражены: способность восприятия и ясность в отношении ситуации (самодистанцирование – 31,95); способно-

сти справляться с самим собой и с миром и мочь пойти на внутренние и внешние требования и предложения, соотнося их с собственными ценностями растет (общий показатель – 198,2): высокая степень решимости и ответственности за жизнь. Человек стремится устроить свой мир и свою жизнь (экзистенциальность – 100, 05).

Не смотря на обнаруженные различия между 3 группами испытуемых, статистический уровень значимости достигают только показатели 2 и 3 группы по шкале «ответственность» (см. табл. 1).

Далее исследовалось «Отношение к жизни, смерти и кризисной ситуации», полученные результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2

Средние показатели по опроснику «Отношение к жизни, смерти и кризисной ситуации» у трех групп испытуемых

Показатели \ Группы	I	II	III	Статистические данные		
				I-II	I-III	II-III
Принятие изменчивости жизни	4,55	4,45	5,4			
Жизнь как рост	5,7	4,55	5,3	0,038*		
Принятие жизни	5,2	4,85	5,85			0,024*
Онтологическая защищенность	6,5	5,85	5,95			
Принятие себя	4,65	4,1	5,9			0,004**
Стремление к росту	5,8	3,85	4,65	0,001**		
Ответственность	4,65	4,6	5,3			
Концепция смерти	4	2,75	4,4			
Наличие смысла жизни	5,7	3,8	5,1			
Принятие чувств по отношению к смерти	4	4,1	2,8			
Принятие смерти	3,7	4,25	3,25			
Наличие смысла смерти	4,7	3,75	4,6			
Наличие смысла в кризисной ситуации	5,1	5,4	5,45			
Концепция кризисной ситуации	5,2	4,6	5,6			

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

По материалам, представленным в таблице 2 видно, что у будущих психологов в большей степени, чем у представителей 2 и 3 групп сформировано представление о понимании жизни, как возможности для реализации «бытийных» мотивов («жизнь как рост» – 5,7). Данные по шкале «наличие смысла жизни» (5,7) показывают, что у группы есть наличие в жизни высшего смысла, подчиненность идеи, при этом представители 1 группы чувствуют онтологическую защищенность, выражающуюся не только в принятии своих родителей и детства, но и наличии безопасности и психологического комфорта (онтологическая защищенность – 6,5). Высокие баллы по шкале «стремление к росту» (5,8) указывают на выраженность преобладающей «бытийной» направленности личности.

Показатели по шкале «наличие смысла смерти» у опрошенных 1 и 3 групп (см. табл. 2) могут свидетельствовать о сформированности у них представления о смерти, также эти группы имеют сходную «концепцию смерти», в соответствии с которой смерть рассматривается как переход, т. е. предполагается существование какой-либо формы жизни после смерти. Близкие значения выявлены у респондентов 1 и 3 группы (5,2 и 5,6 соответственно) по шкале «концепция кризисной ситуации». Представители этих групп рассматривают кризисную ситуацию как возможность, т. е. относятся к ней как к опыту, позволяющему развиваться дальше, самосовершенствоваться, получать через кризис как негативный, так и позитивный опыт.

При исследовании «принятия чувств по отношению к смерти» сходные результаты были выявлены у студентов 1 и 2 групп (см. табл. 2), следовательно, представители этих групп имеют осмысленное отношение к смерти и относятся к ней как к части жизни. Только студенты, обучающиеся по специальности «Лечебное дело», принимают существование смерти и стремятся относиться к ней сознательно, готовиться к ее приходу («принятие смерти» – 4,25).

У респондентов 3 группы в большей степени, чем у представителей 1 и 2 групп (см. табл. 2) развита способность принимать происходящие в жизни изменения, относиться к ним терпимо («принятие изменчивости жизни» – 5,4). Также для студентов 3

группы характерно: принятие своей жизни («принятие жизни» – 5,85); «принятие себя» (5,9) свидетельствующее о том, что личностью принимается индивидуальность по отношению к себе, другим и миру; «ответственность» (5,3), указывающая на принятие ответственности личностью за свою жизнь.

Статистический анализ полученных данных позволил обнаружить значимые различия между представителями 1 и 2 групп по шкалам «жизнь как рост» (0,038* при $p < 0,05$) и «стремление к росту» (0,001** при $p < 0,01$); между 2 и 3 группами по шкалам «принятие жизни» (0,024* при $p < 0,05$) и «принятие себя» (0,004** при $p < 0,01$). Остальные различия не достигают уровня статистической значимости.

На основании проведенного исследования могут быть сделаны следующие выводы:

1. Для представителей юношеского возраста, обучающихся по направлению «Психология», характерен обогащенный эмоциональный внутренний мир и внутренняя способность чувствовать ценностные основания и на них ориентироваться. Им свойственно понимание жизни, как возможности для реализации «бытийных» мотивов, и чувство онтологической защищенности.

2. У студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело», преобладает ясность и прочность в формировании суждений и нахождении решения, отношение к смерти осмысленно, принимается существование смерти и стремление сознательного отношения к ней.

3. У обучающихся по направлению «физическая культура» выражена способность четкого и ясного восприятия ситуации и преобладает чувство ответственности; развита способность принимать происходящие в жизни изменения. Отмечается наличие в жизни высшего смысла, стремление к поиску смысла в происходящих несчастьях и извлечение из них позитивного опыта.

Таким образом, в результате исследования был обнаружен ряд значимых различий в представленности экзистенциальных ценностей у лиц юношеского возраста, обучающихся на разных специальностях. А именно: Шкала «ответственность», «жизнь как рост», «принятие жизни», «принятие себя», «стремление к росту».

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ

Баранова А. Ю., Уварова М. Ю.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: nastyab_12@mail.ru*

Образование в последнее время терпит огромные изменения. Учебный процесс изменяется не только в школе, но и в высшем учебном заведении. Большое значение уделяется личности преподавателя, его интеллектуальному потенциалу и моральному облику.

Отечественная педагогическая психология накопила богатейший материал исследований в области психологии педагогического труда. Е. Г. Балбасова, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. В. Петровский, В. А. Сластенин – это лишь малый список тех, кто занимался этим вопросом [1, с. 21].

Для современного этапа образования важно не только научить определенному количеству знаний, сколько воспитать желание и умение приобретать эти знания и пользоваться ими [2, с. 279].

Как известно, психолог – это тип профессии, который направлен на людей и на работу с ними в плане оказания помощи. Преподаватель психологии, тем более, должен учитывать психологические особенности каждого учащегося, знать уровень его подготовленности и уметь не только передать информацию, но и сформировать интерес к предмету. Также важным качеством его личности является его эрудированность. Преподаватель психологии всегда должен знать больше, чем входит в рамки его предмета, только таким образом он может вызвать интерес у учащихся и установить с ними контакт, более чутко понимать и чувствовать студента [3].

Исходя из всего вышеизложенного, мы сформулировали объект – личность преподавателя и предмет – особенности личности преподавателя психологии, а цель нашего исследования – рас-

смотреть особенности личности современного преподавателя психологии.

Приступая к исследованию, мы исходим из предположения, что представление об особенностях личности современного преподавателя психологии у преподавателей и студентов не различается.

В исследовании приняли участие студенты 4 курса факультета психологии ИГУ.

Эмпирические методы:

1. Метод экспертной оценки (в качестве экспертов выступают преподаватели факультета психологии ИГУ).

2. Метод ранговой корреляции Спирмена (для установления связи между выбором преподавателей и студентов).

Проанализировав основные подходы к изучению личности преподавателя и, в частности, преподавателя психологии, мы выделили десять основных качеств, определяющие личность современного преподавателя психологии. Это:

1. Выдержка и самообладание.
2. Гуманность.
3. Ответственность.
4. Способность видеть перспективы развития предмета, искать и вносить усовершенствования в процесс преподавания.
5. Умение опираться и использовать достижения разных наук, имеющих отношение к предмету.
6. Владение современными технологиями, необходимыми для успешного преподавания предмета.
7. Способность работать в коллективе.
8. Способность формировать у студентов учебных и социальных умений и навыков.
9. Умение встать на точку зрения учащегося и создать атмосферу доверия в общении с другим человеком (учащийся должен ощущать себя уникальной полноценной личностью).
10. Умение исходить из особенностей студентов при планировании и организации учебно-воспитательного процесса.

По результатам оценивания качеств преподавателя психологии мы приходим к выводу, что для преподавателей важным качеством личности является способность видеть перспективы раз-

вития предмета, совершенствовать его. Для студентов приоритетным является владение современными технологиями, необходимыми для успешного преподавания.

Меньший ранг заняло такое качество как гуманность. Это качество не относится только к преподавательской деятельности, а к личности в целом. И, скорее всего оно, по мнению преподавателей, является уже в принципе важным для любой личности. Также, по мнению преподавателей, не является важным умение исходить из особенностей студентов при планировании и организации учебно-воспитательного процесса и способность формировать у студентов учебных и социальных умений и навыков. А вот студенты не считают важной способность работать в коллективе.

На основании полученных данных мы при помощи метода ранговой корреляции определяем, есть ли значимое различие в результатах, полученных у преподавателей и студентов. Результаты оценивания качеств приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты оценивания качеств личности преподавателями и студентами

Качество	Преподаватели		Студенты		d (ранг А – ранг Б)	d ²
	Результаты	Ранг (А)	Результаты	Ранг (Б)		
1	6,5	7	5,8	6	1	1
2	7,3	9	6	8,5	0,5	0,25
3	3,3	2	4,7	2	0	0
4	2,3	1	6	8,5	-7,5	56,25
5	5	4	5,8	6	-2	4
6	6	6	3,9	1	5	25
7	5	4	6,7	10	-6	36
8	7,3	9	4,8	3	6	36
9	5	4	4,9	4	0	0
10	7,3	9	5,8	6	3	9
Сумма						167,5

Мы получаем значение $r_s = -0,01$ (r_s попадает в зону незначимости)

Из этого мы делаем вывод, что наша гипотеза подтверждается: представление об особенностях личности современного преподавателя психологии у преподавателей и студентов особо не различается.

Для наглядности построим график с результатами исследования качеств по показателям, выбранными преподавателями и студентами (рис. 1).

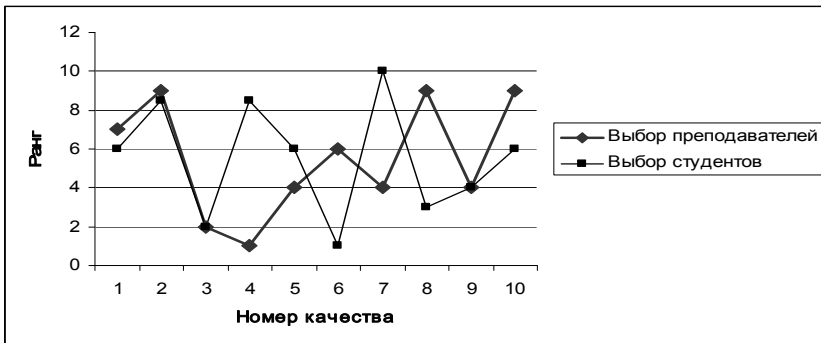


Рис. 1. Результаты выбора качеств личности преподавателя психологии у преподавателей и студентов

По результатам данного исследования мы можем сделать следующие выводы.

Первостепенным для преподавателя психологии будет такое качество личности как ответственность, что и понятно, ведь только ответственный человек может осуществлять преподавательскую деятельность.

Немало важным качеством после ответственности будет умение встать на точку зрения учащегося и создать атмосферу доверия в общении с ним. Это имеет особое значение не только для преподавателя, но и для студента, ведь отношение к студенту создает особую атмосферу учебного процесса, студент должен ощущать себя уникальной полноценной личностью.

Преподаватель психологии, да и любой преподаватель, должен быть всесторонне развит, знать и уметь больше, чем определяют рамки его предмета, а значит, такое качество как умение опираться и использовать достижения разных наук, имеющих отношение к предмету, должно помочь ему в преподавательской деятельности.

Не только использование достижений разных наук, но и владение современными технологиями помогут преподавателям

лучше донести материал до студентов.

Способность работать в коллективе никогда не перестанет быть важным качеством личности преподавателя. Невозможно представить, что преподавательская деятельность проходит вне деятельности других преподавателей, что и создает коллектив преподавателей. Взаимосвязь, обмен опытом и многое другое осуществляется именно в коллективе и это способность быть в этом коллективе очень важна на любом этапе развития преподавательской деятельности.

Способность видеть перспективы развития предмета важна уже только потому, что наука не стоит на месте, и хочет того или нет, преподаватель обязан видеть те изменения, которые происходят в предмете.

Способность формировать у студентов учебных и социальных умений и навыков. Важно не просто дать материал, нужно научить пользоваться им, применять там, где нужно, и уметь, с помощью полученных знаний, решать свои проблемы и развиваться как личность.

Выдержка, самообладание и гуманность – важные качества личности в целом и, наверное, эти качества должны быть у всех преподавателей, а не только преподавателей психологии.

И, конечно, еще одним качеством личности является умение исходить из особенностей студентов при планировании и организации учебно-воспитательного процесса. Но это умение невозможно реализовать на практике, так как найти индивидуальный поход к каждому студенту на лекциях или семинарах попросту не получится. Для этого нужно создавать условия, в которых будут небольшие группы студентов, где каждому будет уделяться внимание. Но, тем не менее, это качество важно, так как только преподаватель психологии в связи со своими профессиональными особенностями может видеть особенности студентов, их личностные характеристики.

Таким образом, мы выяснили, что есть те качества, которые, несмотря на время и особенности преподаваемого предмета, будут составлять личность преподавателя психологии. И есть те качества, которые присуще именно данному времени и профессиональной направленности: видеть перспективы развития предме-

та, разбираться в разных научных областях, владеть современными техническими средствами, уметь взаимодействовать со своими коллегами и, конечно, видеть в студентах личность, чувствовать и действенно реагировать на их потребности – вот неполный перечень тех качеств личности, которыми должен обладать современный преподаватель психологии.

Литература

1. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М: Владос, 1994. 289 с.
2. Харламов И. Ф. Педагогика. М. : Гардарики, 1999. 520 с.
3. Якубовская Л. П. Методика преподавания психологии : учеб. пособие. М. : Просвещение, 2006. 270 с

СВЯЗЬ СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ У ВРАЧЕЙ ПСИХИАТРИЧЕСКОЙ КЛИНИКИ

Баркова Н. П., Проказина М. Н.

ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: yan9165@mail.ru

Современный мир требует от врачей огромного терпения и профессионализма. Сегодня проявление синдрома профессионального выгорания среди врачей огромен. Характер профессиональной деятельности врачей психиатрической клиники различен, а общение с психически не здоровыми людьми, чаще всего, бывает очень тяжелым. И это может отразиться на степени выраженности проявлений особенностей саморегуляции и синдрома эмоционального выгорания. Синдром эмоционального выгорания – сложный психологический феномен, который часто затрагивает профессиональную деятельность специалистов, работа которых так или иначе требует вовлечения в непрерывный прямой контакт с людьми и оказание им психологической поддержки [3, с. 13].

Цель исследования: выявить связь стилей саморегуляции с эмоциональным выгоранием у врачей психиатрической клиники.

Гипотеза: Эмоциональное выгорание связано со стилями саморегуляции. Стили саморегуляции могут повысить или снизить эмоциональное выгорание у врачей психиатрической клиники.

В своей работе мы использовали тесты, анкетирование, беседу, математическую обработку данных: методику диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко, опросник профессионального (эмоционального) выгорания. К. Маслач и С. Джексон, адаптированный Н. Е. Водопьяновой; опросник психического выгорания А. А. Рукавишников и опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Морсанова.

Саморегуляцию понимают иногда как произвольный психический процесс. Место и роль психической саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание,

что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности. Стилевыми особенностями саморегуляции являются типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющейся в различных ее видах. Под синдромом эмоционального выгорания понимается «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [2, с. 102].

Деятельность врача отличается исключительной сложностью, представляя собой единство объективных и субъективных переменных, требований к технологической и коммуникативной компетентности. Коммуникативная деятельность врача психиатрической клиники характеризуется высокой интенсивностью и напряжённостью общения, широкой сетью контактов разного уровня. Ответственный характер деятельности врача психиатрической клиники обуславливает различные стрессогенные ситуации, которые создают предпосылки для возникновения синдрома эмоционального выгорания [5, с. 82].

Наибольшее число предпосылок синдрома эмоционального выгорания связано с личностным фактором, охватывающим множество базисных, ситуативных, поведенческих индивидуальных особенностей. «Тонкая» связь стилей саморегуляции с эмоциональным выгоранием прослеживается в том, что типичные для человека существенные индивидуальные особенности организма на прямую оказывают влияние на управление своей внешней и внутренней активностью, устойчиво проявляющиеся в различных ее видах, в данном случае, в работе.

В результате проведенного исследования выявлена связь стиля саморегуляции с синдромом эмоционального выгорания у врачей психиатрической клиники. Мы пришли к выводу: чем лучше развита саморегуляция человека, тем меньше уровень сформированности симптомов эмоционального выгорания. Это подтверждает выдвинутую гипотезу. Так, эффективная саморегуляция может выступать одним из способов профилактики син-

дрома эмоционального выгорания. Поэтому изучение проблемы эмоционального выгорания представляет не только научный интерес, но имеет большую практическую значимость при использовании полученных данных в системе психогигиенических, психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья медицинских работников.

Литература

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1987. 261 с.
2. Ананьев Б. А. Введение в психологию здоровья. СПб. : Питер, 1999. 123 с.
3. Барабанова М. В. Изучение психологического содержания синдрома выгорания // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1995. № 1. С. 54.
4. Водопьянова Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ГУ, 2000. С. 443–463.
5. Форманюк Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации // Вопр. психологии. 1994. № 6. С. 57–63.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

Бурова Н. В., Синёва О. В.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: nv081@mail.ru*

В условиях реформирования системы здравоохранения и других социальных реформ одной из приоритетных задач является повышение качества медицинской помощи, в том числе, сестринской. Опыт психологических исследований убедительно доказывает, что в обеспечении высокой эффективности профессиональной деятельности играют важную роль такие факторы как мотивация трудовой деятельности, ценностное отношение к ней. По мнению Н. С. Пряжникова, сущность профессионального развития человека заключается в формировании личности специалиста, опирающейся на научные знания, умения и навыки. Сама личность при этом раскрывается через систему смыслов и ценностей, являющихся стержнем любой профессиональной деятельности. Профессия как ценность предполагает значимость для личности содержания ее профессиональной деятельности, достижения успеха в профессии, профессионального продвижения, реализации своего потенциала в сфере профессиональной деятельности и может рассматриваться в двух вариантах: материальном и постматериальном (Н. А. Цветкова). При господстве системы материальных ценностей профессия имеет значимость скорее как средство достижения материального благосостояния, высоких доходов и др. Для субъектов, ориентированных на постматериальную ценностную систему, более значимы другие профессиональные ценности: самореализация в профессии, инициативность и ответственность в профессиональной деятельности. Экспериментальные исследования, проведенные Е. Ю. Артемьевой, Ю. Г. Вяткиным, В. П. Серкиным, В. Ф. Петренко, показывают, что профессиональная деятельность формирует систему особых

значений и смыслов личности, образуя «субъективную модель мира профессионала». Каждая конкретная профессия и специальность отличается от других своими ценностными ориентациями. Система ценностно-смысловых ориентаций профессионала, уровень функционирования которой определяет отношение человека к характеру, процессу, направленности и результатам своей деятельности, раскрывает отношение человека к своей профессиональной деятельности как неотъемлемой части жизни и в конечном итоге определяет эффективность профессиональной деятельности.

Анализ научной литературы показывает, что связь ценностных ориентаций с эффективностью профессиональной деятельности является, с одной стороны, очевидной, а с другой стороны, она детально не рассматривается исследователями. Проблемой эффективности профессиональной деятельности занимались В. Д. Шадриков, Б. Ф. Ломов и др., но они не связывали ее с ценностными ориентациями человека как субъекта профессиональной деятельности. Связь ценностных ориентаций и эффективности профессиональной деятельности, на наш взгляд, наиболее отчетливо прослеживается в профессиях типа «человек-человек», поскольку именно в этой сфере особое значение имеют особенности личности профессионала, к числу которых относятся также и его ценности и ценностные ориентации.

В рамках данного исследования под эффективностью профессиональной деятельности мы понимаем интегральный показатель достижения специалистом определенной профессии высоких результатов своей деятельности в соответствии с выдвинутыми критериями оценки. В качестве одного из показателей эффективности мы рассматриваем удовлетворенность профессионала своей деятельностью. Ценностные ориентации понимаются как комплексное явление, характеризующее направленность и содержание активности личности, определяющее общий подход человека к миру, к себе, придающее смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру.

Исследование взаимосвязи ценностных ориентаций и эффективности профессиональной деятельности у среднего медицин-

ского персонала проводилось на базе Иркутской областной государственного ордена «Знак почета» клинической больницы. В исследовании приняли участие медицинские сестры в количестве 30 человек. Диагностический комплекс включал в себя следующие методики:

1. Карта экспертной оценки. *Цель:* изучить эффективность профессиональной деятельности медицинских сестер.

2. Методика «Интегральная удовлетворенность трудом» (Н. П. Фетискин). *Цель:* выявить степень удовлетворенности трудом у медицинских сестер.

3. Тест «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С. С. Бубнов). *Цель:* изучение особенностей ценностных ориентаций медицинских сестер.

Для выявления статистически значимых взаимосвязей ценностных ориентаций и эффективности профессиональной деятельности был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В результате статистического анализа была обнаружена значимая связь ($p \leq 0,01$) между ценностными ориентациями на помощь и милосердие к другим людям, а также признание и уважение других людей с экспертной оценкой профессиональной деятельности. То есть, медицинские сестры, ориентированные на помощь другим людям и их одобрение, отличаются более высокими показателями эффективности профессиональной деятельности. Было выявлено, что эффективность профессиональной деятельности имеет тенденцию к обратной связи ($p \leq 0,05$) с ценностной ориентацией на приятное времяпровождение и отдых. Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что чем более эффективна медицинская сестра в своей профессиональной деятельности, тем меньше она ориентирована на отдых. Чаще всего такие люди целиком отдаются профессии. Удовлетворенность трудом связана с ценностными ориентациями схожим образом. Так, уровень удовлетворенности трудом положительно коррелирует ($p \leq 0,01$) с ориентацией на помощь и милосердие к другим людям и ориентацией на признание и уважение других людей; а также обнаруживает отрицательную связь ($p \leq 0,05$) с ориентацией на приятное времяпровождение и отдых. Согласно данным резуль-

татам, мы можем сделать вывод о том, ориентации на помощь и милосердие, уважение к другим людям обеспечивают более эффективное взаимодействие с ними, приносящее положительный результат, и удовлетворенность трудом.

Таким образом, ценностные ориентации и эффективность профессиональной деятельности медицинских сестер взаимосвязаны, и ключевой в этой взаимосвязи выступает ценностная ориентация на помощь другим людям. Полученные результаты свидетельствуют, что ценностно-смысловую сферу медицинских сестер необходимо развивать, и это будет способствовать повышению эффективности профессиональной деятельности. В связи с этим нами были составлены методические рекомендации по разработке тренинга развития ценностно-смысловой сферы, который может быть использован в работе с медицинскими сестрами.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследований реальности личности): Избр. психол. тр. М. ; Воронеж : Ин-т практ. психологии ; МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб. : Питер, 2001. 288 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М. : Академия, 2007. 240 с.
4. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности : учеб. пособие. М. : ПЕР СЭ, 2006. 382 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : ИПП ; Воронеж : МОДЭК, 1996. 400 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 308 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ: ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Герасимова Е. В., Тигунцева Г. Н.

ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: boghinia_tma@mail.ru

В современных условиях российское общество крайне нуждается в личности профессионала, работающего в МВД, которая способна и готова к решению важнейших вопросов, связанных с защитой и охраной прав, здоровья и жизни граждан. В то же время практика показывает, что специфика работы в органах ОВД является важнейшим фактором, подвергающим полицейских приобретению проявлений профессиональной деформации. В связи с чем, нередко, они нуждаются в профессиональной помощи психолога, что подразумевает проведение психологического консультирования (группового и индивидуального) на основе необходимой диагностики. Именно компетентная психологическая помощь посредством опоры на консультативную работу позволит выработать у сотрудников профессиональный иммунитет и нравственно-психологическую устойчивость, способствующие противодействию их профессиональной деформации. Тем самым, обращение к исследованию проблемы профессиональной деформации сотрудников ОВД является своевременным и требует более пристального внимания.

Анализ литературы определил глубокий и системный интерес исследователей к изучению специфики профессиональной деформации сотрудников полиции, работающих в самых разных сферах и структурах ОВД. Состояние изученности поставленного вопроса выявило достаточно большой объем исследований, раскрывающих различные стороны профессиональной деформации сотрудников правоохранительных органов. В этой связи активно и разносторонне исследуются: сущностная характеристика профессиональной деформации, ее причины и предпосылки, а также этапы и механизмы становления. Особое внимание уделяется поиску эффективных путей и условий профилактики и преодоления

профессиональной деформации полицейских. Это определяет необходимость сделать ссылки на работы таких авторов как (С. П. Безносков, Г. А. Бредихин, А. В. Буданов, В. М. Бурыкина, М. И. Дьяченко, А. Ф. Караваев, С. П. Коваленко, М. И. Марьин, В. Е. Петров, О. Б. Полякова, А. М. Столяренко Л. А. Шиканов и др.). В то же время очевидна недостаточная разработанность проблемы предупреждения и преодоления профессиональной деформации сотрудников полиции посредством использования возможностей психологического консультирования.

На основе изучения теоретических источников выявлено, что для сотрудников правоохранительных органов характерна склонность к профессиональной деформации. Это объясняется спецификой их профессиональной деятельности и условиями труда (психические нагрузки, умственное переутомление, ненормированный рабочий день, риск для здоровья и жизни) [1]. Несмотря на отсутствие общепринятого термина «профессиональная деформация», большая часть авторов связывают сущностную характеристику и особенности профессиональной деформации сотрудников правоохранительных органов с негативными, вплоть до деструктивных, изменениями, в их личностной сфере. Эти проявления снижают профессиональные возможности, а также оказывают деструктивное влияние на отношение и достижение более высоких результатов специалистов в профессиональной деятельности. Например, Марьин М. И. считает, что профессиональная деформация личности сотрудника ОВД представляет собой изменение профессиональных возможностей и личности сотрудника в асоциальную сторону, возникающее в результате негативных особенностей содержания, организации и условий служебной деятельности. Автор подчеркивает, что у работников полиции под влиянием профессии формируются такие личностные особенности, как ригидность поведения и познавательной сферы, сужение круга общения, интересов и взглядов [3].

В целом на базе анализа литературы необходимо сделать вывод, что для сотрудников органов внутренних дел проявления профессиональной деформации касаются эмоциональной, мотивационной и поведенческой сфер. Эмоциональные симптомы проявляются в недостатке эмоций, пессимизме, черствости, ощу-

щениях фрустрации, агрессивности, депрессии, чувстве вины, потере идеалов и профессиональных перспектив. Поведенческие симптомы связаны с трудоголизмом (работа более 45 часов в неделю) хронической усталостью, желанием прервать работу и отдохнуть, оправданием употребления табака, алкоголя, лекарств, импульсивностью или наоборот ригидностью в поведении. Познательные симптомы сопряжены с уменьшением интереса к инновациям и нововведениям в профессии, увеличением предпочтения стандартов и шаблонов, формального выполнения работы[2].

Завершение анализа литературы обусловило необходимость проведения собственной экспериментальной работы. Основным предназначением эксперимента являлось: выявление возможности психологического консультирования с целью преодоления профессиональной деформации у полицейских, работающих в должности дежурного по отделу полиции. Базой исследования были определены отделы полиции Управления МВД России по г. Иркутску. В исследовании приняли участие 15 человек возрастной категории 25–40 лет, мужчины. Эксперимент включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для сбора диагностических данных использовались следующие методы: анализ документации, тестирование, наблюдение, беседа, математическая обработка, также использовались следующие методики: опросник профессионального выгорания (К. Маслач, с. Джексон, адаптированный Н. Е. Водопьяновой); методика диагностики уровня эмоционального выгорания (Бойко); индивидуально-типологический опросник (Л. Н. Собчик (ИТО)).

Далее рассмотрим кратко отдельные результаты констатирующего среза и представим характеристику формирующего этапа, содержащего процесс разработки и реализации программы психологического консультирования с участниками эксперимента.

Констатирующий этап был направлен на выявление особенностей профессиональной деформации у полицейских, работающих в должности дежурного по отделу полиции. Результаты показали, что у 33 % испытуемых проявляется ярко выраженная агрессия, для 40 % характерен повышенный уровень тревожности, также у 73 % зафиксированы проявления ригидности. В це-

лом эмоциональное выгорание определено у 20 % сотрудников (симптомы тревоги и депрессии), почти у 50 % прослеживаются признаки деперсонализации. В результате исследования было выявлено, что у 40 % испытуемых (от общего числа испытуемых) наблюдаются различные проявления профессиональной деформации.

Полученные результаты констатирующего этапа определили структуру и содержание формирующего этапа, в процессе которого была разработана и реализована программа психологического консультирования сотрудников ОВД с целью преодоления проявлений профессиональной деформации. Следует подчеркнуть, что разработанная нами программа психологического консультирования состояла из 5 этапов. На первом этапе происходило знакомство с испытуемыми. Было организовано 2 сессии – по 1 сессии на 2 группы (по 6 человек).

На втором этапе осуществлялась диагностическая работа с сотрудниками (в группах по 5 человек) в специально созданных условиях. Также были определены проблемы, связанные с проявлениями профессиональной деформации у каждого участника. Далее проведен углубленный анализ результатов диагностической работы. На основе диагностики была продумана дифференциация и индивидуализация консультативной работы.

Особое значение было определено организации и проведению третьего этапа, в ходе которого проводились тренинги и релаксационные мероприятия по устранению выявленных признаков профессиональной деформации у испытуемых. Консультативная работа была посвящена закреплению положительных качеств испытуемых, способствующих достижению успехов в их профессиональной деятельности. Специально разработанные упражнения и техники способствовали снижению проявлений тревожности, агрессии, конфликтности, конфронтации, ригидности и т. д.

На четвертом этапе сотрудникам полиции была предоставлена возможность самостоятельно поработать над приобретением необходимых и значимых для него установок поведения.

Пятый этап в основном был посвящен дополнительной индивидуальной работе, которая носила более углубленный характер. Здесь проводились индивидуальные беседы с каждым участ-

ником эксперимента. Кроме того, было проведено повторное тестирование для оценки достижения цели консультирования.

Таким образом, нами были раскрыты особенности профессиональной деформации полицейских и выявлены возможности ее преодоления. В целом, подобранные и апробированные этапы, формы и методы консультативной работы можно рассматривать оптимальными с целью их использования в процессе устранения проявлений профессиональной деформации у сотрудников ОВД.

Литература

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб., 1997. 398 с.
2. Караваев А. Ф., Марьин М. И., Петров В. Е. Основы психопрофилактики профессиональной деформации личности сотрудников органов внутренних дел : учеб. пособие. М. : Моск. ун-т МВД России, 2007. 162 с.
3. Макарова Г. А. Синдром эмоционального выгорания // Вопр. соц. обеспечения. 2005. № 8. С. 11–21.
4. Профилактика профессиональной деформации личности сотрудника органов внутренних дел: методическое пособие / М. И. Марьин [и др.] ; под общ. ред. В. М. Бурыкина. М., 2004. 144 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ ПО ПРОБЛЕМАМ ОТНОШЕНИЯ К ЗАНИМАЕМОЙ ДОЛЖНОСТИ

Глазков А. В., Грефенштейн Г. С.

ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: poliveda@yandex.ru

В современном мире организация выступает как формализованная система устойчивых регулируемых извне отношений между сотрудниками, в рамках которой каждый сотрудник оценивается через призму четких стандартизированных норм содержания и процесса профессиональной деятельности. В процессе усиления тенденций формализации в организациях, наблюдаемого в настоящее время, нарастает социально-психологическое давление на человека, негативно воздействующее на все аспекты личности сотрудника. При этом чрезвычайно важно, что негативные влияния охватывают, прежде всего, «ядро личности» – самосознание сотрудника. В пространстве самосознания сотрудника возникает комплекс принципиально неразрешимых противоречий, охватывающих все компоненты самосознания.

Когнитивный компонент – нарушение процессов самопознания и образа «Я» в связи с искажением критериев самоанализа при рассогласовании самооценочных личностных свойств сотрудника и жестко навязываемых ему, пропагандируемых и внушаемых противоположных свойств.

Эмоциональный компонент – влияние на ценностные установки личности, провоцирование в организации «организационных страхов», в частности страха несоответствия должности, и как следствие – нарушение самооценки сотрудника.

Поведенческий компонент – возникновение противоречий между «лично-значимыми» и «профессионально-целесообразными» паттернами поведения, что вызывает проблемы саморегуляции сотрудника.

В соответствии с представлениями Л. Столяренко об уровнях самосознания, самооценку и самоконтроль, наряду с самокрити-

кой и самовыражением, можно рассматривать как механизмы развития высшего уровня самосознания – «целенаправленно-деятельностного», обеспечивающего симбиоз низших уровней и выход на ответственное мотивированное поведение личности. Соответственно, приведенные выше противоречия нарушают функционирование самосознания и могут вызывать широкий спектр социально-психологических проблем личности и предполагают необходимость профессиональной психологической помощи сотрудникам современной организации.

Как показывает практика работы психолога организации, с одной стороны, наиболее целесообразной и эффективной формой психологической помощи в данном случае является психологическое консультирование; с другой стороны, в современной практической психологии недостаточно разработана проблема профессионального консультирования сотрудников по проблемам, связанным с соответствием занимаемой должности.

В связи с этим было организовано исследование с целью выявления возможностей психологического консультирования сотрудников организации по проблемам, связанным с отношением к занимаемой должности; разработки и апробации соответствующей программы психологического консультирования сотрудников.

Объект исследования: психологическое консультирование сотрудников организации.

Предмет исследования: психологическое консультирование сотрудников организации по проблемам отношения к занимаемой должности.

Гипотезы исследования:

1. Психологическое консультирование сотрудников по проблемам, связанным с отношением к занимаемой должности будет эффективным, если программа будет направлена на:

- оптимизацию самооценки;
- снижение уровня тревожности по поводу отношения к занимаемой должности;
- коррекцию поведения сотрудников в коллективе.

2. Программа консультирования сотрудников по проблемам отношения к занимаемой должности будет состоять из индивидуальной и групповой формы работы.

3. Психологическая помощь будет соответствовать следующим этапам:

- подготовительный этап, включающий диагностические исследования и сбор информации о показателях, связанных с самосознанием (самооценка, саморегуляция, самоконтроль, самоактуализация),

- первичный этап, включающий сбор информации непосредственно во время первой встречи с сотрудником,

- аналитический этап, предполагающий анализ и типологизацию проблемного поля клиента в соответствии с соотношением объективного соответствия сотрудника занимаемой должности и субъективного представления о собственном соответствии занимаемой должности,

- терапевтический этап, включающий коррекционно-развивающий этап; в результате анализа были выделены четыре типичных группы клиентов: первая группа – сотрудники объективно соответствующие занимаемой должности и субъективно оценивающие себя как соответствующих, успешных сотрудников (этим сотрудникам не требуется непосредственно помощь психолога); вторая группа – сотрудники, объективно не соответствующие должности и субъективно оценивающие себя как несоответствующих и неуспешных (этой группе в большей степени, как показала практика, необходима социальная и экономическая помощь, а не психологическая); третья группа – сотрудники объективно соответствующие занимаемой должности, но субъективно полагающие, что они не соответствуют; четвертая группа – сотрудники, которые объективно не соответствуют занимаемой должности, но субъективно полагающие, что они соответствуют.

- оценочный этап, в рамках которого происходит оценка эффективности психологической помощи клиенту – сотруднику организации.

Психологическая помощь оказывалась представителям третьей и четвертой групп сотрудников.

В выборочную совокупность нашего исследования вошли 48 сотрудников из страховой компании «Гелиос» в возрасте от 22 до 64 лет и 32 сотрудника страховой компании «МСК» в возрасте от 25 до 62 лет. Средний возраст выборки составляет 30 лет. Иссле-

дования были проведены с сентября 2012 по январь 2014 года.

Суть эмпирического исследования заключалась в разработке практической программы работы с сотрудниками страховых компаний в полном соответствии с позициями, выделенными в гипотезе исследования.

Индивидуальная работа с сотрудниками строилась по двум различным сценариям в зависимости от типа клиента.

Сотрудники третьей группы включались в индивидуальное консультирование, направленное на решение таких задач, как снижение тревожности, повышение самооценки, формирование качеств лидера. Сотрудники четвертой группы были включены в систему индивидуального консультирования с другими целевыми приоритетами: оптимизация самооценки, формирование толерантности личности, организационной лояльности.

Кроме того, с учетом необходимости оптимизировать систему межличностных отношений сотрудника, обратившегося к психологу, проводилась система групповых встреч, в состав которой входили другие сотрудники, испытывающие проблемы, связанные с соответствием должности; успешные сотрудники, а также представители руководства подразделениями компаний. Групповое психологическое консультирование выбрано потому, что проблемы самооценки, тревожности, адекватного поведения в коллективе лучше прорабатываются в группе со сходными проблемами и динамика решения проблем значительно выше, чем в индивидуальном консультировании. При реализации программы использовались теоретические позиции и практические приемы Алешина Ю. Е., Вачков И. В., Кочунас Р., Линде Н. Д.

Максимальное количество участников группы – 10 человек.

Количество предполагаемых групповых встреч – 6.

Продолжительность занятий – первые пять встреч от 2 до 2,5 часов; предпоследняя встреча в виде марафона продолжительностью 6 часов.

Представленное выше исследование еще не завершено, однако предварительные результаты позволяют сделать следующие выводы:

В целом пункты гипотезы, касающиеся целевых установок, этапов и соотношения форм индивидуальной и групповой форм консультирования, подтверждаются эмпирическими данными.

Предлагаемая система психологической помощи сотрудникам организации, испытывающим психологические проблемы, связанные с «соответствием\несоответствием» занимаемой должности является достаточно эффективной (38 % участников программы продемонстрировали позитивную динамику по всем выделенным признакам (самооценка, саморегуляция, тревожность, толерантность, социальный статус сотрудника), что подтверждает разрешение противоречий соответствия занимаемой должности и оптимизацию профессиональной деятельности сотрудников; у 48 % сотрудников наблюдается положительная динамика по более чем половине признаков; только 3 % участников программы не получили позитивных изменений; 11 % участников по объективным причинам выбыли из программы до ее окончания.

Литература

1. Алешина Ю. Е. Специфика психологического консультирования // Вестн. психосоц. и коррекционно-реабилитационной работы. 1994. № 1. С. 22–33.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга // Психотехники : учеб. пособие. 3-е изд. М. : Ось-89, 2009. 256 с.
3. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. М. : Академ. Проект, 2005. 464 с.
4. Линде Н. Д. Эмоционально-образная терапия. Теория и практика. М., 2004.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ И УРОВНЯ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Денисова Л. М., Кедрова Е. А.

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

Каждый из нас хотя бы раз отказывался от действий, откладывал выполнение важных дел «на потом» и тратил время на бессмысленные, малозначимые занятия. В психологии склонность откладывания неприятных дел называют прокрастинацией. Прокрастинация – это комплексное явление, включающее в себя когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты.

История научно-психологического исследования феномена прокрастинации насчитывает несколько десятков лет. В зарубежной психологии его изучением занимались такие авторы, как К. Лэй, Н. Милграмм, П. Стил, Б. Такмен [2].

Первый исторический анализ прокрастинации был сделан Н. Милграмом в работе «Прокрастинация: болезнь современности» (1992). Совместно с Дж. Батори и Д. Моурер, он выделил пять видов прокрастинации: 1) ежедневная или бытовая (заключается в откладывании домашних дел, которые должны выполняться регулярно); 2) прокрастинация в принятии решений (в том числе незначительных); 3) невротическая (откладывание жизненно важных решений, таких как выбор профессии или создание семьи); 4) компульсивная (у человека сочетаются два вида прокрастинации – поведенческая и в принятии решений); 5) академическая (откладывание выполнения учебных заданий, подготовки к экзаменам) [1, с. 124].

К. Лэй, занимавшаяся разработкой опросников для изучения этого феномена, говорила о прокрастинации как добровольном, иррациональном откладывании намеченных действий, которое «дорого обойдется» или возымеет негативный эффект для личности.

Тогда проблема прокрастинации анализировалась в рамках поведенческого, когнитивного и психодинамического подходов.

На сегодняшний день, существует интегративный подход в анализе природы этого явления. К нему относится теория временной мотивации П. Стила, согласно которой каждый человек предпочитает тот вид деятельности, который принесет ему наибольшую пользу в определенный период времени [4, с. 37].

Что касается исследований прокрастинации в отечественной психологии, то они начались относительно недавно. Проблеме прокрастинации посвящены работы Н. Шуховой, Е. Л. Михайловой, Я. И. Варваричевой, О. О. Шемякиной и др. Так например, Я. И. Варваричева изучала проблемы и перспективы исследования феномена прокрастинации (2010), связи прокрастинации, тревожности и IQ у школьников (2013). Исследованию этого явления посвящена работа О. О. Шемякиной «Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов» (2013).

Явление прокрастинации – это феномен нашего времени. Сегодня прокрастинация затрагивает любую сферу деятельности человека, в том числе и учебную. Считается, что учебный процесс характеризуется условиями, в которых чаще всего возникает прокрастинация. Согласно имеющимся данным, прокрастинация является одним из существенных факторов, порождающих трудности в обучении. От 46 до 95 % учащихся средних и высших учебных заведений считают себя прокрастинаторами [3]. Откладывание выполнения учебных заданий, подготовки к экзаменам и написания курсовых и дипломных работ – всё это признаки академической прокрастинации.

Прокрастинация, в том числе и академическая, может иметь такие негативные последствия как нарушение поставленных сроков, провал запланированных проектов, неудовлетворенность собственной деятельностью. Такие последствия могут привести к личностным и психологическим проблемам [4, с. 25]. Так, академическая прокрастинация не только снижает продуктивность студентов, но и может вызывать тревогу, стресс или чувство вины.

Анализ теоретических источников по данной проблеме показывает, что прокрастинация объясняется наличием у человека ряда субъективных причин: нерешительности, страха неудачи и неодобрения со стороны окружающих, неуверенности в себе, перфекционизма [1]. Мы предполагаем, что также объяснить эту

склонность могут особенности волевой саморегуляции. Именно поэтому изучение взаимосвязи академической прокрастинации и волевой регуляции представляется нам актуальным.

Итак, наша гипотеза заключается в том, что у студентов с высоким уровнем академической прокрастинации наблюдаются низкие показатели волевого самоконтроля (волевых качеств). Вероятно, недостаточно развитые волевые качества и недостаточная степень овладения собственным поведением в различных ситуациях, неспособность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями является причиной высокой прокрастинации.

В проведенном нами исследовании приняли участие 57 человек в возрасте от 18 до 25 лет. Это студенты 2 и 4 курса факультета психологии Иркутского государственного университета.

Для того чтобы выявить наличие академической прокрастинации у студентов, им была предложена специально разработанная анкета. Кроме того, для выявления уровня академической прокрастинации применялась Шкала прокрастинации для студентов (К. Лэй), а для оценки уровня волевого самоконтроля – Опросник ВСК (А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман). Для статистической обработки полученных данных мы использовали метод ранговой корреляции Пирсона.

В результате проведенного опроса выяснилось, что 97 % студентов считают, что они склонны откладывать начало выполнения учебных заданий. 47 % опрошенных считают, что практически каждый день откладывают выполнение учебных заданий, при этом тратя время на незначительные дела. Время от времени это делают 42 % студентов факультета психологии и лишь у 11 % студентов это случается довольно редко.

Подготовка к предстоящему экзамену у 44 % молодых людей приходится на период «дедлайна» (крайнего срока) и поэтому осуществляется в последний день или даже ночь; начинают подготовку к семинарскому занятию накануне, поздним вечером, или буквально перед началом семинара – 42 %.

У 53 % респондентов откладывание написания курсовой или самостоятельной работы вызывает беспокойство и тревогу; у 40 % – напряжение; и у 7 % – безразличие по этому поводу.

При этом 46 % опрошенных студентов считают, что прокрастинация никак не отражается на их учебе, тогда как для 54 % молодых людей прокрастинация отрицательно сказывается на успехах в учебно-профессиональной деятельности.

Исходя из этого, мы можем заключить, что если одни студенты успешно справляются со своей прокрастинацией, и она не отражается на их успеваемости, то другие – испытывают трудности в ее преодолении, что является для них проблемой.

Результаты изучения академической прокрастинации у студентов психологов позволили выявить две группы: с высоким и низким уровнем прокрастинации, численность которых составляет 34 (60 % испытуемых) и 11 (19 % испытуемых) человек соответственно. У 21 % студентов обнаружены средние значения по данной шкале (рис. 1).



Рис. 1. Уровни академической прокрастинации.

По результатам применения опросника ВСК, у 53 % (30 человек) выявлен высокий показатель общего самоконтроля, 18 % испытуемых (10 человек) соответствует низкий показатель общего самоконтроля. Остальные 29 % респондентов (17 человек) входят в группу со средними показателями по общей шкале волевой саморегуляции (рис. 2).

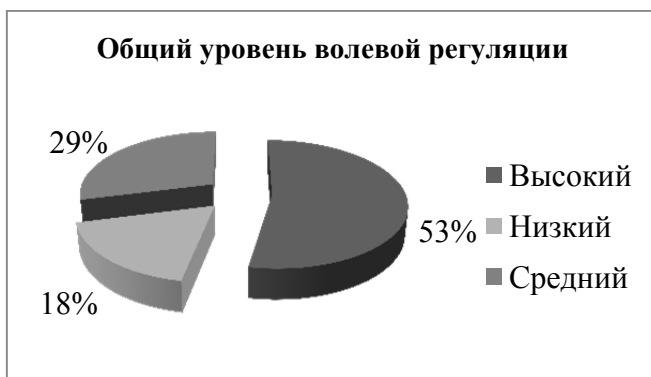


Рис. 2. Общий уровень волевой регуляции.

Кроме того, анализу подверглись показатели по субшкалам «Настойчивость» и «Самообладание». 49 % испытуемых, получивших высокие баллы по субшкале «Настойчивость», можно охарактеризовать как деятельных, работоспособных, активно стремящихся к завершению начатого дела. Низкие значения (33 %) говорят о повышенной лабильности, неуверенности, непоследовательности. 46 % студентов-психологов, с высокими баллами по субшкале «Самообладание», способны к самоконтролю собственных эмоций и состояний. 39 % студентов, набравшие низкие значения по этой субшкале, вероятно испытывают трудности в совладании над собственными эмоциями в трудных ситуациях.

Анализ корреляционных связей показал, что академическая прокрастинация имеет значимую связь с волевым личностным качеством – самообладанием ($r = -0,262, p = 0,049$). Это позволяет нам говорить о том, что эмоционально устойчивые и хорошо владеющие собой в различных ситуациях студенты обладают низким уровнем академической прокрастинации, а чересчур эмоциональные, импульсивные и спонтанные – наоборот, в большей мере склонны к прокрастинации.

Таким образом, выдвинутая нами ранее гипотеза, частично подтвердилась. Однако в дальнейшем для подтверждения выдвинутого предположения можно будет рассмотреть взаимосвязь прокрастинации с другими волевыми качествами личности, уровнем ее субъективного контроля.

Литература

1. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // *Вопр. психологии*. 2010. № 3. С. 121–131.
2. Ипполитова Е. А. Особенности временной перспективы студентов с высоким уровнем учебной прокрастинации // *Мол. ученый*. 2013. № 11. С. 762–765.
3. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб., 2011. 65 с.
4. Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2013. № 2. С. 22–41.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОНФЛИКТНОСТИ У ЖЕНЩИН – СОТРУДНИЦ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ (УИС)

Забинова А. В., Русских Н. И.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: lady.ksanatos2011@yandex.ru*

В настоящее время значительная часть исследований в пени-тенциарной и в юридической психологии посвящена изучению проблем заключенных, в то время, как исследований, посвящен-ных категории людей, ответственной за этих заключенных, зна-чительно меньше.

На сегодняшний день достаточно хорошо изучена проблема эмоционального выгорания у сотрудников УИС, изучены индиви-дуально-психологические особенности сотрудников (работы А. В. Огородникова, О. А. Елдышевой, Е. С. Ильиной и др.), а также проблема профессиональной деформации, но остаётся вне сферы научного интереса один из компонентов, влияющий на професси-ональную деформацию сотрудников, а именно конфликтность личности.

Отечественные исследователи А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов под конфликтностью личности понимают степень готовности че-ловека к развитию и завершению проблемных ситуаций социаль-ного взаимодействия путем конфликтов, а также относительную частоту участия человека в реальных конфликтах по сравнению с другими людьми.

До нынешнего времени вопрос о том, является ли конфликт-ность личностно обусловленным образованием, либо приобрета-ется под влиянием определенных факторов, в частности, профес-сиональной деятельности, остается открытым.

Результаты исследований А. И. Богатырёва, Е. Е. Каллистра-товой, О. Ю. Сальниковой, М. А. Черкасовой свидетельствуют о том, что учреждение УИС требует от сотрудников умения справ-ляться с различными стрессорами: с нервно-психическим напря-жением, работой в условиях дефицита времени, работой со спец-

контингентом, а также деятельностью, связанной с опасностью для жизни самих сотрудников, – всё это приводит к тому, что у них возникает напряжение во всех сферах их деятельности, что, в конечном счёте, приводит не только к профессиональной, но и к личностной деформации, в частности, к повышению уровня конфликтности. Особую значимость данное обстоятельство имеет для женщин – сотрудниц УИС. В проведённых исследованиях А. В. Огородникова, С. А. Тарасовой было выявлено, что именно женщины – сотрудницы УИС, чаще мужчин подвержены влиянию различных факторов, связанных со спецификой трудовой деятельности в данном учреждении [4; 7; 9].

Исходя из всего вышесказанного, мы считаем, что данная проблема требует детального изучения и разработки рекомендаций для женщин, направленных на снижение уровня конфликтности, что может помочь в оптимизации рабочей деятельности сотрудниц учреждений данного типа.

На сегодняшний день нами проведён теоретический анализ, который позволил нам определить, что существует множество подходов к определению понятия «конфликтность личности».

Так, многими авторами (В. И. Илийчуком, Л. О. Петровской, В. И. Ващенко) конфликтность определяется как перманентная черта личности, которая аккумулируется ее природными задатками и социальным опытом.

С. А. Тарасова, В. А. Литвинчук считают, что конфликтность личности – это черта характера, способствующая частоте возникновения конфликта и вступления в них человека [6].

Е. Н. Богданов и В. Г. Зазыкин считают, что конфликтность личности – определённое свойство личности, вследствие которого личность является инициатором многих негативных или деструктивных конфликтов, а также обладает склонностью вовлекаться в конфликты, созданные другими [1].

В своей работе мы опираемся на вышепредставленное определение, данное А. Я. Анцуповым и А. И. Шипиловым.

Обобщив исследования Е. Н. Богданова и В. Г. Зазыкина в области изучения уровней конфликтности личности, а также опираясь на теорию поведения личности в конфликте К. Томаса и Р. Киллмена, можно предположить, что конфликтность личности

выражается в следующих характеристиках: в подвижности и неуравновешенности нервно-психических процессов; в развитости волевых качеств и в упорстве, что позволяет личности с повышенным уровнем конфликтности вести длительное противоборство, в условиях повышенной нервно-психической напряженности; кроме того, высокая конфликтность предполагает эгоцентрическую направленность личности и экстрапунитивные формы реагирования. Личность с высоким уровнем конфликтности, как правило, обладает значительным опытом конфликтного противоборства, в котором применяет разнообразные приемы: принуждение, провоцирование, угрозы. Использование стиля противоборства в конфликте объясняется подсознательным стремлением личности оградить себя от боли, вызываемой чувством поражения, поскольку эта стратегия отражает такую форму борьбы, при которой одна сторона выходит несомненным победителем. Данная стратегия оказывается необходимой и даже оправданной в структуре УИС, поскольку сотрудник УИС должен навести порядок ради всеобщего благополучия, ограждения людей от насилия и опрометчивых поступков.

По данным исследований А. В. Огородникова, С. А. Тарасовой существует ряд факторов, способствующих повышению уровня конфликтности личности у сотрудников УИС, а именно: влияние различных стрессоров; индивидуально-психологические особенности сотрудников; СЭВ и прочие [3; 6].

Особенно хочется отметить, что среди всех факторов, влияющих на повышение конфликтности личности, выделяется фактор специфики деятельности.

Проанализировав работы А. В. Огородникова, касательно специфики трудовой деятельности в УИС, хочется отметить высокую текучесть кадров среди женщин, на которую указывает автор, что, возможно, связано с условиями трудовой деятельности в данной системе, высокой напряженностью трудовой деятельности, неожиданными чрезвычайными ситуациями, с рисками для жизни [3].

Также стоит отметить, что деятельность сотрудников УИС носит противоречивый характер, выражающийся в соблюдении гуманистических принципов, уважительном отношении к правам

человека при соблюдении правопорядка в исправительных учреждениях. Нарушение осужденными режима содержания, нападение на сотрудников – все это приводит к возникновению нестандартных ситуаций в деятельности сотрудников УИС, решение которых предполагает сформированную готовность к противодействию, к чему сотрудницы подразделений УИС подчас не готовы, возможно, это связано с тем, что они не все являются аттестованными сотрудниками, прошедшими спецподготовку, некоторые сотрудницы являются вольнонаёмными [3].

Стоит отметить, что в системе УИС женщины, в основном, работают в четырех основных подразделениях, а именно: в подразделении кинологической службы, в подразделении охраны, в психологической лаборатории и в медико-санитарной части (МСЧ).

Проанализировав специфику трудовой деятельности, используя методы наблюдения и беседы с сотрудницами, мы можем предположить, что самый высокий уровень конфликтности может наблюдаться у женщин, работающих в отделе охраны.

Специфика трудовой деятельности женщин в подразделении охраны и относящихся к категории служащих, с правом ношения табельного оружия, обнаруживает высокий уровень напряжения, связанный, на наш взгляд, с влиянием различных стрессоров: постоянным ношением оружия, ночными дежурствами, нервно-психическим напряжением, связанным с различными учениями и частыми «тревогами». Сотрудницы данного подразделения отмечают неудовлетворительные условия трудовой деятельности: плохие санитарно-гигиенические условия и низкую оплату труда.

У сотрудниц, служащих в подразделении кинологической службы, имеются жалобы, касательно длительных физических нагрузок собак и их редкого ветеринарного осмотра, на несоблюдение режима труда и отдыха.

У сотрудниц, работающих в МСЧ, отмечена неудовлетворённость медицинским оборудованием и нехваткой лекарственных препаратов, имеются жалобы на повышенную утомляемость, ввиду нехватки медицинского персонала и вызванную этим двойную нагрузку.

У сотрудников психологической лаборатории отмечен высокий темп рабочей деятельности, увеличение работы со спецкон-

тингентом, в связи с чем они указывают на общую утомляемость, снижение продуктивности деятельности; сотрудницы испытывают недовольство постоянно меняющимися правилами оформления и кодирования обрабатываемого материала, частыми сбоями в работе компьютерных программ и внутреннего сервера.

Полученные данные позволяют нам предположить, что высокое напряжение трудовой деятельности и подверженность сотрудниц различным стрессорам, а также специфика труда, связанная с рисками для жизни, – все это, возможно, детерминирует определенные особенности конфликтности личности, но ответить на этот вопрос можно только после проведения полноценного исследования.

Литература

1. Богданов Е. А., Зызыкин В. Г. Психология личности в конфликте : учеб. пособие. 2-е изд. СПб. : Питер, 2004 с. : ил.
2. Ильина Е. С. Экстремальная профессия – сотрудник УИС // Развитие личности. 2002. № 4. С. 169–173.
3. Огородников А. В. Особенности деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы // Вестн. СамГУ. 2010. № 5 (79).
4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. Самара : Бахрах-М, 2001.
5. Сельченко К. В. Прикладная конфликтология : хрестоматия. Минск : Харвест, 1999. 624 с.
6. Тарасова С. А. Психология сотрудников УИС: личность, общение, деятельность. Самара : Самар. юрид. ин-т ФСИН России, 2007.
7. Теория и практика гендерных исследований в мировой науке : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Пенза – Ереван – Прага, 5–6 мая 2010 г. / А. С. Берберян. М. : Социосфера, 2010. 212 с.
8. Черкасова М. А. Специфика пенитенциарной деятельности как фактор, детерминирующий профессиональное выгорание сотрудников УИС России // Уголовно-исполнительная система Российской Федерации в условиях модернизации: современное состояние и перспективы развития : сб. докл. участников Междунар. науч.-практ. конф. (Рязань, 22–23 нояб. 2012 г.) : в 4 т. Рязань : Академия ФСИН России, 2013. Т. 4 : Доклады участников круглых столов. 254 с.
9. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии. Мн. : Элайда, 2000. 704 с.
10. Словарь конфликтолога/ А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. 2-е изд. СПб. : Питер, 2006.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ЗВЕНА

Иванова Л. Н., Променашева Т. В.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный медицинский университет»,
Иркутск, Россия
E-mail: babuin-06@mail.ru*

Практически вся наша жизнь уходит на конструирование собственной личности и ее отношений с окружающим миром, а результатом становится наша судьба и наши успехи, достижения в личностной и профессиональной сфере [3, с. 25].

Невозможно обеспечить профессиональный успех, не развивая себя, свою личность, не формируя активную жизненную позицию [4, с. 18]. Тот, кто хочет изменить в себе что-то или повлиять на себя, должен этого действительно хотеть, следовательно, для этого надо приложить определенные усилия.

Способность к саморазвитию и самосовершенствованию, определяется наличием определенного творческого потенциала, прежде всего готовностью переосмысливать стереотипы собственного опыта и осваивать новые профессиональные и индивидуальные модели поведения [2, с. 112].

Становление профессионально и личностно зрелого специалиста среднего медицинского звена является одной из важнейших задач современного здравоохранения. Профессиональная компетентность в отрыве от психологической сегодня невозможна. Без личностного роста развития нет профессионализма. Эта та основа, на которой должен расти современный медицинский работник [7, с. 22].

Профессия медицинского работника предполагает терпение и сопереживание к другим людям. Чтобы понять пациента с его проблемами, медицинский работник, в первую очередь, должен сам обладать соответствующими личностными качествами, так как на него ложится вся ответственность за каждого члена общества.

Становление специалиста среднего медицинского звена начинается еще на этапе получения специальности. Поэтому в

учебных заведениях необходимо создать условия через организацию воспитательной работы для формирования у будущих специалистов толерантного отношения к каждому члену социума [7, с. 56].

Цель исследования: определение уровня толерантности у студентов Института сестринского образования (ИСО ИГМУ).

Объект нашего исследования – группа студентов ИСО, в количестве 20 человек. Средний возраст – 30 лет, 50 % из них имеют детей, 20 % имеют дополнительно законченное высшее образование. Семейное положение – 60 % не замужем.

Сформированность толерантности определялась через методику диагностики уровня толерантности, включающую в себя:

- опросник способности к эмпатии;
- опросник В. Бойко «Определение уровня коммуникативной толерантности»;
- тест для определения уровня эмоциональной устойчивости;
- тест для определения терпимости.

Результаты:

Определение уровня эмпатии: 10 % – высокий уровень эмпатии; 20 % – средний уровень эмпатии; 70 % – уровень эмпатии ниже среднего, эти люди не способны к сопереживанию, не готовы представить, что происходит во внутреннем мире другого человека.

Анализ теста В. В. Бойко на определение коммуникативной толерантности позволил сделать следующие выводы: 35 % респондентов не принимают людей такими, какие они есть, стремятся их перевоспитать и даже подогнать под себя; 40 % оценивают свое поведение и образ мысли как эталон для характеристики людей; 30 % не умеют скрывать своих чувств, не умеют прощать другому его ошибки.

Определение эмоциональной устойчивости: 20 % респондентов эмоционально устойчивы; у 60 % наблюдается эмоциональная нестабильность, присутствие тревожности; у 20 % респондентов снижен эмоциональный контроль.

Определение терпимости: 40 % респондентов проявляют упрямство и непреклонность; 40 % респондентов способны вести диалог; лишь 20 % респондентов с пониманием относятся к собеседнику.

Вывод: Исследование показало, несмотря на то, что группа респондентов относится к профессии гуманной, помогающей, в поведении студентов ИСО наблюдаются признаки интолерантного поведения, более 50 % студентов ИСО, не готовы к эффективному взаимодействию с окружающими их людьми, не способны принимать людей такими, какие они есть, эмоционально незрелые, не способны контролировать эмоции и импульсные влечения, могут проявлять излишнюю резкость и неуважение к партнеру по общению.

Литература

1. Асмолов А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // В общественном сознании России. М., 1998. 97 с.
2. Безолыева Г. В., Шаламова Г. М. Толерантность в педагогике. М., 2002. 174 с.
3. Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. Толерантность, взгляд, поиск, решение – Вербум. М., 2003. 125 с.
4. Декларация принципов в толерантности // Первое сентября. 2000. 56 с.
5. Зиновьева Д. В. Социокультурная толерантность – ее сущностные характеристики. М. : ПРО, 2003. 180 с.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года. М. : АПК ПРО, 2012. 74 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 113 с.

ПРЕДЕЛЫ КОМПЕТЕНЦИИ СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

Ильина В. А.

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

В федеральном законе «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации» судебная экспертиза определяется как «процессуальное действие, состоящее из проведения исследований и дачи заключения экспертов по вопросам, разрешение которых требует специальных знаний в области науки, техники, искусства или ремесла и которые поставлены перед экспертом судом, судьей, органом дознания, лицом, производящим дознание, следователем, в целях установления обстоятельств, подлежащих доказыванию по конкретному делу» [1].

Под специальными знаниями в области науки психологии понимаются – психологические теоретические и методологические знания о закономерностях и особенностях протекания психической деятельности человека, имеющих юридическое значение, полученные в результате специальной профессиональной психологической подготовки и внедренные в практику судебной экспертизы, которые используются судебно-следственными органами в целях получения доказательств по делу [2, с. 362].

Вопрос о специальных знаниях не просто академический, он имеет важное практическое значение, поскольку позволяет установить пределы компетенции того или иного вида судебной экспертизы.

На данный вопрос обратила внимание также высшая судебная инстанция. Так, в постановлении Пленума Верховного Суда РФ № 28 «О судебной экспертизе по уголовным делам» от 21.12.2010 указывается на то, что вопросы, поставленные перед экспертом, и заключение по ним не могут выходить за пределы его специальных знаний. Постановка перед экспертом правовых вопросов, связанных с оценкой деяния, разрешение которых от-

носится к исключительной компетенции органа, осуществляющего расследование, прокурора, суда (например, что имело место – убийство или самоубийство), как не входящих в его компетенцию, не допускается [3, с. 1].

В связи с этим, немаловажное значение имеют разработанные в юриспруденции пределы использования специальных знаний, которые называют также пределами компетенции судебной экспертизы.

По мнению Ф. С. Сафуанова, под пределами компетенции судебно-психологической экспертизы следует понимать границы, за которыми она не может иметь места, ориентирующие судебно-следственные органы при оценке доказательственной силы заключения эксперта-психолога [4, с. 40–41].

В научной литературе, посвященной судебно-психологической литературе, выработано четыре универсальных предела компетенции судебно-психологической экспертизы: юридический, психологический, гносеологический и этический.

Юридический критерий обусловлен нормами права и означает, что предметом судебной экспертизы не могут быть вопросы права. Так, эксперт-психолог не вправе устанавливать юридические факты, давать правовую оценку выявленных обстоятельств, давать заключение о мотивах, вине, дееспособности подэкспертного и др. Нельзя ставить на разрешение эксперту вопросы о вине или виновности лица, дееспособности, ложности показаний. Главная задача эксперта, отмечает Т. В. Сахнова, – установить факт-доказательство, но не юридический факт – факт предмета доказывания [5, с. 45].

Психологический критерий означает, что в компетенцию эксперта-психолога входят исследования психологических особенностей личности и деятельности подэкспертного, не выходящих за пределы психической нормы. Эксперт-психолог не может решать вопросы психических расстройств подэкспертного лица, ставить медицинские диагнозы.

Гносеологический критерий определяется уровнем развития психологической науки, ее практическими возможностями. Так, предметом судебно-психологической экспертизы могут быть лишь такие обстоятельства психологической природы, которым

уже дано научно адекватное объяснение и для установления которых выработаны надежные методики, отвечающие исходным постулатам общей психологии. Гносеологический критерий означает, что судебно-психологическая экспертиза не может быть проведена при отсутствии устоявшихся, апробированных методик специального исследования.

Этический критерий означает, что предметом судебно-психологической экспертизы не могут быть обстоятельства социально-нравственной природы поведения подэкспертного лица в юридически значимой ситуации, моральная и социальная оценка личности. Данные обстоятельства входят в исключительную компетенцию суда.

Ведущими этическими принципами при этом, отмечает А. А. Ткаченко, должны быть беспристрастность, объективность, аргументированность и неоскорбительность выводов эксперта [6, с. 71].

В компетенцию эксперта-психолога не входят явления, которые не доступны сегодня познанию с точки зрения развития науки (зомбирование, колдовство и пр.); спекулятивные, малоизвестные и неадаптированные в науке теоретические положения и методы исследования; явления, которые невозможно исследовать из-за методической специфики проведения экспертизы; явления, имеющие значение для суда и следствия, но не являющиеся предметом исследования судебно-психологической экспертизы; явления, относящиеся к изучению психических процессов, но составляющие предмет исследования экспертов-психиатров; психические явления, входящие в компетенцию эксперта-психолога, но не имеющие юридического значения.

Знание о пределах компетенции эксперта-психолога позволяет судебно-следственным органам правильно определить фактическое и правовое основание при назначении судебно-психологической экспертизы, а психологам, привлекаемым для производства судебной экспертизы, не выйти за рамки своей компетенции во избежание принятия на себя ответственности за правовые последствия по уголовному или гражданскому делу.

Литература

1. О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации : федер. закон от 31 мая 2001 г. № 73-ФЗ (в ред. от 25.11.2013) // Собр. законодательства РФ. 2001. № 23. Ст. 2291.
2. Медицинская и судебная психология. Курс лекций : учеб. пособие / под ред. Т. Б. Дмитриевой, Ф. С. Сафуанова. 2-е изд., испр. М. : Генезис, 2005. 606 с.
3. О судебной экспертизе по уголовным делам : постановление Пленума Верховного Суда РФ от 21 дек. 2010 г. № 28 // Рос. газ. 2010. 30 дек.
4. Сафуанов, Ф. С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе: науч.-практ. пособие. М. : Гардарика : Смысл, 1998. – 192 с.
5. Сахнова Т. В. Экспертиза в суде по гражданским делам : учеб.-практ. пособие. М. : БЕК, 1997. 278 с.
6. Ткаченко А. А. Судебная психиатрия. Консультирование адвокатов. Изд. 2-е, доп. и перераб. М. : Университ. книга, Логос, 2006. 504 с.

ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Кильдишева Д. А., Киселева А. А., Мартыненко О. В.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: dashenka_kil@mail.ru; nasyakiseleva160493@yandex.ru*

Как известно, годы студенчества преимущественно выпадают на юношеский период. Именно в этот период происходит становление человека как личности, а именно развитие эмоциональной сферы, самосознания, мировоззрения, ценностей.

Не секрет, что ведущей деятельностью этого возраста является учебно-профессиональная деятельность.

Мы считаем, что именно эта деятельность в большей степени влияет на развитие личности, ведь сделанный профессиональный выбор не сужает возможности: приобретаемый на избранном пути опыт изменяет картину дальнейших возможностей выбора человека и направление его дальнейшего развития, открывает для него новый, ранее недоступный мир.

В аспекте этой проблемы нас заинтересовал вопрос о влиянии результата овладения профессией на ценностные ориентации у студентов.

Итак, цель нашего исследования – изучить динамику ценностных ориентаций студентов-психологов разного года обучения. Мы предполагаем, что чем дольше студенты обучаются той или иной профессии, тем больше у них изменяется структура ценностных ориентаций. Соответственно, наша гипотеза состоит в том, что под влиянием такого фактора как продолжительность обучения структура ценностных ориентаций у студентов будет изменяться.

В нашем исследовании была использована методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентации личности» С. С. Бубновой, которая направлена на изучение реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности.

Общий объем выборки составил 81 человек – студенты, обучающиеся на факультете психологии ИГУ с 1-го по 4-й курс в возрасте от 17 до 21 года.

В ходе нашего исследования, мы выявили, что структура ценностных ориентации изменяется у студентов 1, 2, 3 и 4-го курсов, что дает нам основания утверждать, что гипотеза подтвердилась.

В дальнейшем мы планируем провести данное исследование на одной группе студентов, чтобы выявить изменение ценностных ориентаций для окончательного подтверждения гипотезы.

Литература

1. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психол. журн. 1999. № 5. С. 38–44.

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ДОСТИЖЕНИЮ УСПЕХА У УЧАЩИХСЯ СПОРТИВНО-ЮНОШЕСКОЙ ШКОЛЫ

Маркер А. В., Мовчан Ю. А.

*Ангарский образовательный центр,
ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Ангарск, Россия
E-mail: yulya.movchan.85@mail.ru*

О необходимости формирования мотивации достижения успеха у детей и взрослых говорили такие ведущие психологи, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Р. С. Немов, А. А. Лиханов и др., которые подчеркивали большое значение формирования компонентов мотивации достижения успеха у подрастающего поколения.

При этом, следует отметить, что проблема мотивации достижения, а также развития других личностных качеств у начинающих спортсменов подросткового возраста представлена в современной психолого-педагогической литературе недостаточно, что и обусловило цель и задачи курсовой работы. Все это также определило основное содержание эмпирического исследования.

Цель первого этапа эмпирического исследования состояла в выявлении особенностей мотивации достижения успеха у учащихся спортивно-юношеской школы. В дальнейшем нами планируется изучить и другие личностные особенности начинающих спортсменов, а именно, мотивацию избегания неудач, уровень личностной готовности к риску, коммуникативные особенности и пр.

Практическая значимость исследования заключается, прежде всего, в том, что полученная информация и результаты диагностики могут быть использованы в работе тренеров, преподавателей физической культуры.

Диагностическое исследование проводилось на базе учреждения дополнительного образования, а именно – спортивно-юношеской школы олимпийского резерва «Ермак». В первую очередь мы исследовали мотивацию достижений успеха по методике Т. Элерса, так как мотивация достижений является одним из важнейших компонентов для занятий спортом и тем более для результативности в нем. Мотивацию достижения успеха важно учитывать во время тренировок и соревнований.

Обработка результатов исследования показала, что у 75 % испытуемых высокая мотивация достижения, а у 25 % она на среднем уровне. Отметим, что не выявлено ни одного испытуемого с низкой мотивацией к успеху. Следует отметить, что спортсмена с высоким уровнем мотивации достижения можно охарактеризовать как полностью включенного в деятельность, с высокой мотивацией на результат. В данном случае, будущий спортсмен осознает себя причиной своих действий (самодетерминирован), ориентирован на свои личностные особенности, способен планировать своё будущее на отдаленную перспективу, имеет новое воображение, а именно обращенность в будущее.

Подростки-спортсмены, имеющие средние показатели мотивации достижения к успеху мало обращают внимание на свои достижения, имеют низкую социальную активность, не могут в полной мере обозначить конкретные действия, необходимые для достижения успеха в жизни. Как правило, у них преобладает мотивация, подкрепляемая похвалой или наказанием, а также ориентацией на внешнее окружение.

Для спортсменов со средними показателями мотивации достижения может быть в дальнейшем разработана программа развития данного качества, учитывающая следующие особенности: высокий уровень мотивации избегания неудач, сознательный выбор занижено легких или завышено сложных заданий в процессе спортивной и др. видов деятельности, недостаточный уровень мотивации планирования своего будущего на отдаленную перспективу, низкий уровень социальной активности.

Литература

1. Ильин Е. П. Сущность и структура мотива // Психол. журн. № 2. 1995. С. 25–29.
2. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Просвещение, 2008. – 191 с.
3. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. 240 с.
4. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Наука, 1992. – 316 с.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

Родин Ю. И., Трубицкая М. А.

*ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: mat92@yandex.ru*

Современная система высшего педагогического образования развивается и функционирует в новых политических и социально-экономических условиях, которые определяют не только пути и направления ее развития, но и связанные с этим проблемы. Отчетливо видны противоречия в образовательном процессе педагогического вуза между возрастающими требованиями к профессиональной подготовленности выпускников и реальным уровнем их готовности к профессиональной деятельности. Совершенствование подготовки студентов в условиях современного образования обусловлено многими факторами, среди которых важным является мотивация учебной деятельности студентов педагогического вуза [1, с. 128].

Проблема мотивации учебной деятельности относится к числу базовых проблем. Такой ее статус объясняется, с одной стороны, тем, что главной психологической характеристикой любой деятельности, в том числе и обучения, является ее мотивация.

Основные проблемы, которыми занимаются психологи, изучающие мотивацию в целом и мотивацию учебной деятельности, в частности, следующие: разработка понятийного аппарата, относящегося к мотивам и мотивации, определение структурных компонентов мотивации (Б. И. Додонов, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, П. В. Симонов, Д. Н. Узнадзе); изучение психологических механизмов мотивации (И. Р. Алтунина, В. К. Вилюнас); исследование мотивации поведения и формирования мотивационной сферы личности (В. Г. Асеев, Л. И. Божович, П. М. Якобсон); формирование и развитие мотивации различных видов деятельности (Л. И. Божович, Р. А. Жданова, Е. П. Ильин, А. К. Маркова, Т. А. Матис, Г. И. Щукина).

Учебная мотивация определяется как её частный вид, включенной в учебную деятельность. Она определяется рядом факторов: образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; организацией образовательного процесса; субъектными особенностями обучающегося; субъектными особенностями педагога; спецификой учебного предмета. Мотивация учебной деятельности студентов относится к числу профессионально значимых личностных характеристик. Она является как показателем, так и критерием успешности и качества профессионального становления будущего специалиста [2, с. 52].

Начиная обучение в вузе, будущий бакалавр сталкивается с рядом новых для него обстоятельств: во-первых, резко снижается уровень внешнего контроля над деятельностью студента; во-вторых, изменяется структура самой учебной деятельности – мотивы учения дополняются и тесно переплетаются с профессиональными мотивами; в-третьих, происходит вхождение в новую социальную общность – «студенчество». Студенчество как социальная группа характеризуется социальной направленностью, сформированностью отношения к будущей профессии, которые являются следствием правильности профессионального выбора и адекватности и полноты представления студента о профессии. У студентов младших курсов отношение к будущей профессии не носит еще выраженного характера. Лишь постепенно, с приобретением профессиональных знаний, студенты глубже осмысливают особенности своей будущей специальности и свое «Я» в профессии. Формирование устойчивых положительных мотивов учебно-профессиональной деятельности, социально-значимых и профессионально значимых качеств личности, готовности к профессиональному росту, нахождению оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения учебно-профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности студента обеспечивают успешность будущей профессиональной деятельности психолога [3, с. 47].

Уровень развития мотивационной сферы студента зависит от способов, условий и средств высшего профессионального обуче-

ния, осознания собственного смысла учения, предметно-рефлексивного отношения к обучению, субъектной активности и субъектного отношения. Качественные особенности развития мотивационной сферы личности студента зависят от идентификации образа Я, образа мира, образа будущей профессиональной деятельности, самооценки и рефлексии. Глубокое познание и понимание мотивационной сферы может обеспечить успех, направить активность личности студента в нужное русло ее развития.

Литература

1. Бакшаева Н. А. , Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов. 2006. С. 128.
2. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. 2013. С. 52.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 1986. С. 47.

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Селезнева Ж. О.

*ГБОУ СПО «Новозыбковский профессионально-педагогический колледж»,
Новозыбков, Россия
E-mail: Seljanna@yandex.ru*

Профессионально-педагогическая направленность занимает центральное место в структуре личности учителя, поэтому вопросы её формирования очень важны для личностного и профессионального становления студентов. Существует большое количество работ, посвящённых изучению данного вопроса. Содержательные, процессуальные, поведенческие характеристики профессионально-педагогической направленности представлены в работах отечественных исследователей: Ф. Н. Гоновлина, А. И. Щербакова, В. А. Слостёнина, А. К. Марковой, Л. И. Митиной, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой, В. И. Селиванова, М. И. Дьяченко, Т. П. Мараловой, А. П. Черных, Г. А. Томиловой, С. А. Зимичевой, И. Н. Алёшиной и др.

Исходя из анализа изученных подходов, можно сформулировать общее определение профессионально-педагогической направленности. Это интегративное качество личности, выступающее как совокупность потребностей, интересов, намерений, установок, опыта, отражающих склонность заниматься деятельностью педагога профессионально. Таким образом, формирование профессионально-педагогической направленности студента – это путь общего развития его личности.

Можно выделить две основные группы трудностей на пути профессионально-педагогического личностного становления студентов, обучающихся в педагогическом колледже: проблемы возрастного характера, обусловленные психологическими закономерностями формирования личности в период юности; проблемы, связанные с собственно процессом профессионального становления личности студента – будущего педагога.

Первая группа представлена следующими затруднениями:

1) вызревание мотивационной сферы личности в юношеском возрасте. Этот масштабный и важный для жизни человека процесс протекает не всегда гладко. Важно, чтобы в структуре мотивации обозначились также осознанные мотивы профессионального самоопределения;

2) одним из вариантов развития в юношеском возрасте, к сожалению, может стать вариант формирования диффузного «Я», ролевой и личностной неопределённости, что негативным образом сказывается и на формировании мировоззрения, жизненного плана личности, и на её профессиональном самоопределении;

3) юношеский возраст – это также период больших противоречий, конфликтов. Эти противоречия – необходимый, но сложный этап личностного становления в юношеском периоде.

Вторая группа затруднений обусловлена спецификой именно профессионального выбора, требованиями, которые он предъявляет к личности студента:

1) самооценка собственных педагогических возможностей как часть общей самооценки. Проблема заключается в том, что многие психологические качества, составляющие психограмму педагогической деятельности (дидактические, экспрессивно-речевые, перцептивные способности и др.), зачастую не осознаются студентами как профессионально значимые [2, с. 17];

2) учёт темпераментных свойств студентов, в частности, такого свойства, как интроверсия-экстраверсия. Его особое выделение обусловлено тем, что своё проявление оно находит в ситуациях каждодневного взаимодействия с другими людьми. Необходимо подчеркнуть, что экстраверты чаще выбирают профессии, связанные с общением [7, с. 91]. Экстраверсия характерна в большей степени для студентов с высоким уровнем развития собственно педагогической направленности [3, с. 34];

3) проблема идентификации студентов в процессе профессионального становления: с одной стороны, заключается в самом протекании процесса осознания себя субъектом педагогической деятельности (отражение только эмоционального компонента). С другой стороны, зачастую ощущается нехватка образцов идентификации у студентов при прохождении различных видов практик;

4) наличие/отсутствие у студентов педагогических способностей. Они не являются врождёнными, развиваются в процессе обучения и практической работы [4, с. 21]. Поэтому необходима целенаправленная деятельность педагогического коллектива по созданию условий для формирования педагогических способностей у студентов.

Если ориентироваться на факт поступления человеком в педагогическое учебное заведение как на критерий сформированности у него профессионально-педагогической направленности, то все обучающиеся в педагогическом колледже обладают этим свойством. На деле это не так. В рамках психолого-педагогического сопровождения в ГБОУ СПО «Новозыбковский профессионально-педагогический колледж» было проведено изучение степени сформированности профессиональной направленности у студентов, а также особенностей мотивации выбора профессии. В работе были использованы методики: «Мотивация обучения в колледже» (Т. И. Ильина) [1, с. 37]; методика изучения профессионально-педагогической направленности личности (Н. В. Кузьмина; модификация Е. М. Никиреевой) [7, с. 37].

В исследовании приняли участие все группы отделения «Преподавание в начальных классах» ГБОУ СПО НППК (в количестве 60 человек).

Краткие выводы:

1) формальные показатели осознанности выбора профессии у студентов первого курса выше, чем у выпускников, что объясняется, на наш взгляд, неполной осведомлённостью студентов 1 курса о специфике будущей работы, а также, отчасти, желанием дать социально одобряемый ответ;

2) большинство студентов (55 %) выпускной 41 группы не удовлетворены избранной ими профессией;

3) преобладающим мотивом при выборе профессии у студентов 1 курса выступает мотив «приобретение знаний», в то время как у студентов выпускных групп – мотив «получение диплома»

4) у большинства студентов педагогическая направленность сформирована в достаточной мере (основания выбора профессии: «общественная важность труда учителя», «привлекательность работы с детьми», «убежденность в способностях к данной специ-

альности», «подражание или рекомендации любимого учителя», «семейные традиции»; ведущий мотив – «привлекательность работы с детьми»). То есть, у студентов идёт процесс формирования профессионального самосознания на этапе учебно-профессиональной подготовки, который предполагает осознание важности сделанного профессионального выбора, осмысление своих профессионально значимых качеств. Тем не менее, у достаточно большого количества студентов (11 человек) приоритетной является ситуативная направленность («Так сложились обстоятельства, что другого выхода не было»).

Таким образом, можно говорить о достаточно слабой осмысленности выбора специальности и ценностно-смыслового восприятия будущей профессии многими студентами педагогического колледжа. Данная ситуация, безусловно, осложняет процесс приобретения студентами прочных, осознанных знаний, процесс выработки профессиональных умений и навыков.

В рамках системы мероприятий психолого-педагогического сопровождения в Новозыбковском педагогическом колледже осуществляются следующие виды психологической деятельности: диагностика особенностей профессиональных предпочтений, а также личностных характеристик обучающихся; консультационная деятельность по вопросам формирования профессионально-педагогической направленности, личностного самоопределения; тренинговая работа, направленная на развитие профессионально важных качеств и др. Например, хорошие результаты дало систематическое проведение в группах, выходящих на преддипломную практику, тренинга «Профессионально-личностное самоопределение и самосовершенствование учителя» [6, с. 171].

Эффективность работы подтверждается результатами диагностического обследования студентов с использованием методик: «Тест двадцати утверждений на самоотношение» (М. Кун, Т. Мак-Портленд); опросник исследования тревожности у студентов Ч. Д. Спилбергера (адаптация А. Д. Андреева). Обследование проводилось дважды: до и после окончания проведения занятий.

Отмечается общее увеличение положительных ответов на вопрос: «Кто я?»; среди личностных качеств исследуемые чаще называют уравновешенность, сдержанность, умение ко всему от-

носиться с чувством юмора; увеличилось общее количество ответов на вопрос «Кто я?», что показывает вооружение студентов системой понятий и представлений, необходимых для психологического анализа своей личности; отмечается некоторое снижение высокого уровня тревожности.

Таким образом, можно сделать вывод: тренинг профессионально-личностного самоопределения и самовоспитания учителя способствует включению студентов в процесс самопознания, самосовершенствования, самопринятия; помогает развитию адекватного понимания самого себя, самооценки, созданию устойчиво позитивных психоэмоциональных состояний, что положительно сказывается на процессе формирования профессионально-педагогической направленности у студентов во время их обучения.

Литература

1. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2008. 512с.
2. Кагальник А. И., Ящишин К. Е. Формирование самооценки профессионально значимых качеств будущих учителей. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. 512с.
3. Манхоева А. Д. Взаимосвязь свойств темперамента и профессионально-педагогической направленности студента педвуза : дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 254с.
4. Никиреев Е. М. Проблема профессионально-педагогической направленности в психолого-педагогических исследованиях // Науч. тр. МПГУ. Сер. Психолого-педагогические науки. М.: Прометей, 1998. 204 с.
5. Никиреев Е. М. Направленность личности и методы ее исследования : учеб. пособие. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 102с.
6. Никитина Н. Н., Кислинская Н. В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 224с.
7. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. А. А. Бодалёва [и др.]. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 585 с.

СИНДРОМ ВЫГОРАНИЯ В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У ПЕДАГОГОВ

Сильвестрова М. Н.

*Университет «Туран», Алматы, Казахстан
E-mail: blackstar-1@mail.ru*

Одной из наиболее распространенных преград к профессионализму, творчеству и самореализации педагога является возникновение синдрома профессионального выгорания.

Профессиональная деятельность оказывает серьезное влияние на все стороны жизни взрослого человека и развитие личности. В профессиональной жизни даже успешного специалиста периодически возникают так называемые кризисы профессионального развития, вызванные несовпадением личности с профессией. После нескольких лет выполнения, одной и той же деятельности специалист неизбежно перерастает нормативно одобряемые способы осуществления профессиональных функций, что приводит к необходимости поиска новых перспектив профессионального роста. Поиск новых форм и способов самоосуществления в профессиональном труде неизбежно приводит человека к противоречию с реальностью, что порождает внутренний конфликт и ведет к кризисам развития личности. Отказ от поиска новых перспектив профессионального роста влечет за собой профессиональную стагнацию, существенное снижение активности личности, профессиональное выгорание. Наиболее подверженной возникновению профессионального выгорания среди специалистов различных социальных профессий является категория педагогов. Учитель включен в профессиональную деятельность, характеризующуюся высокими психическими нагрузками. Среди многих особенностей и трудностей педагогической работы часто выделяют ее высокую психическую напряженность. Многие исследователи отмечают, что профессиональная деятельность с годами вносит изменения во внутренний эмоциональный мир педагога [1].

Под эмоциональным выгоранием мы понимаем затяжное состояние истощения, возникающее в деятельности. Истощение –

ведущий симптом и основная характеристика эмоционального выгорания, от которой проистекают все другие симптомы. Состояние истощения сначала касается только самочувствия, затем оно начинает влиять непосредственно на переживание, а потом также и на решения, позиции, установки и действия человека. Истощение охватывает проявления всех трех измерений человеческого бытия, как их описывал В. Франкл: соматическое измерение: телесная слабость, функциональные расстройства (например, бессонница) вплоть до снижения иммунитета; психическое измерение: отсутствие желаний, отсутствие радости, эмоциональное истощение, раздражительность; но этическое измерение: уход от требований ситуации и уход из отношений, обесценивающие установки по отношению к себе и к миру. Затяжное расстройство создает подавленный эмоциональный фон, на котором специфически воспринимается и все остальное. Переживание самого себя и мира характеризуется хроническим отсутствием телесно-психической силы, ощущением пустоты, которое сопровождается нарастающим ощущением утраты духовных ориентиров. К пустоте рано или поздно добавляется чувство бессмысленности, которое распространяется на все большее число аспектов жизни (не только на работу, но и на свободное время и личную жизнь), и в итоге уже сама жизнь переживается как бессмысленная [2].

Ключевым ресурсом противодействия «выгоранию» можно считать способность личности к смысловому творчеству. Потеря смысла жизни ведет к ряду профессиональных и личностных деформаций, к числу которых относится синдром профессионального выгорания.

Смысл жизни может быть утрачен «в силу непропорциональности тех психических и личностных затрат, той цены, которую личность платит за свои реальные достижения. Слишком высокая психологическая цена, затраченная на жизненные достижения, понижает мотивацию, притязания и подрывает смысл жизни. Когда цена бывает слишком малой, когда успех приходит без всяких усилий со стороны личности, личность также перестает испытывать удовлетворение, а это, в свою очередь, разрушает смысл ее жизни».

Обновление смыслов профессиональной деятельности происходит постоянно, обостряясь в периоды кризисов. Умение

находить новые смыслы в профессии, переоценивать свою роль и открывать в ней новые грани, ставить перед собой новые цели – все это является факторами преодоления профессионального выгорания. Человеку необходима гибкость в построении новых смыслов, помогающих адаптироваться к изменившимся условиям.

Оптимальный смысл жизни представляет собой генеральную линию жизни, задающую высокую планку активной жизнедеятельности человека, помогает ему максимально использовать собственные резервы, направляя их на преобразование обстоятельств и собственной личности. Принятие ответственности за каждый жизненный выбор позволяет человеку почувствовать свою жизненную силу.

Синдром эмоционального выгорания выступает как механизм психологической защиты в ответ на психотравмирующие воздействия. Выгорание – это отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. Так как личность человека достаточно целостная и устойчивая структура, то она ищет своеобразные пути защиты от деформации, возникающей от нервно-психического напряжения. Одним из способов такой психологической защиты и является синдром эмоционального выгорания. Основная причина синдрома – это несоответствие между требованиями, предъявляемыми к работнику, и его реальными возможностями. Высокая эмоциональная включённость в деятельность, жесткие временные рамки деятельности, организационные моменты педагогической деятельности и ответственность перед администрацией, родителями и обществом в целом за результат своего труда провоцирует возникновение эмоционального и профессионального выгорания.

На сегодняшний день в практике образовательных учреждений педагоги довольно часто сталкиваются с проблемой профессионального, эмоционального выгорания. И, к сожалению, не каждый может самостоятельно с этим справиться. Динамика развития эмоционального выгорания – процесс индивидуальный.

Следствием повышенной напряженности труда педагога становится апатия, раздражительность, грубость в адрес воспитанников, учеников. На фоне снижения психического тонуса проис-

ходит снижение качества образовательного процесса и потеря интереса к своей деятельности, которая превращается для педагога в тяжелую трудовую повинность.

Б. Г. Ананьев к множеству форм профессионального роста причисляет отношение человека к миру, познание, общение, педагогическое управление [3]. Мобилизуя активность в необходимых формах в нужное время, действуя по собственному побуждению, используя способности, ставя цели, можно оценить профессиональную деятельность через анализ ее динамической составляющей, реализуемой в данный момент времени.

Нами отмечены основные причины стресса в профессии педагога, ведущие к эмоциональному выгоранию: организационные проблемы, недостаточная поддержка со стороны руководства, долгие часы работы в недружественной обстановке, низкий статус, неопределенность и неуверенность в будущем, неспособность влияния на процесс принятия решений, конфликты с коллегами, откладывание и неспособность завершать задание.

Для профилактики и устранения симптомов эмоционального и профессионального сгорания у педагогов может служить способы, позволяющие снять или перераспределить физическое напряжение: спортивные занятия (бег, спортивные игры), танцы, работа по дому, связанная с физической нагрузкой, принятие ванны, душа, прогулки, сон. Также снижению напряжению способствует изменение привычных форм поведения, обращение к любимым занятиям.

Подводя итоги, можно заключить, что, в основном, к профессиональному и эмоциональному выгоранию приводят значительные энергетические затраты, связанные с большой часовой нагрузкой и психологические проблемы, возникшие как следствие социальных проблем (разочарование в жизни и в профессии, неудовлетворенность собой, тревога за себя и своих детей, искажённое восприятие отношения к себе со стороны окружающих из-за низкой заработной платы), несоответствие профессиональным требованиям все это является причиной быстрого эмоционального выгорания.

Литература

1. Вачков И. В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя (на материале специальных тренинговых групп) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла : пер. с англ. и нем. М. : Прогресс, 1990.
3. Ананьев Б. Г. Психология и проблема человекознания. М.; Воронеж, 1996.

ПРОБЛЕМА НАРУШЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Финаева А. Г.

*ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный технический университет»,
Саратов, Россия
E-mail: ag_finaeva@mail.ru*

Традиционно большой интерес у исследователей вызывает прогрессивное профессиональное развитие, позволяющее личности достичь вершин профессионального мастерства. Постоянное интенсивное восхождение к вершинам профессионального мастерства теоретически возможно, но практически трудно реализуемо. Профессиональное развитие включает и деструктивные, нежелательные изменения, которые выступают в качестве препятствий на пути прогрессивного развития.

В концепциях профессионального становления личности В. А. Бодрова, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой, Л. В. Митиной признается разнонаправленность онтогенетических изменений личности в процессе выполнения профессиональной деятельности. При этом отмечается, что профессиональное развитие личности сопровождается личностными приобретениями и потерями, т. е. развитие – это не только рост, совершенствование, но и разрушение. Следовательно, профессиональные нарушения объективно сопровождают профессиональное развитие личности. Разработкой проблемы нарушений в профессиональном развитии занимались такие ученые как В. С. Агавелян, С. П. Безносков, С. А. Дружилов, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников, Е. И. Рогов и др.

А. К. Маркова выделила следующие направления нарушений в профессиональном развитии личности:

- отставание, замедление профессионального развития сравнительно с возрастными и социальными нормами;
- дезинтеграцию профессионального развития, распад профессионального сознания и как следствие – нереалистические цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты;
- низкую профессиональную мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптацию;

– рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития, когда одна сфера как бы забегает вперед, а другая отстает (например, мотивация к профессиональному росту есть, но мешает отсутствие целостного профессионального сознания);

– ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, профессиональных способностей, профессионального мышления;

– искаженное профессиональное развитие, появление ранее отсутствовавших негативных качеств, отклонений от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности;

– появление деформаций личности (например, эмоционального истощения и выгорания, а также ущербной профессиональной позиции);

– прекращение профессионального развития из-за профессиональных заболеваний или потери трудоспособности [4].

Названные отклонения в профессиональном развитии приводят как к депрофессионализации, так и к десоциализации, выпадению человека из профессионального и, как следствие, из социального контекста.

Рассмотрим психологические причины нарушений профессионального развития. Анализируя причины, препятствующие профессиональному развитию человека, А. К. Маркова указывает на возрастные изменения, связанные со старением, профессиональные деформации, профессиональную усталость, монотонию, длительную психическую напряженность, обусловленную сложными условиями труда, а также кризисы профессионального развития [4].

С. П. Безносков отмечает, что в наибольшей степени профессиональным деформациям подвержены профессии типа «человек – человек». Это вызвано тем, что общение с другим человеком обязательно включает и его обратное воздействие на субъект данного труда [1]. Профессиональные деформации по-разному выражаются у представителей различных профессий [3].

Предпосылки развития профессиональных нарушений коренятся уже в мотивах выбора профессии. Это как осознаваемые мотивы: социальная значимость, имидж, творческий характер, материальные блага, – так и неосознаваемые: стремление к вла-

сти, доминированию, самоутверждению [2]. Существующие в обществе тендерные и национальные стереотипы могут также ограничивать профессиональное развитие. Многие исследователи считают, что женщина должна быть вдвое лучше мужчины, чтобы добиться вдвое меньшего. Невысокий уровень развития познавательных способностей (слабая память, плохая концентрация внимания и т. д.), низкий уровень развития интеллекта влияют на траекторию профессионального развития, создают дополнительные препятствия. Большое влияние на профессиональное развитие оказывают социально и профессионально значимые качества личности: ответственность, самостоятельность, рефлексия, поведенческая гибкость, мобильность.

Успешность профессионального развития определяется ответственностью личности за свое прошлое и настоящее. Социально-профессиональная ответственность – это стремление и умение оценивать свое поведение и деятельность с точки зрения пользы или вреда для общества, учебного и профессионального коллектива или отдельной личности [3].

Низкая интернальность является атрибутом деструктивного профессионального развития. Человек, склонный к возложению ответственности за свое профессиональное развитие на окружающих, на начальство и на другие обстоятельства, становится заложником этих обстоятельств, его воля парализована еще до начала каких-то действий.

В последние годы мир профессий стал особенно динамичен: изменяется содержание деятельности, технологии. В связи с этим большое значение приобретает такое качество, как мобильность. Мобильность – это способность к быстрому переключению с одного вида деятельности на другой. В основе мобильности лежат процессы пластичности и гибкости.

Поведенческая гибкость понимается как способность человека отказываться от несоответствующих ситуации способов поведения и вырабатывать или принимать новые оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности. Отсутствие поведенческой гибкости препятствует успешному освоению профессиональной деятельности, затрудняет адаптацию к

новым способам деятельности и, в конечном итоге, инициирует развитие профессионально обусловленных деструкций [5].

Необходимо отметить, что на профессиональное развитие оказывают влияние не только психологические, но и социально-экономические факторы. Переход к рыночным отношениям обусловил сокращение количества рабочих мест, изменение рынка труда, наполнил новым содержанием привычные виды деятельности. Не все в такой сложной ситуации смогли быстро переориентироваться, освоить новые виды деятельности, найти новое применение своим профессиональным знаниям и умениям. Большое количество людей столкнулись с крушением своих профессиональных идеалов и установок, оказались не готовы к коренному изменению профессиональных планов. Безработица является следствием профессиональной несостоятельности, возникшей под влиянием новых экономических условий.

Жители города и деревни изначально имеют разные возможности для профессионального развития. Профессионально самоопределиться и самореализоваться легче в городе. Город, особенно крупный, предоставляет более широкие возможности для выбора профессии, образовательного учреждения, а также места работы.

Фактором профессионального развития являются случайные события и неблагоприятные обстоятельства в реализации профессиональных планов. Нарушая привычное течение профессиональной жизни, они порождают психическую напряженность, дискомфорт, создают ситуацию невозможности прежнего состояния.

Профессиональное становление специалиста в основном обусловлено внешними воздействиями. Однако его нельзя непосредственно выводить из внешних условий и обстоятельств, так как они всегда преломляются в жизненном опыте человека, индивидуальных психических особенностях, психическом складе. В этом смысле внешнее влияние опосредуется внутренними условиями, к которым и относится своеобразие психики личности, ее социальный и профессиональный опыт.

Таким образом, мы рассмотрели основные направления и факторы нарушений в профессиональном развитии личности. Особую группу лиц с нарушенным профессиональным развитием,

по нашему мнению, представляют безработные, лица со случайной занятостью и нестабильной карьерой, а также лица, освобожденные из мест лишения свободы. Исследование психологических особенностей профессионального развития данных групп населения представляется достаточно важным в целях профилактики профессиональных нарушений.

Литература

1. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. СПб., 2004. 272 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М., 2010. 304 с.
3. Корнеева Л. Н. Профессиональная психология личности. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 1991.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 157 с.
5. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М., 2007. 320 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОДАВЦА

Хайбрахманова Е. В., Чернецкая Н. И.

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

Торговля является важной отраслью народного хозяйства и выполняет социальную функцию, состоящую в сокращении затрат, времени покупателей на приобретение товаров. Имея представление о психологическом портрете эффективного продавца, можно оптимизировать отбор работников и существенно сократить число случайных людей в торговой отрасли.

Данное исследование проводилось на базе торговых предприятий г. Ангарска (продовольственные магазины «Кристина», «Янтарь», «Бакалея»). Особенностью предприятий является то, что продажа товаров производится через прилавки и происходит непосредственный контакт между покупателем и продавцом. Также данные предприятия находятся внутри жилых комплексов (кварталов, микрорайонов), и можно говорить о постоянных покупателях у торговых предприятий.

В исследовании принимали участие 30 представителей розничной торговли в возрасте от 20 до 40 лет. Группу исследуемых на 100 % составили женщины. Это связано со спецификой занятости в сфере торговли.

Все испытуемые продавцы подверглись тестированию по следующим диагностическим методикам: 1) 16-РФ, 2) опросник САМОАЛ Н. Ф. Калининой, который позволял выявлять общий личностный потенциал, способность человека к саморазвитию и реализации сильных сторон личности, 3) методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко, 4) тест «Умеете ли вы слушать?», 4) методики диагностики личности на мотивацию к успеху и на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса для определения мотивационных установок продавцов.

Кроме того, для разделения группы на эффективных и неэффективных продавцов был применён метод экспертной оценки. В

торговой деятельности успешная деятельность продавцов оценивается по продажам и отзывам покупателей. Поэтому, чтобы оценить деятельность продавцов, был произведен опрос руководителя предприятия, сотрудников и покупателей. В целях сопоставления индивидуальных данных, полученных в процессе исследования, и для условного разделения группы на две подгруппы был взят средний показатель 5 баллов. Таким образом, по результатам экспертной оценки низкая эффективность деятельности присуща 7 продавцам, высоко эффективная деятельность – 23 продавцам. Средний возраст эффективных продавцов составил 31 год, неэффективных продавцов – 33,7 года.

Для статистической проверки гипотезы применялось угловое преобразование Фишера φ^* .

Средние показатели активной жизненной позиции продавцов таковы: у эффективных – 7,07, у неэффективных – 6,46 ($\varphi^* = 1,73$). Продавцы с высокими показателями активной жизненной позиции общительны, внимательны, готовы к содружеству, что благоприятно влияет на атмосферу в коллективе. Для них также характерны сообразительность, собранность и умение схватывать информацию. Такие продавцы работают не только ради денежного вознаграждения, они стремятся, чтобы покупатели были довольны качеством обслуживания, уходили из магазина с хорошим настроением и желанием вернуться.

Продавцы, набравшие невысокие баллы по показателям активной жизненной позиции, замкнуты, холодны с некоторой долей жесткости. Они эмоционально неустойчивы, обслуживание покупателей напрямую зависит от их эмоционального настроения. Они не стремятся узнать о новинках товара, у таких продавцов узнать что-то о товаре и его качестве практически невозможно, основной их ответ: «Возьмите сами и попробуйте».

Средние показатели по стремлению к самоактуализации продавцов следующие: у эффективных продавцов – 0,88, у неэффективных – 7,30 ($\varphi^* = 1,86$). У продавцов, набравших высокие баллы, выражено стремление к самореализации, профессиональному и личностному росту. Данная категория продавцов живёт «настоящим», видит свою жизнь целостной, ощущая неразрывность прошлого, настоящего и будущего. Их стремление к саморе-

ализации и эффективности в работе является неотъемлемой частью для самоактуализации, т. к. они не ориентированы на результат, а чувствуют самооценку деятельности, получая удовольствие от самого процесса.

О продавцах, набравших невысокие значения по показателям самоактуализации, можно сказать, что они только ищут себя или трудовая деятельность, которой они занимаются на данный момент, их не удовлетворяет. Эти продавцы мнительны и неуверенны в себе.

Средние показатели продавцов по уровню эмпатических способностей продавцов следующие: у эффективных – 4,27, у неэффективных – 3,53 ($\varphi^* = 2,56$). Эффективные продавцы обладают достоверно более высоким уровнем эмпатических способностей. Данная категория продавцов всегда обращает внимание на состояния и поведение покупателей. Они интуитивно чувствуют реакцию покупателя и подстраиваются под неё. Продавцы тактичны, вежливы, обходят конфликтные ситуации, т. к. могут предвидеть поведение покупателя.

Продавцы, обладающие невысокими эмпатическими способностями, невнимательны к людям, у них низкие коммуникативные способности. У них имеются негативные установки по отношению к покупателям, которые проявляются в негативизме, брюзжании. Они нетерпеливы с покупателями. Такое поведение продавцов часто приводит к конфликтным ситуациям.

При оценке уровня общительности в категорию «хороший/отличный собеседник» попали 87 % эффективных и 29 % неэффективных продавцов. Продавцы с высоким уровнем общительности обладают таким важным профессиональным качеством, как доброжелательность. Они умеют поддерживать доброжелательный тон в течение рабочего дня независимо от самочувствия и настроения. Они могут избежать конфликта, если покупатель чем-нибудь недоволен.

Перейдем к такому параметру исследования, как мотивация на достижение успеха. Для эффективной деятельности продавцов мотивация на достижение успеха должна быть сравнительно высокой, мотивация на избегание неудач – низкой. Средние показатели мотивационных установок на успех у продавцов оказались

следующими: у эффективных – 15,87, у неэффективных – 11 ($\varphi^* = 2,35$). Продавцы с выраженной мотивацией к успеху относятся к своей работе как к чему-то нужному, общественно значимому.

Итак, по результатам исследования можно описать обобщенный портрет эффективного продавца. Эффективные продавцы относятся к своей трудовой деятельности как к источнику вдохновения, приносящему удовлетворение от самого процесса труда. Любовь к своему делу и удовлетворение от него помогают таким продавцам в установлении доброжелательных отношений с покупателями. Высокие эмпатические способности помогают понять запросы покупателей, почувствовать, как вести себя с ними, чтобы они совершали покупки. Эффективный продавец общителен, находится в постоянном взаимодействии с покупателями, готов к содружеству, высоко активен и стремится к самореализации с выраженной установкой на успех. Таким образом, торговля, как и многие другие виды профессиональной деятельности, нуждается в отборе профессиональных кадров, чтобы продавцы любили свою работу, гордились ею, а работодатели, имея надёжные кадры, повышали рентабельность своих предприятий.

Литература

1. Крашениникова Е. А. О культуре продавца. М., 1986.
2. Краснянский Э. В. Профессия – продавец. М., 1986.
3. Кучевская Н. В. Проблемы социально-психологического исследования сферы обслуживания // Прикладные проблемы социальной психологии / под ред. Е. В. Шороховой, В. П. Левкович. М., 1983.
4. Линчевский Э. Э. Вопросы торговой психологии. М., 1996.
5. Лисенкова Л. Ф. Психология торговли и профессиональная этика. М., 1981.

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЦНС СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Черевикова И. А., Ярославцева И. В.

*ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: gothic.craze@mail.ru*

В настоящее время в России активно идёт модернизация образовательного процесса на всех его уровнях. Например, проведена реформа «ЕГЭ» на ступени среднего образования, в высшей школе реформируется режим образовательного процесса. Так же повсеместно в учебный процесс включаются инновационные формы обучения, такие как модульная форма (в рамках которой происходит интенсивное, ускоренное изучение отдельной дисциплины) и дистанционная форма (удаленное обучение студентов с использованием современных информационных систем). Вместе с тем ведущей формой обучения в вузе остаётся классическая, которая предусматривает чередование лекционных и практических занятий, структурированных в строгом соответствии с учебным планом. В связи с этим возникают вопросы, требующие решения в области психологической науки: насколько классическая форма обучения позволяет развить у студентов необходимые знания, умения и навыки, как такая форма обучения влияет на психофизиологический потенциал студента, насколько эффективна классическая форма обучения?

Ответы на эти вопросы возможно получить в ходе организованного исследования функционального состояния (ФС) студентов в разных условиях обучения. Несмотря на практическую значимость изучения ФС студентов в образовательном процессе, в современной психологической науке практически отсутствуют подобные исследования. Поэтому актуальность темы исследования не вызывает сомнений.

Эффективность учебной деятельности студентов может варьироваться и зависеть от внешних и внутренних факторов. К внешним факторам относят разные формы организации учебной деятельности, а к внутренним – функциональное состояние студентов, которое является, как говорит А. Б. Леонова, характери-

стикой «эффективной стороны деятельности или поведения человека» [4, с. 3]. В своих исследованиях Н. Н. Данилова и Е. П. Ильин определяют ФС как особое психофизиологическое явление со своими закономерностями, которое заложено в архитектуре модулирующих функциональных систем и проявляется на физиологическом, поведенческом и психологическом (субъективном) уровнях [2, с. 4–7; 3, с. 39]. Изучение ФС позволяет рассмотреть вопрос о возможностях человека, находящегося в том или ином состоянии, выполнять конкретный вид деятельности.

Внешними проявлениями функциональных возможностей человека выступают успешность обучения студентов и особенности их поведения, а внутренними являются физиологические сдвиги в организме и др.

Работоспособность – одно из основных социально-биологических свойств человека, отражающее его функциональные возможности выполнять конкретную работу в течение заданного времени и с требуемыми эффективностью и качеством. «Работоспособность, её уровень и степень устойчивости определяются комплексом, совокупностью профессиональных, психологических и физиологических компонентов» [1, с. 55]. «Динамику работоспособности описывают по показателям производительности труда (ошибки, темп), с точки зрения адаптационных возможностей организма и личностно-мотивационных факторов» [1, с. 57].

На базе Иркутского государственного университета в ноябре 2013 года проведено исследование ФС ЦНС, самочувствия, активности и настроения студентов. Респондентами выступили 24 студента 4 курса в возрасте от 20 до 23 лет. Для чистоты исследования студентов за неделю предупредили об эксперименте и просили не перетруждаться и отрегулировать свой распорядок дня. Функциональное состояние ЦНС выявлялось по показателям уровня операторской работоспособности студентов до (утром) и после (днём) учебных занятий с помощью устройства психофизиологического тестирования УПФТ–1/30 «Психофизиолог». С использованием прибора применялась методика сложной зрительно-моторной реакции (СЗМР) на световые стимулы. В ходе исследования студентам, последовательно и в случайном поряд-

ке, предъявлялись 35 световых стимулов красного или зелёного цвета. Первые пять стимулов не входили в анализ результатов, так как они являются тренировочными. В процессе обработки проведена оценка на достоверность результатов тестирования, которая автоматически рассчитывалась прибором по критерию «Интегральный показатель надёжности» [5, с. 27–28].

Для выявления личностных составляющих ФС студентов использована методика «Самочувствие. Активность. Настроение» (САН). Она применяется при «оценке психологического состояния обследуемых лиц, психоэмоциональной реакции на нагрузку, для выявления индивидуальных особенностей и биологических ритмов психофизиологических функций» [5, с. 71]. «Настроение является интегральным показателем психофизиологического состояния человека. С одной стороны, оно обусловлено самочувствием, тоном жизнедеятельности, проявляющимся в активности субъекта, с другой, – оказывает позитивное или негативное влияние на самочувствие и активность студентов. На настроение студентов оказывают существенное влияние когнитивные и мотивационные факторы. Осознание значимости учебной деятельности, интерес к будущей профессии мотивируют студентов на ее успешное выполнение, отражаясь на общем эмоциональном фоне. Это, в свою очередь, влияет на повышение настроения, жизненного тона, психологической устойчивости. Негативное или нейтральное отношение к учебной деятельности сказывается на снижении настроения, которое, зачастую, приводит к апатии, пассивности, безынициативности» [6, с. 87].

Для анализа результатов тестирования по методике СЗМР используются основные и интегральные критерии оценки. Основные критерии – это суммарное число ошибок и среднее время реакции. По основным критериям автоматически рассчитываются интегральные оценки – уровень качества деятельности и уровень быстродействия. С использованием соотношения интегральных оценок рассчитываются следующие показатели: оценка уровня сенсомоторных реакций и номер квадрата классификации состояния сенсомоторных реакций. Далее следует вербальная интерпретация полученных данных.

Результаты оценки ФС ЦНС по критерию операторской рабо-

тоспособности студентов были подвержены проверки на достоверность. В результате которой «Интегральный показатель надёжности» составил 60 %, т. е. результаты тестирования достоверны (табл. 1).

Таблица 1

Результаты оценки ФС по критерию операторской работоспособности

Групповые показатели оценки уровня функционального состояния	До	После
	(в %)	(в %)
Высокий	38	46
Средний	33	21
Сниженный	25	21
Низкий	4	12

Как видно из таблицы 1, до и после занятий большее количество студентов (38 и 46 % соответственно) продемонстрировали высокий показатель ФС. Меньше студентов продемонстрировали «средний» и «сниженный» уровни. Низкие показатели ФС зарегистрированы утром у 4 %, днём у 12 % студентов.

Индивидуальные результаты показали повышение уровня ФС после занятий у 7 студентов, снижение – у 11 студентов и неизменность в течение дня выявленных утром показателей ФС у 6 студентов.

Низкий уровень ФС свидетельствует о заторможенном состоянии студентов, неблагоприятном для выполнения деятельности. Состояние может быть связано с переутомлением. У студентов доминирует установка на быстроедействие в ущерб безошибочности действий.

Сниженный уровень ФС характеризуется понижением качества выполнения теста, вместе с тем оценки скорости реакций на световые стимулы варьируется от ниже средних до высоких значений. Это может говорить о том, что у студентов доминирует установка на быстроедействие в ущерб безошибочности действий, что проявляется в виде неустойчивых, импульсивных реакции на стимулы.

Средний уровень ФС проявляется в диаметрально направленных установках: установки на безошибочное выполнение заданий в ущерб скорости реакций и установки на быстроедействие в ущерб безошибочности действий.

Высокий уровень ФС характеризует оптимальное сочетание быстродействия и безошибочности действий. Это говорит о наличии состояния повышенной бдительности и напряжения. Вместе с тем, у людей данной группы индивидуально-психологические особенности соответствуют требованиям выполняемой деятельности.

При этом студенты с высоким уровнем работоспособности до занятий характеризовались нормальным, отличным и плохим самочувствием, активностью и настроением (21, 13, 4 % соответственно), после занятий показатели САН улучшились. С отличными показателями САН выявлено 21 %, с нормальным – 25 % студентов.

У студентов со средним уровнем ФС зарегистрированы нормальные и отличные показатели САН, которые ухудшились в течение дня (с 16 до 13 % и с 13 до 8 % соответственно). У студентов со сниженным уровнем ФС отмечены отличные (до и после занятий 13 % студентов) и нормальные (до занятий у 13, после занятий у 8 % студентов) показатели САН.

Таким образом, результаты показали, что у третьей части студентов недостаточные функциональные возможности организма, что говорит о необходимости проведения мероприятий по их оптимизации.

Литература

1. Баркова Н. П., Фролова О. П. Психолого-физиологические характеристики человека в условиях трудовой деятельности : учеб. пособие. Иркутск : Иркут. ун-т, 2005. 116 с.
2. Данилова Н. Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний : учеб. пособие. М. : Изд-во МГУ, 1992. 192 с.
3. Ильин Е. П. Теория функциональной системы и психофизиологические состояния // Теория функциональных систем в физиологии и психологии. М. : Наука, 1978. С. 325–346.
4. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
5. Устройство психофизиологического тестирования : метод. справочник. Таганрог : Медиком МТД, 2004. 78 с.
6. Психофизиологические и психологические характеристики функционального состояния студентов в разных условиях организации учебного процесса в вузе / И. В. Ярославцева, И. Н. Гутник, И. А. Конопак, З. В. Диянова, Т. М. Щеголева, М. Ю. Кузьмин // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2013. Т. 2, № 2. С. 83–98.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ПРИЮТЕ: ПРЕДПОСЫЛКИ К СНИЖЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПСИХОЛОГОВ И СОТРУДНИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Шевцова П. В.

*НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-mail: paulin.shevtsova@gmail.com*

В данном докладе мы подведем итог полугодовой программы работы психологической службы в рамках приюта для мальчиков, сфокусировавшись на психологических компетенциях обеспечивающих снижение профессионального выгорания у педагогов и психологов. Наша цель – рассмотреть защитные механизмы, снижающие эффективность работы в детском доме. Мы будем опираться на психоаналитическую теорию привязанностей [2], экзистенциально-аналитический подход А. Лэнгле и методики соматической терапии травмы П. Левина.

Дети, получившие опыт сиротства травмированы и имеют психологические и соматические нарушения. Широко распространены неврологические, сенсорные и эмоциональные расстройства [1]. В связи с травмами развития, дети проявляют гневливость, возмущение и протест как сформированный способ выражения потребностей. Учитывая особенности детей и существование приюта как единого целого, перед психологом стоит двойная задача: работа с педагогическим коллективом, с детьми и стать медиатором, облегчающим диалог.

Психолог вовлекается в разные уровни взаимоотношений: приют как устойчивую динамическую систему, личные связи с педагогами и воспитанниками. Ему одновременно нужно поддерживать тесный контакт как с детьми, так и с взрослыми, при этом оставаясь над ситуацией для поддержания доверительных отношений. Это приводит к двум трудностям: в соблюдении нейтральности (неучастию в коалициях, конфиденциальности), и «драме» в контрпереносе, с которой сталкивается психолог в первые три месяца работы в приюте. Рассмотрим этот феномен по-

дробнее. Ранее были, описаны компетенции, необходимые для работы психолога с сиротами: «... умение разговаривать с ребенком; умение слушать и слышать его; умение наблюдать и видеть; умение в каждом случае найти или разработать конкретные и адекватные формы диагностической, развивающей, психокоррекционной работы; умение использовать вербальные и невербальные возможности общения...» [3, с. 352]. Однако когда речь идет «драме» в контрпереносе, речь идет о комплексе чувств и защит, затрудняющих работу с сиротами: актуализация собственных дефицитов, в особенности в 1 ФМ (первая фундаментальная мотивация, в экзистенциально-аналитическом подходе связана чувством опоры, пространства и безопасности) и проективная идентификация, когда чувства воспитанников воспринимаются как свои. Защитные механизмы энергоёмки и приводят к чувству усталости, снижают мотивацию и запускают процесс эмоционального выгорания, как психологов, так и рядовых сотрудников. Актуализируется чувство одиночества, покинутой и бессмысленности.

Наблюдения показали снижение эффективности работы детского психолога через два месяца после завершения группы поддержки педагогов, в задачи которой входило формирование профессиональной позиции в общении с ребенком, компенсации дефицитов сотрудников. Что позволяет сформировать оптимальную программу психологической работы в детском доме и принципы построения отношений внутри компенсаторной системы.

Литература

1. Работа с детьми, перенесшими психологическую травму / И. Алексеева [и др.]. СПб., 2012.
2. Боулби Дж. Разрушение и созидание эмоциональных связей. М., 2004.
3. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб., 2007.