

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



ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ



Материалы XVII всероссийской (с международным участием)
научно-практической конференции

ISBN 978-5-9624-1579-6

© ФГБОУ ВО «ИГУ», 2018

Редколлегия: И. А. Конопак, декан факультета психологии, канд. филос. наук;
А. В. Глазков, зав. каф. соц., экстрем. и пенитенциар. психологии, д-р психол. наук;
Е. А. Кедярова, зав. каф. пед. и возраст. психологии, канд. психол. наук;
А. В. Маркер, помощник декана по НИРС, канд. психол. наук;
И. В. Ярославцева, зав. каф. мед. психологии, д-р психол. наук

Проблемы теории и практики современной психологии [Электронный ресурс] : материалы XVII Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / ФГБОУ ВО «ИГУ». – Электрон. текст. дан. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с этикетки диска. – ISBN 978-5-9624-1579-6

Представлены результаты теоретических и эмпирических исследований в области психологии, а также материалы, отражающие опыт работы практических психологов различных сфер. Предназначены для всех интересующихся проблемами теоретической и прикладной психологии.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Иркутский государственный университет»
664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1; тел. (3952) 24-34-53

Издательство ИГУ
664074, Иркутск, ул. Лермонтова, 124; тел. (3952) 52-18-53; e-mail: izdat@lawinstitut.ru

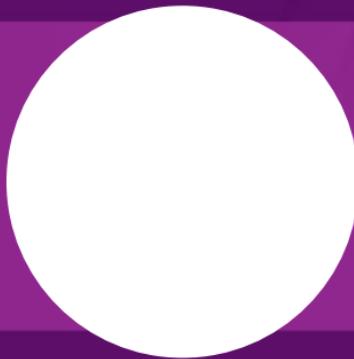
Подписано к использованию 24.04.2018. Тираж 100 экз. Объем 6,10 Мб.

Тип компьютера, процессор, частота:	32-разрядный процессор, 1 ГГц или выше
Оперативная память (RAM):	256 МБ
Необходимо на винчестере:	320 МБ
Операционные системы:	ОС Microsoft® Windows® XP, 7, 8 или 8.1. ОС Mac OS X
Видеосистема:	Разрешение экрана 1024x768
Акустическая система:	Не требуется
Дополнительное оборудование:	Не требуется
Дополнительные программные средства:	Adobe Reader 6 или выше



ИРКУТСКОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ
УНИВЕРСИТЕТУ
100 ЛЕТ

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ



ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

[Электронный ресурс] : материалы XVII Всерос.

(с междунар. участием) науч.-практ. конф. / ФГБОУ ВО «ИГУ».

Электрон. текст. дан. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2018.

1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с этикетки диска.

ISBN 978-5-9624-1579-6

© ФГБОУ ВО «ИГУ», 2018

ISBN 978-5-9624-1579-6



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



ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Материалы
XVII всероссийской (с международным участием)
научно-практической конференции

© ФГБОУ ВО «ИГУ», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Проблемы общей и дифференциальной психологии

<i>Амайрех А. Б., Кузьмин М. Ю.</i> ТРЕВОЖНОСТЬ И ЕЁ СВЯЗ С САМООЦЕНКОЙ ЛИЧНОСТИ	9
<i>Артемова О. А., Щелокова М. В.</i> СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЯ ЖИВОТНЫХ В СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	11
<i>Гармышева А. А., Кузьмин М. Ю.</i> МОТИВ АФФИЛИАЦИИ И ЕГО РОЛЬ В МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЕ ЧЕЛОВЕКА	14
<i>Дёмина М. Л.</i> ФАНТАЗИРОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ СУДЕБНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ: К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ И МЕТОДИКАХ ИССЛЕДОВАНИЯ	17
<i>Дубровская Л. Д.</i> К ВОПРОСУ О РОЛИ СМЕХА В СПЛОЧЁННОСТИ КОЛЛЕКТИВА	21
<i>Копылов С. В., Щеголева Т. М.</i> ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ ЛЮДЕЙ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА	23
<i>Мальшико Н. Ю.</i> К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ	27
<i>Милюхина Е. А.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ, АГРЕССИИ И ТРЕВОЖНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ	30
<i>Рощенко Т. А., Кузьмин М. Ю.</i> Я-КОНЦЕПЦИЯ И ЕЁ СТРУКТУРА	33
<i>Стрижицкая О. Ю.</i> ПОВСЕДНЕВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР КОГНИТИВНОГО РЕЗЕРВА: УРОВНЕВЫЙ И СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ	35
<i>Хусаинова Н. В., Кузьмин М. Ю.</i> Я-КОНЦЕПЦИЯ И ЕЁ СВЯЗЬ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ	38
<i>Чередова Е. И.</i> О ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	40
<i>Шигина О. С.</i> К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	45
<i>Шулика Ю. А.</i> К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ РОЛЕВЫХ ОЖИДАНИЙ В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ	48
<i>Ян. Я. С.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ МОТИВАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТА	51

Раздел 2. Теоретические и прикладные аспекты психологии развития

<i>Бодаева Е. А.</i> ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О ПРИЧИНАХ НЕВОСТРЕБОВАННОСТИ УСЛУГ ПСИХОЛОГА У РОССИЯН	56
<i>Воложина Т. В.</i> ВЛИЯНИЕ ТИПА РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	59
<i>Высоцкая Е. А.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОК	65

Гаськов Э. М., Смирнова Е. А. ФОРМИРОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У СПОРТСМЕНОВ 12–14 ЛЕТ ПО АРМЕЙСКОМУ РУКОПАШНОМУ БОЮ	68
Горбач А. И., Монжиевская В. В. ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ	71
Гордеева О. В., Васина Ю. М. КОМПОНЕНТЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	75
Гордечук Е. В. ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ	78
Евланова М. С., Васина Ю. М. УСЛОВИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	81
Коваленко Т. И., Мамаева Т. А. К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	85
Коркина А. А., Михайлик Е. В. ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ	89
Кувшинова Н. С. ПРОГРАММА РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ ПО АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ «Я – ПЕРВОКЛАССНИК!»	91
Кыштымова Е. С. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МУЛЬТФИЛЬМОВ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	93
Лизунов О. В. ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ К ЗАКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	99
Масовец Е. С. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	106
Матохина З. Н., Дзянова З. В. ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ОТНОШЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ К СВОЕМУ ВОЗРАСТУ	109
Михайлова В. В., Васина Ю. М. ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	112
Невзорова А. С., Васина Ю. М. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	115
Никитина О. А. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ МЕРОПРИЯТИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ Я-КОНЦЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	118
Петраш М. Д. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ РЕСУРС У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ ..	126
Поддубная Т. А., Васина Ю. М. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	131
Прокопенко Е. А., Лутошлова Е. С. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ СТРАХОВ У СТУДЕНТОВ	134
Сапрыгина А. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬЮ	138
Хохлова Н. А., Васина Ю. М. КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	140

Раздел 3. Теоретические и прикладные аспекты социальной психологии

<i>Аверина У. Е.</i> ПЕЧАТНАЯ РЕКЛАМА И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ ВОСПРИЯТИЯ ПОТРЕБИТЕЛЯМИ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ ..	146
<i>Артемова О. А., Синёва О. В.</i> ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМ И САМОБЫТНОСТЬ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОГО ТЕЧЕНИЯ В РОССИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА	149
<i>Вершкова А. Г., Кузьмин М. Ю.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ СРЕДОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ИРКУТЯН МЕТОДОМ ФОКУС-ГРУПП	153
<i>Волгина А. С.</i> ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЫ	157
<i>Володина Д. А., Сапранкова Т. А.</i> СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ КРЕАТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	159
<i>Жукова А. С.</i> ИЗУЧЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ РОССИЯН РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ	163
<i>Латышева Л. Ю.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ БУРЯТСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ	166
<i>Моисеева Н. Н., Кузьмин М. Ю.</i> ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИДЕНТИЧНОСТИ ЧЛЕНОВ СООБЩЕСТВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ	170
<i>Плискановская М. И.</i> СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЦЕИСТОВ	174
<i>Рянова С. П.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ, ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У ЛИЦ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА	177

Раздел 4. Психологические проблемы профессионального становления личности

<i>Алиев Е. Р.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ	183
<i>Басмурова Ж. В., Собиграй Н. И.</i> К ВОПРОСУ О ТЬЮТОРСТВЕ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ	187
<i>Гладких А. А., Арсентьева Г. Н.</i> ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ В ЛИЦАХ: ИРВИН ЯЛОМ. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА	192
<i>Уварова М. Ю., Горнакова Н. С.</i> РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ДЕЖУРНЫХ ПО СТАНЦИИ ВСИБД В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	196
<i>Гуджеджиани Е. Г., Сапранкова Т. А.</i> МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АКТУАЛЬНЫХ БИЗНЕС-КОМПЕТЕНЦИЙ	201
<i>Комолкина О. И.</i> ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНДЕКСА ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА	205
<i>Морозова Е. В., Уварова М. Ю.</i> ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ У ЛЮДЕЙ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА	209

Мухина Н. С. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	211
Решетникова Е. В., Унагаева Т. О. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНЫХ НАУК ИГУ)	215
Рогова Ю. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «КЛУБНЫЙ ЧАС» КАК СРЕДСТВА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	219
Сазонов А. М. ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ВАЖНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ПРОЦЕССЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ	222
Потыкина Т. А., Стройнова Т. И., Филочева И. В. МАСТЕРГРАД КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАБОТЫ ПО САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ	224
Шумовская О. А. К ВОПРОСУ О РОЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АКУШЕРСКОЕ ДЕЛО»	231

Раздел 5. Психологическое консультирование: теория и практика

Зарукина О. И. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА	236
Калиновская Е. Д. ВЛИЯНИЕ ПСИХОКУЛЬТА «ВЕДИЧЕСКОЙ ЖЕНСТВЕННОСТИ» НА ЛИЧНОСТНУЮ АВТОНОМИЮ	240
Кармадонов О. А. ДВОЙНОЕ ФРУСТРИРУЮЩЕЕ ПОСЛАНИЕ КАК ИСТОЧНИК ОСЛОЖНЕННЫХ ДЕЗАДАПТИВНЫХ СХЕМ	245
Кедярова Е. А., Королёва А. Е. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ	248
Мазин С. К., Сидоренко Ю. К. К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПУБЛИЧНОГО ОБРАЗА ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ	252
Пешков Р. А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ УВЕРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СПО В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	255
Променашева Т. Е. ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ПАТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОТЕКАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ	258
Рудневская А. И., Уварова М. Ю. К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ ЗАСТЕНЧИВОСТИ УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	260
Сухорукова Е. В., Диянова З. В. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	263
Татарова Е. С. К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	266
Шульгина М. В. ОПЫТ РАБОТЫ КОНСУЛЬТАТИВНОГО ПУНКТА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ	269

Раздел 6. Психология современной семьи

<i>Арсентьева Г. Н., Артемьева О. А.</i> К ИСТОРИИ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ИНЦЕСТНЫМ СЕМЬЯМ	273
<i>Долгина Н. М.</i> ПРОЕКТ ПОМОЩИ МНОГОДЕТНЫМ, НЕПОЛНЫМ И МАЛООБЕСПЕЧЕННЫМ СЕМЬЯМ	277
<i>Новикова Н. С.</i> О ЧЕМ МЫ НЕ СЛЫШИМ РЕБЕНКА, ИЛИ ВОЛШЕБСТВО ОСОЗНАННОГО БЕСКОНФЛИКТНОГО ВОСПИТАНИЯ	279
<i>Кедрярова Е. А., Савенко Д. С.</i> САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЗАМУЖНИХ ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНЫМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ КЛИМАТОМ В СЕМЬЕ	283
<i>Серёгина У. С.</i> РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ	286
<i>Сухопара А. А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ	289
<i>Тихонюк М. И.</i> АНАЛИЗ ФАКТОРОВ БЛАГОПОЛУЧИЯ БРАЧНО-СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ	294
<i>Шулика Ю. А.</i> ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МОЛОДЫХ СУПРУГОВОЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА В ОТНОШЕНИИ СВОЕГО БРАЧНОГО ПАРТНЁРА	297

Раздел 7. Теоретические и прикладные аспекты медицинской психологии

<i>Жукова А. С.</i> ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ТИПА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ ГОЛОВНОГО МОЗГА У РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	302
<i>Игнатъев А. Б.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КОРРЕКЦИИ ДЕПРЕССИВНОГО СОСТОЯНИЯ У ЛИЦ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	304
<i>Ильина Е. С.</i> ДИНАМИКА ПАМЯТИ У ПАЦИЕНТОВ В ОСТРЫЙ ПЕРИОД ИНСУЛЬТА	308
<i>Полянкина А. Э.</i> АЛЕКСИТИМИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	311
<i>Птицына С. А., Лутошлова Е. С.</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	315
<i>Толстомятов Ю. Ю.</i> КИБЕРПРОСТРАНСТВО КАК ОБЛАСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ДЕВИАЦИЙ	319
<i>Широкова А. А.</i> ВЛИЯНИЕ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО МУЗЫКЕ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ	323
<i>Игнатъев А. Б., Яковлев А. О.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕПРЕССИВНОГО СОСТОЯНИЯ И ПЕРЕЖИВАНИЯ ОБИДЫ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПСИХОДИА-	

ГНОСТИКИ В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ СТУДЕНТОВ ИРКУТСКОГО ТЕХНИКУМА МАШИНОСТРОЕНИЯ.....	328
---	-----

Раздел 8. Психология служебной деятельности

<i>Баранова О. В.</i> К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БОЙЦОВ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ С ПОМОЩЬЮ ТРЕНИНГА КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ	334
<i>Грибашина А. А.</i> К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ МЕТОДОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА	337
<i>Донова О. А.</i> СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И КРИТЕРИИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	340
<i>Жданова О. П., Строганова Т. А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОУ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ	343
<i>Захарова А. О.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	347
<i>Иванова А. М.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ СОТРУДНИКОВ, РАБОТАЮЩИХ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	351
<i>Клепач Д. Г., Ярославцева И. В.</i> ИЗМЕНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КУРСАТОВ ИСТИТУТА МВД РФ, В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ТРЕНИНГА	355
<i>Коробова Е. О.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ ...	358
<i>Кузнецова А. Н., Диянова З. В.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И СКЛОННОСТИ К РИСКУ У ПОЖАРНЫХ (БОЙЦОВ)	361
<i>Лебедева А. Н.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК НАИБОЛЕЕ ВАЖНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ	364
<i>Мироновская И. К.</i> ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	368
<i>Мисайлова К. Б., Есина Т. А.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА УРОВЕНЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ МЧС	374
<i>Непомнящая Д. О., Сапранкова Т. А.</i> РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТОВ ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ...	377
<i>Полевая А. С.</i> ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ МВД, ВХОДЯЩИХ В ГРУППУ РИСКА.....	382
<i>Пушкарева Е. М., Сапранкова Т. А.</i> ПРОБЛЕМЫ КОМАНДОБРАЗОВАНИЯ В БИЗНЕСЕ	386
<i>Размахова О. С.</i> МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ГОССЛУЖАЩИХ	391

Рысятлова М. С. ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	395
Сковитина Д. П., Щеголева Т. М. СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ КАК СПОСОБА ВОЗДЕЙСТВИЯ НА КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В РАБОТЕ С ЗАЩИТНЫМИ МЕХАНИЗМАМИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ	399
Татарникова Е. А., Щеголева Т. М. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРЕСТУПНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БЫВШИХ СОТРУДНИКОВ ОВД, ОСУЖДЕННЫХ ЗА РАЗНЫЕ КАТЕГОРИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ	403
Ткачева Н. С. ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР	407
Шайморданова Е. В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СОТРУДНИКОВ МЧС: АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ	411

Раздел 9. Прикладные вопросы конфликтологии и психологии конфликта

Бухарова Е. А., Стифуткина В. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ В КОНФЛИКТОЛОГИИ	415
Волчугова А. Ю., Никулина Т. И. ОПЫТ РАБОТЫ ОБЪЕДИНЕНИЯ ВОЛОНТЕРОВ-МЕДИАТОРОВ «КОНТАКТ» В СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	419
Превольская В. В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНФЛИКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	421
Кедрярова Е. А., Пчельникова А. А. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕ- СКИХ ЗАЩИТ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	425

Раздел 10. Первые шаги в науке

Витковский Д. А., Яковлева Т. И. ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ К РЕЛИГИИ	431
Красоткина Е. А., Есина Т. А. ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ «АДРЕНАЛИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ» У ПОДРОСТКОВ	435
Монина А. С., Есина Т. А. АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКА И ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ	439
Береснева С. С., Нейман Ю. А. НЕ СОТВОРИ СЕБЕ КУМИРА: СИНДРОМ ПОДРАЖАНИЯ ЗНАМЕНИТОСТЯМ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ	442
Попова А. П., Есина Т. А. КУКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ПЯТИКЛАССНИКОВ	446
Трохинова П. А. ПСИХОЛОГИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ. НОВЫЕ РЕАЛИИ	449

РАЗДЕЛ 1

**ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ
И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИИ**

ТРЕВОЖНОСТЬ И ЕЁ СВЯЗЬ С САМООЦЕНКОЙ ЛИЧНОСТИ

Амайрех А. Б., Кузьмин М. Ю.

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

Проблема тревожности занимает особое место в современном научном психологическом знании. Исследования феномена тревожности, его истоков, причин и форм проявления получили свое развитие во многих работах зарубежных (З. Фрейд, К. Хорни, А. Адлер, Ч. Спилбергер) и отечественных (А. М. Прихожан, Л. И. Божович, В. М. Астапов) психологов. Существуют различные трактовки данного термина. В зависимости от концепции, тревожность рассматривается как:

- состояние напряженности;
- характеристика эмоционально-мотивационной сферы, подразумевающая наличие негативных эмоций, причина которых часто неосознаваемая;
- индивидуальное свойство личности, проявляющееся в склонности к частым переживаниям состояний тревоги и беспокойства.

Нами в данной работе тревожность будет пониматься именно как устойчивое свойство личности. Тревожность оказывает активное влияние на формирование самооценки человека. Целью нашей работы является исследование особенностей взаимосвязи тревожности и самооценки. Можно предположить, что уровень тревожности отрицательно коррелирует с уровнем самооценки.

В нашем исследовании приняли участие студенты 1-го и 2-го курсов дневного отделения факультета психологии, в количестве 54 человек, возрастом от 17 до 30 лет. Использовались опросник Спилбергера – Ханина и методика «Изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования» Б. А. Сосновского.

Полученные данные по методике Спилбергера – Ханина отражены в табл. 1. По результатам можно сказать, что большая часть испытуемых (56,25 %) имеют высокие показатели уровня личностной тревожности. Говоря о ситуативной тревожности, можно заметить, что было выявлено равное общее количество испытуемых с высокими и средними показателями по данной шкале. При этом хочется подчеркнуть разницу в результатах между мужчинами и женщинами: у мужчин по обеим шкалам преобладает средний уровень тревожности, в то время как у женщин в основном превалирует высокий уровень как ситуативной, так и личностной тревожности.

Таблица 1

Результаты исследования тревожности

Уровень тревожности	Мужчины	Женщины	Общее
Личностная тревожность (%)			
Высокий	25	62,5	56,25
Средний	75	37,5	43,75
Низкий	-	-	-
Ситуативная тревожность (%)			
Высокий	-	55	45,83
Средний	87,5	37,5	45,83
Низкий	12,5	7,5	8,3

Для определения соотношения личностной и ситуативной тревожности нами был проведен корреляционный анализ. В ходе проведения корреляционного анализа была получена значимая связь между переменными ($r = 0,709$, $p < 0,0001$). Обнаружена положительная корреляция, следовательно, чем выше показатели по шкале ситуативной тревожности, тем выше они по шкале личностной тревожности и наоборот. Можно предположить, что величина личностной тревожности характеризует прошлый опыт индивида, значит, частота возникновения ситуативной тревожности обуславливает величину личностной. Личностная тревожность также определяет особенности функционирования ситуативной тревожности при ее актуализации, таким образом, можно сделать вывод о двусторонней связи личностной и ситуативной тревожности.

В рамках следующего этапа мы измерили уровень самооценки испытуемых посредством методики «Изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования». Результаты отражены в табл. 2, где данные по шкалам завышенной и заниженной самооценки распределены практически идентично с небольшими числовыми различиями.

Таблица 2

Результаты исследования самооценки

Уровень самооценки	Количество испытуемых (%)
Завышенная	34,2
Адекватная	26,4
Заниженная	39,4

Выявленные показатели тревожности каждого испытуемого сопоставлялись с его уровнем самооценки с помощью корреляционного анализа с вычислением коэффициента корреляции Спирмана. Была выявлена отрицательная корреляционная связь между показателями тревожности и самооценки ($r = -0,659$, $p < 0,0001$). Таким образом, результаты нашего исследования показали, что взаимосвязь между уровнем тревожности и уровнем самооценки имеет обратно-пропорциональный характер.

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЯ ЖИВОТНЫХ В СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Артемяева О. А., Щелокова М. В.

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

*Работа подготовлена при финансовой поддержке гранта
Президента Российской Федерации № МД-1443.2017.6, использованы
результаты исследования по гранту РФФИ № 17-36-01096.*

Задача историко-психологической реконструкции процесса становления и развития сравнительных исследований мышления животных и человека в России является актуальной для современной отечественной психологии [1]. Выделение сравнительных исследований мышления животных и человека в самостоятельное направление происходило в процессе решения отечественными психологами проблемы эволюции психики.

Основы сравнительного изучения психики животных и человека были заложены Владимиром Александровичем Вагнером в самом начале XX в. Он одним из первых предложил изучать психику животных в качестве биологической предпосылки антропогенеза, но категорично отрицал наличие у животных зачатков разума. Однако уже в первых прикладных исследованиях Н. Н. Ладыгиной-Котс [4], а также в параллельно проводившихся работах В. Келера [3] и Р. Йеркса [8] у высших обезьян были обнаружены сложные формы деятельности, внешне сходные с человеческими.

Уже результаты первых исследований обнаружили, что когнитивные способности животных развиты крайне слабо, проявляются в виде зачатков мышления, а разрыв между мышлением животных и человека непреодолим. Эта методологическая установка определила последующую историю разработки проблемы в русле отечественной психологии. Так, уже работе Н. Н. Ладыгиной-Котс 1935 г. «Дитя шимпанзе, дитя человека» [5] отчетливо звучит разочарование по поводу того, что интеллектуальные способности антропоидов несопоставимо ограничены по сравнению с интеллектуальными способностями человека. Результаты исследований Н. Н. Ладыгиной-Котс стимулировали систематический экспериментальный поиск генетических корней мышления человека и его «предыстории» в животном мире. Так, в прикладных исследованиях набирал силу генетический подход к возникновению мышления, перед общей психологией встала задача выделения кардинальных, качественных показателей изменения мышления при переходе к человеческому.

Эта задача была одной из центральных в работе Л. С. Выготского «Мышление и речь» [2]. В ней автор пришел к выводу о том, что решающим фактором формирования специфического человеческого мышления является его объединение с речевым аспектом общения. Хотя у животных присутствуют сходные формы мышления и элементы речи, они никогда не пересекаются.

Данные идеи положили начало решению фундаментальной проблемы развития психики в филогенезе и, в частности, выделению качественных различий между интеллектом животных и интеллектом человека. Основным направлением решения этой задачи стала разработка теории эволюции психики, прежде всего в работах А. Н. Леонтьева. Ученый выделил качественно различные этапы филогенетического развития психики [6]. Разработанная им теория психического развития и по сегодняшний день сохраняет актуальность при рассмотрении вопросов интеллекта животных и человека. Пользуясь критериями, выделенными А. Н. Леонтьевым, отечественные исследователи разработали ряд уникальных экспериментов, направленных на проверку гипотез о наличии различных форм отражения и деятельности у разных таксономических групп животных [7]. Использование авторских методов позволило конкретизировать представления об особенностях мышления животных, открыло возможности преодоления антропоморфизма в зоопсихологии.

Решение еще одной задачи – разделения ассоциативного обучения и развития собственно когнитивных процессов, их исследования в естественных и лабораторных условиях – в работах советских ученых связано с обращением к опыту зарубежных коллег. Для этого, в частности, использовался метод отсроченных реакций У. Хантера, экспериментальные подходы В. Келера и Р. Йеркса. Реализован эвристичный потенциал понятия «когнитивная карта» Э. Толмена.

В целом сравнительные исследования в области мышления животных в СССР охватывали широкий спектр научных проблем – от описания физиологических особенностей вида до обучающих экспериментов с приматами по использованию ими искусственных языков. В советской зоопсихологии и сравнительной психологии начала XX в. накоплен значительный объем экспериментальных данных о возможностях и ограничениях мышления животных. Самостоятельным направлением стало изучение мышления высших обезьян. На основе полученных данных в отечественной психологии оформилась идея о филогенетическом пути развития психики от простейших форм у животного до высших человеческих. В начале 1960-х гг. по результатам прикладных исследо-

ваний в русле общей психологии было развито представление об эволюции психики и принципиальном качественном изменении мышления на разных стадиях развития. Это позволило решить проблемы эволюции психики и выделения критериев, отличающих мышление животных от мышления человека.

Проведенный нами анализ не исчерпывает глубины вклада советских исследователей в решение проблем мышления животных. Для целостной реконструкции истории развития научных знаний по этой проблеме в СССР необходим анализ вклада не только выдающихся психологов Н. Н. Ладыгиной-Котс, Л. С. Выготского, К. Э. Фабри и А. Н. Леонтьева, но и менее известных исследователей Н. Ю. Войтониса, Г. З. Рогинского, Н. А. Тих, Л. В. Крушинского и др. Дополнительного анализа требуют данные сравнительных исследований зарубежных ученых, прежде всего В. Келера и Р. Йеркса.

Литература

1. Артемьева О. А., Щелокова М. В. Историография советской зоопсихологии: герои, достижения и этапы развития в представлениях авторов академических учебников // Психология и Психотехника. 2017. № 3. С. 23–35.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. 323 с.
3. Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М.: Комкадемия, 1930. 203 с.
4. Ладыгина-Котс Н. Н. Исследование познавательных способностей шимпанзе. М.: Госиздат, 1923. 370 с.
5. Ладыгина-Котс Н. Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях: в 2 т. М.: Изд-во Гос. Дарвинов. музея, 1935. – 596 с.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
7. Фабри К. Э. Основы зоопсихологии: учебник. 3-е изд. М.: Психология, 2001.
8. Yerkes R. M., Yerkes A. W. The great apes: A Study of Antropoid Life. New Haven: Yale University Press, 1929.

МОТИВ АФФИЛИАЦИИ И ЕГО РОЛЬ В МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЕ ЧЕЛОВЕКА

Гармышева А. А., Кузьмин М. Ю.

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

Мотивационная сфера на протяжении долгих лет привлекает внимание исследователей. В свое время особый вклад в исследования проблемы мотивационной сферы личности внесли такие личности, как В. Г. Асеев [1], Л. И. Божович [2], А. Н. Леонтьев [5], С. Л. Рубенштейн [10].

Особое внимание уделяется мотиву аффилиации, так как неоспоримо, что в современном мире все большую актуальность вызывает вопрос изучения данного мотива. Это связано с тем, что в контексте глобализации общение и, как следствие, умение выстраивать взаимоотношения влияют не только на успешность в профессиональной сфере, но и на самовосприятие личности, что в свою очередь отражается на уровне ее жизни. Социальные контакты окружают личность в каждой сфере ее жизни, научно-технические разработки увеличивают возможности по поиску и выстраиванию новых отношений, но, несмотря на это, проблема одиночества и неумения выстроить здоровые взаимоотношения только усиливается.

Под мотивом аффилиации в научной литературе понимают причины стремления человека быть в обществе, создавать эмоционально значимые отношения. Изучением мотивационной сферы, лежащей в основе аффилиации, занимались такие психологи и социологи, как Э. Мюррей и Н. Д. Творогова, их работы посвящены понятию мотива аффилиации, а Б. Г. Ананьев, С. Маргулис, Н. Б. Шкопоров, Дж. П. Фландерс посвятили себя изучению аффилиативного поведения.

Анализ литературы по теме показывает, что, несмотря на усилившийся интерес, рассматриваемая проблема остается еще не изученной. Поэтому целью нашего исследования стало изучение роли мотива аффилиации в мотивационной сфере человека.

Для проведения эмпирического исследования на первом этапе нами была использована методика для диагностики мотива аффилиации А. Мехрабиана. Базой для исследования являлись ИГУ и ИГМУ, количество участников исследования – 43 человека в возрасте от 17 до 24 лет.

Согласно полученным данным, у испытуемых по методике А. Мехрабиана обнаружались средние результаты по шкале «Сила

стремления к людям» и высокие – по шкале «Боязнь быть отвергнутым». Действительно, по первой шкале только 12 % испытуемых получили высокие результаты, 64 % – средние и 24 % – низкие. Наоборот, по шкале «Боязнь быть отвергнутым» 72 % продемонстрировали высокие результаты, 22 % – средние и только 6 % низкие.

Таким образом, у испытуемых юношеского возраста доминирующим оказалось не стремление к людям, а страх быть отвергнутым. На наш взгляд, данный страх тоже является своего рода мотивом аффилиации, т. е. испытуемые стремятся не к принятию себя такими, какие они есть, а к принятию себя исходя из того, какими их хотят видеть.

Отсюда на втором этапе мы изучили особенности связи между мотивом аффилиации и личностными особенностями испытуемых. Для этого мы использовали методику исследования самооценки С. Р. Пантелеева (МИС) и опросник для определения вида одиночества С. Г. Корчагиной.

В ходе корреляционного анализа была выявлена значительная корреляция между мотивом аффилиации и состоянием диффузного одиночества у испытуемых юношеского возраста, а именно мотивом отвержения в аффилиации и вышеназванном состоянии ($r = 0,445$, $p < 0,01$). Мы интерпретировали это в том смысле, что страх непринятия социумом, и в частности конкретным человеком, приводит к потребности человека идентифицировать себя с другими субъектами, пряча или не воспринимая свое реальное «Я», что в свою очередь приводит человека в состояние диффузного одиночества. Диффузным одиночеством называют один из видов деструктивного одиночества, обусловленного преобладанием у субъекта тенденции идентифицировать себя с другими людьми, с чужими мнениями и идеями [3, с. 90]. Человек, находящийся в данном состоянии, интуитивно предчувствуя свое истинное, экзистенциальное одиночество, испытывает колоссальный страх. Он пытается «убежать» от этого ужаса к людям и выбирает ту стратегию взаимодействия с ними, которая, по его мнению, обеспечит ему хотя бы временное принятие – идентификацию. Он демонстрирует абсолютное согласие с мнениями, принципами, моралью, интересами того, с кем коммуницирует, и тем самым, по нашему мнению, теряет свою индивидуальность и самобытность, а это означает, что в перспективе он может перейти в состояние невроза. Связей со шкалами методики Пантелеева выявлено не было.

Дальнейшей перспективой нашего исследования является создание программы коррекции состояния диффузного одиночества через уменьшение страха отвержения и увеличение личност-

ной значимости, за счет повышения самооценки и самопринятия, а также уменьшения личной тревожности, т. е. работа с тенденцией воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие.

Литература

1. Асеев В. Т. Проблема мотивации и личность. М., 2011. 158 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : Модэк, 1997. 352 с.
3. Корчагина С. Г. Психология одиночества : учеб. пособие. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. 228 с.
4. Кузнецова И. В. Потребность человека в эмоционально-доверительном общении // Психология XXI века : тез. Междунар. междуз. науч.-практ. студ. конф. СПб., 1999.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 234 с.
6. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Науч. -исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1986. 144 с.
7. Мерлин В. С. Индивидуальный стиль общения // Психол. журн. 1982. № 4. С. 26–36.
8. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация. // Психология самосознания / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2000. С. 270–317.
9. Немов Р. С. Психология : учебник. В 3 кн. Кн. 1: Общие основы психологии. 4-е изд. М. : Владос, 2003. 688 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2004. 714 с.

ФАНТАЗИРОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ: К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ И МЕТОДИКАХ ИССЛЕДОВАНИЯ

Дёмина М. Л.

ВСФ ФГБОУ «Российский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: dyomina-mari@mail.ru

На данном этапе развития судебно-психологической экспертизы проблема выявления психологических признаков фантазирования у участников уголовного судопроизводства (потерпевших, свидетелей, обвиняемых) приобретает высокую актуальность. В настоящее время данная проблема не обошла вниманием и ученых как чрезвычайно важная в принятии судебных решений по уголовным делам. В данной части ведутся активные дискуссии относительно научного обоснования и целесообразности применяемых в экспертной практике методов и методик, ставится задача по разработке экспертно-психологического инструментария, который смог бы оказать помощь сторонам судебного разбирательства в установлении истины по делу.

Е. Ф. Енгальчев отмечает, что при производстве судебно-психологической экспертизы и составлении заключения судебный эксперт-психолог, в соответствии с Федеральным законом № 73-ФЗ «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации», может применять научно-обоснованные методы психологического исследования в рамках своей профессиональной компетентности, где под обоснованностью понимается не окончательное завершённое, а опирающееся на научные источники и апробированное на практике, поскольку ни один из методов научного познания не имеет пределов совершенствования [1, с. 11]. В. А. Ильина также подчеркивает, что из соображений юридических последствий сообщество ученых не может допустить научно необоснованные методы производства экспертизы [3, с. 16].

В российской экспертной практике вопросы о повышенном уровне фантазирования часто ставятся в отношении несовершеннолетних потерпевших и свидетелей, поскольку именно их показания подвергаются недоверию в силу возрастной внушаемости, которую могут использовать заинтересованные взрослые. Между тем возникает вопрос о том, с помощью каких методов эксперты-психологи отвечают о наличии или отсутствии психологических признаков повышенного фантазирования.

Анализ литературы по данной проблематике показал, что методы исследования фантазирования можно разделить на два вида: традиционные и современные.

Традиционно, в соответствии с методами исследования фантазирования, выделяют две основные группы методик: 1) методики изучения предпосылок деятельности фантазирования; 2) методики изучения собственно фантазирования [4, с. 50]. К методикам первой группы относятся в основном задания, в которых испытуемым предлагается представить себе отсутствующий предмет или проследить за развитием представлений, возникающих после восприятия определенного раздражителя, а также объединить в общий образ разрозненные представления. К методам исследования собственно фантазирования в первую очередь относится так называемый метод разгадывания чернильных пятен, состоящий в нахождении сходства между актуальными перцепциями определенных форм чернильного пятна и различными предметами из житейского обихода или явлениями природы (одеждой, облаками, птицами и т. д.). Сюда также относится введенный еще Г. Эббингаузом метод дополнения, состоящий в том, что испытуемому предлагается текст с пропусками, которые должны быть восполнены, где в одних экспериментальных заданиях пропущены слова в предложениях, в других пропущены предложения в тексте.

Среди традиционных методов исследования фантазирования отдельное место занимают так называемые тесты на оригинальность: образование новых слов, составление текста при помощи пиктограмм (картинок), придумывание необычных аналогий, решение чайнвордов, заполнение пропуска в тексте, кодирование текста, придумывание оригинальных способов передвижения, предвидение последствий каких-либо событий и др.

Указанные тесты, как правило, не используются специально для доказательства или опровержения той или иной концепции фантазирования, хотя при соответствующей постановке эксперимента данные, полученные при помощи этих методов, могут прояснить некоторые теоретические проблемы. С другой стороны, данные, добытые в результате применения одних и тех же методик, могут получить разные трактовки с позиций различных концепций. Это легко проследить на примере применения теста Роршаха и методики ТАТ.

Стоит отметить, что, по справедливому замечанию З. В. Дияновой, Т. М. Щеголевой, основным недостатком проективных методик (ТАТ) является нестандартизированность определения показателей и отсутствие нормативных данных. При недостаточном опыте работы с данной группой методов, отмечают авторы, это может привести к субъективизму в интерпретации полученных данных [2, с. 7].

Одним из способов установления наличия или отсутствия в речевой продукции признаков фантазирования, как пишет

М. В. Цинкерман, является анализ категориальных (ключевых) признаков описываемой говорящим ситуации, сопоставление онтологических характеристик реального мира с характеристиками, описываемой говорящим ситуации позволяет выявлять признаки речементального конструирования фрагментов вымышленного мира (миров) [5, с. 158]. Между тем, с помощью какого метода (методики) выявляются данные признаки, не указано.

Современных методов исследования фантазирования, а также воплощения их в конкретных методиках тоже немало, хотя они не имеют четкой классификации. Характеристика данных методов.

1. *Необычное употребление предметов.* Испытуемому предлагается придумать шесть способов употребления тех или иных предметов из повседневного обихода. При обработке полученных фактов учитывается, насколько необычными являются придуманные употребления, т. е. насколько тот или иной ответ отличается от ответов других испытуемых.

2. *Предвидение последствий.* Испытуемого просят описать, что могло бы произойти вследствие тех или иных перемен в данной ситуации. Лучшим ответом считается наименее очевидный. Дж. К. Беннет и А. Г. Уэзмен подчеркивают, что в эксперименте необходимо предлагать такие ситуации, которые выходят за пределы жизненного опыта испытуемого. При обработке результатов учитываются количество и оригинальность ответов, а не их научная обоснованность [6, с. 282].

3. *Заголовки к рассказам.* Испытуемому предлагается придумать к двум рассказам по возможности больше различных заголовков, оригинальность которых оценивается по пятибалльной шкале.

4. *Анаграммы.* Испытуемый составляет слова из букв, входящих в состав заданного слова. Решения испытуемых сравниваются между собой, и те из них, которые, будучи правильными, являются редкими (встречающимися не более, чем у одного-двух испытуемых), признаются оригинальными.

5. *Сочинение рассказа.* Испытуемый сочиняет рассказ, в который должно быть включено по возможности больше слов из пятидесяти предложенных существительных, прилагательных и наречий. Оригинальность сочинения оценивается по десятибалльной системе.

6. *Разагадывание ароматических чернильных пятен.* Составляется набор из десяти ароматических чернильных пятен, причем, в отличие от теста Роршаха, испытуемый дает каждому пятну только одно толкование. Оригинальные ответы определяются путем выделения неповторяющихся (уникальных) толкований. В качестве разновидностей и воплощения в конкретных методиках этого метода можно рассматривать тесты, предложенные

Д. Шульманом, например, так называемый тест на дополнение рисунка на основе предъявляемых сочетаний простых линий и тест на обнаружение в сложных формах замкнутых пространств [7, с. 90].

Итак, применение почти однозначных критериев оригинальности является существенной особенностью современных методов. Серьезным шагом вперед на пути создания принципиально новых методов исследования фантазирования следует считать применение задач, не имеющих решения. Так, Дж. Шауксмит разработал конкретную методику с использованием неразрешимых задач. В его тестах испытуемым предъявлялись рисунки, на которых были изображены торчащие из почвы палки, различные по длине и углу наклона. Задача состояла в том, чтобы определить, какая из палок больше погружена в почву [8, с. 127].

Сопоставление методик, предлагаемых современными авторами для изучения фантазирования, с традиционными методиками исследования фантазии служит дополнительным аргументом в пользу мнения о том, что современные методики по изучению фантазирования в основном повторяют собой традиционные методики исследования фантазирования и возникает острая необходимость рассмотрения данного вопроса в теоретическом и практическом аспекте в связи с судебной-экспертной практикой.

Литература

1. Енгальчев В. Ф. Психологический анализ поведения, зафиксированного на видеозаписи, как новое направление судебной психологической экспертизы // Судебно-психологическая экспертиза и комплексные судебные исследования видеозаписей : сб. науч. ст. М. : РГУП, 2017. 224 с.
2. Диянова З. В., Щеголева Т. М. Тематический апперцептивный тест (ТАТ) : практ. рук. для психологов : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1996. 131 с.
3. Ильина В. А. К вопросу о судебной экспертизе «психологической достоверности» показаний // Судебно-психологическая экспертиза и комплексные судебные исследования видеозаписей : сб. науч. ст. М. : РГУП, 2017. 224 с.
4. Розет И. М. Психология фантазии: Экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности. 2-е изд., испр. и доп. Минск : Университетское, 1991. 342 с.
5. Цинкерман М. В. Психологические признаки фантазирования в речевом поведении участников уголовного процесса, зафиксированном на видеозаписи // Судебно-психологическая экспертиза и комплексные судебные исследования видеозаписей : сб. науч. ст. М. : РГУП, 2017. 224 с.
6. Bennet G. K., Wesman A. G. A test of productive thinking // American Psychologist. 1949. Vol. 4. P. 282.
7. Schulman D. Openness of perception as a condition for creativity // Exceptional children. 1966. Vol. 33, N 2. P. 89–94.
8. Shouksmith G. A sequential guessing game for studying problem solving // Psychological Reports. 1965. Vol. 17. P. 127–130.

К ВОПРОСУ О РОЛИ СМЕХА В СПЛОЧЁННОСТИ КОЛЛЕКТИВА

Дубровская Л. Д.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: mila.dubrovskaya.99@mail.ru*

Изучение феномена смеха является важным аспектом в психологии. Еще Аристотель, автор первого психологического трактата, говорил о человеке как о «животном смеющемся». «В самом деле, без смешного нельзя познать серьезного, – писал Платон, – и вообще противоположное познается с помощью противоположного, если только человек хочет быть разумным» [3, с. 77]. Данной проблеме посвящено множество работ, при этом смех в них рассматривается с различных точек зрения: психологической, физиологической, философской. Проблема смеха занимала умы таких великих мыслителей, как Демокрит, Цицерон, Т. Гоббс, И. Кант, Г. Гегель, А. Шопенгауэр, Г. Спенсер. Это говорит о важности и актуальности данного предмета изучения. Смех рассматривается как результат комбинации радости и возбуждения, в связи с чем подрабатывается его положительная эмоциональная окраска [1, с. 326]. Смех – важное средство невербальной коммуникации, социальный сигнал. Одним из первых его психологическую значимость отметил известный французский философ А. Бергсон: «Наш смех – это всегда смех той или иной группы, – полагал он. – Вам, может быть, случалось, сидя в вагоне или за табльдотом, слышать, как путешественники рассказывают друг другу истории, по видимому, смешные, потому что они смеются от всей души. Вы смеялись бы так же, как и они, если бы принадлежали к их компании. Но не принадлежа к ней, вы не имели никакого желания смеяться» [2, с. 1281].

Учитывая общественный характер смеха и его позитивную насыщенность, можно сказать, что частота его проявлений в коллективе говорит о царящем там особом положительном эмоциональном фоне, об атмосфере взаимопонимания и доверия. Смех выступает своеобразным сигналом сплоченности коллектива.

Говоря о природе смеха, можно выделить его коммуникативную и санкционирующую функции. Выполняя коммуникативную функцию, смех выступает как некий общественный жест, выражающий согласие отдельного человека с окружающими. Первоначально он являлся одним из способов общения, древние люди таким образом сообщали друг другу об отсутствии внешней угрозы. Посредством смеха возможна передача информации о комфорте или, напротив, дискомфорте [5, с. 96]. Поскольку «смех – это всегда

смех той или иной группы», простого соседства со смеющимися недостаточно, необходимо быть членом их группы, чтобы смеяться вместе с ними. В данном случае важную роль играют две подфункции: интеграции и дифференциации. Первая связана с объединением членов группы. Вторая – с появлением подгрупп в рамках общей группы. Также смех выполняет санкционирующую роль в обществе, подвергая осмеянию то, что не приемлемо. «Смех, прежде всего, – есть мера исправления. Способный унижать, он должен всегда производить на того, кто является его предметом, тяжелое впечатление. Общество мстит посредством смеха за те вольности, которые позволяют себе по отношению к нему» [2, с. 1402]. Он «бичует нравы», заставляет считаться с установленными правилами.

Большинство ученых отмечают, что «смех является довольно распространенным признаком радости и удовлетворения» [4, с. 427]. Вместе с тем нельзя отрицать того, что смех может выражать и прямо противоположные эмоции, например саркастический смех, смех сквозь слезы и др. Однако вероятность проявления негативных эмоций гораздо ниже, чем позитивных, поскольку смех первоначально имеет все-таки положительную окраску, а негативные эмоции могут маскироваться при помощи смеха и выдаваться в виде позитивно окрашенных.

Таким образом, анализ имеющихся исследований в области смеха показал важность данного феномена в поддержании положительного эмоционального фона в коллективе, а соответственно, и его роли в сплоченности коллектива.

Литература

1. Аргайл. М. Психология счастья // Психология эмоций : хрестоматия по психологии / под ред. В. Вилюнаса. СПб., 2008. С. 314–338.
2. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память : пер. с фр. Минск : Харвест, 1999. 1408 с.
3. Платон. Избранные диалоги / сост. В. Асмус ; ред. А. Егунов. М. : Худ. лит., 1965. 442 с.
4. Рейковский. Я. Исследования выражения эмоций // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. М. : Астрель, 2009. С. 423–429.
5. Сычев А. А. Природа смеха, или Философия комического. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2003. 176 с.

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ ЛЮДЕЙ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Копылов С. В., Щеголева Т. М.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: vatashiva.aru@gmail.com*

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

Проблемами смысловых образований занимались такие отечественные психологи, как Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев. Необходимо также отметить, что категории смысла в этом направлении придавалось особенное значение. В отечественной психологической школе анализировались различные смысловые образования, возникающие процессуально как на фоне деятельности, так и в течение жизни. Одним из первых начал рассматривать смысл как феноменологическую единицу Л. С. Выготский. Он ввел понятие «динамическая смысловая система», представляющее собой единство аффективного и интеллектуального, обозначая этим понятием тот факт, что «во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее» [3, с. 178]. Смысл предстает как целостная система, как единица личности, которая включает два вышеуказанных компонента. Л. С. Выготский использовал понятие переживания, т. е. аффективного отношения к действительности; затем данное понятие становится единицей динамической смысловой системы. А. Н. Леонтьев писал, что концепция переживаний стала фундаментом для разрабатываемой им концепции личностного смысла [6, с. 243].

Позднее Д. А. Леонтьев ввел понятие «жизненный смысл». Жизненный смысл, по Д. А. Леонтьеву, является интегративной формой всех смысловых связей, касающейся того или иного события, объекта или явления; он является долговременным, устойчи-

вым смысловым образованием, которое опережает ситуацию здесь и сейчас и находится между настоящим и будущим. Жизненный смысл является объективным, поскольку отражает место и роль объектов в контексте жизни конкретной личности, но вместе с тем он является индивидуальным и неповторимым.

Диагностика смысловой сферы личности сложна потому, что она находится глубоко в структуре психики. Однако с помощью принципов, выделенных А. Г. Асмоловым, диагностика смысловой сферы личности становится возможной. Данные принципы легли в основу нашего исследования. Во-первых, исходя из целей нашего исследования, выявление структуры жизненных смыслов возможно только при глубинном изучении смысловой сферы личности, что соответствует принципу деятельностного опосредствования, а во-вторых, наше исследование предполагает использование проективных методов и методик, что в свою очередь соответствует принципу искусственного прерывания деятельности.

Опираясь на данные принципы, нами было проведено диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей жизненных смыслов людей юношеского возраста. Базой проведения был Иркутский государственный университет, в исследовании приняло участие 20 человек, а включенное в выборку свойство генеральной совокупности соответствовало определенным возрастным границам, в нашем случае – юношескому возрасту. Для определения границ юношеского возраста мы использовали несколько возрастных периодизаций, взяв минимальный и максимальный пороги юношеского возраста: от 18 до 23 лет. Инструментом диагностики послужила разработанная Д. А. Леонтьевым «Методика предельных смыслов», которая отвечает ранее названным принципам.

Для анализа структуры смысловых образований мы использовали предложенные автором количественные индикаторы: 1) абсолютное число предельных категорий (N (ПК)); 2) абсолютное число узловых категорий (N (УК)); 3) индекс связности полученной структуры (ИСв) – отношение числа узловых категорий к числу предельных; 4) абсолютное число всех сформулированных неповторяющихся категорий; 5) средняя длина смысловых цепей (СДЦ) – среднее арифметическое длин всех возможных путей, с учетом разветвлений, от исходных к предельным категориям; 6) продуктивность – отношение общего абсолютного числа неповторяющихся категорий, названных испытуемым, к числу исходных категорий.

При интерпретации количественных данных и их обработке мы использовали средние значения данных, а также корреляци-

онный анализ. Нами были получены следующие данные: N (ПК) = 2,05; N (УК) = 1,32; N (ИСв) = 0,91; N (СДЦ) = 6,53; продуктивность = 6,33. С помощью корреляционного анализа мы обнаружили следующие корреляции: N (ПК) отрицательно коррелирует с количеством N (УК), сила связи: 0,472; N (ПК) отрицательно коррелирует с N (ИСв), сила связи: 0,603. Малое количество узловых категорий (N (УК)) = 1,32 в сочетании с низким показателем индекса связности (= 0,91) может говорить о том, что в данный момент времени смысловая структура у людей юношеского возраста нестабильна, у подавляющего большинства испытуемых она представляет из себя разрозненные смысловые цепи от отдельной исходной категории к отдельному предельному смыслу, которые зачастую не соединяются. Результаты, полученные при корреляционном анализе, свидетельствуют о том, что смысловые структуры людей юношеского возраста носят фрагментарный, частичный характер; зачастую исходные категории остаются разобщенными, никак не связываясь с другими смысловыми категориями.

Для проведения содержательного анализа мы использовали категории смыслов, выделенные В. Ю. Котляковым: альтруистические, отражающие тягу к общечеловеческим ценностям и помощи другому; экзистенциальные смыслы, касающиеся общего ощущения собственного бытия; гедонистические категории удовлетворения собственных потребностей; статусные, отражающие потребность в получении определенного статуса; самореализации, направленные на реализацию собственных навыков и умений; семейные; коммуникативные, отражающие тягу к приобретению социальных связей, и когнитивные, связанные с потребностью в получении новых знаний, опыта. Данные категории, как мы предполагаем, достоверно классифицируют ответы испытуемых. Мы использовали анализ средних величин для фиксации частоты встречаемости смысловых категорий; нами были получены следующие результаты: альтруистические (0,53), экзистенциальные (2,57), гедонистические (4,32), самореализации (4,00), когнитивные (3,32), коммуникативные (1,74). Категории смыслов, касающихся семьи, ни у одного из испытуемых в ответах представлено не было. Данные результаты могут говорить нам о том, что люди юношеского возраста в первую очередь имеют эгоистическую направленность: малое количество контактов и социальных связей, малое количество смысловых образований, связанных с общечеловеческой направленностью и помощью другому. Самыми часто встречаемыми ответами среди испытуемых были: «быть счастливым» (93,5 %); «зарабатывать деньги» (87,7 %); «жить» (84,34 %); «развиваться» (81,56 %) и «чувствовать себя полноцен-

ным» (79,95 %). Менее всего были представлены следующие ответы: «не страдать» (19,4 %), «жить в гармонии» (9,5 %), «понять смысл» (3,2 %), «позволить себе жить» (3,2 %). При этом стоит отметить, что негативных категорий, т. е. отрицающих, таких как «не страдать», «не грустить», «не быть одиноким», гораздо меньше, чем категорий с утвердительными формами, – всего 9,2 %, или 30 категорий из общего количества всех категорий испытуемых (326). Также стоит отметить, что зачастую вектор содержания смысла у испытуемых отличался. Так, например, некоторые испытуемые отвечали «быть счастливым», а другие отвечали от обратного – «не страдать».

Таким образом, структура жизненных смыслов людей юношеского возраста выглядит неустойчиво, фрагментарно. Большое количество разветвлений, отсутствие обобщенности жизненных смыслов и преобладание псевдосвязей, таких как зацикливание смысловой структуры и возвращение к предыдущим смысловым категориям, могут говорить о слабой осознанности смысловых образований. Содержательно жизненные смыслы этой возрастной группы можно определить как направленные в первую очередь на себя.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, 2001. 416 с.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности. М. : Мысль, 1988. 301 с.
3. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 5. М. : Педагогика, 1982. 368 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, 2005. 345 с.
5. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 162–171.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 1999. 487 с.
7. Проблема смысла в современной зарубежной психологии (обзор) // Современный человек: цели, ценности, идеалы. Вып. 1. М. : ИНИОН АН СССР, 1988. С. 73–100.
8. Франкл В. Воля к смыслу : пер. с англ. М. : Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. 368 с.
9. Франкл В. Психотерапия на практике : пер. с нем. СПб. : Ювента, 1999. 256 с.

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Малышко Н. Ю.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: mandarin-65@list.ru*

Проблема изучения индивидуальности и её структуры весьма важна на сегодняшний день, так как для развития психологической науки необходимы новые и оригинальные идеи, которые не являются продуктом шаблонного мышления.

Цель нашего исследования заключается в изучении индивидуальности, которая является объектом нашей работы, и её структуры – предмета наших исследований.

Были изучены труды отечественных психологов, и в связи с многообразием трактовок индивидуальности все концепции были разделены на две группы, в зависимости от предпосылок, на которые опирались исследователи: 1) супраперсональный подход, в котором индивидуальность считается психофизиологическим новообразованием, и 2) инперсональный подход, в котором индивидуальность рассматривается, как совокупность отдельных психических свойств и состояний.

Идея инперсонального подхода сводится к тому, что человек как организм, индивид и личность имеет своеобразную структуру из огромного количества родовых, особенных и единичных свойств, совокупность которых как системное качество сама по себе делает каждого человека индивидуальностью, а выполнение человеком своих социальных функций дополняет биологическую неповторимость развитым индивидуальным сознанием.

Исследователи, придерживавшиеся инперсонального подхода, рассматривают структуру индивидуальности как совокупность личностных и индивидных подструктур и элементов, в которой компоненты, объединенные в единое целое, представляют собой стержневое образование, которое и является индивидуальностью.

Супраперсональный подход характеризуется тем, что индивидуальность рассматривается как «особая форма бытия индивидов», в рамках которой они обладают внутренней целостностью и относительной самостоятельностью, что дает им возможность активно, творчески и аутентичным способом проявлять себя в мире на основе раскрытия своих задатков и способностей в соответствии с общественными запросами и достичь сверхсовершенства как общественного существа [2, с. 32].

Психологи, относящиеся к супраперсоналистам, акцентируют внимание на динамическом аспекте структуры индивидуальности как способе изменения себя и других.

К. А. Абульханова-Славская, рассматривая индивидуальность как онтологическую категорию, вводит понятие «субъект жизни», которое является высшей формой развития человека. Становление человека субъектом жизни есть непрерывный процесс качественного преобразования психических и личностных свойств в соответствии с убежденностью человека в адекватности способа своей жизни и самолюбием, которое «выступает как некоторое интегральное личностное образование, которое одновременно выражает движущую силу “Я”, его активную сторону» [1, с. 104].

Структура индивидуальности, по К. А. Абульхановой-Славской, динамична и развернута в пространственно-временном континууме, т. е. субъект жизни в процессе онтогенеза строит свой жизненный путь, который состоит из жизненной позиции, жизненной линии и смысла жизни.

В. Д. Шадриков рассматривает индивидуальность как проявление внутреннего мира, как соотношение и целостность душевных качеств в единстве с телесными свойствами человека. Человек, присваивая духовные ценности, ассимилирует сущностное качество развивающегося человечества – человечность, которое воплощается в сущности личности человека – душе, инстанции, преломляющей и преобразующей все внешние воздействия и остающейся неизмеримой, неограниченной и вневременной субстанцией, функционирующей и эволюционирующей по вероятностным законам.

Основанием структуры индивидуальности, по мнению В. Д. Шадрикова, являются способности – индивидуально-психологические особенности, отличающие индивида от других. Способности индивидные и субъектно-деятельностные, интегрируясь с культурным или социальным интеллектом как результатом развития интеллекта природного, порождают духовные способности, которые представляют собой проявление индивидуальности.

Мы, примыкая к супраперсоналистам, рассматривающим индивидуальность как процесс развертывающийся в хронотопе, провели сравнительный анализ субъектной концепции индивидуальности К. А. Абульхановой-Славской и системогенетической концепции В. Д. Шадрикова, в результате которого выявили внутреннюю связь между данными концепциями.

Рассматривая структуру индивидуальности в динамике, не как застывшее раз и навсегда образование, а как процесс индивидуализации человека, развертывающегося в течение всей жизни, данные исследователи синхронно приходят к мысли о невозможности описать индивидуальность какой-либо одной схемой, так как личность не удовлетворяется готовыми стандартами, а реали-

зует творческую поисковую модель организации своей жизни, т. е. ищет условия и сама их творит.

У данных исследователей заметен акцент на «внутренних условиях» как самоценности, как жизненно необходимого экзистенциально-укромного убежища в стандартизирующе-обесценивающем человеке мире [3, с. 242].

Сходство также отмечается между концептами: жизненная позиция и духовные способности, которые являются способом самоутверждения человека, сформировавшимся на основе обобщенных ценностей; жизненная стратегия и успешность человека, являющимися совокупностью высших жизненных способностей, т. е. идеальным планом, реализуя который, человек интегрирует социально-объективное и индивидуально-субъективное и получает удовлетворение от всей своей жизни в целом.

В заключение стоит отметить, что исследование индивидуальности является сложной и многоаспектной проблемой, так как индивидуальность, описываемая через использование малопараметрических моделей, является сложной, многокомпонентной, нелинейной и неиерархизированной системой.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 [2] с.
2. Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуализации и ее социально-философский смысл. М. : Политиздат, 1984. 141 с.
3. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 424 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ, АГРЕССИИ И ТРЕВОЖНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ

Милюхина Е. А.

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

Актуальность данной темы определяется необходимостью более полного изучения особенностей восприятия, а также состояния тревожности и агрессии у обучающихся 5-х классов. Выявление особенностей чувственной перцепции у подростков диктуется потребностью управлять полимодальным восприятием в процессе обучения в школе.

В основе чувственного восприятия – сенсорно перцептивная организация как основа человеческой психики [2]. Чувственное восприятие затрагивает такие глубинные явления, как агрессия и тревожность.

Состояние тревожности и агрессии личности является центральной проблемой современной цивилизации и рассматривается как характерная особенность внутреннего мира человека нашего времени. К тому же 5-е классы традиционно считаются «проблемными» в силу нестабильности социально-педагогической ситуации и возрастных особенностей развития. Обучающимся нужно адаптироваться к новой ступени образования.

Как показывают проведенные исследования, профессиональный интерес психологов к изменению личности несовершеннолетних, к особенностям формирования тревожности в процессе учебной деятельности весьма высок и устойчив многие годы. За последние годы психологами и педагогами было выполнено ряд работ по изучению проблем подростковой тревожности (А. М. Прихожан, А. Е. Личко, В. Е. Каган, В. В. Королёв, А. П. Краковский, И. С. Кон, В. Б. Тарабаева, Д. И. Фельштейн и др.).

Краткий анализ источников показал, что в отечественной психологии вопросам перцепции, психологии восприятия уделяется достаточное внимание со стороны психологов, занимающихся вопросами общей психологии, дифференциальной психологии, возрастной и педагогической психологии. Обычно авторы (В. А. Барабанщиков, В. Н. Носуленко и др.) исследуют одну из модальностей восприятия: зрительную, слуховую. В педагогической психологии (О. Е. Камынина, Т. Д. Марцинковская, Е. Л. Давтян) выявляют зависимость учебной деятельности (музыкальной, художественной, спортивной и др.) от предпочтений трех модально-

стей восприятия: зрительной, слуховой, кинестетической. В то время как общепризнанным является положение о необходимости учета особенностей чувственного восприятия у обучаемых [1], на наш взгляд, недостаточно исследований, показывающих влияние полимодальной перцепции на учебную деятельность и обучение.

На наш взгляд, актуальность исследования полимодального восприятия у подростков определяется степенью недостаточной проработанности решения вопросов в теории и практике психологии восприятия и педагогической психологии.

Целью данного исследования является выявление особенностей полимодального восприятия, агрессии и тревожности у обучающихся 5-х классов.

В исследовании были использованы: психодиагностическая методика, которая разработана на основе теоретической модели чувственной перцепции (Т. Н. Бандурка), для выявления особенностей полимодального восприятия; шкала личностной тревожности для учащихся 10–16 лет (форма «А») (А. М. Прихожан); методика «Агрессивное поведение» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев). Также применяются методы описательной (дескриптивной) статистики.

В исследовании приняли участие 78 респондентов в возрасте 10–11 лет. Проведенное исследование позволило выявить особенности полимодального восприятия, состояния тревожности и агрессии у подростков 5-го класса.

Начальное исследование показало, что уровень полимодального восприятия у обучающихся 5-х классов имеет среднее балльное значение. Более всего выражены зрительная (и это не удивительно, так как большинство информации обучающиеся получают именно зрительно), вкусовая и обонятельная модальности восприятия. Самые низкие баллы в полимодальном восприятии имеют слуховая модальность и восприятие людей и природы. Эти модальности являются ресурсными, наименее осознаваемыми, требующими дальнейшего развития.

Школьная тревожность у большинства респондентов находится на нормальном уровне. Мы можем предположить, что ученики не испытывают чувство беспокойства в учебном процессе. То же самое мы можем сказать и про самооценочную тревожность. Конечно, есть такие обучающиеся, у которых степень самооценочной и школьной тревожности очень высокая.

Также мы изучили межличностную тревожность у респондентов. Межличностная тревожность – это тревожность, обусловленная в первую очередь сферой межличностных отношений, поскольку она непосредственно связана с тем, как человека оценивают другие [5]. Мы видим, обучающиеся очень сильно пережи-

вают ситуации общения со взрослыми и сверстниками. Мы можем предположить, что на это оказывает воздействие переход на другую образовательную ступень, так как в 5-м классе меняется преподавательский состав и ученик адаптируется к новой обстановке.

При изучении магической тревожности у респондентов, мы можем сделать вывод, что достаточно большое количество респондентов имеют нормальный и очень высокий уровни тревожности.

При изучении общей тревожности выяснились следующие факты: обучающимся 5-х классов свойственна тревожность. У 20 % респондентов степень тревожности очень высокая, у 42 % – находится в норме. У остальных 38 % респондентов уровень тревожности несколько повышенный (20 %), явно повышенный (6 %), и 12 % состояние тревожности не свойственно.

Также были выяснены результаты агрессии у обучающихся 5-х классов. Было выявлено, что не умеют сдерживать агрессию 3 % обучающихся. В свою очередь 33 % респондентов прекрасно справляются с этим.

Проанализировав результаты, мы выяснили, что обучающиеся более склонны к прямой вербальной агрессии, чем к косвенной. Такой же результат и с физической агрессией. Учащимся более свойственна прямая, чем косвенная физическая агрессия. Мы можем предположить, что респонденты не привыкли агрессию держать в себе.

Дальнейшей перспективой нашего исследования является активизация полимодального восприятия. как фактор снижения агрессии и тревожности у обучающихся 5-х классов.

Литература

1. Бандурка Т. Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания : монография. Иркутск : Оттиск, 2005. 204 с.
2. Барабанщиков В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. М. : Когито-Центр; Высш. шк. психологии, 2006. 240 с.
3. Ениколопов С. Н., Цибульский Н. П. Методики диагностики агрессии // Психол. диагностика. 2007. № 3. С. 41–72.
4. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков. СПб., 2005.
5. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков. СПб. : Питер, 2001.

Я-КОНЦЕПЦИЯ И ЕЁ СТРУКТУРА

Рощенко Т. А., Кузьмин М. Ю.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия,

E-mail: tanya.roshenko@yandex.ru

Проблема Я-концепции и ее структуры крайне активно изучается в современной науке. Я-концепция лежит в основе представлений человека о самом себе, что, безусловно, определяет развитие его личности в целом. При этом подходы к ее структуре до сих пор остаются дискуссионными. Остановимся только на некоторых из них.

1. Я-концепция – это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой [1].

2. Я-концепция – это убеждения, с помощью которых человек определяет себя (дает ответы на вопрос «кто я?»). Элементы Я-концепции – Я-схемы, шаблоны сознания, с помощью которых человек организует свои миры. Я-схемы активно влияют на то, как мы обрабатываем социальную информацию, как мы воспринимаем, запоминаем, оцениваем окружающих и самих себя. Я-концепция включает Я-схемы, характеризующие нас в данный момент времени, возможное Я, т. е. какими мы можем стать и какими мы хотели бы стать, и социальное Я [2].

3. Я-концепция – набор определенных перцептивных Я-образов, определяющих поведение [4].

4. Я-концепция – комплекс форм поведения, система организованных действий человека по отношению к самому себе [4].

5. Я-концепция – это субъективное переживание коллективной точки зрения [3].

Особенно актуальным становится проблема структуры Я-концепции у современной молодежи. На сегодняшний день значительную часть времени люди проводят в социальных сетях, там они создают сообщества, находят единомышленников, делятся впечатлениями и т. п. На наш взгляд, это позволяет лучше увидеть особенности структуры Я-концепции: мы исходили из предположения, что, создавая страницу в социальной сети, молодой человек репрезентует свое собственное Я, бессознательно выражает представление о себе – таким, каким он себя видит. Получается, что страничка в социальных сетях может быть использована для изучения структуры Я-концепции.

Отсюда целью нашего исследования стало изучение структуры Я-концепции у современной молодежи при помощи традиционных методик, анализа страниц в социальной сети. При помощи методики «Семантический дифференциал» мы изучили аффективный компонент Я-концепции современных молодых людей, а

при помощи анализа того, какими, по их мнению, должны быть страницы в социальных сетях – ее содержательный компонент. Для обработки полученных данных использовался критерий корреляции Пирсона.

На первом этапе мы проанализировали аффективную сторону Я-концепции современной молодежи. Оказалось, что наиболее выражена у них шкала оценки себя. В наименьшей степени современная молодежь считает себя сложной. При этом у девушек в среднем все показатели выше, чем у юношей (43,11 против 42,64 по шкале «оценка», 19,39 против 19,27 по шкале «активность» и 9,29 против 8,73 по шкале «сила»).

На втором этапе мы изучили, при помощи каких средств в современных социальных сетях выражают свою Я-концепцию испытуемые юношеского возраста с различной выраженностью аффективного компонента Я-концепции. Так, испытуемые с высоким показателем по шкале «оценка» методики «семантический дифференциал» обычно для выражения своей Я-концепции в социальных сетях используют свою фотографию ($r = 0,46, p < 0,01$), а не образ кого-то ($r = -0,33, p < 0,01$). Они так же любят указывать как можно больше любимой музыки на своей страничке ($r = 0,35, p < 0,01$).

Наоборот, испытуемые с высокими показателями по шкалам Сложность и «сила» предпочитают закрывать свою страничку ($r = 0,46, p < 0,01$), использовать вымышленный аватар ($r = 0,28, p < 0,01$) и вымышленное место рождения ($r = 0,29, p < 0,01$). Они указывают мало информации о себе ($r = 0,36, p < 0,01$) и не указывают друзей ($r = 0,33, p < 0,01$).

Таким образом, по нашему мнению, структура Я-концепции у современной молодежи имеет свои особенности. Часть молодых людей имеют высокую самооценку, а в социальных сетях стараются заявить о себе. Часть используют противоположную стратегию.

На наш взгляд, помимо изучения структуры Я-концепции через призму самопрезентации молодежи в социальных сетях, необходимо также рассмотреть вопрос, какими молодые люди представляют себе лиц противоположного пола; какие особенности Я-концепции приписывают им. Данная тема и ляжет в основу наших дальнейших исследований.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. М. : Прогресс, 1986. С. 30–38.
2. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс, 4-е междунар. изд. СПб. ; М. : Прайм-Еврознак; Олма-Пресс, 2004. 510 с.
3. Мид Д. Г. Избранное : сб. переводов / сост. и пер. В. Г. Николаев ; отв. ред. Д. В. Фременко. М. : ИНИОН РАН, 2009. 290 с.
4. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 344 с.

ПОВСЕДНЕВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР КОГНИТИВНОГО РЕЗЕРВА: УРОВНЕВЫЙ И СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ

Стрижицкая О. Ю.

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: o.strizhitskaya@spbu.ru*

*Исследование выполнено в рамках проекта,
поддержанного РФФИ № 16-06-00086 «Когнитивный резерв
как фактор уровня качества жизни в пожилом возрасте».*

Понятие «когнитивный резерв» появилось в научном, и в частности психологическом, обиходе относительно недавно и было введено Я. Штерном [3]. В широком смысле к когнитивному резерву можно отнести любые процессы и механизмы, которые обеспечивают сохранность когнитивных функций у человека, в более узком – это «способность мозга использовать накопленные в течение жизни стратегии обработки информации и когнитивные ресурсы для минимизации повреждений клеток и структур мозга, ассоциируемых с такими заболеваниями, как болезнь Альцгеймера, и максимально эффективной компенсации таких повреждений» [1, с. 80].

Хотя когнитивный резерв обеспечивает сохранность когнитивных функций в пожилом возрасте и рассматривается в основном с жизнедеятельностью пожилых и старых людей, тем не менее его формирование начинается задолго до периода старения, а понимание его механизмов поможет составить профилактические программы, направленные на формирование проактивного подхода к старению.

На современном этапе развития психологии, когнитивный резерв рассматривается с позиций видов деятельности, которые выполняет человек, и их когнитивной сложности, за счет которой формируются новые когнитивные схемы и ассоциативные связи, создавая резервные возможности обработки информации. И таким образом, если с возрастом одни когнитивные механизмы теряют свою функциональность, то как бы дублирующие механизмы выходят на первый план, способствуя сохранению когнитивного функционирования. Такие когнитивно-стимулирующие виды деятельности условно делятся на три группы: 1) связанные с обучением; 2) связанные с профессиональной деятельностью; 3) связанные с повседневной деятельностью (например, хобби, чтение книг, рукоделие, управление автомобилем и т. д.). В то время как роль обучения и профессиональной деятельности в когнитив-

ном функционировании и когнитивной сохранности достаточно хорошо изучены, структура и особенности связей видов повседневной деятельности и когнитивной сохранности остаются недостаточно изученными.

Целью данного исследования было рассмотреть повседневные виды деятельности, которые оказывают влияние на формирование когнитивного резерва, и оценить их значимость, частоту и структуру в пожилом возрасте.

Выборку исследования составили 215 пожилых людей в возрасте от 60 до 89 лет, средний возраст 74 года. 70,4 % выборки составляли женщины, 29,6 % – мужчины, что соответствует демографической ситуации в данной возрастной группе. Данные собраны в Санкт-Петербурге и Нижнем Новгороде.

Для исследования повседневных деятельностей, влияющих на формирование когнитивного резерва, мы использовали индекс когнитивного резерва М. Нуччи [2], субшкалу видов повседневной деятельности, а также Монреальскую шкалу оценки когнитивной сохранности (МОСА). Субшкала видов повседневной деятельности включает три группы показателей: повседневные виды деятельности, которые оказывают влияние на формирование когнитивного резерва при их выполнении еженедельно, ежемесячно или в течение года.

В группу видов деятельности, выполняемых еженедельно, вошли: чтение газет и журналов; домашние обязанности; вождение автомобиля; хобби; использование современных технологий. К видам деятельности, выполняемым ежемесячно, относились: участие в социальных мероприятиях; посещение кино, театра; садоводство, рукоделие; забота о внуках/племянниках/пожилых родителей; волонтерская работа; художественная деятельность. К когнитивно-значимым видам деятельности, выполняемым ежегодно, относились: посещение выставок, концертов, конференций; путешествия на несколько дней и дольше; чтение книг.

Результаты частотного анализа показали, что для российских пожилых людей управление автомобилем и регулярные занятия своими хобби являются нехарактерными (30 % и 32 % – частота встречаемости каждого из этих видов деятельности соответственно). Среди видов деятельностей, выполняемых ежемесячно, наиболее распространенными оказались занятия ручным трудом, например рукоделием (65 %), и забота о близких (67 %). Самой распространенной деятельностью, выполняемой ежегодно, стало чтение книг (68 %). Полученные данные российской выборки и данные западных исследователей позволяют понять некоторые кросс-культурные различия, которые наблюдаются в структуре когнитивного резерва [1; 2]. Такая когнитивно-стимулирующая,

сложная, многозадачная деятельность, как управление автомобилем, у российских пожилых людей не обнаружила значимых связей между ее структурными компонентами. Как видно из частотного анализа, это может быть связано с тем, что процент пожилых людей, управляющих автотранспортом, относительно невелик, и большинство из них освоили управление автомобилем в зрелом возрасте, что не позволило включиться данной деятельности в формирование когнитивного резерва. В целом полученные результаты соответствуют консервативным взглядам российского общества на роль семьи и высокую включенность человека в семейную сферу при незначительной ориентации на саморазвитие и самореализацию в пожилом возрасте.

Результаты регрессионного анализа показали, что повседневные виды деятельности вносят свой вклад в формирование когнитивного резерва ($R^2 = 0,124$; $\beta = 0,197$; $p = 0,029$), хотя и существенно меньше, чем образование ($R^2 = 0,256$) и профессиональная деятельность ($R^2 = 0,309$), что согласуется с результатами западных исследований.

Структурный анализ показал, что три компонента субшкалы повседневных видов деятельности тесно связаны между собой ($r = 0,449-0,514$; $p = 0,000$ для всех корреляций). Множественный регрессионный анализ и структурное моделирование подтвердили данную гипотезу, полученный результат свидетельствует в пользу того, что все три вида деятельности – еженедельные, еженесячные и ежегодные – являются показателями одного уровня и образуют общий фактор.

Таким образом, наше исследование показало, что повседневные виды деятельности вносят свой вклад в формирование когнитивного резерва и, как следствие, в когнитивную сохранность в пожилом возрасте. При этом их вклад менее весомый, чем вклад образования и профессиональной деятельности, что согласуется с результатами западных исследований. Частотный анализ выявил специфику повседневных видов деятельности для российских пожилых людей и показал, что набор повседневных видов деятельностей для российской выборки несколько уже.

Литература

1. Стрижицкая О. Ю. Когнитивный резерв как психологический и психофизиологический ресурс в период старения // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. 16, Психология, Педагогика. 2016. № 2. С. 79–87.
2. Nucci M., Mapelli D. S., Mondini S. Cognitive reserve index questionnaire (CRIq): a new instrument for measuring cognitive reserve // Aging clinical and experimental research. 2011. Vol. 24, N 3. P. 218–226.
3. Stern Y. Cognitive reserves // Neuropsychologia. 2009. Vol. 47, N 10. P. 2015–2028.

Я-КОНЦЕПЦИЯ И ЕЁ СВЯЗЬ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ

Хусаинова Н. В., Кузьмин М. Ю.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: nellyhp98@gmail.com*

Проблема Я-концепции более века является предметом изучения многих наук, в том числе и психологии. В разное время ее определяли как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой, как убеждения, с помощью которых человек определяет себя (дает ответы на вопрос «кто я?») или как набор определенных перцептивных Я-образов, определяющих поведение. На основании этих определений, можно сделать вывод, что Я-концепция включает и образ себя (когнитивный компонент), и самооценку (аффективный компонент), и готовность личности действовать на основании этого образа (поведенческий компонент). Это позволяет нам говорить о том, что Я-концепция выполняет ряд чрезвычайно важных функций:

- обеспечивает внутреннюю согласованность представлений человека о самом себе, что, в свою очередь, определяет поведение личности и позволяет поступать соответственно тому, что она о себе думает;

- позволяет интерпретировать получаемый личностью опыт, вследствие чего человек воспринимает события окружающего мира в зависимости от того, как он воспринимает самого себя. Это обеспечивает поддержку представлений личности о себе, ее стабильность.

- является и источником ожиданий, т. е. на основе Я-концепции личность предполагает свое будущее.

Несмотря на признание важности изучения Я-концепции многими психологами, на сегодняшний момент осуществлено не так много исследований, раскрывающих связь уровня тревожности и я-концепции. Тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги.

Нашей целью стало изучение связи между уровнем тревожности личности и особенностями Я-концепции личности.

В исследовании приняли участие студенты 1-го и 2-го курса факультета психологии Иркутского государственного университета в количестве 50 человек в возрасте от 17 до 30 лет. Использовались методики: СЭИ-тест С. Л. Солдатовой и опросник уровня тревожности Спилбергера – Ханина.

На первом этапе мы обнаружили следующее. Большая часть испытуемых (43,4 %) имеет достигнутый уровень эго-идентичности. С учетом того, что идентичность является частью Я-концепции, отсюда можно сделать вывод о сформированности последней. При этом у 17 % идентичность находится в кризисном (спутанном) состоянии, а у 26,4 % – в предкризисном.

Данные, полученные по методике Спилбергера – Ханина, свидетельствуют о том, что большинство испытуемых (55 %) обладают высоким уровнем личностной тревожности, 45 % – средним уровнем, а низкий уровень тревожности не отмечен ни у одного испытуемого.

Наконец, на последнем этапе мы проанализировали корреляции, существующие между шкалами методики СЭИ-тест и шкалой личностной тревожности Спилбергера – Ханина.

Оказалось, что у испытуемых с достигнутым статусом идентичности существует отрицательная корреляция с данной шкалой ($r = -0,54, p < 0,01$), а у испытуемых со статусом предрешенной идентичности – положительная ($r = 0,48, p < 0,01$). Получается, что сформированная Я-концепция свойственна людям с умеренной тревожностью, а формирующаяся – с высокой.

При этом, возможно, именно тревожность в ряде случаев способствует формированию Я-концепции – если иметь в виду ее ситуативный компонент. Это и станет целью наших дальнейших исследований.

Литература

1. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского ; ред.-сост. Л. А. Карпенко. 2-е изд. расш. исп. доп. Ростов на/Д : Феникс, 1998. 512 с.
2. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 544 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / общ. ред. и вступ. ст. В. Я. Пилиповского. М. : Прогресс, 1986. 420 с.
4. Майерс Д. Социальная психология: Интенсивный курс : пер. с англ. 4-е междунар. изд. СПб. ; М. : Прайм-Еврознак; Олма-Пресс, 2004. 510 с.

О ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Чередова Е. И.

Московский государственный психолого-педагогический университет,

Москва, Россия

E-mail: katerina.english@mail.ru

В условиях современного глобализирующегося мира меняется рынок труда, что приводит к миграции трудовых ресурсов в масштабах планеты, сближению и слиянию культур разных стран. Это ставит новые задачи и перед молодыми профессионалами, и перед людьми, утвердившимися в профессиональных компетенциях: желание самоактуализации в профессии, стремление к улучшению своего экономического положения побуждает человека к смене региона или страны проживания. Успешность адаптации на новом месте будет зависеть не только от уровня профессиональных знаний и навыков, уровня владения языком, но и от умения находить адекватные решения в ситуациях повседневного коммуникативного взаимодействия с представителями другой культуры. Если критерием оценки потенциала профессионального роста и адаптации часто выступает социальный интеллект (Т. Хан, Дж. Гилфорд, Е. С. Михайлова), то в контексте межкультурной коммуникации – уровень сформированности социокультурной компетенции (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, В. В. Воробьев). В зарубежной психологии предпринимались попытки рассмотреть социальный интеллект в контексте международной коммуникации и разработать новые подходы к его оценке [11]. Тем не менее на данный момент признанным способом измерения социального интеллекта пока ещё остается тест Гилфорда [7].

Недавние исследования в области социального интеллекта подтверждают взаимосвязь между уровнем социального интеллекта и профессиональной успешностью (Л. Э. Кузнецова, Н. А. Филина), особенно устойчиво проявляющуюся в профессиях «человек – человек». Если будет установлена корреляция между сформированностью социокультурной компетенции и уровнем социального интеллекта, это позволит сформулировать особенности программы обучения иностранному языку, слушателями которой являются взрослые обучающиеся, настроенные на профессиональную самореализацию в мультикультурной среде международных организаций.

По мнению Б. Г. Ушакова, существует три группы описывающих социальный интеллект критериев: когнитивные, эмоцио-

нальные и поведенческие. Когнитивные критерии могут быть представлены как социальные знания (знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей); социальная память (память на имена, лица); социальная интуиция (оценка чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста); социальное прогнозирование (формулирование планов собственных действий, рефлексия собственного развития и оценка неиспользованных альтернативных возможностей). Эмоциональные критерии представлены через выразительность (эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль); сопереживание; способность к саморегуляции (умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение). Поведенческие критерии представлены через социальное восприятие (умение слушать собеседника, понимание юмора); социальное взаимодействие (способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию и коллективному творчеству); социальную адаптацию (умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с другими людьми).

Обратимся к некоторым точкам зрения на понимание термина «социокультурная компетенция». При описании компонентного состава социокультурной компетенции авторы используют разнообразные и многозначные термины. Сам термин «социокультурная компетенция» был предложен В. В. Сафоновой, которая рассматривает социокультурную компетенцию как совокупность знаний о различных типах культур и цивилизаций, соотносимых с ними способностей к выявлению социокультурных особенностей и фактов культуры, навыков адекватной интерпретации фактов и явлений культуры и умение использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия в различных типах современного межкультурного общения [8].

Воробьев В. В. с позиции лингвокультурологии выделяет следующие компоненты социокультурной компетенции: 1) лингвострановедческий компонент (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения); 2) социолингвистический компонент (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов); 3) социально-психологический компонент (владение социо- и культурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения и использование коммуникативной техники, принятой в данной культуре); 4) культуроло-

гический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон) [3].

Сысоев П. В. определяет социокультурную компетенцию как «опыт общения и использование языка в различных социокультурных ситуациях» и выделяет четыре составляющих: 1) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях, культурных традициях); 2) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры); 3) личностное отношения к фактам культуры (в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении); 4) владение способами применения языка (правильное употребление национально-маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родным и иноязычным социокультурными полями) [9].

Таким образом, в рассмотренных определениях общим является знаниевая составляющая [5], которая вне зависимости от различной категоризации входящих в социальную компетенцию компонентов остается относительно неизменной при постоянно расширяющемся наборе умений и способностей. Из этого следует, что социокультурная компетенция является суммой определенных знаний, а также когнитивных навыков и умения применять их в определенном контексте.

Если соотнести отдельные компоненты социального интеллекта и компоненты социокультурной компетенции, то можно предположить, что такие критерии социального интеллекта, как знание специальных правил, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста, способность и готовность работать совместно, понимание юмора, умение объяснять и убеждать других, в ситуации межкультурного общения находят отражение в социолингвистическом и социально-психологическом компонентах социокультурной компетенции [3].

Выделенные критерии социального интеллекта и социокультурной компетенции позволяют развивать их составляющие в специально организованной образовательной деятельности. Как полагают ученые, несмотря на то, что социальный интеллект имеет большой потенциал эксплицитного развития, как правило, он развивается имплицитно, через опыт общения [7]. Интересные идеи предлагаются в работе Т. В. Болдыревой [2], которая предполагает, что составляющие части социокультурной компетенции в процессе обучения иностранным языкам претерпевают качественные изменения благодаря синергетическому взаимодействию между компонентами социокультурной компетенции и

приводят к качественным новообразованиям в содержании компетенций. Иначе говоря, последовательное развитие социолингвистической компетенции оказывает эффект на готовность взаимодействовать с представителями иной лингвокультурной общности, на социальный компонент социокультурной компетенции, который мы также можем обнаружить среди рассмотренных критериев социального интеллекта.

Необходимым условием подобного синергетического взаимодействия является социокультурный подход в обучении иностранным языкам, который определяется как стратегия изучения иностранного языка через призму национальной культуры. Важным элементом социокультурного подхода в обучении иностранным языкам является приобретение социокультурных компетенций [1] через социальное взаимодействие в учебной группе (коммуникативные и коммуникативно-познавательные ролевые игры, деловые игры, познавательно-исследовательские учебные проекты, учебные дискуссии). Активное взаимодействие в учебной группе запускает процесс «вторичной социализации» [4], что также может выступать аргументом в пользу нашего предположения о том, что развитие социокультурных компетенций является развивающим фактором для социального интеллекта.

Таким образом, на основе теоретического анализа составляющих социокультурной компетенции и критериев социального интеллекта мы можем сделать вывод, что между социальным интеллектом и уровнем сформированности социокультурной компетенции существует взаимосвязь, которая может быть проявлена при современном социокультурном подходе в обучении иностранному языку.

Литература

1. Артемова В. С. К вопросу о социокультурном подходе в обучении иностранным языкам // Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Брянск : Брян. гос. инженер.-технол. ун-т, 2016. С. 251–256.
2. Болдырева Т. В. Социокультурная компетенция как связующее звено иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2011. С. 100–106.
3. Воробьев Г. А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 30–35.
4. Кисарин А. С. Педагогическое обеспечение вторичной языковой социализации личности в дополнительном иноязычном образовании // Психология образования в поликультурном пространстве. 2017. Т. 3, № 39. С. 64–69.
5. Кравченко Н. В. Понятие социокультурная компетенция в диахроническом аспекте // Образовательные и воспитательные стратегии в современном обществе : сб. науч. тр. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 97–103.

6. Кузнецова Л. Э., Чепрасова С. С. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности руководителя // Молодой ученый. 2014. № 7. С. 270–272.
7. Люсин Д., Ушаков Д. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследование. М. : Ин-т психологии РАН, 2004. 176 с.
8. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.
9. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 12–18.
10. Филина Н. А., Петрова Е. А. Социальный интеллект как фактор эффективности коммуникативного процесса между социальным педагогом и детьми группы риска // Учен. зап. Рос. гос. соц. ун-та. Междисциплин. и науч.-практ. журн. 2015. Т. 14, № 6(133). С. 5–13.
11. Evelina A., Schleicher D., Born M. Cross-cultural social intelligence. An assessment for employees working in cross-national contexts // Cross Cultural Management: An International Journal by Emerald Group Publishing Limited. 2008. Vol. 15, N 2. P. 109–130.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Шигина О. С.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: olga1_1970@mail.ru*

Актуальность изучения ассертивного поведения личности обусловлена тем, что условия жизни, работы и межличностного общения в современном мире становятся более жесткими по отношению к людям. Нужно уметь отстаивать свою точку зрения, быть уверенным, чтобы добиться успеха в карьере и жизни, а также сохранить хорошие межличностные отношения.

В психологической науке термин «ассертивность» заимствован из английского языка (от глагола *assert* – настаивать на своем, отстаивать свои права) и используется как синоним уверенности. Большинство исследователей понимают ассертивность как способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других людей, это навык полного и свободного самовыражения в контактах с другим человеком или людьми. Ассертивное поведение означает непосредственное, решительное и вместе с тем вежливое по отношению к другому человеку выражение своих чувств, позиции, мнений или желаний, таким образом, чтобы при этом считаться с чувствами, позицией, мнением, правами и желаниями другого человека. Ассертивность не является врожденным качеством, это умение, а не черта характера человека.

Концепция ассертивности оформилась в конце 50-х – начале 60-х гг. XX в. в трудах американского психолога А. Солтера и впитала в себя ключевые положения гуманистической психологии – в частности, противопоставление самореализации манипулированию людьми. А. Солтер был первым, кто представил ассертивность как признак психологического здоровья личности. Также проблемами ассертивного поведения занимались С. Ратус, К. Келли, Д. Вольпе, А. Ланге, В. Каппони, Т. Новак, Е. Крукович и другие психологи. Применение ассертивности как способа «подавления чувства беспокойства» описал Джозеф Вольпе в своей книге, посвященной лечению неврозов, и с тех пор обучение ассертивности используется как соответствующая терапия. Дж. Вольпе был убежден в том, что человек не может быть одновременно ассертивным и неуверенным в себе, и поэтому ассертивное поведение устраняет его неуверенность в себе. С. Ратус отметил, что большинство серьезных ученых соглашаются с тем, что в основе неас-

сертивного поведения лежит частичное неодобрение себя или недостаток одобрения со стороны значимых других, ощущаемый в процессе становления и развития личности. С. Ратус соотнес тенденцию к росту ассертивности с тенденцией к более полноценному функционирующему и психологически здоровому человеку. В теории Солтера ассертивное поведение рассматривается как оптимальный, самый конструктивный способ межличностного взаимодействия в противовес двум самым распространенным деструктивным способам – манипуляции и агрессии.

В отечественной психологии явление ассертивности рассматривалось в аспекте изучения отдельных ее качеств. В работах отечественных ученых (А. А. Леонтьев, В. И. Крючков, С. А. Степанов) ассертивность показана как стабильная личностная характеристика, сложное многоаспектное качество, заключающее в себе эмпатию, ответственность за собственную жизнь, способность осознавать свои положительные и негативные стороны, уверенность в себе. Возрастные, гендерные и другие факторы ассертивности активно анализируются В. П. Шейновым.

В. А. Шамиева определяет структуру ассертивности, которая состоит из трех компонентов: когнитивно-смыслового, аффективного и поведенческого. В когнитивно-смысловом компоненте ассертивности заключается ориентировка и адекватная оценка ситуации, продуктивное преобразование проблемных ситуаций (гибкость мышления); определение своего Я в окружающем мире на основе осознания смыслов и ценностей своей жизни. Аффективный компонент ассертивности включает в себя принятие другого, уверенность в себе, доверие к себе. Поведенческий компонент ассертивности проявляется в независимости, ответственности, настойчивости (напористости), готовности к риску и конструктивной агрессии. В своем исследовании Е. В. Хохлова определяет ассертивную личность как здоровую и зрелую личность, с выработанной позицией ненасилия, которая, не нарушая прав окружающих, добивается своих целей. А ассертивное поведение ориентировано на долгосрочное сотрудничество, командную работу, деловые взаимоотношения.

В современной психологии ассертивное поведение рассматривается как самый конструктивный способ межличностного взаимодействия, опирающийся на принципы гуманизма, при этом отрицается манипуляция, жестокость и агрессия по отношению к другому человеку.

Некоторым людям не хватает ассертивности, поскольку у них нет опыта. Несмотря на то что уверенное поведение сильно зависит от особенностей семейного воспитания и взаимоотношений с

окружающими людьми, его можно сформировать. Это дает огромные возможности для развития навыков уверенного поведения в специально организованных группах. Необходимо смоделировать условия, в которых возможно сформировать навыки уверенности в себе. Оптимальные условия для этого создает психологический тренинг.

Ассертивное поведение – это реализация данного свойства в конкретном поведении человека, способ действий, при котором человек активно и последовательно отстаивает свои интересы, открыто заявляет о своих целях и намерениях, уважая при этом интересы окружающих. Таким образом, мы приходим к тому, что ассертивность, это то, чему можно учиться. В организациях и на предприятиях, где деятельность сотрудников связана непосредственно с общением между людьми, нужно проводить необходимые тренинги, помогающие осознать проблемы и бороться с манипуляциями.

В завершение стоит подчеркнуть, что развитие ассертивности связано с различными умениями и способностями, с такими, как уверенность в себе; внимание к окружающим, их интересам; умение взять на себя ответственность за позитивные и негативные события в собственной жизни; умение ставить и активно решать более сложные жизненные задачи; самоанализ собственного жизненного пути; потребность в самореализации. Ассертивная личность ведет себя твердо, но корректно; умеет выразить недовольство и радость; стремится к людям, используя стратегию сотрудничества; может устанавливать близкие, доверительные отношения и принимать себя и других такими, какими они в действительности являются; умеет выслушивать других людей и адекватно прислушиваться к критическим замечаниям; владеет способностью выражать свои чувства и переживания; при возникающей необходимости обращается за поддержкой, помощью и рекомендациями, так как уважает чужое мнение.

Литература

1. Бишоп С. Тренинг ассертивности. СПб. : Питер, 2001. 208 с.
2. Каппони В., Новак Т. Как делать все по-своему, или Ассертивность – в жизнь : учеб. пособие. СПб. : Питер, 1995. 192 с.
3. Шамиева В. А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Хабаровск, 2009. 20 с.
4. Шейнов В. П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение : учеб. пособие. Минск : Амалфея, 1996. 280 с.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ РОЛЕВЫХ ОЖИДАНИЙ В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Шулика Ю. А.

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

В настоящее время проблема изучения ролевых ожиданий находится в центре внимания как отечественных, так и зарубежных психологов. История исследования ролевых ожиданий, их формирования, влияния на поведение людей, на построение межличностных отношений и на сознание человека в целом началась относительно недавно.

В отечественной психологии ролевое поведение изучалось Г. Андреевой, А. Бодалевым, Л. Буевой, П. Горностаем, А. Гройсманом, А. Деркач, М. Еникеевым, И. Кон, Е. Руденским, А. Столяренко, В. Ядовым и мн. др. В зарубежной психологии исследованиями ролевых ожиданий от личности в социуме занимались Э. Аронсон, Э. Берн, Г. Гофман, Г. Лейтц, Р. Линтон, М. Люшер, Р. Макгайер, Д. Майерс, Дж. Мид, Дж. Морено, К. Рудестам, Т. Сарбин, Т. Шибутани и др.

Можно сказать, что изучение ролевых ожиданий началось в рамках ролевой теории личности и опирается на представления о социальной роли. Данная теория была разработана американскими социологами Дж. Мидом и Р. Минтоном, а также активно разрабатывалась Т. Парсонсом.

Затем ученые стали включать данное понятие в свои теории, используя его как вспомогательный механизм для объяснения межличностного взаимодействия.

В качестве примера можно привести концепцию Г. Гофмана. Основная мысль которой заключается в том, что человек в процессе социального взаимодействия способен не только смотреть на себя глазами других людей, но и корректировать собственное поведение в соответствии с ролевыми ожиданиями другого для того, чтобы создать о себе наиболее благоприятное впечатление и добиться наибольшей выгоды от этого взаимодействия.

Также важно отметить достаточно популярную теорию Э. Берна, в которой были определены три ролевые позиции, сопровождающие человека всю жизнь: родитель, ребенок, взрослый. Соответственно, касаясь каждой роли присутствуют свои определенные ролевые ожидания от людей в обществе.

Упоминания о ролевых ожиданиях можно встретить и в работах знаменитого отечественного психолога А. Н. Леонтьева. Он

исходил из того, что «ожидания в структуре личности выступают в виде ролей, т. е. программ, отвечающих ожидаемому поведению человека, занимающего определенное место в структуре той или иной социальной группы [2, с. 170].

Несмотря на то что ученые в своих теориях упоминали о ролевых ожиданиях и их влиянии на построение межличностных отношений, ни в одной из проанализированных работ мы не нашли точного определения данному понятию. Особое внимание ролевым ожиданиям как психологическому феномену уделяется в современных психологических и социологических исследованиях.

Так, первое наиболее полное определение было дано в рамках социальной психологии, под ролевыми ожиданиями понимают «субъективные ориентации в виде совокупности социальных установок, стереотипов поведения, оценок, которые разделяются членами социальной группы или всего общества по поводу хода значимых событий, обеспечивающие познавательную, эмоциональную и поведенческую готовность индивидов к этим событиям» [3, с. 57].

Грузинский психолог М. Л. Гомелаури квалифицирует ролевое ожидание как «установку, отмечая, что прогнозируемая установка является примитивной формой ожиданий и одним из проявлений отношений индивида к действительности» [1, с. 243].

Отечественным социальным психологом Н. И. Соболевой было замечено, что поддержанию ролевых ожиданий в виде нормы способствуют определенные средства социального контроля – социальные санкции. Психолог дает свое определение ролевых ожиданий: «Важнейший элемент массового сознания, который характеризуется нормативностью, заключает в себе момент активного давления, требования определенных действий от участников взаимодействий» [4, с. 152].

По нашему мнению, наиболее точным и содержащим в себе важные характеристики ролевых ожиданий является определение, которое было дано современным психологом Е. В. Никулиной. Ролевые ожидания есть «интегративное личностное образование, представленное в сознании в виде образа еще не наступившего события, отражающее эмоциональное и ценностно-смысловое отношение субъекта к ожидаемым событиям и тем самым определяющее мотивацию поведения» [3, с. 59].

Как можно заметить, во всех определениях авторы сходятся в том, что ролевые ожидания есть ожидания от человека, который занимает определенную позицию в системе общественных или межличностных отношений, связанные с нормативно одобренными формами поведения.

Важно отметить, что многие авторы пытались выделить функции ролевых ожиданий, но более систематизированная классификация была предложена социальными психологами М. И. Боришевским и С. П. Тищенко.

В более поздних современных исследованиях ученые в изучении ролевых ожиданий в обществе перешли к более конкретным вопросам. Например, психолог С. П. Тищенко исследовала ролевые ожидания ребенка как показатель психологического климата семьи. Значение детских ролевых ожиданий в развитии взаимоотношений «воспитатель – ребенок» исследовала С. Е. Кулачковская. Е. В. Никулина исследовала психологические детерминанты формирования конструктивных ролевых ожиданий старшеклассников. Г. Д. Долинский определил уровень ролевых ожиданий относительно социальных требований к руководителю коллектива, а именно – директору школы. А. В. Тышковский предложил социально-психологическую концепцию формирования и реализации ролевых ожиданий в профессиональном выборе и карьере.

Таким образом, проанализировав отечественную и зарубежную литературу по проблеме ролевых ожиданий, мы выяснили: несмотря на то, что зарубежные психологи и социологи являются родоначальниками ролевой теории, тема ролевых ожиданий в их концепциях затрагивается не так часто, они уделяют большее внимание скорее понятию «роль».

Мы можем сделать вывод о том, что феномен ролевых ожиданий отражает роль субъективного фактора, когда человеческая личность не просто влияет на окружающий мир, но и активно участвует в его конструировании. Ролевые ожидания выступают как компоненты системы регуляции социального поведения, взаимодействия в группах, обществе, обычно неформализованные, а также как система ожиданий, требований относительно норм исполнения индивидом социальных ролей.

Литература

1. Гомелаури М. Л. Ролевое поведение и установка // Проблемы социальной психологии. 2001. № 5. С. 217–239.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 2001. 304 с.
3. Попович И. С. Ролевые ожидания в теориях мотивации личности // Вестн. Перм. ун-та. Философия. Психология. Социология. 2014. № 4. С. 53–63.
4. Соболева Н. И. Ролевые ожидания как предмет социологического анализа // Проблемы развития социологических теорий. 2001. № 3. С. 149–155.

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ МОТИВАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТА

Ян Я. С.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: Asterisk-092010@mail.ru*

Сетевые ресурсы предоставляют человеку огромное количество возможностей по-новому реализовать имеющиеся потребности, эффективнее трудиться и разнообразнее организовывать собственный досуг, а также снабжают его всей необходимой информацией, получить которую не составляет труда.

Роль интернета является достаточно разнообразной. Она включает в себя множество видов деятельности, различающихся по характеру, целям, мотивам. Так, например, А. Е. Войскунский отмечает, что общество под влиянием интернета подвергается культурным и психологическим изменениям, что в процессе подобного взаимодействия меняются человеческие потребности, стремления и взгляды, изменяется культура, происходит формирование новых социальных групп, и все это отражается в новом мире современных цифровых технологий. А с психологической точки зрения человеческая активность в интернете подчинена удовлетворению основных видов потребностей [1, с. 36]. Остановимся на основных мотивах использования интернета. Деятельность человека в интернете является относительно новым видом деятельности, который сочетает в себе свойства различных традиционно выделяемых в психологии типов деятельности, таких как игра, учение и труд. И, как любая деятельность, она имеет мотивационную основу. Для нас представляет интерес вопрос о том, какие мотивы движут людьми при использовании интернета, а также какого эффекта и каких целей они при этом достигают.

Наиболее удачной представляется классификация мотивов пользователей сети интернет, предложенная отечественными исследователями феномена интернет-зависимости О. Н. Арестовой, Л. Н. Бабаниным и А. Е. Войскунским.

1. Познавательный мотив. Этот мотив связан с получением новых знаний. Он может иметь различные характеристики в зависимости от направленности познавательного интереса пользователя. Предметом познавательного отношения в компьютерных сетях могут быть новые сервисные возможности, различная гипертекстовая информация, новые люди, идеи и мнения, визуальные и слуховые образы.

2. Деловой мотив. Для большинства пользователей работа в интернете является составной частью профессиональной деятельности, направленной на достижение конкретной цели, т. е. результата. Это может быть поиск конкретной информации, контакты и взаимодействие с определенным человеком, организация работы какого-либо подразделения и т. д. Ориентация на конкретный деловой результат служит индикатором наличия так называемой деловой мотивации.

3. Мотив самоутверждения. В основе этого мотива лежат глубинные психологические явления – самооценка личности, уровень притязаний, мотивация достижения. Деятельность человека часто носит достиженческий характер, при этом ему приходится доказывать себе и другим собственную состоятельность, ценность. Самоутверждение может осуществляться в различных видах деятельности в зависимости от типа личностных ценностей субъекта.

4. Мотив общения (коммуникативный мотив). Он характеризуется поиском новых знакомств, людей с близкими интересами, обменом мнениями, обретением нового круга друзей и единомышленников. Связан он с естественной для человека потребностью в обмене знаниями, мнениями, эмоциями с другими людьми.

5. Корпоративный мотив (мотив сотрудничества). Большинство видов деятельности человека носит социальный характер как по своему содержанию, так и по своей структуре. Это означает, что деятельность предполагает разделение функций между людьми, сотрудничество между ними, обмен результатами деятельности, совместное решение проблем. Значительная часть людей работает в условиях совместной деятельности. Ориентация пользователей на сотрудничество (а не просто на общение) с другими при работе в интернете служит индикатором корпоративной мотивации.

6. Мотив самореализации и развития личности. Значительная часть пользователей осознает влияние работы в интернете на собственную личность и деятельность. Это влияние касается развития познавательных возможностей, игровой деятельности, особенностей общения, формирования интересов личности.

7. Мотив аффилиации. Данный мотив является выражением социальной сущности деятельности и личности человека. Он проявляется в потребности каждого человека принадлежать к определенной группе, принимать ее ценности и следовать им, занимать собственное место в структуре группы.

8. Мотив рекреации и игровой мотив. Игра и рекреация занимают важное место в жизни любого человека. Помимо восстановления функционального состояния работоспособности, игра и ре-

креация являются способом овладения новыми видами деятельности, тренировкой и проверкой своих возможностей, соревнованием. В интернете каждый пользователь может найти тот вид игры, который ему наиболее близок и интересен.

Выделенные типы мотивов отражают основные описанные в психологии виды мотивационной направленности личности: развивающую, продуктивную, социально-коммуникативную, познавательную.

Выдвигаются предположения, что расцвет информационных технологий связан со снижением роли семьи и непосредственного общения в формировании личности, а также с изменением роли ценностей и трудностями идентификации [3, с. 3]. Анализируя вышеперечисленные факторы, мы можем понять, почему компьютер, имеющий доступ в интернет, становится чрезвычайно привлекательным средством ухода в виртуальную реальность, которая все больше вытесняет обыденную насыщенную проблемами жизнь.

Склонность к интернет-зависимости обсуждается в медицинской, психологической и педагогической литературе. Данная проблема во всем мире приобретает все большую значимость, и во многом это связано с масштабами и последствиями ее распространения. На данный момент среди исследователей нет единого мнения о пагубности или пользе интернета. Но совершенно ясно, что, оказывая развивающее воздействие на интеллектуальные способности, способности к деятельности, компьютеризированная деятельность может подавлять сферу межличностного взаимодействия, ограничивая реальные социальные контакты. Чрезмерное пребывание за компьютером в ущерб всему остальному приводит к таким последствиям, как трудности в установлении и поддержании межличностных отношений из-за особенностей мировосприятия и познавательных процессов, обусловленных взаимодействием с виртуальной реальностью компьютерных технологий. Ученые соглашаются с тем, что какими бы ни были мотивы пребывания в интернете, чрезмерное увлечение им оказывает существенное влияние на здоровье и самочувствие людей, их психику, поведение, мировоззрение и жизненные ориентиры.

Литература

1. Аветисова А. А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. 2011. Т. 8, № 4. С. 35–58.
2. Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. Мотивация пользователей Интернета [Электронный ресурс]. URL: <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/dopol/russia/motiv>.
3. Войскунский А. Е. Зависимость от Интернета: актуальная проблема // Журн. неврологии и психиатрии. 2002. № 3. С. 79.

4. Емелин, В. А., Рассказова Е. И., Тхостов А. Ш. Информационные технологии в структуре идентичности человека: возможности и ограничения рисуночной методики // Психол. исслед. 2016. Т. 9, № 45. С. 3.

5. Юрьева Л. Н., Ботьбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : монография. Днепропетровск : Пороги, 2006. 196 с.

6. Young K. S. What makes the Internet Addictive: potential explanations for pathological Internet use // CyberPsychology and Behavior. 1999. N 1. P. 56–60.

РАЗДЕЛ 2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О ПРИЧИНАХ НЕВОСТРЕБОВАННОСТИ УСЛУГ ПСИХОЛОГА У РОССИЯН

Бодаева Е. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: lilizza88@gmail.com

Услуги психолога сейчас более распространены, чем некоторое время назад. В настоящее время открывают новые психологические центры, в высших учебных заведениях открыты факультеты психологии, можно получить психологическое образование, также издается множество психологических журналов. Однако у многих людей остается настороженное отношение к психологам. Россияне по-прежнему подвержены различным абсурдным мифам, стереотипам и заблуждениям относительно работы психологов: одни считают, что психологические проблемы необходимо решать самостоятельно, другие полагают, что психолог и психиатр – это синонимы, третьи путают психологов с колдунами и шаманами.

На Западе, напротив, обращаться к психологу по самым разным вопросам считается естественным. Еженедельная встреча с собственным психологом – совершенно обыкновенная вещь для многих жителей большинства развитых стран [1].

Почему же в России к психологам люди относятся более настороженно, чем на Западе? В чем причины не востребованности услуг психолога у россиян?

Исходя из этого, целью нашего исследования явилось изучение представлений школьников юношеского возраста о причинах не востребованности услуг психолога у россиян.

В исследовании приняли участие 68 учащихся 16 общеобразовательных школ г. Иркутска и г. Ангарска в возрасте от 17 до 18 лет. Выборка была уравнена по полу. Школьникам предлагалось ответить на вопрос: «Почему в России люди редко обращаются к психологам?».

Прежде всего, в ходе анализа результатов выяснилось, что большинство опрошенных (67,7 %) в качестве причины редкого обращения российских граждан к психологу выделило особенности русского менталитета. Так, респонденты выделяли следующее: «Традиционно принято идти за советом к знакомым, друзьям, родственникам»; «Русские не привыкли открыто демонстрировать свои эмоции»; «Российские граждане привыкли держать все в себе»; «Русский человек, по сути, крайне недоверчив»; «Русские не привыкли выносить сор из избы». Так, 33,8 % реципиен-

тов отметили, что российским гражданам тяжело делиться подробностями своей личной жизни, раскрываться перед незнакомым человеком в лице психолога. Также школьники отмечают, что история нашей страны значительно повлияла на менталитет русского человека. Вот некоторые цитаты: «Жители нашей страны пережили много тяжелых войн за всю историю существования Российской империи, СССР и современной России. Следствие этого – закалённый характер и постоянная потребность в том, чтобы казаться для всех сильным, непоколебимым и самодостаточным»; «Еще в СССР людей учили жить в системе, что каждый может донести. Отсюда и недоверие ко всем». Стоит отметить, что больше половины опрошенных данной группы (45,6 % от всей выборки) выделяют основной особенностью менталитета русского человека, его уверенность в том, что он сам в состоянии справиться с проблемой.

Недостаточную осведомлённость о деятельности психолога выделили 41,2 % опрошенных. При этом более половины из них (28,1 %) отметили, что в России существует смешение понятий «психолог» и «психиатр». Школьники пишут: «Большинство россиян не отличают психологов от психиатров и других схожих профессий»; «Люди не до конца помнят смысл психологии. Некоторые думают “Я что, псих, чтобы идти к психологу?”» и т. д. Из этой причины, на наш взгляд, вытекает следующая причина, выделенная нашими респондентами – страх общественного осуждения. Данную причину выделили 19,1 % опрошенных.

Отсутствие доверия к психологу в качестве причины не востребоваемости его услуг назвали 33,8 % школьников («В России редко обращаются к психологам из-за недоверия, люди не верят в то, что они смогут помочь»). При этом некоторые отмечали, что люди не воспринимают психологию как науку, что часто встречаются шарлатаны, а так же выделяли, по-нашему мнению, важный факт – психологическая практика в России появилась сравнительно недавно и не успела еще завоевать доверия россиян.

Финансовую составляющую не востребоваемости психологов отмечали 19,1 % опрошиваемых. Сюда относили высокую стоимость услуг психолога, экономическое состояние в стране и низкие зарплаты.

Недостаток времени на посещение психолога упомянуло 10,3 % юношеской аудитории. Результаты опроса школьников представлены в таблице.

Почему россияне редко обращаются к психологам?
(процентное соотношение показателей параметров исследования)

Параметры исследования	Процентный показатель, %
Особенности русского менталитета	67,7
Способность самостоятельно справиться с трудной ситуацией	45,6
Недостаточная осведомлённость о деятельности психолога	41,2
Страх раскрыться перед незнакомым человеком	33,8
Недоверие к психологу	33,8
Страх общественного осуждения	19,1
Отсутствие материальных возможностей	19,1
Отсутствие времени	10,3

Литература

1. Актуальная тема: Почему в России настороженно относятся к психотерапевтам и психологам? [Электронный ресурс]. URL: <https://psynavigator.ru/publikacii/aktualnaya-tema-pochemu-v-rossii-nastorozhenno-otnosyatsya-k-psihoterapevtam-i-psihologam>.
2. Маркер А. В. Представления школьников юношеского возраста о причинах не востребоваемости услуг психолога у россиян (на примере школьников средних общеобразовательных школ г. Ангарска) // Научные исследования: от теории к практике : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 апр. 2015 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. С. 312–314.

ВЛИЯНИЕ ТИПА РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Воложина Т. В.

*МБДОУ «Детский сад № 101», Ангарск, Россия
E-mail: tat.volozhina@yandex.ru*

Дошкольный возраст является предметом пристального внимания ученых и практиков как важный и ответственный период в жизни человека, как момент рождения личности, её социализации. По мнению многих ученых (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн и др.), первые годы жизни – это критически важный период для социального, интеллектуального и личностного развития. На этапе дошкольного детства развивается самосознание, формируется самооценка, развиваются личностные качества ребенка.

Именно в этот период наиболее важным является влияние семьи на развитие личности ребенка, существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений. Однако изучение образовательной практики показывает, что традиционно вопросам социального воспитания детей дошкольного возраста не уделяется должного внимания, часто игнорируется влияние семьи на процесс социализации ребенка-дошкольника.

Изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на социализацию и становление личности ребенка, так и для организации психолого-педагогической практики.

Актуальность темы исследования определила цель работы – выявить влияние типа родительских отношений на развитие личностных качеств старших дошкольников, которая конкретизирована в задачах:

- провести анализ работ отечественных и зарубежных ученых по проблеме детско-родительских отношений;
- изучить социально-психологический аспект формирования личности дошкольника;
- выявить стили детско-родительских взаимоотношений в группах детского сада;
- выявить взаимосвязь между типом детско-родительских отношений и личностными качествами ребенка.

Мы предположили, что личностные особенности дошкольников обусловлены типом родительских отношений.

Методологической основой исследования явились основные теоретические и методологические принципы отечественной и зарубежной психологии о семейном воспитании и его влиянии на формирование личности ребенка. Мы опирались на теоретические представления по проблеме развития личности дошкольника, изложенные в работах таких авторов, как Х. Джайнотт, Г. Грайг, С. Броди, Д. Б. Эльконин, А. С. Спиваковская, Г. С. Абрамова, А. И. Захарова, С. В. Ковалев, Л. С. Выготский, В. С. Мухина, Л. Т. Божович и др., которые утверждали, что личностное развитие ребенка зависит от типа родительского отношения.

Мы определили, что родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

В результате теоретического исследования нами были выделены основные составляющие личностного развития старших дошкольников: отсутствие агрессивности, тревожности, чувство семейной общности, положительное психическое состояние, высокая самооценка, положительное представление ребенка об отношении к нему матери.

На разных этапах исследования и при решении разных его задач использовались следующие методы: аналитические методы (анализ научной литературы; качественный и количественный анализ); практические методы психодиагностики.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 101» г. Ангарска. Эмпирическую выборку составили 40 детей в возрасте от 6 до 7 лет (две группы детского сада), среди которых 20 девочек и 20 мальчиков, и их родители в количестве 50 человек, среди которых были и папы, и мамы (мам – 38, пап – 12).

Первым методом, использованным в исследовании семьи, была беседа с родителями, цель которой – установить контакт с семьей, получить основные данные о семье (состав – полная, неполная; количество детей; образование родителей). Результаты беседы показали, что исследуемые дети живут во внешне благополучных семьях.

При выборе исследовательского инструментария мы остановились на методиках, являющихся наиболее экономичными и доступными для испытуемых по процедуре проведения.

Определив параметры, относящиеся к личностным особенностям дошкольников, мы составили психодиагностический комплекс для их определения, который представлен в табл. 1.

Соотнесение параметров и психодиагностических методов исследования

Параметры	Методики
– агрессивность; – тревожность; – чувство семейной общности	графическая методика «Кактус» М. Памфиловой
– самооценка; – представление ребенка об отношении к нему родителей	методика «Лесенка» В. Г. Щур
– удовлетворенность ребенка статусным местом в группе детского сада	методика «Маски» Т. Л. Марцинковской

В результате проведенного диагностического исследования нами были выделены основные составляющие личностного развития старших дошкольников. Полученный результат был объединен и представлен графически (рис. 1).

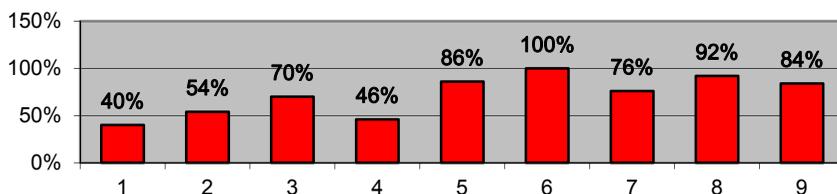


Рис. 1. Сравнительный анализ параметров личностного развития

Примечание: 1 – агрессивность, 2 – тревожность, 3 – чувство семейной общности, 4 – психическое состояние (интрапунтивные, необходимо-упорствующие), 5 – самооценка (высокий уровень), 6 – представления ребенка об отношении к нему родителей (высокий уровень), 7 – психоэмоциональное состояние (норма), 8 – эмоциональное благополучие в группе детского сада, 9 – удовлетворенность ребенка статусным местом в группе.

Из гистограммы видно, что самый высокий показатель в группе исследуемых дошкольников – это представления об отношении к ним родителей (40 детей). Самооценка у большинства детей 86 % (33 ребенка) также находится на высоком уровне, что является показателем нормы для данного возраста. В свою очередь, 84 % (32 ребенка) удовлетворены своим статусным местом в группе, а 92 % (36 детей) испытывают эмоциональное благополучие в группе детского сада в утренний отрезок времени. Психоэмоциональное состояние у 76 % (28 детей) в норме. При этом 70 % (35 детей) стремятся к семейной защите и не испытывают чувства одиночества. У 46 % детей (23 ребенка) выявлена интрапунтивность и необходимо-упорствующий тип, что характеризует

ется хорошей социализацией, умением постоять за себя и наладить отношения в группе, но малоактивностью в общении. У 40 % детей (20 человек) было выявлено наличие агрессии во время проведения исследования. Для 54 % детей (34 человека) характерна тревожность, а теоретический анализ подтверждает, что тревога является субъективным проявлением неблагополучия личности.

Для изучения типов родительского отношения был составлен методический комплекс, в который вошли 2 методики: «Тест-опросник родительского отношения» (ОРО) (Варга, Столин); тест «Родительно-детские отношения» (Шеффер, Белл).

Опросник выявлял отношение родителей не ко всем членам семьи, а применительно к ребенку, исследуемому нами.

Диагностика показала, что чаще встречается тип отношений по шкале «симбиоз», в нашем исследовании этот тип отношений выбрали 17 родителей. Меньше всего – «авторитарная гиперсоциализация» (его выбрали 3 родителя).

Для наглядности полученные данные представлены в виде гистограммы в процентном отношении (рис. 2).

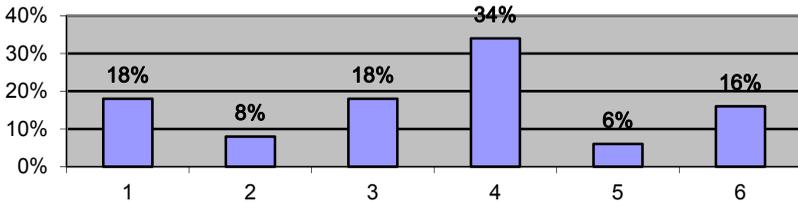
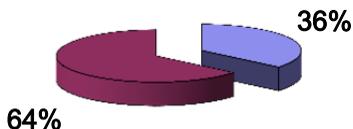


Рис. 2. Анализ типов родительского отношения

Примечание: 1 – принятие, 2 – отвержение, 3 – кооперация, 4 – симбиоз, 5 – авторитарная гиперсоциализация, 6 – инфантилизация.

В результате диагностики типов родительских отношений мы выяснили, что матерям и отцам испытуемых свойственен такой тип отношений к ребенку, который положительно влияет на эмоциональное развитие малыша («кооперация», «принятие» – всего 36 %), но также отмечается достаточно большой процент родителей, у которых тип отношений к ребенку может тормозить его психоэмоциональное развитие («отвержение», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «инфантилизация» – всего 64 %). Соотношение типов родительских отношений представлено в диаграмме (рис. 3).



■ «Принятие» "Кооперация"
■ "Симбиоз" "Отвержение" "Аторитарная гиперсоциализация" "Инфантилизация"

Рис. 3. Сводные значения по методике «Тест-опросник родительского отношения (ОРО)

Для подтверждения нашей гипотезы мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Наиболее значимым для нас является установление связей между рассматриваемыми параметрами личностных особенностей и разными типами родительского отношения. Полученные достоверные связи отражены в табл. 3.

Таблица 3

Соотношение типов родительского отношения и параметров личностного развития детей дошкольного возраста

Тип родительского отношения	Параметры личностного развития
«кооперация»	самооценка
«отвержение», «симбиоз», «авторитетная гиперсоциализация», «инфантилизация»	агрессивность, тревожность
«симбиоз», «инфантилизация»	представления ребёнка об отношении к нему родителей

В целом проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

Личностные характеристики старшего дошкольника коррелируют с типом детско-родительского взаимодействия и его выраженностью. Положительные личностные характеристики (низкий уровень тревожности и агрессивности, нормальная самооценка, удовлетворенность статусным положением в группе сверстников) формируются при эмоционально-принимавшем и поддерживающем типе взаимодействия.

Разные параметры личностного развития имеют различную согласованность с типом родительского отношения – некоторые из них являются прямым следствием, а некоторые возникают в силу возрастных особенностей детей.

Стремление родителей подчинить, поставить в зависимое положение своего ребенка, даже в случае преследования благородных целей, постоянная опека и контроль, а также отвержение

или суровое авторитарное воспитание, холодное отношение приводят к сходному результату – снижению самооценки ребенка.

В семьях детей с высоким уровнем тревожности преобладают такие типы отношений, как «отвержение» и «инфантилизация», неверие в силы ребенка и его возможности, в то время как для семей детей со средним уровнем тревожности наиболее характерны «признание», «кооперация», позитивное отношение к неудачам ребенка. Родительское отвержение несет в себе негативный аффективный опыт для ребенка и может иметь негативные последствия, проявляющиеся в возникновении тревожности, низкой самооценки в ситуациях, связанных с воздействием внешнего мира.

Таким образом, в результате практического диагностического исследования была доказана гипотеза, что существует прямая зависимость между типом детско-родительских отношений и формированием личностных качеств у ребенка старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Гозман Л. Я., Алешина Ю. Е. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы // Психол. журн. 1991. № 4. С. 84–92
2. Думитрашку Т. А. Структура семьи и когнитивное развитие детей // Вопр. психологии. 1996. № 2. С. 104–113.
3. Петровский А. В., Полевая М. В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений // Вопр. психологии. 2001. № 1. С. 19–26.
4. Разумова А. В. Стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей // Вестн. Моск. ун-та. 2000. № 1. С. 88–93.
5. Рождественская Н. А. Негармоничные стили семейного воспитания и восприятия родителями своих детей // Вестн. Моск. ун-та. 2002. № 2. С. 48–53.
6. Самсонова Е. В. Влияние семейных отношений на общение детей старшего дошкольного возраста со сверстниками // Психолог в детском саду. 2003. № 3. С. 89–109.
7. Смирнова Е. О., Соколова М. В. Динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка // Психолог в детском саду. 2003. № 4. С. 102–108.
8. Столин В. В., Соколова Е. Т., Варга А. Я. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультационной практики // Семья в психологическом консультировании: Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. 1989. № 3. С. 16–37.
9. Яковлева Н. Г. Психологическая помощь дошкольнику. СПб.: Валерии СПД; М.: Сфера, 2002. 112 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОК

Высоцкая Е. А.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
Педагогический институт, Иркутск, Россия
E-mail: elena.v.9696@mail.ru*

Актуальность исследования особенностей чувственной перцепции определяется необходимостью более полного изучения особенностей восприятия у русских и китайских девушек-студенток, обучающихся в высшем учебном заведении. Также важно будет сравнить особенности чувственного восприятия у русских и китайцев для выявления особенностей сенсорно-перцептивной характеристики картины мира двух народов.

Проблема исследования особенностей полимодального восприятия у русских и китайских студентов, обучающихся в высшем учебном заведении, определяется недостаточной проработанностью решения вопросов в теории и практике отечественной и зарубежной психологии. Выявление особенностей полимодального восприятия у студентов и их учет в учебном процессе, на наш взгляд, поможет решить одну из главных проблем оптимизации обучения и личностного развития.

Также недостаточное знание об особенностях индивидуального полимодального восприятия является причиной возможных личностных нарушений познавательных процессов и препятствует реализации личностно-деятельностного обучения, что может сказаться на успешном освоении вузовской программы обучения. В результате возникает противоречие между возрастающими требованиями к познавательным возможностям студентов и недостаточной готовностью диагностировать, развивать их индивидуальное полимодальное восприятие.

Вслед за Т. Н. Бандурка [2–4], мы рассматриваем полимодальное восприятие как психологический феномен, в основе которого лежит сочетание сенсорных модальностей при ситуационном предпочтении одной или нескольких из них, что обеспечивает целостность предмета или явления окружающей действительности, в том числе и учебной информации. Полимодальное восприятие рассматривается как основа личности и её ресурс.

Целью нашей работы является выявление и уточнение особенностей полимодального восприятия у русских и китайских девушек-студенток. Объект данного исследования – полимодальное восприятие у девушек. Предмет исследования – особенности по-

лимодалного восприятия русских и китайских девушек, обучающихся в высшем учебном заведении.

Задачи, стоящие перед исследованием: анализ психолого-педагогической литературы по проблемам полимодалного восприятия у обучающихся; выявление особенностей полимодалного восприятия у русских и китайских студенток. В исследовании были использованы методы: наблюдение, констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе Иркутского государственного университета, Московского городского педагогического университета. Выборка исследования включала 36 респондентов-девушек в возрасте от 18 до 21 года, 18 русских респондентов-девушек и 18 китайских респондентов-девушек. Для решения исследовательской задачи была использована методика выявления особенностей полимодалного восприятия (Т. Н. Бандурка) [2]. Также применялись методы описательной (дескриптивной) статистики и *U*-критерий Манна – Уитни.

Для проверки достоверности различия мы сформулировали рабочие гипотезы. Гипотеза H_0 : уровень балльных показателей полимодалного восприятия у китайских девушек-студенток не ниже уровня балльных показателей полимодалного восприятия русских девушек-студенток. Гипотеза H_1 : уровень балльных показателей полимодалного восприятия у китайских девушек-студенток ниже уровня балльных показателей полимодалного восприятия русских девушек-студенток. Анализ результатов исследования показал, что подтверждается гипотеза H_0 : уровень балльных показателей полимодалного восприятия у китайских девушек-студенток не ниже уровня балльных показателей полимодалного восприятия русских девушек-студенток.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что нет различий в балльных показателях модальностей восприятия у русских и китайских респондентов-студенток, у всех респондентов в равной степени развиты модальности чувственной перцепции. Выявлены определенные предпочтения респондентами модальностей. Показано, что в выборке русских студенток наиболее предпочитаемые зрительная и обонятельная модальности, у китайских – зрительная и вкусовая, а наименее предпочитаемые у русских студенток – слуховая и кинестетическая, у китайских – гаптическая и висцеральная – они являются ресурсными, которые можно активизировать с помощью специальных упражнений.

Выявление особенностей полимодалного восприятия у русских и китайских девушек может помочь управлять полимодаль-

ным восприятием в процессе получения, обработки и усвоения учебной информации для успешного обучения в вузе.

Дальнейшей перспективой данного исследования является выявление различий особенностей полимодального восприятия у русских и китайских юношей, обучающихся в вузе, а также будет интересным исследование в выявлении особенностей не только двух стран, но и более, для составления объективной картины восприятия окружающей действительности в поликультурном мире.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Сенсорно-перцептивная организация человека // Познавательные процессы: ощущения, восприятие. М. : Педагогика, 1982. С. 9–31.
2. Бандурка Т. Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания. Иркутск : Оттиск, 2005.
3. Бандурка Т. Н. Методика исследования модальной структуры восприятия у студентов, изучающих иностранный язык в вузе : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2000.
4. Бандурка Т. Н. Экспериментальное исследование полимодальности восприятия у субъектов образовательного процесса // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / под ред. В. А. Барабанщикова. М. : Ин-т психологии РАН, 2010. С. 213–218
5. Ключко В. Е. Галажинский Э. В. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестн. Том. гос. ун-та. 2009. № 325. С. 146–151.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У СПОРТСМЕНОВ 12–14 ЛЕТ ПО АРМЕЙСКОМУ РУКОПАШНОМУ БОЮ

Гаськов Э. М., Смирнова Е. А.

*Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Иркутской области «Иркутский региональный колледж педагогического
образования», Иркутск, Россия
Email: smel7272@mail.ru*

В современных социально-экономических условиях, определяющих суть сегодняшней жизни, существенно поднимается роль воспитания подрастающего поколения. Занятия спортом играют заметную роль в физическом и нравственном становлении детей и молодёжи.

Учебно-тренировочная, спортивная и воспитательная деятельность являются основными направлениями работы учреждений общего, дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности и требуют от юных спортсменов проявления не только физических, но и нравственно-волевых качеств. Таким требованиям, несомненно, отвечает армейский рукопашный бой как один из видов спортивных единоборств.

Армейский рукопашный бой – универсальная система обучения приемам защиты и нападения, соединившая в себе многие функциональные элементы из арсенала мировых видов единоборств, апробированная в реальной боевой деятельности. Это современный и быстро развивающийся вид боевых единоборств, получивший популярность за полно контактные поединки при минимальных травмах спортсменов. Датой рождения армейского рукопашного боя принято считать 1979 г., когда на спортивной базе гвардейской дивизии ВДВ состоялся первый чемпионат. Универсальность подготовки рукопашников, зрелищность поединков, надежная защитная экипировка и понятное судейство сделали новый вид спорта популярным. Благодаря этому в 1995 году была создана Федерация армейского рукопашного боя, и армейский рукопашный бой сделали гражданским видом спорта [3, с. 2].

Спортсмену рукопашнику приходится все время преодолевать всевозможные трудности, в частности огромные физические нагрузки, утомление, стойко переносить болевые ощущения, в трудных условиях мгновенно обдумывать обстановку и принимать решения. Его деятельность имеет сугубо волевою направленность, поэтому формирование воли у рукопашника – одна из центральных задач современной тренировки [1, с. 23].

Формирование волевых качеств спортсменов или их волевых проявлений направлено на повышение эффективности спортив-

ной деятельности и основывается на уверенности рукопашников в своих силах, решительности к воплощению поставленных технико-тактических или морально-волевых задач, осознании целей и средств их достижения [5, с. 45].

Понятие воли, как известно, имеет множество значений. Так, А. Г. Маклаков считает, что воля – это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков.

Свое понятие о воли дал А. Л. Карпенко. Воля – сознательная регуляция субъектом своей деятельности и поведения, обеспечивающая преодоление трудностей при достижении цели.

Обобщая вышесказанные определения, мы будем считать, что воля – это способность человека достигать сознательно поставленную цель, регулировать свое поведение и деятельность, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия. Волевое поведение в этом аспекте предполагает целенаправленность, самоконтроль поведения, возможность воздерживаться в случае необходимости от тех или иных действий, т. е. овладение собственным поведением.

Воля включает в себя большое количество различных волевых качеств. По мнению Е. П. Ильина, волевые качества – это особенности волевой регуляции, проявляющиеся в конкретных специфических условиях, обусловленных характером преодолеваемой трудности. Самыми необходимыми для спортсмена волевыми качествами являются решительность, настойчивость, выдержка, самостоятельность, смелость, стойкость, терпеливость, самообладание и инициативность.

При занятиях единоборствами деятельность мозга не может быть стереотипной, как при заученных движениях, и приобретает творческий характер. В таких спортивных ситуациях большое значение имеет волевое качество – решительность.

Решительность – это такое волевое качество, которое характеризуется минимальным временем принятия решения в значимой для человека ситуации, т. е. когда принятие неудачного решения может привести к неприятным последствиям для самого человека и его окружения. У спортсменов решительность проявляется при поединке, где нужно быстро принять решение, например: выполнить бросок или серию ударов или соединить в комбинацию и то, и другое. При выполнении приема, дожидаться действий противника, сработать на его силе или же действовать первым. Время принятия решения в значимой ситуации существенно различается у разных людей и представляет устойчивую личност-

ную характеристику. И. П. Петяйкин установил, что если одни субъекты проявляют большую решительность, чем другие в какой-либо ситуации, то и в иных ситуациях они покажут меньшее время в принятии решения [1, с. 26].

Настойчивость в характеристике поведения человека признана давно. Еще Л. С. Выготский считал настойчивость одним из объективных качеств целенаправленного поведения. Настойчивость – это систематическое проявление силы воли при стремлении человека достичь отдаленную по времени цель, несмотря на возникающие препятствия и трудности.

Упорство – это стремление достичь цели «здесь и сейчас», т. е. одновременно, желаемого или необходимого, в том числе и успеха в деятельности, вопреки имеющимся трудностям, неудачам, сопротивлению кого-либо. Оно связано с одноразовой реализацией силы воли для достижения конкретной и близкой (оперативной) цели, например, когда спортсмен запоминает новый элемент техники спортивного упражнения, и особенно с чувством долга и ответственности, например, за выполнение задания тренера и выступления на соревнованиях [4, с. 22]. И. В. Дубровина утверждает, что упорство более выражено у людей, имеющих высокий уровень мотивации достижений.

Таким образом, осуществление более упорных тренировок и, как следствие, достижение еще более высоких спортивных результатов невозможны без развития воли и ее волевых качеств.

Формирование волевых качеств при занятиях армейским рукопашным боем способствует всестороннему развитию личности подростка, направлено на совершенствование его духовного и физического развития, повышение спортивного мастерства в области единоборств, обучение умелым действиям в экстремальных ситуациях, воспитание ответственности, исполнительности, целеустремленности, уважения к старшим.

Литература

1. Гогунев Е. Н., Мартыанов Б. И. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие. М. : Академия, 2012. 228 с.
2. Джандаров Д. З. Сопряженное развитие физических и психических качеств юных боксеров 12–14 и 15–16 лет : автореф. дис. канд. М., 2011. 60 с.
3. Общее положение правил по Армейскому рукопашному бою : офиц. текст // Минспорт России от 14 дек. 2015 г. № 1154. 30 с.
4. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2010. С. 65–199.
5. Психология физической культуры и спорта : учебник / А. В. Родионов [и др.] ; под ред. А. В. Родионова. М. : Академия, 2010. 368 с.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Горбач А. И., Монжиевская В. В.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: mental257@yandex.ru*

Сохранение физического и психологического здоровья ребенка является одним из приоритетов государства в сфере образования, однако на практике лишь 13 % младших школьников характеризуются гармоничным типом развития, а доля детей с нарушениями психического развития пограничного характера составляет 60–70 % [2, с. 3–6]. По данным исследователей, доля тревожных детей в современных школах достигает 75 % [3, с. 214].

Обстоятельства жизни ребенка 7–11 лет, обучающегося в начальной школе, провоцируют повышение уровня его тревожности. Ребенок при поступлении в школу оказывается в незнакомой, неопределенной и непредсказуемой для него обстановке. Его окружают новые люди – учителя и одноклассники, а деятельность и поведение теперь регулируются многочисленными нормами и правилами. Ребенок уже не свободен, как прежде; его личные качества и результаты труда постоянно сравниваются и сопоставляются с теми или иными эталонами. Кроме того, к детям предъявляются требования по усвоению большого объема информации и соблюдению дисциплины. Все перечисленные особенности школьной жизни провоцируют у младшего школьника повышенное напряжение, негативные эмоции, недовольство собой, неуверенность, страхи, что приводит к закреплению тревожности как устойчивой личностной черты.

Понимание значимости данной проблемы для развития личности ребенка и образовательной практики привлекло внимание многих исследователей. Психологическая характеристика младших школьников, особенности проявления тревожности и теоретические основы ее преодоления в младшем школьном возрасте описаны такими специалистами, как В. С. Мухина, Н. А. Бочева, О. В. Данилова, И. С. Деснова, Д. А. Капитанец, Т. А. Крайникова, Л. М. Костина, О. В. Смольникова, А. Е. Сухарев, С. Н. Троценко, И. В. Юнгман и др. Арт-терапия как средство преодоления тревожности в детском возрасте рассматривается Т. В. Артемьевой, И. А. Бариляк, Т. В. Бросовой, Н. М. Валановой, Т. Б. Кудиновой, Г. В. Лимонцевой, Н. В. Лысых, М. Н. Смолиной и др.

Согласно данным исследованиям, тревожность – это индивидуальная психологическая особенность субъекта, проявляющаяся

в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги и в низком пороге его возникновения [1, с. 553]. Неадекватная, чрезмерно высокая или низкая тревожность является препятствием для гармоничного развития младшего школьника. Следствием повышенной тревожности младшего школьника является возникновение состояний паники или уныния, которые затрудняют не только учебную деятельность ребенка, но и реализацию его активности во всех прочих сферах. Ведущей деятельностью младшего школьника является учеба, основанная на поддержании высокого уровня дисциплины и соответствии разнообразным стандартам, что обуславливает необходимость сдерживания телесных и эмоциональных проявлений. Младший школьник вынужден подавлять свои переживания, что может приводить к застою негативных эмоций и появлению выраженной тревожности. Другим источником тревоги является школьная неуспеваемость на фоне подчеркивания значимости отличных отметок и завышенных требований со стороны взрослых, от которых ребенок ждет похвалы и поощрения. Младшие школьники еще не способны полностью осознать причины возникающей у них тревоги и не всегда умеют конструктивно справляться с негативными переживаниями.

Одним из эффективных методов преодоления тревожности у детей является арт-терапия – терапия, организованная средствами изобразительного творчества, искусства, позволяющая скорректировать различные эмоциональные нарушения путем создания условий для формирования навыков эффективной адаптации к среде; развития психических процессов; удовлетворения потребности в признании и позитивном внимании; проявления инициативности, ответственности, креативности. Методиками, наиболее подходящими для преодоления тревожности младших школьников, являются рисунок, лепка и работа с песком. Групповая форма занятий способствует развитию навыков межличностного общения, взаимной поддержки и группового решения проблем, становлению гармоничной и адекватной самооценки.

На основании проведенного обзора научной литературы по теме исследования нами было сформулировано следующее предположение, выступившее в качестве гипотезы исследования: комплексное применение таких арт-терапевтических техник, как лепка, работа с песком, рисунок, позволяет снизить уровень тревожности младших школьников.

В процессе проведения исследования для выявления уровня тревожности младших школьников нами были использованы следующие психодиагностические методики:

- 1) тест для определения школьной тревожности (автор Б. Н. Филлипс);
- 2) шкала личностной тревожности (автор А. М. Прихожан);
- 3) тест для определения тревожности у детей (авторы Р. Тэмл, М. Дорки, В. Амен).

Эмпирической базой исследования стала общеобразовательная школа № 24 г. Иркутска. В состав выборки для проведения исследования вошли 50 учеников 2-го и 3-го классов в возрасте от 9 до 10 лет. Исследование проводилось в период с марта по май 2016 г.

Результаты констатирующего этапа исследования свидетельствуют о том, что младшие школьники, вошедшие в состав выборки, действительно нуждаются в коррекции уровня тревожности.

До проведения занятий по программе преодоления тревожности младших школьников средствами арт-терапии большая часть обследованных детей отличалась средним уровнем тревожности, однако наблюдалась тенденция к повышенному уровню школьной и личностной тревожности; относительно высокими были показатели страха самовыражения и самооценочной тревожности. Наибольшую тревогу у детей вызывали ситуации, связанные со школьной жизнью (общение с учителем и одноклассниками, проверка знаний, публичные выступления, усвоение сложного учебного материала), а также обстоятельства, негативно влияющие на их самооценку (соревнования, критические замечания, неудачи, неопределенность результата).

В процессе исследования нами была разработана и апробирована коррекционная программа, целью которой стала оптимизация уровня тревожности младших школьников. Для достижения цели нами были сформулированы следующие задачи:

- 1) сформировать благоприятную атмосферу в терапевтической группе;
- 2) активизировать стремление младших школьников к реализации творческого потенциала и креативности;
- 3) создать условия для осознания младшими школьниками своих переживаний и совладания с ними конструктивными, социально приемлемыми способами;
- 4) повысить уровень сплоченности группы и научить детей групповому творчеству.

План программы преодоления тревожности младших школьников средствами арт-терапии включает 6 занятий, продолжительность одного занятия – 40 минут. Каждое занятие начинается с разминочного упражнения и заканчивается обсуждением проделанной работы и ритуалом прощания.

Мы стремились к тому, чтобы создать благоприятные условия для получения детьми опыта позитивного взаимодействия со

сверстниками и взрослыми, для стимулирования благоприятных эмоций в процессе индивидуального и группового творчества, для становления у младших школьников доверительного отношения к миру и позиции безусловного принятия себя и других людей, для активизации их творческого потенциала и стремления к самовыражению, для осознания собственных негативных и позитивных переживаний и работы с ними. Творческий процесс – это источник радости, вдохновения и иных положительных эмоций, что само по себе оказывает психотерапевтическое действие.

Контрольное обследование показало, что после проведения программы в экспериментальной группе достоверно снизился уровень общей тревожности в школе (по методике Б. Н. Филлипса) ($p < 0,05$), переживания социального стресса ($p < 0,01$), фрустрации потребности в достижении успеха ($p < 0,01$), проблем и страхов в отношениях с учителями ($p < 0,05$), школьной тревожности (по методике А. М. Прихожан) ($p < 0,01$), самооценочной тревожности ($p < 0,01$) и индекса тревожности (по методике Р. Тэмла, М. Дорки, В. Амена) ($p < 0,01$). В контрольной группе при повторном замере мы обнаружили снижение числа детей с низким уровнем тревожности, что еще раз подтверждает необходимость проведения среди младших школьников мероприятий, направленных на коррекцию и профилактику повышенного уровня тревоги.

Основываясь на полученных результатах, мы сделали заключение о подтверждении гипотезы исследования.

Так как эффективность представленной программы преодоления тревожности младших школьников средствами арт-терапии подтверждена методами математической статистики, мы считаем возможным рекомендовать её к использованию в работе с детьми как в качестве коррекционной, так и в качестве профилактической меры для получения опыта совладания с негативными переживаниями, позитивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми и предотвращения формирования устойчивой личностной тревожности. Мы надеемся, что данная программа будет применяться и другими специалистами и покажет не менее позитивные результаты.

Литература

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М. : АСТ, АСТ Москва ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. 816 с.
2. Валанова Н. М. Арт-терапия в условиях школы на этапе предупреждения проблем в развитии личности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 41. С. 12–16.
3. Скуратова А. В. Социально и личностно-значимые паттерны поведения у тревожных детей младшего школьного возраста // Вестн. ТГУ. 2011. № 12 (104). С. 214–221.

КОМПОНЕНТЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Гордеева О. В., Васина Ю. М.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им.
Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: oks1985go@mail.ru*

Для формирования полноценной личности ребенка, гармоничного психофизического развития, успешного обучения большое значение имеет своевременное овладение различными средствами общения. В современной педагогике и психологии формирование невербальных средств общения рассматривается как одно из условий успешной социализации ребенка. Невербальные средства общения сопровождают, дополняют, иногда заменяют речевые высказывания.

Использование невербальных компонентов играет большую роль в развитии у ребенка социальной направленности, так как позволяет установить личностные, эмоциональные отношения между ребенком и окружающими людьми, под влиянием которых пробуждается потребность в общении, складываются условия, обеспечивающие овладение речью.

Работы по изучению онтогенеза детской речи показывают огромную роль невербальных средств коммуникации в появлении и совершенствовании речевой деятельности и психического развития ребенка.

Компоненты невербального общения помогают определить настроение ребенка, чего он хочет или ожидает. Являясь неотъемлемым компонентом эмоций, невербальные средства достоверно (порой, даже более достоверно, чем слова) свидетельствуют о внутренних, психологических свойствах и состояниях человека.

Речь как основа коммуникативного процесса представляет собой знаковую систему. К таким системам принадлежит и невербальная коммуникация, которая включает в себя ряд подсистем (пространственная, оптико-кинестическая, паралингвистическая; экстралингвистическая).

В работах по изучению онтогенеза детской речи доказана огромная роль невербальных компонентов в ее появлении и совершенствовании (П. К. Анохин, Л. И. Белякова, Л. С. Выготский, В. А. Гиляровский, Н. И. Жинкин, В. В. Ковалев, Р. Е. Левина, А. А. Леонтьев, М. П. Лисина, А. Р. Лурия) [1].

Благодаря невербальному общению человек получает возможность психологически развиваться еще до того, как он усвоил и научился пользоваться речью (около 2–3 лет). Кроме того, само

по себе невербальное поведение способствует развитию и совершенствованию коммуникативных возможностей человека, вследствие чего он становится более способным к межличностным контактам и открывает для себя более широкие возможности для развития.

Невербальные средства общения чрезвычайно разнообразны. Непосредственно контактное общение совершается не только с помощью речи, но и с помощью невербальных средств коммуникации – жестов, мимики, позы, голосовых, интонационных модуляций речи и т. д. [2]. Можно говорить о существовании специфического языка – языка выразительных движений, без которых нормальное развитие и общение невозможно.

Однако чаще всего люди пользуются ими произвольно и неосознанно. В связи с этим роль невербальных средств в общении не всегда очевидна, но от этого не менее значима. Адекватное понимание и употребление невербальных средств общения (кодирование/декодирование) во многом обуславливают успешность социального, эмоционального и речевого развития дошкольника.

Трудности в становлении невербальных средств коммуникации у детей старшего дошкольного возраста в современных условиях связаны с дефицитом эталонов коммуникативного поведения, воспитанности, доброты, культуры, неустойчивыми нравственными критериями в воспитании ребёнка. Замыкаясь на телевизорах, компьютерах, дети стали меньше общаться со взрослыми и сверстниками, а ведь общение в значительной степени обогащает чувственную сферу. Современные дети стали менее отзывчивы к чувствам других. Для преодоления этих трудностей в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками необходимо уделить внимание развитию межличностного общения ребёнка со сверстниками, взрослыми людьми.

Проблема становления взаимоотношений детей и поиска путей оказания помощи им до поступления их в школу обуславливает использование психогимнастики в воспитательно-образовательном процессе.

Психогимнастика прежде всего направлена на обучение элементам техники выразительных движений, на использование выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств и на приобретение навыков в саморасслаблении.

Актуальность применения психогимнастики также обусловлена интеграцией реализации образовательных областей в психолого-педагогическом сопровождении образовательной деятельности на основании федеральных государственных требований к

структуре основной общеобразовательной программы. Так, психогимнастика может быть частью непосредственно образовательной деятельности, совместной работы педагога с детьми и применяться в режимных моментах.

Давая детям всевозможные инструкции, немногие родители задумываются о невербальных способах общения с ними. А ведь невербальное общение оказывает долгосрочное влияние на то, как дети слушают, ведут себя, усваивают информацию и разговаривают с другими людьми. Невербальное общение может оказывать серьезное воздействие на то, насколько ребенок понравится окружающим людям, и на возможности, которые появятся у него в будущем.

Литература

1. Бестужева Е. А. Невербальные средства коммуникации // Дошкольное воспитание. 2007. № 5. С. 62–67.
2. Дубина Л. Развитие у детей коммуникативных способностей // Дошкольное воспитание. 2005. № 10. С. 25–27.

ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

Гордечук Е. В.

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

Подростковый период связан с интенсивным развитием всей личностной структуры, характера и мотивационной сферы. Мотивацией обуславливается целенаправленность деятельности, ее организованность и устойчивость. Подростки, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель, достижение которой может быть однозначно расценено как успех. Они отчетливо проявляют стремление во что бы то ни стало добиться только успеха, ищут такой деятельности, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. Сбалансированный характер у подростков встречается крайне редко. В подростковом возрасте происходит обострение черт характера. От того, насколько у ребенка активно проявляются те или иные черты характера, зависит его положение среди сверстников, а в дальнейшем и его положение в социуме в целом.

При анализе литературы выяснилось, что характерологические особенности и мотивацию достижения авторы рассматривают отдельно друг от друга. Тема характерологических особенностей подростков с разным уровнем мотивации достижения недостаточно разработана в психологии.

Для исследования характерологических особенностей подростков с разным уровнем мотивации достижения было проведено эмпирическое исследование. В исследовании участвовали ученики 7-х классов, 40 человек, из них 22 девочки и 18 мальчиков. Возраст участников исследования – 13–14 лет. Границы подросткового возраста достаточно неопределенны (от 9–11 до 14–15 лет), существуют различные авторские периодизации возрастного развития.

В исследовании были использованы следующие методики: 1) тест-опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда; 2) опросник Реана (МУН).

Для сравнительного анализа характерологических особенностей подростков мы подсчитали средние значения, полученные по методике (опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда) по каждому типу акцентуаций характера у подростков с разным уровнем мотивации достижения. Из полученных результатов мы сделали вывод,

что средние значения по застревающему, педантичному и демонстративному типу акцентуации характера у подростков с ярко выраженной мотивацией достижения успеха выше, чем у подростков с ярко выраженной мотивацией избегания неудач. По возбудимому типу акцентуации характера средние значения у подростков с ярко выраженной мотивацией достижения успеха ниже, чем у подростков с ярко выраженной мотивацией избегания неудач.

Такое распределение результатов позволяет судить о том, что подростки с ярко выраженной мотивацией достижения, в отличие от подростков с ярко выраженной мотивацией избегания неудач, имеют более выраженные акцентуации характера по застревающему, педантичному и демонстративному типу. А подростки с ярко выраженной мотивацией избегания неудач, в отличие от подростков с ярко выраженной мотивацией достижения успеха, имеют более выраженные акцентуации характера по возбудимому типу.

Таким образом, подростки с застревающим, педантичным и демонстративным типом акцентуации мотивированы на успех, а подростки с возбудимым типом акцентуации мотивированы на избегание неудач. Следовательно, для подростков с разным уровнем мотивации достижения свойственны разные психологические особенности личности.

Далее мы подтвердили достоверность различий психологических особенностей подростков с разным уровнем мотивации достижения с помощью *H*-критерия Крускала – Уоллиса, предназначенного для оценки различий одновременно между тремя выборками по уровню какого-либо признака.

По полученным данным можно сделать следующий вывод. Между подростками с ярко выраженной мотивацией достижения успеха, ярко выраженной мотивацией избегания неудач и подростками с невыраженным мотивационным полюсом достоверных различий по застревающим, педантичному и возбудимому типу, не выявлено. А между подростками с ярко выраженной мотивацией достижения успеха, ярко выраженной мотивацией избегания неудач и подростками с невыраженным мотивационным полюсом выявлены достоверные различия на 5%-ном уровне по демонстративному типу акцентуации характера.

Мы предположили, что при сопоставлении выборок достоверные различия между какой-либо конкретной парой (или парами) могли оказаться стертными. Это ограничение можно преодолеть, если провести сопоставление попарно, используя критерий для двух выборок, *U*-критерий Манна – Уитни. Критерий предна-

значен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного.

Достоверность различий характерологических особенностей подростков с ярко выраженной мотивацией достижения успеха и ярко выраженной мотивацией избегания неудач по демонстративному, педантичному, возбудимому и застревающему типу подтверждена на 1%-ном уровне значимости.

Таким образом, можно сделать несколько выводов:

- для подростков с разным уровнем мотивации достижения свойственны разные характерологические особенности личности;
- подростки с высоким уровнем мотивации достижения имеют менее выраженные акцентуации характера по возбудимому типу;
- подросткам с выраженной мотивацией достижения успеха свойственны характерологические особенности демонстративной, педантичной и застревающей акцентуации характера;
- подросткам с выраженной мотивацией избегания неудач свойственны характерологические особенности возбудимой акцентуации характера.

Литература

1. Абраменко В. И. Закономерности развития характера у подростков и условия его формирования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1974. 60 с.
2. Ананьев Б. Г. Строение характера // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982.
3. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
4. Кручинин В. А., Булатова Е. А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте : монография. Н. Новгород : ННГАСУ, 2010.
5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет : учеб. пособие. 5-е изд. М. : РАО, 1999.
6. Левитов Н. Д. Психология характера. М. : Просвещение, 1969. 424 с.
7. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, 1981.
8. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983.
9. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб. : Речь, 2001.
10. Ястребов В. В. Ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004.
11. Хурум С. Х. Формирование мотивации достижения у подростков // Вестн. Адыг. гос. ун-та. 2008. № 5. С. 217–219.

УСЛОВИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Евпланова М. С., Васина Ю. М.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: mari.evplanova97@mail.ru*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Дидактическая игра как одно из условий математического развития дошкольников является самостоятельной игровой деятельностью, основанной на осознанности этого процесса. Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, ее правилам и действиям, если эти правила ими усвоены.

В процессе игры у детей вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивается внимание, стремление к знаниям. Увлёкшись, дети не замечают, что учатся: познают, запоминают новый материал, ориентируются в необычных ситуациях, пополняют запас представлений, понятий, развивают фантазию.

В отличие от других видов деятельности, игра содержит цель в самой себе, т. е. посторонних задач в игре ребёнок не ставит. Игра часто и определяется как деятельность, которая выполняется ради самой себя.

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

В дошкольном возрасте закладываются основы знаний, необходимых ребёнку в школе. Математика представляет собой сложную науку, которая может вызвать определенные трудности во время школьного обучения. При этом не все дети имеют склон-

ности и не все обладают математическим складом ума. Именно поэтому в процессе подготовки к школе важно познакомить ребёнка с основами счёта.

И родители, и педагоги знают, что математика – это мощный фактор интеллектуального развития ребенка, формирования его познавательных и творческих способностей [2]. Самое главное – это привить ребенку интерес к познанию. Для этого занятия должны проходить в увлекательной игровой форме.

Благодаря играм удаётся сконцентрировать внимание и привлечь интерес даже у самых несобранных детей дошкольного возраста. В начале их увлекают только игровые действия, а затем и то, чему учит та или иная игра. Постепенно у детей пробуждается интерес и к самому предмету обучения. В процессе игры дошкольники усваивают ряд математических понятий, учатся считать, читать и писать, а в развитии этих навыков ребенку помогают родители и педагог.

Для развития элементарных математических представлений существует достаточное количество дидактических игр, которые нравятся детям. Игры, приведённые ниже, взяты из учебного пособия Ерофеева Т. И. «Дошкольник изучает математику»:

1. «Найди предмет такой же формы».

Цель: учить ребенка выделять предметы по их форме из окружающей обстановки, пользуясь геометрическими образцами.

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

Педагог предлагает ребёнку разложить на две группы геометрические фигуры и предметы, дав предварительно внимательно их рассмотреть. Затем показывает ребенку фигуру (хорошо, если ребенок ее назовет) и просит его найти предмет такой же формы. Если он ошибается, то предлагает обвести пальцем вначале фигуру, а затем предмет.

2. «Что получилось?».

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

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

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

Задание: одна клетка вниз, одна клетка вправо, две клетки вниз, одна клетка вправо, одна – вниз, одна – вправо, одна – вверх, одна клетка – вправо, две – вверх, одна – вправо, одна – вверх, одна – вправо, одна – вниз, одна – вправо, две – вниз, одна – вправо, одна – вниз, одна вправо, одна – вверх, одна – вправо, две – вверх, одна – вправо, одна – вверх.

3. «Узнай цифру на ощупь».

Цель: ознакомление с цифрами детей дошкольного возраста.

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

4. Игра с мячом «Бывает – не бывает».

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

Материал: мяч.

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

5. «Встань на место».

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

Содержание задания. Воспитатель по очереди вызывает детей, указывает, где им надо встать: «Сережа, подойди ко мне. Коля, встань так, чтобы Сережа был сзади тебя. Вера, встань перед Ирой» и т. д. Вызвав 5–6 детей, воспитатель просит их назвать, кто впереди и сзади их стоит. Далее детям предлагают повернуться налево или направо и опять назвать, кто и где от них стоит [1].

Литература

1. Данилова М. Н. Задания математического содержания как одна из форм развития элементов словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста // Мир педагогики и психологии. 2017. № 12 (17). С. 66–74.
2. Моничева Е. Э., Васина Ю. М. Особенности развития творческого воображения старших дошкольников на математических занятиях // Материалы XV ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / ФГБОУ ВО «ИГУ». Иркутск : Изд-во ИГУ, 2016. С. 212–215.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коваленко Т. И., Мамаева Т. А.

*ГБПОУ ИО «Иркутский региональный колледж педагогического образования»,
Иркутск, Россия
E-mail: tamamaeva@mail.ru*

Современному обществу нужен человек, умеющий отстаивать свою точку зрения, со своими ценностями, определенными взглядами на жизнь, а также способностью к непрерывному саморазвитию и самопознанию. Эта позиция находит непосредственное отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Так, как личностный результат обучения определяет готовность и способность обучающихся к саморазвитию, а ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, связаны с социальными компетенциями, личностными качествами [7]. Сегодня становится очевидным, что без ориентации младших школьников на развитие способности к самопознанию данные задачи решить достаточно сложно.

Самопознание личности – сложный процесс изучения индивидом самого себя, в результате которого в сознании формируются представления о собственных свойствах и качествах, определяющих его самобытность и индивидуальность. Таким образом, формирование представлений об индивидуальности происходит в процессе самопознания личности.

С. Б. Спиридонова сформулировала следующие основания, которые показывают необходимость самопознания для подрастающего человека [6]. Во-первых, знания о своей индивидуальности помогают в организации своей деятельности. Автор пишет, что люди, которые знают свои возможности, свои сильные и слабые стороны привыкли быть самостоятельными, способны ориентироваться в трудных ситуациях и анализировать свои действия. Следовательно, такие люди будут гораздо успешнее и эффективнее в любой сфере жизнедеятельности. Во-вторых, самопознание выступает условием волевой саморегуляции поведения. В подтверждение данного основания автор приводит позицию И. С. Кона, отмечающего, что саморегуляция поведения предполагает также наличие у школьника определенной информации о самом себе. В-третьих, самопознание необходимо для адекватного оценивания человеком своих достижений и личностных качеств. Самооценка ребенка во всех доподростковых возрастах характери-

зуется доминированием общего положительного отношения к себе, которое не позволяет относиться к себе адекватно. Следовательно, развивая способность к самопознанию, педагог способствует развитию у ребенка рефлексивных способностей, выступающих основой для формирования адекватной самооценки обучающихся. В-четвертых, самопознание необходимо для построения взаимоотношений с другими людьми. Анализируя свое отношение к окружающим людям, человек корректирует собственное поведение и, таким образом, управляет коммуникативной ситуацией. И, наконец, в-пятых, знания о своей индивидуальности является важным условием развития личности. Созревание личности осуществляется под воздействием окружающей среды и людей. Важно, чтобы человек сам осознавал цель собственного развития, а это невозможно без самопознания.

Таким образом, сформированность представлений о своей индивидуальности позволяет младшему школьнику ответить на важные жизненные вопросы: «кто я?», «о чем я мечтаю?», «как я отношусь к себе и к окружающим меня людям?», «Какие мои сильные и слабые стороны?».

Проблема индивидуальности рассматривается в работах как зарубежных, так и отечественных психологов.

В словаре практического психолога индивидуальность определяется как своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость. Проявляется индивидуальность в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, качестве перцептивных процессов и интеллекта, потребностей и способностей индивида [5].

А. Г. Асмолов рассматривает индивидуальность как свойство личности и связывает ее со смысловыми отношениями и установками человека [1].

Таким образом, под индивидуальностью можно понимать своеобразную совокупность особенностей личности человека, делающих ее уникальной и неповторимой. Рассматривая категорию индивидуальности, мы не можем не обратиться к понятию «образ-Я», которое трактуется как фиксированная совокупность знаний человека о себе и либо используется в литературе как синоним понятия «Я-концепция», либо описывается как один из ее компонентов. Наиболее полное обоснование и анализ Я-концепции в различных психологических теориях дал Р. Бернс.

Рассматривая Я-концепцию как совокупность установок, направленных на самого себя, Р. Бернс выделяет три ее составляющих: 1) образ-Я – представление индивида о самом себе (когнитивная составляющая); 2) самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивно-

стью (эмоционально-оценочная составляющая); 3) потенциальная поведенческая реакция, т. е. те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом-Я и самооценкой (поведенческая составляющая).

Мы вслед за И. И. Гончаровой указываем на важность когнитивной составляющей Я-концепции, считая ее отправной точкой для запуска процессов самости: самопознания, саморазвития и самоопределения [3]. Это уточнение для нас значимо, поскольку определяет то содержание, которые мы будем вкладывать в понятие «представления о собственной индивидуальности».

Каким же образом младший школьник может получить информацию о себе? И. И. Гончарова в своем исследовании обосновывает следующие педагогические условия [2].

- получение информации о себе в процессе самонаблюдения, самоанализа, самооценки;
- получение информации о себе в процессе получения обратной связи при взаимодействии с другими людьми;
- получение информации о себе посредством специальных диагностических методик.

Таким образом, реализация 1-го способа возможна через использование рефлексивных механизмов обучающегося. Простые правила помогают осознанно использовать рефлексивные механизмы в различных ситуациях: остановись, спроси себя: «Что сейчас происходит?», «Нравится ли мне это?», «Почему?», «Что я могу сделать, чтобы изменить ситуацию?», «Какое мое качество привело меня к этой ситуации и какое поможет ее изменить?». Для учащихся, например, становится откровением, что агрессивные люди часто не уверены в себе, имеют заниженную самооценку и ведут себя агрессивно, чтобы как-то повысить ее. Соответственно, в ситуации проявления собственной агрессии ребенок может задать себе вопросы: «Почему я не уверен в себе?», «Чего я сейчас хочу на самом деле?».

Обратную связь от взрослых ребенок получает ежедневно в процессе общения с учителями, родителями, другими людьми. Это очень важный фактор формирования самопознания и становления человека как личности и индивидуальности. Поэтому крайне важно грамотно давать эту обратную связь, особенно если это касается оценки. Самое известное педагогическое правило: оценивать не способности и качества личности, тем более не личность ребенка в целом, а результат работы, действие, поступок и т. д. Педагогически целесообразны комментарии к такой оценке, содержащие информацию о свойствах психики, способствующих или препятствующих достижению желаемого результата.

Получение информации о себе посредством специальных диагностических методик предполагает развитие умения работать с различными видами диагностических заданий. По результатам диагностики учащиеся каждый раз узнают что-то новое или подтверждают уже имеющееся знание о своей индивидуальности. Главное назначение диагностических методик в нашем случае – научить думать о себе, мотивировать на самопознание.

Данный подход для нас представляет практический интерес, поскольку в реализации дальнейшего этапа нашего исследования мы планируем спроектировать методическую продукцию для учащегося начальных классов, направленную на формирование представлений о своей индивидуальности.

Таким образом, формирование знаний о себе у обучающихся младшего школьного возраста на сегодняшний день выступает необходимым условием для решения задач личностного развития.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл. 416 с.
2. Гончарова И. И. Педагогический опыт формирования представлений о своей индивидуальности у младших подростков в учебно-воспитательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10575> (дата обращения: 18.03.2018).
3. Гончарова И. И. Формирование представлений о своей индивидуальности у младших подростков в учебно-воспитательном процессе : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01. Калининград, 2014. 185 с.
4. Развитие самопознания младших школьников [Электронный ресурс]. URL: <https://lektcii.org/3-97734.html> (дата обращения: 15.03.2018).
5. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест, 1998. 660 с.
6. Спиридонова С. Б. Самопознание и его роль в развитии школьников [Электронный ресурс] // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54163_full.shtml [Самопознание и его роль в развитии школьников – Психология образования в XXI веке: теория и практика] (дата обращения: 15.03.2018).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: изм. и доп. М. : Просвещение, 2011. 33 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ

Коркина А. А., Михайлик Е. В.

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

Актуальность исследования определяется необходимостью поиска решения педагогических вопросов, связанных с организацией эффективного обучения и воспитания тревожных школьников.

В современном мире стремительно растет количество тревожных детей. Особое внимание в психологии уделяется школьной тревожности, так как именно дети подросткового и юношеского возраста наиболее подвержены тревожным состояниям. Школьная тревожность – это одна из типичных проблем, с которыми сталкивается школьный психолог. Особое внимание она привлекает потому, что выступает ярчайшим признаком школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияя на все сферы его жизнедеятельности: на учебу, общение, в том числе и за пределами школы, на здоровье и общий уровень психологического благополучия.

Интерес к проблеме тревожности нашел отражение в работах многих отечественных и зарубежных ученых. Э. А. Голубева установила, что у школьников с более высокой тревожностью чаще встречается высокая успеваемость, в то время как в статье Н. Б. Пасынковой описывается исследование, в котором приводятся противоположные результаты. Из этого следует, что проблема тревожности на данный момент является недостаточно разработанной, что порождает множество теорий, которые в отдельных случаях противоречат друг другу.

Цель исследования – изучение проблемы тревожности и ее коррекции у выпускников школ. Объект исследования – тревожность. Предмет исследования – коррекция школьной тревожности у выпускников школы.

Задачи:

1. Рассмотреть теоретические аспекты изучения проблемы тревожности и ее коррекции у выпускников школ.
2. Проанализировать результаты эмпирического исследования тревожности у выпускников школ.
3. Разработать и апробировать программу коррекции тревожности у выпускников школ.

Психологическим обследованием было охвачено 64 учащихся. В работе представлены данные исследования по выявлению уровня тревожности у выпускников школ (10–11-й класс). В исследовании были использованы методы: наблюдение, констати-

рующий эксперимент. Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ № 18» г. Улан-Удэ в течение 2017/2018 учебного года.

Всего 64 респондента-школьника. Для решения исследовательской задачи были использованы методика Ч. Д. Спилбергера (в адаптации Ю. Л. Ханина) на выявление личностной и ситуативной тревожности, тест выявления тревожности Дж. Тейлора.

Исследование показало, что уровень тревожности у выпускников школ повышен. Анализ данных эмпирического исследования выявил наличие высокого уровня личностной тревожности, что составляет 41 % от числа всех респондентов. Однако следует отметить, что у отдельных респондентов повышен общий уровень тревожности 48 % (по методике Дж. Тейлора «Тест выявления тревожности»). Они беспокойны, находятся в напряженном состоянии. Оптимальный уровень тревожности выявлен у 25 % респондентов, в то время как уровень личностной тревожности наблюдается у 31 % школьников. Они чувствуют себя комфортно, в критических ситуациях уравновешены, их волнуют возможные неудачи, однако чувствуют себя свободно и им ничего не угрожает, испытывают чувство внутреннего удовлетворения, уверены в себе, вполне счастливы. Данный уровень свидетельствует о хорошем психическом состоянии, готовности действовать в соответствии с условиями ситуации, высокой степени мотивации старшеклассников. И самый низкий уровень тревожности выявлен у 27 % респондентов, а уровень личностной тревожности наблюдается у 28 %. Такие учащиеся уравновешены, спокойны, сильного напряжения не испытывают, ощущают чувство внутреннего удовлетворения, собственные неудачи их не волнуют.

Таким образом, полученные данные об уровне общей и личностной тревожности у выпускников школ говорят нам о необходимости создания программы коррекции.

Дальнейшей перспективой данного исследования является разработка и апробация программы по коррекции личностной тревожности у выпускников школ.

Литература

1. Айзенк Х. Психологические теории тревожности // Тревога и тревожность / сост. В. М. Астапова. СПб. : Питер, 2001. 256 с.
2. Аракелов Н., Шишкова Н. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции // Вестн. МУ. Сер. Психология. 1998. № 1. С. 18.
3. Бороздина Г. В. Практическое пособие школьного психолога. М. : Наука, 2003. 432 с.
4. Блонский П. П. Школьная успеваемость: Избр. пед. произв. М. : Педагогика, 1961. 234 с.
5. Маклаков А. Г. Общая психология : учебник. СПб. : Питер, 2005. 583 с.
6. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб. : Речь, 2004. – 248 с.

ПРОГРАММА РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ ПО АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ «Я – ПЕРВОКЛАССНИК!»

Кувшинова Н. С.

*МАОУ «Ангарский лицей № 2 им. М. К. Янгеля», Ангарск, Россия
E-mail: kuvshinkanatalityan@mail.ru*

Начало школьной жизни является тяжелым испытанием для многих детей, идущих в первый класс. Эти испытания связаны с резкой сменой всего образа жизни ребенка. Детям необходимо привыкать к новому коллективу, к новым возрастающим требованиям, к повседневным обязанностям, адаптироваться к школьной жизни.

Адаптация является естественным процессом для человека, проявляется в привыкании к новым условиям жизни, новой деятельности, новым социальным связям, а также новым социальным ролям. Часто в науке школьная адаптация рассматривается как приспособление ребенка к новой более сложной системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности и т. д. Дети, которые вписываются в школьную систему требований, норм и социальных отношений, чаще всего и называются адаптированными [1].

Смысл этого периода вступления в непривычную для ребенка жизненную ситуацию выражается в том, что от благополучия его протекания зависит не только успешное овладение учебной деятельностью, высокий уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий учащихся, но и комфортное пребывание в школе, здоровье ребенка, его отношение к школе в целом и к самому учению.

У многих детей процесс адаптации проходит безболезненно, но, к сожалению, не у всех. Для помощи обучающимся в социально-психологической адаптации к школьному обучению разработана развивающая программа «Я – первоклассник!». Программа включает 10 занятий с элементами тренинга, продолжительность каждого – 30 минут, частота встреч 1 раз в неделю. Время проведения – 10 недель.

Цель программы: содействие благоприятному течению социально-психологической адаптации первоклассников к школьному обучению. Задачи: 1) формирование положительного отношения к школе, стимулирование познавательной активности школьников; 2) развитие у детей социальных и коммуникативных умений, необходимых для установления межличностных отношений со

сверстниками и соответствующих отношений с педагогами; 3) диагностика готовности ребенка к школьному обучению; 4) профилактика школьной дезадаптации.

Программа включает в себя три раздела. Раздел 1. Коммуникативный. Знакомство с группой. Раздел 2. Эмоционально-эстетический. Развитие у детей социальных и коммуникативных умений, стимулирование познавательной активности. Раздел 3. Диагностический. В каждое занятие включены упражнения, направленные на развитие познавательных психических процессов (памяти, внимания, мышления, воображения).

По результатам диагностики детей дошкольного возраста были выявлены дети, которые вполне готовы к тому, чтобы идти в школу, и школьные трудности, если возникнут, будут легко преодолены ими. Большинство детей имеют средний и достаточный уровень готовности к поступлению в первый класс, также выявляется небольшой процент детей, которые будут испытывать серьезные трудности в усвоении школьной программы и которым необходима помощь в процессе адаптации.

Литература

1. Битянова М. Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка : сб. метод. материалов. М. : Пед. поиск, 1997. 112 с.
2. Широкова Г. А. Справочник дошкольного психолога. Ростов н/Д : Феникс, 2004. 384 с. (Серия «Справочники»).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МУЛЬТФИЛЬМОВ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Кыштымова Е. С.

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

За последние два десятилетия человеческая повседневность претерпела значительные изменения, во многом обусловленные стремительным развитием цифровых технологий. В начале 90-х гг. был создан интернет, а позже произошло слияние глобальных СМИ и компьютерных коммуникаций в мультимедиа, охватывающие все сферы жизни – от работы до дома, от учебы до развлечения, от больницы до путешествия. Современный человек не представляет жизни без высокотехнологичных гаджетов, которые позволяют ему быть всегда онлайн. Переход из материального мира в мир виртуальный становится все более легким. А виртуальная реальность уже сегодня материализуется. Один из таких примеров – нашумевшая игра Pokemon Go, в которой игрок смотрит на окружающий мир через свой смартфон как через специальную линзу, которая показывает покемонов, «спрятанных» вокруг него. Таким образом, стирается граница между реальностью и вымыслом. Как отмечает один из наиболее значимых отечественных авторов, работающих над медиафилософской проблематикой, В. В. Савчук, «природа медиа раскрывается не в опосредовании общения, но в производстве новой реальности. Средства коммуникации – вне нас, а медиа – внутри нас. То есть они видят, слышат и чувствуют нами, они инстанция вкуса и нормы... Медиа не только есть само сообщение, но сообщение нас с техникой коммуникации, которая меняет нас» [2, с. 227].

Таким образом, учитывая широкий масштаб воздействия на людей медиа информации, изучение приемов данного воздействия и защиты от негативного влияния становится актуальной темой исследований для психологов. Этот тезис относится и к современному детству, поскольку в большинстве семей отсутствует экранная культура, и дети без контроля родителей могут часами просиживать у телевизора.

По данным института современных медиа (MOMRI), российские дошкольники смотрят телевизор больше двух часов в день (в группе 4–7 лет – 138 минут). В возрасте 4–12 лет «свой» телевизор есть у половины из опрошенных детей. Каждому пятому ребен-

ку в России родители обеспечили возможность смотреть свой собственный пакет каналов (19 %) [4].

Значительную часть информации современный ребенок приобретает посредством «медиапотребления», заменяющей живое общение с родителями. При этом «независимо от языка, культуры, нюансов лексики или социально-экономического статуса речь оказывается катализатором, развивающим мозг до оптимального потенциала. В равной степени отсутствие речи замедляет развитие мозга. С одной стороны, дети, которые рождаются слышащими, но растут в примитивной речевой среде, практически идентичны глухим от рождения малышам...» [3, с. 11]. В связи с этим хочется отметить, что ни один мультфильм, какой бы познавательный потенциал он не имел, не заменит живое общение с родителями. В раннем детстве для ребенка важными являются тактильные чувства, осязание, обоняние. Экран обладает лишь зрительными и звуковыми эффектами, поэтому построение полноценной картины мира на этапе раннего возраста – задача родителей, которую не способен решить медиамир.

Научная и социальная актуальность исследований в области психологической экспертизы медиатекстов для подрастающего поколения несомненна. Мы предприняли попытку выявления особенностей семантической оценки двух тематически однородных мультфильмов, посвященных важной для детей теме взросления. Нами были выбраны: 1) серия «Хочу быть взрослой» из мультсериала «Ми-ми-мишки» (реж. А. Миронов), в силу его новизны и активной включенности в телевизионный контент (мультсериал транслируется с 2015 года на телеканалах «Мульт», «Карусель», «Тлум HD» и «Россия-Культура»); 2) в качестве сравнимого медиатекста мультфильм «Как стать большим» (1967 г., «Союзмультфильм», реж. В. Дегтярев), в котором также актуализирована тема взросления.

В обоих мультфильмах главными героями являются животные, сюжет построен на желании героев фильма стать большими (взрослыми). Продолжительность мультфильма 1967 г. – 9 минут, серия «Ми-ми-мишек» длится 5 минут. Для того чтобы получить представление о мультфильмах, остановимся на кратком анализе сюжета, что соответствует аналитическому алгоритму медиатекстов [1].

В мультфильме «Как стать большим» (1967 г., «Союзмультфильм», реж. В. Дегтярев) главный герой – белый котенок с голубым бантиком на шее, как бы подчеркивающим любовь и заботу со стороны родителей. Раскладывая по полу кубики, малыш никак не мог собрать картинку, и с досады котёнок разбросал по полу

все игрушки, за что его бабушка горестно покачала головой и назвала маленьким, что заметно огорчило главного героя. Он выпрыгнул на улицу, но и там всерьёз его никто не принимал и каждый давал малышу неверные советы, как побыстрее вырасти.

Например, медвежонок посоветовал нашему герою залезть на высокое дерево, придорожный гриб уверял, что быстро вырасти можно под дождём, но такие советы, естественно, не помогли главному стремлению героя, а именно – стать большим. После неудачных попыток котенок обратился к «высшей» инстанции – к солнышку, которое лучиком указало на разбросанные игрушки. Котенок принял решение прибрать беспорядок, который сам и устроил. Каково же было его удивление, когда вернувшаяся домой бабушка с радостью сказала, что её внук стал уже большим.

Сравниваемый мультфильм на тему взросления – серия «Хочу быть взрослой» из мультсериала «Ми-ми-мишки» (2015 г., ООО «Паровоз», реж. А. Миронов). Его сюжет сложнее: мишки Тучка и Иннокентий катаются с рампы на роликах и скейте. Они ездят очень быстро, подпрыгивая высоко в воздух на поворотах. К мальчишкам приходит их подруга Лисичка, которая тоже хочет прокатиться с опасной горки на самокате. Но мишки не пускают Лисичку, аргументируя это тем, что это занятие для взрослых, а она еще маленькая. Лисичка решает, что она вовсе не маленькая, и катится с горки, врезаясь прямо в мишек. Все трое с грохотом падают. Мишки рассержены поступком подруги, но Лисичка по-прежнему уверена, что она уже взрослая. Тогда Кеша с помощью «взросломера» решает доказать Лисичке, что она еще маленькая, так как ниже всех ростом. Однако Лисичка решает хитростью исправить положение. Из нескольких брусочков дерева и полосок ткани она мастерит себе босоножки на высокой платформе, а чтобы ее хитрость не была видна, шьет платье, прикрывающее обувь. Теперь она выше медвежат и, следовательно, может кататься на опасной горке. В это время медведи планируют еще более опасное предприятие, как трамплин через реку, на что Лисичка пресекает их замысел, так как это очень опасно. Вступив в права взрослого, она начинает командовать медвежатами, ограничивать их свободу, провоцируя возникновение и усиление чувства раздражения от «взрослости». Далее мишки находчиво избавляются от надоевшей опеки «взрослой» Лисички, предлагая ей починить лампочку в темном чулане. Лисичка отказывается от «взрослости» со словами: «Все! Надоело быть взрослой!». После того как она снова решает стать маленькой, ее берут строить более опасный трамплин, уточняя: «А ты для этого не слишком взрослая?».

Тема взросления в мультфильме «Как стать большим?» (1967 г., «Союзмультфильм», реж. В. Дегтярев) представлена следующим образом: конфликт котенка разрешается последовательно с помощью проб и ошибок и в конечном итоге, не нарушая логической структуры, приводит его к верному решению, что подтверждается оценкой со стороны взрослого – бабушки главного героя. Мультфильм позволяет убедительно, понятно для маленьких детей передать мысль о том, что стать большим – это стать ответственным за свои поступки, в частности самому убирать за собой игрушки. Использованный для передачи сложного для детей морального конструкта «ответственности» материал – уборка игрушек – адекватен решаемой задаче и, что чрезвычайно важно, отвечает возрастным особенностям развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В серии «Ми-ми-мишек» «Хочу быть взрослой» действие развивается иначе. Нарушена логическая связь событий. В самом начале мультфильма мишки не разрешают Лисичке кататься с опасной рампы, аргументируя тем, что она слишком мала для этого. Принимая неверные решения для достижения своей цели, она так и не приходит к продуктивному решению, что в итоге ведет лисичку к отказу от взросления. Вследствие этого отказа ее принимают в группу для строительства более опасной горки, нарушая сюжетную логику и запутывая зрителя. Вопрос «взросления» остается открытым и не находит в данном мультфильме подходящего для дошкольника и младшего школьника необходимого решения.

Следующим этапом исследования стало выявление особенностей семантической оценки данных мультфильмов.

В исследовании приняли участие младшие школьники (45 человек). В процессе исследования применялся метод семантического дифференциала Ч. Осгуда, классический вариант которого был дополнен следующими шкалами: «жизнерадостный – унылый», «приятный – противный», «большой – маленький», «дорогой – дешевый», «добрый – злой», «родной – чужой», «любимый – ненавистный», «напряженный – расслабленный», «холодный – горячий».

До начала просмотра мультфильма испытуемой группе было предложено оценить себя по данным шкалам. После просмотра каждого мультфильма испытуемые оценивали его героя.

Математическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием статистического пакета SPSS-20. Для выявления основных оценочных маркеров была использована процедура факторного анализа. Факторный анализ осуществлялся ме-

тодом максимального правдоподобия. Вращение факторов производилось методом «варимакс».

Учитывая оценки величины значения каждого фактора, мы выделили четыре фактора, объясняющих после варимакс-вращения 66,643 % суммарной дисперсии переменных. Первый фактор объясняет 22,928 %, второй – 20,272 %, третий – 12,331 %, четвертый – 11,111 % дисперсии переменных.

Первый фактор обозначен нами как «фактор жизнерадостности», в него с большой нагрузкой вошли шкалы «жизнерадостный – унылый» (0,807), «активный – пассивный» (0,762), «приятный – противный» (0,740), «хороший – плохой» (0,717), «добрый – злой» (0,697). Второй фактор назван «фактором эмоциональной близости», в него вошли шкалы «свой – чужой» (0,841), «родной – чужой» (0,796), «любимый – ненавистный» (0,692), «дорогой – дешевый» (0,697). Третий фактор – «фактор силы» – составили шкалы «большой – маленький» (0,903), «сильный – слабый» (0,883). Четвертый фактор обозначен как «фактор напряженности», в него вошли шкалы «напряженный – расслабленный» (0,692), «влажный – сухой» (0,688), «холодный – горячий» (0,671).

Так как герой первого мультфильма является представителем мужского рода, а героиня второго мультфильма – женского, мы предприняли попытку сравнить семантическую оценку героев с оценкой «Я» отдельно по каждому герою у мальчиков и девочек для выявления гендерных особенностей идентификации с героем.

У мальчиков так же, как и у девочек, сравнение семантической оценки «Я» и героя мультфильма про котенка показало значимые различия по третьему фактору, обозначенному нами как «фактор силы»: дети воспринимают котенка более слабым, чем себя. В группе мальчиков средние значения по фактору силы (–0,525) и (1,155) соответственно, при $p = 0,00$). В группе девочек значения по этому же фактору (–0,553) и (0,612). Интересным является то, что, несмотря на младший школьный возраст, показатели силы у мальчиков уже гораздо выше, чем у девочек. У мальчиков также были выявлены значимые различия в оценках себя и героя по фактору напряженности (–0,238) и (0,593), т. е. котенок показался мальчикам более напряженным, чем они сами. У девочек по данному фактору значимых различий не обнаружено.

Сравнение семантики Лисички с семантикой «Я» показало, что девочки идентифицируют себя с героиней мультфильма по всем факторам, в отличие от мальчиков, у которых так же, как и в случае с первым мультфильмом, обнаружены значимые различия по «фактору силы» (–0,603) – (1,155). Мальчики, как и в предыдущем случае, оценили себя, как более сильные, чем героиня данно-

го мультфильма. Следовательно, можно сделать вывод о том, что в младшем школьном возрасте идентификация себя с главным героем не зависит от пола ребенка.

Проведенное исследование носило пилотажный характер и не выявило гендерных различий в восприятии мультфильмов у мальчиков и девочек. Однако было выявлено, что мультфильм «Хочу быть взрослой», нарушая логичность движения к цели, запутывает ребенка в сложном вопросе взросления, а также формирует неверное представление о взрослом человеке. Мультфильм «Как стать большим» в доступной форме объясняет маленькому зрителю, что значит быть взрослым, связывая это с ответственностью, проявляющейся в умении и готовности убирать игрушки, что соответствует возрастным особенностям дошкольников и младших школьников. Таким образом, психологический анализ помог определить развивающий потенциал мультфильмов, что может стать основой для рекомендаций родителям и педагогам относительно их использования.

Литература

1. Кыштымова И. М. Психологическая безопасность в информационном пространстве: имманентный анализ текста и его семантика // Психология в экономике и управлении. 2017. Т. 9, № 1. С. 17–23.
2. Савчук В. В. Медиареальность. Медиа субъект. Медиа философия [Электронный ресурс] // Интервью. URL: http://www.intelros.ru/pdf/mediafilosofia_2/31.pdf / (дата обращения 03.03.2018).
3. Саскинд Д., Саскинд Б., Левинтер-Саскинд Л. Тридцать миллионов слов. Развиваем озг малыша, просто беседея с ним. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. 288 с.
4. URL: <https://adindex.ru/news/researches/2018/01/31/168893.phtml> / (дата обращения 20.01.2018).

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ К ЗАКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Лизунов О. В.

*МГППУ «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия
E-mail: lizunovov@gmail.com*

В настоящее время в психолого-педагогической науке не существует единой трактовки понятия «образовательная среда». Влияние среды на личность весьма велико. В среде происходит ее самоутверждение в различных сферах общественной жизни, развитие или подавление активности человека, его самореализация.

Проанализировав разные значения понятия «образовательная среда», подходы разных авторов к пониманию образовательной среды и модели ее реализации в условиях современной школы, рассмотрев ее структуру, компоненты и специфику их взаимодействия, можно сделать вывод, что образовательная среда – это психолого-педагогическая реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности ученика [4]. В широком смысле под образовательной средой можно понимать любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности [5].

Обращаясь к анализу работ, посвященных осмыслению понятия «образовательное пространство» в педагогической традиции, следует отметить некоторую разнородность в понимании и толковании данного феномена: встречаются разные толкования данного понятия, суть которых определена научно-практическим мировоззрением авторов. Также примечательно, что в ряде работ понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда» по своим качественным параметрам и характеристикам приближаются друг к другу.

Понятие образовательного пространства объединяет две основные идеи: идею пространства и идею образования. Образовательное пространство отражает некую образовательную протяженность, структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий. Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что образовательное пространство представляет собой определенную форму трансляции социального опыта от поколения к поколению [1].

Проще говоря, образовательное пространство является сферой взаимодействия трех его субъектов: учителя, ученика и среды между ними.

Закрытое образовательное пространство можно охарактеризовать как пространство, в котором известен тот путь, которым надо провести ученика, и известен тот образ, к которому вести. А открытое образовательное пространство предоставляет учащемуся выбор образа и выбор пути. Идеал открытого образовательного пространства – представленность для ученика множества различных школ. Открытое образовательное пространство не формирует определенный образ, а имеет целью дать опыт самоопределения [3].

С точки зрения социального подхода в сфере образования выделяют две цели:

- заказ государства – установление четких приоритетов в содержании обучения в соответствии с осмыслением тех качеств и того потенциала, который нужен в современном государстве от каждого человека, в нём проживающего;

- частный (внутренний) заказ – осмысленный ответ самого молодого человека на вопрос: «Чему и зачем я намерен учиться?»

Известный российский исследователь Витольд Альбертович Явсин считает, что под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Однако основной продукт образовательной среды – это социально активные люди, стремящиеся творчески изменять среду обитания в соответствии с теми ценностными ориентирами, которые они усвоили в своей образовательной среде [5].

Достижение стратегических целей национальной стратегии безопасности и развития подразумевает необходимость твердого управления государством всеми сферами жизнедеятельности страны. Необходимость твёрдого управления национальным развитием предопределяет необходимость формирования нового слоя государственных служащих, по определению и генетике своего воспитания и образования способных профессионально и ответственно управлять бытием державы. Для создания этого нового слоя государственных служащих необходимо формирование специальной системы его воспитания, образования, подбора, расстановки, а также специальной системы этических норм его поведения и мер социального обеспечения. Такая система формирования национальной элиты России может быть представлена в виде кадетского образования [2].

Проблема адаптации подростков к данной среде продиктована образовательной практикой. Становление личности подростка в кадетской школе-интернате, имеющей ярко выраженную военно-патриотическую направленность воспитания, проходит в условиях, значительно отличающихся от традиционной школы. Ещё вчерашний школьник, поступивший в кадетский корпус или другое образовательное учреждение закрытого типа, должен быстро развить в себе качества, не всегда присущие ученикам гражданского общеобразовательного учреждения, а именно: ответственность, решительность, готовность точно и своевременно исполнить приказ командира, выдержку и самообладание, а также физическую выносливость.

Новые условия требуют изменения динамического стереотипа мышления и поведения подростков. И чем быстрее подросток включится в разнообразные ситуации нового окружения, преобразует, переосмыслит для себя действительность, переживет для себя свои личностные конфликты, будет готов к преодолению преград, тем быстрее и безболезненней пройдет процесс адаптации. Быстро включиться в учебно-воспитательный процесс ребятам мешает ряд психологических проблем, которые образовались у них еще до поступления в кадетский корпус. К тому же адаптационный процесс приходится на пубертатный период. На фоне незавершенного роста и развития наступает период полового созревания, резко перестраивается функция гипоталамо-гипофизарной системы, преобладают процессы возбуждения над торможением, изменяются все физиологические функции.

Не всем бывшим школьникам, поступившим в кадетский корпус, удастся безболезненно и быстро адаптироваться к новым условиям и требованиям. Обучение в кадетском корпусе предполагает четкое соблюдение распорядка дня, повышение подвижности и физической нагрузки (обязательная утренняя зарядка, спортивная подготовка), строгую служебную иерархию, известное ограничение степени личной свободы, необходимость подчинять свои желания и потребности общим целям и коллективным устремлениям на фоне высокой информационной нагрузки по общеобразовательной и военной подготовке, что вызывает определенные трудности в адаптации воспитанников к новым условиям жизнедеятельности. У первокурсников происходит переориентация ценностей, взглядов, меняется поведение. Эффективность процесса адаптации в значительной мере определяет успешность освоения кадетами новых видов деятельности.

Процесс адаптации к закрытой образовательной среде в большей степени исследовался на примере курсантов военных

училищ, а проблема адаптации в раннем подростковом возрасте освещена довольно слабо. Дефицит комплексных исследований, дающих широкую картину, связанную с адаптацией подростков к строго регламентируемой среде в школах данного типа, приводит к необходимости рассмотреть вопрос об особенностях становления личности воспитанников кадетских школ-интернатов и специфике отношений кадетов с их социальным окружением.

Социально-психологическая адаптация первокурсников представляет собой процесс преодоления трудностей вхождения подростков в жизнь кадетского коллектива, систему официальных и неофициальных отношений. Результаты исследований, проведенных на базе Московского президентского кадетского училища имени М. А. Шолохова войск национальной гвардии Российской Федерации, позволили выявить основные трудности адаптации воспитанников к новым условиям обучения, а также определить её разновидности и психологические проявления (таблица).

Кадетские школы-интернаты – закрытые образовательные учреждения, которые имеют ярко выраженную военно-патриотическую направленность. Подростки-кадеты, находящиеся в интернате шесть дней в неделю, с одной стороны, лишены постоянного тесного общения с семьёй и широких социальных контактов, с другой – оказываются в ситуации безусловного общения со сверстниками, исключая возможность необходимости в подростковом возрасте эпизодического одиночества.

Процесс адаптации к условиям кадетского корпуса охватывает все стороны жизнедеятельности воспитанников. Исходя из проведенных исследований, можно сделать вывод, что существует четкая взаимосвязь между уровнем адаптированности и степенью усвоения кадетами своих ролей и новых видов деятельности. Поэтому только комплексный подход способен сделать этот процесс непродолжительным и успешным для каждого из кадетов. Разработанные нами критерии и показатели позволяют диагностировать уровни адаптированности кадетов-первокурсников на различных этапах освоения ими новых форм и условий жизнедеятельности и, таким образом, выступают в качестве инструментов управления адаптационным процессом.

Критерии и показатели степени адаптированности учащихся и жизнедеятельности кадетского корпуса

Варианты социально-психологической адаптации/дезадаптации	Психологические проявления	Педагогические характеристики	Методы исследования
Благополучие	Легко адаптируется к новым условиям деятельности, быстро входит в новый коллектив. Как правило, не конфликтен, сохраняет спокойствие в трудных ситуациях. Адекватная самооценка в сочетании с низкой тревожностью. Высокая эмоциональная устойчивость	Высокоразвитые навыки самообслуживания и поддержания порядка. Участие в жизни кадетского коллектива носит избирательный характер. Успеваемость на «отлично», «хорошо». Полное освоение роли кадета, твёрдая ориентация на будущую военную службу. Отличное выполнение профессионально-важных обязанностей	Беседа с заместителем начальника училища по воспитательной работе, офицерами-воспитателями. Отслеживание успеваемости кадетов. Беседа с кадетами, учителями-предметниками. Изучение профессиональных намерений кадетов по методикам Л. М. Фридмана, Т. А. Пушкиной, с помощью карты наблюдения Д. Стотта, предназначенной для изучения особенностей учеников. Ознакомление с медицинскими картами кадетов, изучение дисциплинарных карточек. Выявление социометрического статуса каждого кадета, изучение адаптации и учебной мотивации по анкете Н. Г. Лускановой, определение уровня тревожности
С незначительными трудностями в адаптации	Не может удержаться, чтобы не «играть» перед окружающими. Старается занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим. Рассказывает фантастические истории. Любит быть в центре внимания	Навыки самообслуживания находятся в пределах нормы. Активное, разностороннее участие в жизни кадетского корпуса. Успеваемость на «отлично», «хорошо». В целом хорошее выполнение профессионально-служебных обязанностей	

Средняя выраженность дезадаптации	Часто бывает в плохом настроении. Не проявляет интерес к коллективным играм. Эгоистичен, любит интриги, портит игры другим кадетам. Подражает хулиганским проделкам других. В процессе беседы беспокоен	Достаточно развитые навыки самообслуживания и поддержания порядка, нуждается в стимулировании извне. Успеваемость на «хорошо», «удовлетворительно». Частичное освоение роли кадета. Недостаточно устойчивая ориентация на будущую военную профессию	
Высокая степень дезадаптации	Склонность к раздражению, физиологическое истощение. Тревога кадета за принятие себя другими членами коллектива (иногда форма открытой враждебности). Иногда наблюдаются резкие спады энергии. Ленив, апатичен в играх. Избегает разговоров. К замечаниям относится негативно	Слабо развитые навыки самообслуживания. Общественные мероприятия игнорируются, отношение к жизни коллектива – пассивное. Успеваемость на «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». Недостаточное освоение роли кадета, отсутствие ориентации на военную профессию в будущем. Неудовлетворительное выполнение профессионально-служебных обязанностей	

Литература

1. Веряев А. А, Шалаев И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства [Электронный ресурс]. URL: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_5/a03.html (дата обращения: 17.02.2018).
2. Владимиров А. И. Основы Концепции и Государственного стандарта кадетского образования в России. [Электронный ресурс]. URL: http://www.kadet.ru/lichno/vlad_v/Kontsepsiya_KO.htm (дата обращения: 17.02.2018).
3. Ковалёва Т. М. Открытое образовательное пространство как институциональная форма. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/tyutorstvo-v-otkrytom-obrazovanii/182-otkrytoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-institutsionalnaya-forma.html> (дата обращения: 20.02.2018).
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. 12-е изд. М., 1978.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Масовец Е. С.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
Педагогический институт, Иркутск, России
E-mail: vsokaterina@mail.ru*

Актуальность изучения проблемы полимодального восприятия у школьников относится к числу актуальных задач психологии, так как необходимо более глубоко изучать и диагностировать особенности чувственного восприятия. Выявление более полного представления об особенностях полимодальной перцепции у школьников поможет построить процесс обучения более продуктивно в ситуации лично-деятельностного подхода. В основе полимодального восприятия у индивида – функционирование его сенсорно-перцептивной организации, основы основ всех структур личности [1].

Анализ современного состояния проблемы сенсорно-перцептивной организации позволяет сделать вывод о том, что данной проблеме уделялось внимание в отечественной психологии. В структуре личности сенсорно-перцептивная организация является базальной основой, т. е. основой основ личности [1]. Модальности восприятия рассматриваются как структурные составляющие сенсорно-перцептивной организации, влияющие на индивидуальное развитие человека в ситуации обучения [2–5].

Вслед за Т. Н. Бандурка [2–4] мы рассматриваем полимодальное восприятие как психологический феномен, состоящий из модальностей (зрительная, слуховая, кинестетическая, обонятельная, висцеральная, гаптическая), которые имеют своё проявление в определённых субъект-объектных ситуациях социальной и природной среды: в чувственном восприятии людей (себя, других) и природы. Дефицит знаний об особенностях полимодального восприятия у обучающихся затрудняет процесс их обучения, препятствует реализации лично-деятельностного подхода в школе. Знание особенностей полимодального восприятия у школьников позволит активно использовать все модальности перцепции в обучении, которые выделяются как структурные компоненты чувственного восприятия.

Цель нашего исследования – выявление особенностей полимодального восприятия у школьников подросткового возраста. Объект исследования – полимодальное восприятие у школьников. Предмет исследования – особенности полимодального восприятия у школьников подросткового возраста.

В исследовании были поставлены следующие задачи: первая – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме полимодального восприятия у школьников; вторая – выявление особенностей полимодального восприятия у школьников подросткового возраста. В исследовании были использованы следующие методы: наблюдение, констатирующий эксперимент. Нами выдвинута следующая гипотеза: в структуре полимодального восприятия у школьников подросткового возраста существуют свои особенности. Исследование проводилось на базе МБОУ г. Иркутска «СОШ № 21». Выборочная совокупность составила 86 человек, ученики 6-х классов в возрасте 12–13 лет (43 девочки и 43 мальчика). Были использованы: опросник на изучение полимодальности восприятия (ОПМВ) (Т. Н. Бандурка) [2]; а при обработке данных исследования – методы описательной статистики, *U*-критерий Манна – Уитни.

По *U*-критерию Манна – Уитни у девочек и мальчиков не существует значимых различий в кинестетической, вкусовой модальностях и в чувственном восприятии людей и природы. А в гаптической, висцеральной, обонятельной, слуховой, зрительной модальностях восприятия существуют значимые различия. Это означает, что в данной выборке существуют значимые различия по гендерному признаку.

В ходе исследования были выявлены определённые предпочтения респондентами модальностей восприятия. В данной выборке девочки предпочитают зрительную модальность восприятия (у 47 % обучаемых-девочек). Наименее предпочитаемые – слуховая, гаптическая, вкусовая модальности, а также чувственное восприятие людей и природы – по 2 % от числа всех девочек подросткового возраста. Наиболее предпочитаемые модальности восприятия у мальчиков – кинестетическая (28 %) и зрительная (25 %). А наименее предпочитаемая – обонятельная (0 % от всех числа обучающихся-мальчиков).

Также в ходе исследования была получена информация об уровнях развития модальностей восприятия. Наибольшие балльные значения у девочек в данной выборке – у зрительной модальности как наиболее развитого канала восприятия (65 баллов). Наименее развит висцеральный (47 баллов), данный канал восприятия осознаётся в наименьшей степени, т. е. является ресурсным и требует дальнейшего развития. У мальчиков подросткового возраста наибольшие значения имеет зрительная (50 баллов), это означает, что данная модальность восприятия развита в наибольшей степени. Наименьшие балльные значения – у слуховой

модальности восприятия (36 баллов). Данная модальность восприятия требует наибольшего внимания в процессе обучения.

Полученные результаты исследования показывают нам то, что каждый индивид по-своему воспринимает окружающий мир и, соответственно, информацию о нём, на что влияет предпочитаемый канал восприятия, а также уровень его развития. В процессе исследования были получены достоверные результаты, которые показали нам особенности полимодального восприятия в данной выборке у мальчиков и девочек подросткового возраста.

Благодаря учёту особенностей полимодального восприятия у школьников учитель может решить одну из современных проблем – построение учебных занятий с учетом индивидуальных психологических особенностей чувственного восприятия у обучающихся. Активизация и развитие всех модальностей восприятия будут способствовать более продуктивному развитию личности в процессе учебной деятельности и реализации личностно-деятельностного подхода в школе.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Сенсорно-перцептивная организация человека // Познавательные процессы: ощущения, восприятие. М. : Педагогика, 1982. С. 9–31.
2. Бандурка Т. Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания. Иркутск : Оттиск, 2005.
3. Бандурка Т. Н. Методика исследования модальной структуры восприятия у студентов, изучающих иностранный язык в вузе : учеб. пособие. Иркутск : ИГУ, 2000.
4. Бандурка Т. Н. Осознание собственного полимодального восприятия у студента как путь развития его субъектности и понимания им своих духовно-нравственных истоков // Эксперимент. психология. 2013. № 4. С. 59–66.
5. Барабанщиков В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. М. : Когито-Центр ; Высш. шк. психологии, 2006.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ОТНОШЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ К СВОЕМУ ВОЗРАСТУ

Матохина З. Н., Диянова З. В.

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

Вопрос, связанный с самореализацией и отношением пожилых людей к своему возрасту, является актуальным. Анализ литературы показал, что спад интеллектуальной, творческой и физической активности у людей пожилого возраста не способствует их самореализации. Многие воспринимают данный возрастной этап как совокупность потерь и утрат в разных сферах жизни человека, будь то экономическая, социальная, семейная. Распространение в обществе таких взглядов оказывает серьезное психологическое давление не только на пожилых, но и на тех людей, которые приближаются к соответствующему возрастному этапу. Возраст пожилого человека – время, когда жизненные перспективы сжимаются. За осознанием этого факта неминуемо следует «перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей», выявляется роль истинного отношения человека к жизни [1, с. 518].

Исследования Л. А. Рудкевич и Е. Ф. Рыбалко показали, что человек в пожилом возрасте стремится раскрыть себя в других видах деятельности, не имеющих отношения к его бывшей профессии. На этом этапе он приходит к мысли, что к той форме деятельности, которой занимался, нельзя добавить ничего существенного, поэтому начинается поиск нового способа для самореализации, хотя многие продолжают работать в своей профессиональной сфере, если видят в этом необходимость [2].

Несмотря на то что пожилые люди с выходом на пенсию завершают свою основную деятельность, именно в этот период им открываются огромные возможности для реализации собственного «Я». В психологии под самореализацией понимается процесс актуализации личностью своего потенциала благодаря собственным усилиям, сотворчеству и содеятельности с другими людьми. Она становится возможной только тогда, когда человек осознает свои способности, интересы и потребности.

Анализ психологической литературы показал, что проблема взаимосвязи самореализации и отношения пожилых людей к своему возрасту недостаточно изучена. Нам важно понять, как самореализация влияет на отношение пожилых людей к своему возрасту и как отношение к своему возрасту способствует их самореализации. Сами пожилые люди считают, что жизнь в этом воз-

расте только начинается. Они открывают в себе новые возможности, использование которых приносит им удовлетворение, влияя на их позитивное отношение к своему возрасту и к жизни в целом.

Вышесказанное позволило определить цель нашего исследования – изучение взаимосвязи самореализации и отношения пожилых людей к своему возрасту.

В исследовании приняли участие 60 человек, из них женщины в возрасте от 55 до 74 лет и мужчины – от 61 до 74 лет. Поскольку исследование находится на стадии сбора и обработки материалов, нами представлены и проанализированы результаты по трем методикам: «Самоактуализационный тест» А. В. Лазукина (в адаптации Н. Ф. Калина), «Оценивание насыщенности пятилетних интервалов» Е. И. Головаха, А. А. Кроника, опросник «Индекс жизненной удовлетворенности» в адаптации Н. В. Паниной. Для подтверждения полученных данных был использован критерий корреляции Пирсона.

В процессе исследования выявилась положительная корреляция между самореализацией и отношением пожилых людей к своему возрасту. Мы можем предположить, что самореализация пожилых людей выражается в потребности получения новых знаний, ими движет интерес в открытии новых горизонтов, несмотря на наличие богатого жизненного опыта.

Это подразумевает свободу человека, которая проявляется в реализации своих возможностей независимо от состояния здоровья, социального положения, возраста и т. д. Пожилой человек способен взглянуть на многие жизненные ситуации с творческой точки зрения, он не использует проверенные схемы действий, а создает новые, потому что именно на данном возрастном этапе происходит переоценка собственного «Я», которая заключается в способности перейти к новому рассмотрению себя, своей уникальности не через призму одной роли (профессионала или родителя), а с других позиций.

Все ранее сказанное связано со способностью пожилого человека жить здесь и сейчас, не откладывать свою жизнь на потом и не искать убежища в прошлом, принять свой возраст и видеть в нем нескончаемый ресурс для реализации своих идей или мечты, которые не могли осуществиться раньше.

Позитивное отношение к своему возрасту чаще всего встречается у пожилых людей, которые работают по своей инициативе или имеют хобби помимо работы. Негативное отношение демонстрируют пожилые люди, чья работа связана с принуждением, и при этом у них отсутствует досуговая деятельность.

Мы предполагаем, что это связано прежде всего с тем, как воспринимают пожилые люди свой возрастной этап. Ведь положительная оценка способствует успешной адаптации пожилых людей к биологическим и социальным изменениям и предполагает, что они смогут приспособиться к неизбежному дискомфорту.

Поэтому психологический возраст у них меньше реального, что свидетельствует об оптимизме пожилых людей. Они более уверены в реализации поставленных целей, их планы рассчитаны на больший период хронологического времени, чем тот, которым они располагают в действительности. У пожилых людей, чей психологический возраст больше хронологического, скорее всего, наблюдается неоправданный пессимизм. Свой возраст они оценивают лишь с негативной стороны.

Вместе с тем многое у людей в пожилом возрасте зависит от характера их занятий, поскольку возможность осуществления привлекательной для пожилого человека деятельности может выступить в качестве компенсации за некоторые потери (ухудшение здоровья, выход на пенсию, потеря социальных контактов и т. д.), которые он несет, и тем самым способствовать удовлетворенности жизнью.

Таким образом, в процессе исследования мы выявили взаимосвязь самореализации и отношения пожилых людей к своему возрасту. Знание того, что помогает пожилым людям продолжать активную деятельность и влияет на их позитивное отношение к своему возрасту, позволит оказать помощь пожилому человеку в адаптации к новой социальной ситуации развития.

Литература

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл, 2005. 1136 с.
2. Рудкевич Л. А., Рыбалко Е. Ф. Возрастная динамика самореализации творческой личности // Психологические проблемы самореализации личности. 1997. № 1. С. 89–106.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Михайлова В. В., Васина Ю. М.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: Vika_prais15@mail.ru*

Общеучебные умения и навыки – это подготовленность учащихся к практическим и теоретическим действиям самостоятельного приобретения знаний, выполняемым на основе приобретенных знаний и жизненного опыта. В психолого-педагогической литературе приводится несколько классификаций общеучебных умений и навыков. Классификацию, на которую опираемся мы, составила педагог-психолог Н. А. Лошкарева [1].

Учебно-организационные умения и навыки – одна из самых важных групп, в которую входят: 1) организация рабочего места; 2) правила гигиены учебного труда; 3) принятие учебной цели; 4) выбор способов деятельности; 5) планирование организации контроля труда.

Именно эта группа умений и навыков очень важна и на этапе обучения в школе, и в дальнейшей жизни учащихся. Любой педагог обязан планировать процедуру развития не только специальных, но и общеучебных умений и навыков. При развитии этой группы педагог обязан определять цель урока для себя и для учеников. В ходе урока он должен учить составлять план выполнения заданий, находить рациональные способы работы, обучать детей себя контролировать. Учась под контролем педагога, согласно примеру, представленному им, ученики отрабатывают учебно-организационные навыки. В последующем они учатся, перерабатывая приобретенные знания, творчески применять их в своей деятельности.

Учебно-интеллектуальные умения и навыки – группа, предполагающая освоение учениками приемов умственной деятельности: сравнение, анализ, систематизация, обобщение, абстрагирование, моделирование, классификация, причинно-следственные связи, мысленный эксперимент.

Осознавая бесценную значимость данных умений и навыков для каждого предмета, педагоги обязаны помнить, что на каждом уроке необходимо регулярно трудиться над развитием интеллектуальных умений, основываясь на уже знакомом для детей. При верной организации работы ученики обязаны осмысливать и осваивать определенные научные определения и понимать полный размер научных познаний в целом [2].

Учебно-информационные умения и навыки – группа умений и навыков, включающая в себя способы получения знаний: чтение текста, работа с учебником, практическая работа, работа со справочной литературой, усвоение информации с помощью видеотехники, компьютера, аудиозаписи.

Для определения развития общеучебных умений и навыков младших школьников нами были использованы следующие психодиагностические методики: 1) методика «Цепочка действий»; 2) методика «Лесенка побуждений» А. И. Божович, К. Маркова; 3) методика «Сравнение понятий» В. М. Когана (вариант для детей и подростков), методика «Определение понятий»; 4) методика «Четвёртый лишний» (была интерпретирована для детей Н. Л. Белопольской) [3].

Целью методики «Цепочка действий» является диагностика самоконтроля и произвольного запоминания. Ребенку в непринужденной форме, но медленно и четко предлагают выполнить ряд последовательных действий.

Мотивация «Лесенка побуждений» А. И. Божович, И. К. Маркова. Ребёнку нужно построить лесенку, которая называется «Зачем я учусь». Инструкция испытуемому: «Прочитай, что написано на карточках (написано, зачем школьники учатся в школе). Но нас интересует не то, для чего все учатся, а для чего учишься ты сам, что для тебя самое главное. Выбрать карточку, где написано самое главное. Это будет первая ступенька. Из оставшихся карточек снова выбери ту, где написано самое главное, – это вторая ступенька (положи ее ниже первой). Продолжай строить самостоятельно».

Целью методики В. М. Когана «Сравнение понятий» (вариант для детей и подростков) является исследование операций сравнения, анализа и синтеза в мышлении детей. В ходе выполнения задания ребёнок читает или слушает заданные пары слов и отвечает относительно каждой пары на вопрос: «Чем они похожи?», а затем на вопрос: «Чем они отличаются?». Все его ответы полностью записываются в протокол.

Методика «Определение понятий» содержит ситуацию, где ребенок представляет себе, что он встретился с человеком, который не знает значения ни одного из этих слов. И должен постараться объяснить этому человеку, что означает каждое слово, например слово «велосипед».

Методика «Четвёртый лишний» (была интерпретирована для детей Н. Л. Белопольской) имеет цель: исследование способности к обобщению и абстрагированию, умению выделять существенные признаки. Испытуемому предъявляют бланк и говорят: «Здесь в каждой строке написано четыре слова, из которых 3 мож-

но объединить в одну группу и дать ей название, а одно слово к этой группе не относится. Его нужно найти и исключить (вычеркнуть). Всего 18 заданий». Исследователь вместе с испытуемым решают и разбирают пример. Остальные испытуемый по мере возможности разбирает самостоятельно. Если он испытывает затруднения, исследователь задает ему наводящий вопрос.

Работа педагога согласно развитию данной группы умений и навыков должна включать в себя учебно-коммуникативные умения и навыки. Данная категория умений и навыков подразумевает формирование и развитие письменной и устной речи учащихся, умения слушать. Письменная речь: конспектирование, умение писать изложения, сочинения, диктанты, правильное оформление работы. Устная речь: умение пересказывать, отвечать на вопросы, рассуждать. Учебное слушание: умение выделять главное из сказанного, прочитанного, слушать и слышать собеседника, учителя, задавать вопросы. Педагог обязан стремиться включать учеников в диалог, совершенствовать их монологическую речь, развивать технику письма, формировать умение слушать собеседника, делать записи по ходу объяснения, чтения текста учебника.

Литература

1. Кукушин В. С. Современные школьные технологии в начальной школе. Ростов : Феникс, 2003. С. 98–102.
2. Кулько В. А., Цехмистрова Т. Д. Формирование у учащихся умений учиться. М., 1993.
3. Хаблин Д. Формирование учебных навыков. М., 2003. С. 64–70.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Невзорова А. С., Васина Ю. М.

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

E-mail: nevzorova.anastasia2011@yandex.ru

Память является важнейшей познавательной функцией. Это создает возможность для обучения и развития. Память является основой формирования речи, мышления, эмоций, моторики, творческих процессов. Память не является чем-то однородным: она включает в себя ряд сложных процессов. Это запоминание, хранение, воспроизведение и забывание.

Например, А. Маклаков предполагал, что память является способностью сохранять восприятие и представление после момента переживания, т. е. память – это хранение информации. Память образная – это память, основанная на восприятии или взгляде, и включает в себя образцы для воспроизведения ранее увиденного, услышанного и т. д., эти образцы воспроизводятся в уме через изображения. Но изображения, используемые образной памятью, строятся иначе, чем изображения, выделенные только теми признаками и отношениями объектов, которые важны для проведения аналогий и последующего воспроизведения.

В это время ребенок легко и быстро вспоминает то, что ему более интересно. Известно, что стихотворения, повести, картины, события, которые произвели на детей большое впечатление, вызвали очень сильные чувства, они помнят, а то, что оставило их равнодушными, легко забывают. Легко запоминается материал, с которым взаимодействует ребенок. Наряду с яркостью содержания имеет значение эмоциональное настроение ребенка, т. е. его интересы, желания, ожидания. Производительность памяти будет увеличиваться, если умственная деятельность будет включена в процесс восприятия.

Проблема развития памяти актуальна для дошкольников. Практический интерес к этой проблеме определяется необходимостью развития детской памяти. Память представляет собой форму психического отражения прошлого опыта во всем его многообразии. Это основа обучения и воспитания, приобретения знаний, личного опыта, формирования навыков.

Память связывает прошлое, настоящее и будущее человека, обеспечивая единство его психики и придавая ей индивидуальность. Память включена во все типы и уровни деятельности, потому что, действуя на человека, основана на его собственном и

историческом опыте. Память занимает особое место в системе когнитивных процессов, сочетая восприятие, воображение и мышление в единую систему, направленную на изучение окружающей действительности. В дошкольном возрасте значительные изменения происходят во всех областях психического развития ребенка. Как ни в каком другом возрасте, ребенок осваивает широкий спектр видов деятельности, формируется как их техническая сторона, так и мотивационно-целевая.

Многие проблемы памяти на самом деле зависят от обеспечения длительного и постоянного внимания к тому, что нужно запомнить или воспроизвести. Если сосредоточиться на чем-то, тогда это можно лучше запомнить и, следовательно, сохранить в памяти. Данный факт можно проиллюстрировать следующим опытом: попросите человека закрыть глаза и ответить его на вопрос о том, какие цвета, формы или другие особенности объекта, он только что видел. Если объект не вызвал у него особого интереса или эмоций, то вряд ли он сможет точно его описать.

Развитие памяти детей дошкольного возраста идет в нескольких направлениях.

Во-первых, механическая память постепенно пополняется и заменяется логической.

Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредованное, которое связано с активным и осознанным использованием для процессов запоминания и воспроизведения различных мнемотехнических приемов и средств.

В-третьих, произвольное запоминание, которое играет важную роль для взрослого человека, становится произвольным.

Виды памяти формируются у детей очень рано и в определенной последовательности. Позже формируется и начинает работать логическая память, или память-история. Она появляется в возрасте от 3 до 4 лет в своей основной форме, но достичь хорошего уровня ее развития возможно только в подростковом и юношеском возрасте.

У детей дошкольного возраста начиная с 5 лет память становится более образной и эмоциональной. Пересказы историй или рассказов становятся более эмоциональными. Начинает выражаться произвольная память, помогающая ребенку вспомнить, что от него требуется [2]. П. П. Блонский пришел к выводу, что образная память появляется немного раньше, чем вербальная, а позже – моторная и эмоциональная память.

Раннее появление образной памяти не означает ее последующего исчезновения и замены вербальной памятью. Однако образная память, согласно П. П. Блонскому, все еще остается более

низким уровнем памяти, чем вербальная память. Это относится и к наиболее продвинутому зрительным образам памяти, которые наиболее легко возникают, когда сознание человека находится на более низком уровне, чем при полном бодрствовании. Зрительная память может рассматриваться только как низкий тип памяти [1, с. 93].

Дошкольный возраст – это период интенсивного развития и качественной трансформации когнитивных процессов: они начинают опосредоваться и становиться сознательными и произвольными. Дети постепенно осваивают свои умственные процессы, учатся контролировать внимание, память, мышление.

Роль памяти в развитии ребенка огромна. Познание мира и себя, овладение нормами поведения, навыками, привычками – все это связано, в частности, с работой памяти.

В дошкольном возрасте память находится в процессе формирования идентичности. Третий и четвертый годы жизни – это годы первых детских воспоминаний.

Дошкольное детство – период познания мира человеческих отношений. Ребенок моделирует их в ролевой игре, которая становится для него доминирующей деятельностью. Во время игры он учится взаимодействовать со сверстниками. Дошкольное детство – это период творчества, дошкольник творчески осваивает речь, у него творческое воображение.

Психологическое развитие памяти у ребенка будет активно только тогда, когда ребенок заинтересован в применении соответствующих средств запоминания.

Литература

1. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет). 3-е изд. М. : Изд-во УРАО, 1997. 176 с.
2. Холомина Ю. В., Васина Ю. М. Особенности развития образной памяти у дошкольников посредством компьютерных игровых программ // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XV ежегод. всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. 2016. С. 252–255. (Мастера психологии).

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ МЕРОПРИЯТИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ Я-КОНЦЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Никитина О. А.

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

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

Актуальность данной проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая разработанность явились основанием для определения темы нашего исследования: развитие Я-концепции у младших школьников с задержкой психического развития.

Изучение Я-концепции у младших школьников с ЗПР имеет чрезвычайно важное значение, так как Я-концепция занимает центральное место в процессе развития личности, обеспечивает единство, стабилизацию и целостность личности, включена во множество связей и отношений с другими психологическими образованиями.

Базой исследования послужило муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» г. Алексина. В опытно-экспериментальной работе участвовало 7 младших школьников в возрасте 8 лет с ЗПР.

На основании анализа специальной литературы и исходя из специфики возраста респондентов и нарушения развития нами была составлена диагностическая программа, направленная на изучение Я-концепции младших школьников с ЗПР (табл. 1). Диагностическая программа опирается на разработанную Р. Бернсом структуру Я-концепции, состоящую из образа-Я, самооценки и поведенческой составляющей, и состоит из соответствующих блоков.

Содержание диагностической программы

Блоки диагностической программы		
№	Название методики	Цель методики
Образ-Я		
1	«Изучение сформированности образа-Я (реального и идеального) и уровня дифференцированной самооценки» (из сборника Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной)	Изучение сформированности образа-Я (реального и идеального) и уровня дифференцированной самооценки
2	Проективный тест «Рисунок несуществующего животного» (М. З. Дукаревич)	Выявление наличия личностных или эмоциональных проблем через представления ребенка о своем образе-Я
Самооценка		
3	Модифицированная методика «Лесенка» (В. Г. Щур)	Изучение типа самооценки
4	«Нахождение количественного выражения уровня самооценки» (С. А. Будасси)	Нахождение количественного выражения уровня самооценки
Поведенческая составляющая		
5	«Изучение особенностей поведения ребенка в конфликтных ситуациях» (С. Розенцвейг)	Изучение особенностей поведения ребенка в конфликтных ситуациях
6	«Изучение осознания детьми нравственных норм» (С. Г. Якобсон, Г. И. Морева)	Изучение осознания детьми нравственных норм (в определенных поведенческих ситуациях)

В результате диагностического исследования были получены следующие результаты, описанные ниже.

Исследование когнитивной составляющей Я-концепции (образ-Я)

Методика 1. «Изучение сформированности образа-Я (реального и идеального) и уровня дифференцированной самооценки» (из сборника Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной).

Результаты диагностики по методике: по критерию «Здоровье» 3 ребенка (43 %) имеют адекватную самооценку, 3 ребенка (43 %) – завышенную самооценку, 1 ребенок (14 %) – заниженную самооценку.

По критерию «Умственные способности» 1 ребенок (14 %) имеет адекватную самооценку, 4 ребенка (57 %) – завышенную самооценку, 2 ребенка (29 %) – заниженную.

По критерию «Характер» 1 ребенок (14 %) имеет адекватную самооценку, 4 ребенка (57 %) – завышенную самооценку, 2 ребенка (29 %) – заниженную.

По критерию «Авторитет у сверстников» адекватную самооценку не имеет ни один ребенок, 4 ребенка (57 %) – завышенную самооценку, 3 ребенка (43 %) – заниженную.

По критерию «Физические данные» адекватную самооценку не имеет ни один ребенок, 4 ребенка (57 %) – завышенную самооценку, 3 ребенка (43 %) – заниженную.

По критерию «Внешность» адекватную самооценку не имеет ни один ребенок, 5 детей (71 %) – завышенную самооценку, 2 ребенка (29 %) – заниженную.

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

Методика 2. Проективный тест «Рисунок несуществующего животного» (М. З. Дукаревич).

Результаты методики. Исследуемый 1 имеет адекватную самооценку, но она неустойчива. Для ребенка характерна устойчивая тенденция к действию, настроенность на реализацию своих намерений. Также ребенка характеризует некоторая эмоциональная незрелость, большая речевая активность, но в то же время наличие контроля за своими рассуждениями, выводами, решениями, заинтересованность в информации и значимость мнения о себе. Есть признак тревожности (много глаз), боязнь агрессии (когти), наблюдается демонстративность, ориентированность ребенка в реальности.

Исследуемый 2 имеет завышенную самооценку, наблюдается повышение эгоцентризма (сосредоточенность сознания и внимания исключительно на самом себе), тенденция к размышлениям (только небольшая часть замыслов осуществляется), большая речевая активность, демонстративные манеры поведения, обдуманность принимаемых решений, уверенность, ориентированность в реальности, заинтересованность в информации и значимость мнения о себе. Наличие личностных или эмоциональных проблем не выявлено.

У исследуемого 3 зафиксирована завышенная самооценка, наблюдается тенденция к размышлениям, большая речевая активность, чувственность, уверенность в себе, любознательность, ориентированность в реальности. Наличие личностных или эмоциональных проблем не выявлено.

У исследуемого 4 возникает потребность в признании и продвижении, компенсаторном превознесении себя, наблюдается тенденция к размышлениям, а не к деятельности, чувственность, уверенность, защита от агрессии, слабая ориентированность в реальности.

У исследуемого 5 также зафиксирована потребность в признании и продвижении, компенсаторном превознесении себя, экс-

тенсивность, заинтересованность в информации и значимость мнения о себе, наблюдается тревожность и болтливость, чувственность. Выявлена демонстративность, манерность, защита от агрессии, ориентированность ребенка в реальности.

Исследуемый 6 обладает заниженной самооценкой, наблюдается повышение аффективности, тенденция к размышлениям, к рефлексии, чувственность, положительность, ориентированность в реальности. Наличия личностных или эмоциональных проблем не выявлено.

У исследуемого 7 наблюдается неуверенность в себе, тревога, эмоциональная зависимость, скованность, нерешительность, защита от агрессии, хорошая ориентированность в реальности.

Исследование эмоционально-оценочной составляющей Я-концепции (самооценка).

Методика 3. Модифицированная методика «Лесенка» (В. Г. Шур).

Результаты методики: заниженной самооценкой обладает один ребенок, завышенной – 4 испытуемых, адекватную самооценку имеют 2 ученика.

Методика 4. «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» (С. А. Будасси).

Результаты методики: по множеству отрицательных черт адекватную самооценку имеют 3 ребёнка (43 %), завышенной самооценки не выявилось ни у одного ребенка, заниженной самооценкой обладают 4 ребенка (57 %). По множеству положительных черт адекватную самооценку имеет 1 испытуемый (14 %), завышенную самооценку – 6 детей (86 %), заниженной самооценки не выявилось ни у одного ребенка.

Исследования поведенческой составляющей Я-концепции.

Методика 5. «Изучение особенностей поведения ребенка в конфликтных ситуациях» (С. Розенцвейг).

Результаты методики: исследуемые 4, 5, 7 имеют экстрапунтивную реакцию на фрустрационную ситуацию, которая выражается в том, что направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица.

Исследуемые 1, 3 имеют интропунтивную реакцию на фрустрационную ситуацию, которая выражается в том, что направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации; фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению и воспринимается как благоприятная для себя.

Исследуемые 2, 6 имеют импунтивную реакцию на фрустрационную ситуацию, которая выражается в том, что ситуация рассматривается или как нечто незначительное или неизбежное,

преодолимое со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

Методика 6 «Изучение осознания детьми нравственных норм» (С. Г. Якобсон, Г. И. Морева).

Результаты методики: 4 человека (исследуемые 1, 2, 3, 6) осознают нравственные нормы в достаточно высокой степени, хотя исследуемые 1, 2 в некоторых случаях не могут обосновать поступок, что вызывает необходимость работы по формированию мотивационной сферы этих детей. Три ребенка (исследуемые 4, 5, 7) недостаточно владеют знаниями о нравственных нормах, что приводит к необходимости проведения специальной работы, направленной на коррекцию выявленного отклонения.

Сводные результаты диагностической программы.

У исследуемого 4 зафиксирована заниженная самооценка, образ-Я – отрицательно окрашенный. По множеству положительных черт самооценка занижена, по множеству отрицательных – завышена. У ребенка можно отметить небольшую конфликтность и агрессивность. Имеет экстрапунтивную реакцию на фрустрационную ситуацию, которая выражается в том, что реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица. Ребенок называет нравственную норму неверно, но мотивирует оценку. У ребенка зафиксирована отрицательная Я-концепция.

У исследуемого 1 зафиксирована адекватная, но неустойчивая самооценка. Образ-Я – положительно окрашенный. По множеству положительных и отрицательных черт самооценка адекватная. Ребенок имеет интропунтивную реакцию на фрустрационную ситуацию, которая выражается в том, что реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению и воспринимается как благоприятная для себя. Нравственную норму называет верно и в двух случаях мотивирует свою оценку. У ребенка сформирована положительная Я-концепция.

У исследуемого 6 зафиксирована неустойчивая самооценка. В большинстве случаев образ-Я – положительно окрашенный. В некоторых случаях отмечается заниженная самооценка, в некоторых – адекватная, т. е. не до конца сформированный образ-Я. По множеству положительных черт самооценка занижена, по множеству отрицательных – завышена. Ребенок уверен, что конфликты можно преодолеть. Имеет импунитивную реакцию на фрустрационную ситуацию, которая выражается в том, что ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем, обвинение окружающих или самого себя от-

сутствует. Осознает нравственные нормы в достаточно высокой степени. У ребенка Я-концепция не сформирована.

У исследуемого 2 отмечается завышенная самооценка. Образ-Я – положительно окрашенный. По множеству положительных черт самооценка адекватная, по множеству отрицательных – завышенная. Имеет импунитивную реакцию на фрустрационную ситуацию. Ребенок старается выходить из конфликтных ситуаций. Нравственную норму называет верно, мотивирует свою оценку. У ребенка Я-концепция не сформирована.

У исследуемого 7 наблюдается завышенная самооценка. Образ-Я – положительно окрашенный. По множеству положительных черт самооценка адекватная, по множеству отрицательных черт-завышенная. Имеет экстрапунитивную реакцию на фрустрационную ситуацию. В двух случаях ребенок называет нравственную норму верно и мотивирует свою оценку. Иногда проявляется неуверенность в себе, тревога, агрессия. У ребенка выявлена тенденция к формированию отрицательной Я-концепции.

У исследуемого 5 отмечается заниженная самооценка. Образ-Я – отрицательно окрашенный. По множеству положительных черт самооценка заниженная, по множеству отрицательных – завышенная. Имеет экстрапунитивную реакцию на фрустрационную ситуацию. Для ребенка характерен конфликтогенный тип поведения. У него выявлена отрицательная Я-концепция.

У исследуемого 3 отмечена завышенная самооценка. Образ-Я – положительно окрашенный. По множеству положительных черт самооценка заниженная, по множеству отрицательных – завышенная. Имеет интропунитивную реакцию на фрустрационную ситуацию. Ребенок старается найти бесконфликтный выход из ситуации. Осознает нравственные нормы в достаточно высокой степени. У ребенка наблюдается тенденция к формированию положительной Я-концепции.

Таким образом, можно заключить, что младшие школьники с ЗПР имеют несформированную (несформированные образ-Я и самооценка, импунитивная реакция на фрустрационную ситуацию) и отрицательную (сформированный образ Я (отрицательно окрашенный), заниженная самооценка, экстрапунитивная реакция на фрустрационную ситуацию) Я-концепцию. Мы предполагаем, что разработка коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие Я-концепции у младших школьников с ЗПР, возможна при учете полученных результатов диагностического исследования, возраста детей и специфики нарушения.

На основании полученных результатов, выделены задачи и подобраны игры и упражнения, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Критерии и задачи диагностической программы

Критерии	Методики	Задачи	Игры/упражнения
Образ-Я	«Изучение сформированности образа-Я (реального и идеального) и уровня дифференцированной самооценки» (из сборника Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной)	Развитие образа-Я посредством использования игр и упражнений, в том числе рисуночных	«Ладочки», «Комплименты», «Назови себя»
	Проективный тест «Рисунок несуществующего животного» (М. З. Дукаревич)	Развитие образа-Я через игры и упражнения	«Зайки и слоники», «Волшебный стул», «Я – Лев»
Самооценка	Модифицированная методика «Лесенка» (В. Г. Щур)	Оптимизация уровня самооценки посредством проведения консультаций с родителями и педагогами, через игры и упражнения с детьми, через создание ситуации успеха	«Волшебная коробочка», «Поделись успехом», «Волшебные очки»
	«Нахождение количественного выражения уровня самооценки» (С. А. Будасси)		«Спуганные цепочки», «Я очень хороший», «Воображение успеха»
Поведенческая составляющая	«Изучение особенностей поведения ребенка в конфликтных ситуациях» (С. Розенцвейг)	Развитие адекватной реакции на фрустрирующие ситуации посредством отработки навыков реагирования в конфликтной ситуации. Обучение приемам релаксации	«Расставь посты», «Филя и Хрюша», «Сладкая проблема»
	«Изучение осознания детьми нравственных норм» (С. Г. Якобсон, Г. И. Морева)	Развитие стремления вести себя в соответствии с нравственной нормой посредством формирования адекватных норм поведения в коллективе с использованием воспитывающих ситуаций	«Щедрые подарки», «Верные друзья», «Колечко красоты», «Любимое качество»

Литература

1. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты. М. : Владос-Пресс, 2003.
2. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. М. : Владос, 1995. С. 56–58.
3. Шайденкова Т. Н., Пешкова Н. А. Особенности формирования Я-концепции у младших школьников // Акмеология. 2017. № 3 (63). С. 52–56.
4. Ясюкова Л. Я. Фрустрационный тест С. Розенцвейга : метод. рук. СПб. : Иматон, 2004.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ
И КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ РЕСУРС
У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ОБРАЗОВАНИЯ
В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

Петраш М. Д.

*Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия
E-mail: m.petrash@spbu.ru*

*При поддержке проекта РФФИ 16-06-00086 А «Когнитивный резерв
как фактор уровня качества жизни в пожилом возрасте»*

Исследование психологических особенностей человека периода поздней зрелости является значимым и актуальным, поскольку представляет высокую практическую ценность как в теоретическом, так и в практическом плане. Особый интерес представляют проблемы ресурсов, которые позволяют человеку справляться с трудностями, возникающими в повседневной жизни. Ряд исследователей считают, что каждый человек стремится к счастью и психологическому благополучию [5–7]. В статье представлены данные одного из исследований, цель которого заключалась в изучении взаимосвязи когнитивно-поведенческого ресурса и психологического благополучия у мужчин и женщин в период поздней зрелости. Нами было выдвинуто предположение о том, что в образовательном аспекте ресурс по-разному проявляется в структуре психологического благополучия у мужчин и женщин. В данном исследовании *когнитивно-поведенческий ресурс* включает в свое содержание копинг-стратегии («конфронтация», «дистанцирование», «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», «бегство-избегание», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка») и регуляторные процессы («планирование», «моделирование», «программирование», «оценка результата»).

В исследовании приняли участие 232 человека, в том числе 77 мужчин и 155 женщин, проживающих в Санкт-Петербурге, с разным семейным статусом и уровнем образования в возрасте от 50 до 70 лет. Изучение когнитивно-поведенческого ресурса проводилось с помощью опросника стилевой саморегуляции поведения (ССПМ) [3] и методики «Копинг-тест» Р. Лазаруса [1]. Для изучения психологического благополучия использовалась «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Е. Г. Трошихиной, Л. В. Жуковской (сокращенная версия) [2].

Для изучения особенностей взаимосвязи когнитивно-поведенческого ресурса с параметрами психологического благо-

получия в образовательном контексте выборка была разделена на две группы мужчин: со средним специальным образованием – 27 человек (средний возраст $m = 63,9$); с высшим – 50 человек (средний возраст $m = 61,3$); на две группы женщин: со средним специальным образованием – 86 человек (средний возраст $m = 62,6$), с высшим – 69 (средний возраст $m = 58,1$). В результате анализа данных нами был получен интересный материал.

Сравнительный анализ двух групп мужчин (табл. 1) выявил статистически значимые различия по параметрам психологического благополучия (далее – ПБ) «жизненные цели», «самопринятие» и общему показателю в сторону увеличения значений в группе мужчин с высшим образованием. По параметрам когнитивно-поведенческого ресурса статистически значимых различий выявлено не было. Отмечена тенденция к повышению показателя «позитивные отношения» в группе мужчин со средним специальным образованием.

Таблица 1

Уровневые значения по параметрам ПБ у мужчин в группах с разным уровнем образования

Параметры ПБ	1-я группа, среднее спец. образование		2-я группа, высшее образование		$p =$
	m	σ	m	σ	
Позитивные отношения	11,15	1,77	10,98	2,05	0,709
Жизненные цели	9,41	1,88	10,66	2,34	0,013
Самопринятие	10,30	1,94	11,26	2,24	0,050
Общий показатель ПБ	61,56	6,8	65,22	8,3	0,041

У женщин (табл. 2) выявлено увеличение показателей составляющих ПБ «автономность» и «личностный рост». Все показатели выше в группе женщин с высшим образованием. Несмотря на отсутствие статистически значимых различий по параметру «позитивные отношения», было отмечено, что его уровень выше в группе женщин со средним специальным образованием. Что подтверждает результаты наших предыдущих исследований [4]. Выявлены статистически значимые различия по параметрам «моделирование», «оценка результата» и общему уровню саморегуляции поведения. Все значения выше в группе женщин с высшим образованием.

Уровневые значения по параметрам ПБ у женщин в группах с разным уровнем образования

Параметры ПБ	1-я группа, среднее спец. образование		2-я группа, высшее образование		p =
	m	σ	m	σ	
Автономность	9,6	2,3	10,4	1,89	0,024
Компетентность	10,2	2,05	10,5	1,88	0,382
Личностный рост	10,3	2,48	11,7	1,86	0,000
Позитивные отношения	11,3	1,89	10,8	2,17	0,217
Жизненные цели	10,3	2,10	10,5	1,92	0,594
Самопринятие	10,5	2,14	10,6	2,19	0,782
Общий показатель ПБ	62,13	8,63	64,45	8,06	0,089

Сравнительный анализ по параметрам у мужчин и женщин в группах со средним специальным образованием выявил значимое различие по параметру «жизненные цели» ($p = 0,045$) в сторону увеличения его уровневых значений у женщин. В качестве значимой тенденции следует отметить повышение показателей по параметру «автономность» у мужчин ($p = 0,060$). В группах участников исследования с высшим образованием выявлены различия в сторону большей выраженности параметра «личностный рост» у женщин ($p = 0,040$). Изучение выраженности параметров когнитивно-поведенческого ресурса выявило наиболее интенсивное использование копинг-стратегий, таких как «поиск социальной поддержки» ($p = 0,028$), «бегство-избегание» ($p = 0,022$), и «положительная переоценка» ($p = 0,037$) женщинами из группы со средним специальным образованием, в отличие от мужчин. У мужчин их этой группы наиболее выражены процессы «моделирование» ($p = 0,000$), «оценка результата» ($p = 0,011$) и общий уровень саморегуляции поведения ($p = 0,024$).

В группе с высшим уровнем образования отмечено наиболее интенсивное использование стратегии «бегство-избегание» ($p = 0,025$) женщинами, а «планирование решения проблемы» ($p = 0,047$) – мужчинами. Обнаружено повышение показателей по параметру «моделирование» ($p = 0,041$) у мужчин.

Для выявления взаимосвязи параметров ПБ и параметров когнитивно-поведенческого ресурса нами был проведен регрессионный анализ в группах мужчин и женщин с разным уровнем образования. В таблице 3 представлены данные регрессионного анализа в мужской части выборки в зависимости от уровня образования. Показано, что высокий уровень ПБ у мужчин со средним уровнем образования обеспечивается пониманием своей личной роли в возникновении трудностей («планирование решения про-

блемы»), принятием проблемы без ее отрицания («бегство-избегание» с отрицательным знаком) и умением оценить результаты своей деятельности («оценка результата»). У мужчин с высшим образованием в качестве предикторов ПБ выступили копинг-стратегия «положительная переоценка» и регуляторный процесс «моделирование».

Таблица 3

Предикторы психологического благополучия в группах мужчин с разным уровнем образования

Параметры	1-я группа, среднее специальное образование			2-я группа, высшее образование		
	β	B (SE)	$p =$	β	B (SE)	$p =$
Принятие ответственности	0,549	0,141 (0,042)	0,003	-	-	-
Бегство – избегание	-0,521	-0,182 (0,058)	0,004	-	-	-
Положительная переоценка	-	-	-	0,340	0,169 (,067)	0,016
Оценка результата	0,681	2,451 (,681)	0,002	-	-	-
Моделирование	-	-	-	0,590	2,639 (0,544)	0,000

В группе женщин (табл. 4), в качестве предикторов ПБ выступают стратегии совладающего поведения. Так, в группе со средним уровнем образования ПБ опосредствуется стратегией «положительная переоценка» и отсутствием «дистанцирования» (стратегия включена с отрицательным знаком); в группе с высшим образованием – стратегиями «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка».

Таблица 4

Предикторы психологического благополучия в группах женщин с разным уровнем образования

Параметры	1-я группа, среднее специальное образование			2-я группа, высшее образование		
	β	B (SE)	$p =$	β	B (SE)	$p =$
Планирование решения проблемы	-	-	-	0,304	0,139 (0,062)	0,028
Положительная переоценка	0,503	0,204 (0,041)	0,000	0,308	0,130 (0,057)	0,026
Дистанцирование	-0,263	-0,123 (0,047)	0,011	-	-	-

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить специфику включенности когнитивно-поведенческого ресурса в структуру ПБ мужчин и женщин в зависимости от уровня образования, что позволяет нам сделать предварительные выводы.

В мужской выборке выявлено повышение значений по параметрам «жизненные цели», «самопринятие» и параметру «общий показатель» в группе мужчин с высшим образованием и отмечена тенденция к повышению значения параметра «позитивные отношения» в группе мужчин со средним специальным образованием.

Отмечено повышение значений составляющих ПБ «автономность» и «личностный рост» в группе женщин с высшим образованием; повышение показателей по параметру «позитивные отношения» в группе женщин со средним специальным образованием.

Выявлен факт наибольшей включенности параметров когнитивно-поведенческого ресурса в структуру психологического благополучия в группе мужчин со средним специальным образованием.

В группе женщин как с высшим, так и со средним специальным образованием в структуру психологического благополучия включены стратегии совладающего поведения. Регуляторные процессы в структуру не вошли.

Литература

1. Вассерман Л. И., Абабков В. А., Трифонов Е. А. Совладание со стрессом. Теория и практика : учеб.-метод. пособие / под науч. ред. Л. И. Вассермана. СПб. : Речь, 2010. 192 с.
2. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психол. журн. 2011. Т. 32, № 2. С. 82–93.
3. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М. : Когито-Центр, 2004. 44 с. (Психологический инструментарий).
4. Петраш М. Д. Когнитивно-поведенческий ресурс в структуре психологического благополучия у женщин в период поздней взрослости с разным уровнем образования // Закономерности и тенденции инновационного развития общества : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (20 дек. 2017 г., г. Магнитогорск). В 6 ч. Ч. 6. Уфа : АЭТЕРНА, 2017. С. 130–138.
5. Diener E., Biswas-Diener R. Happiness. Unlocking the mysteries of psychological wealth. Oxford : Blackwell, 2008.
6. Fredrickson B. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions // American Psychologist. 2001. 56. P. 218–226. doi:10.1037//0003-066X.56.3.218.
7. Gable S., Haidt J. What (and why) is positive psychology? // Review of General Psychology. 2005. Vol. 9. P. 103–110. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.103.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Поддубная Т. А., Васина Ю. М.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им.
Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: poddubnaia.tanya2016@yandex.ru*

Память принято рассматривать как форму психического отражения действительности, как психический процесс, отражающий то, что ранее воспринималось, переживалось, совершалось и осмысливалось человеком. В памяти происходят процессы запечатления, сохранения, воспроизведения и переработки человеком разнообразной информации.

Традиционно выделяют следующие процессы памяти: запоминание, повторение, воспроизведение, сохранение, забывание и хранение [1, с. 6].

Выделяя процессы памяти, в качестве основания ученые рассматривают различные функции, выполняемые в жизни и деятельности. Психологи выделяют три основных показателя памяти: продолжительность закрепления и сохранения материала; характер психической активности, преобладающий в деятельности; характер целей деятельности.

Классификацию памяти по времени сохранения материала можно представить следующим образом: мгновенная память, кратковременная память, оперативная память, долговременная память и генетическая память.

По наличию волевой установки в процессах запоминания и воспроизведения материала память делят на произвольную и произвольную. В первом случае имеют в виду запоминание и воспроизведение, которые происходят автоматически, т. е. без значимых усилий со стороны человека. Во втором случае обязательно существует цель запомнить, а сам процесс запоминания или воспроизведения требует волевых усилий.

Р. С. Немов говорит о двух основаниях классификации человеческой памяти: деление памяти по времени сохранения материала; деление по преобладающему анализатору в основных процессах памяти. К первому основанию относят: мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую память. Во втором случае подразумевают: двигательную, зрительную, слуховую, обонятельную, осязательную, эмоциональную и другие виды памяти.

Дошкольному возрасту принадлежит важная роль в общем развитии памяти человека. В этот период она достигает кульминационного пика своего развития. Поэтому особенно важно уделить внимание этому процессу именно на данном возрастном этапе.

Младший дошкольный возраст – третий и четвертый годы жизни, по утверждению Д. Б. Эльконина, – это годы первых детских воспоминаний. Анализ этого периода жизни говорит о тесной связи с личностным формированием ребенка, а также с формированием его самосознания. В основе ранних воспоминаний лежат значительные по важности моменты в жизни ребенка. Тот факт, что наиболее ранние воспоминания относятся к дошкольному возрасту, позволяет судить о том, что именно в это время память начинает входить в единый процесс формирования личности.

Итак, память создает возможность обобщения отношений ребенка к взрослым и, следовательно, влияния этих отношений на формирование личности.

Среди всех психических процессов память в дошкольном возрасте занимает ведущее место. Она закладывает фундамент для их качественного и продуктивного функционирования. Посредством памяти на данном возрастном этапе обеспечивается взаимосвязь познавательных процессов. Память объединяет воображение, восприятие и мышление в единую систему, которая направлена на познание окружающей действительности.

В дошкольном возрасте ребенок не ставит перед собой сознательных целей что-либо запомнить. Запоминание и припоминание не контролируются его волей и сознанием. Чаще дети запоминают то, на что было обращено внимание в игровой деятельности, что произвело на них впечатление. Интересные для него события, действия, образы легко запечатлеваются, непроизвольно запоминается и словесный материал, если он вызывает эмоциональный отклик [2]. Поэтому для развития памяти необходимо, чтобы деятельность, в которую вовлекается дошкольник, была для него интересна. Произвольные формы запоминания и воспроизведения формируются и совершенствуются на протяжении всего дошкольного возраста. Плодотворную почву для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением в этом возрасте создает игра.

Одним из незаменимых условий для развития способностей младшего дошкольного возраста является зрительная память. Она, как одна из форм образной памяти, способствует формированию словесно-логической, которая в будущем составляет базу для обучения и воспитания, приобретения и формирования знаний, умений, навыков и личного опыта дошкольника.

Термин «зрительная память» несет в себе смысл процесса сохранения в сознании зрительного образа. Этот образ возникает, когда воздействие на органы чувств ограничено, но информация об этом воздействии доступна в образной форме.

Вопросы зрительной памяти детей дошкольного возраста интересовали многих отечественных педагогов и психологов. Наиболее известными из них были: Л. С. Выготский, П. И. Зинченко, К. Д. Ушинский, З. М. Истомина, А. Н. Леонтьев.

На зрительной памяти в младшем дошкольном возрасте основаны процессы запоминания и воспроизведения материала.

По исследованиям Г. А. Урунтаевой образная зрительная память (в элементарной форме) приступает к функционированию сразу после рождения. На 3–4-м месяце у малыша начинает формироваться образ предмета. Так создаётся основа образной памяти. В виде свободных воспоминаний зрительная память наблюдается в начале второго года жизни ребёнка.

В. С. Мухина говорит об особом виде зрительной памяти, который встречается у детей дошкольного возраста. Его называют эйдетическая память. Вспоминая что-нибудь увиденное раньше, ребенок как бы снова видит это и может описать во всех подробностях. Эйдетическая память – возрастное явление. Дети, обладающие ею в дошкольном возрасте, в период школьного обучения обычно теряют эту способность.

Характерные особенности развития зрительной памяти младшего дошкольника проявляются в интенсивном развитии способности к запоминанию и воспроизведению.

Таким образом, зрительная память – важный психический процесс, который закладывает основу для развития более сложных форм памяти. Ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте – игра. В процессе игр ребенок учится не только контактировать с окружающими, использовать предметы по назначению, но и психически развивается. Чтобы не упустить сензитивный период становления памяти, следует вовлекать ребенка в различные дидактические игры, направленные прежде всего на улучшение объема, точности памяти, скорости запоминания. В процессе игры необходимо создавать яркое впечатление о запоминаемом, а также учить ребенка ассоциировать предмет с каким-либо другим.

Литература

1. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет). Изд. 3-е. М. : Изд-во УРАО, 1997. 176 с. С. 93.
2. Марцинковская, Т. Д. Психология развития. М. : Академия, 2001. 528 с. С. 206–207.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ СТРАХОВ У СТУДЕНТОВ

Прокопенко Е. А., Лутошлива Е. С.

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

Актуальная проблема страхов в современном мире приобрела особую популярность как среди детей, так и среди взрослых. Однако современные исследования сосредоточены только в области изучения детских страхов, тревожности и фобий, что касается изучения страхов взрослого человека, то анализ литературы показал нехватку методологической базы и недостаточное количество работ по этой актуальной проблеме [2]. Современное общество нуждается в здоровых молодых специалистах, обладающих такими качествами, как смелость, уверенность, активность, которые могут обеспечить им возможность преодоления трудностей, возникающих на пути профессионального становления. Но все же у отдельных молодых людей в студенческий период жизни наблюдается пассивное отношение к овладению будущей профессиональной деятельностью, связанное со страхом проявления психологических свойств личности, что тормозит процесс их профессионального развития. Причиной этого также являются детские страхи, которые возникли в детском возрасте, но остались на длительный период времени. Многие из них переросли в социальные страхи, сопровождающие молодых людей на многие годы, мешая им развиваться, становиться социально активными и обрести свое место в социуме [3].

В связи с этим преодоление страхов в юношеском возрасте, в период студенчества становится социально-психологической проблемой, поскольку они не позволяют активно адаптироваться к тем современным социальным условиям, которые требуют от личности максимального проявления профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих быстрое освоение профессиональной деятельности и конкурентоспособность на рынке труда.

Юношеский период жизни наполнен большим количеством социальных проблем, связанных с профессиональным становлением личности, которое зависит от их способности совладения со страхами (страх перед экзаменами, публичными выступлениями; страх ответственности за поведение в учебной группе; страх высказать свое мнение; страх выбиться из коллектива), что начинает глубоко осознаваться студентами ко второму году обучения.

Страхи описывают в своих работах такие выдающиеся зарубежные и отечественные ученые, как В. И. Горбузов, Н. С. Жуковская, А. И. Захаров, И. П. Павлов, Г. С. Салливен, З. Фрейд, С. Холл и др. Единой точки зрения ученых о страхе нет, каждый интерпретирует его исходя из собственных выводов и умозаключений, однако все они сходятся во мнении, что страх оказывает колоссальное воздействие на личность.

В психологических теориях существует несколько классификаций страхов. Известный психиатр А. Карвасарский (1982) делил страхи на группы исходя из того, чего боится человек, – это так называемая классификация по фабуле страха. Этот исследователь различал 8 основных фабул страха.

К первой он относил боязнь пространства, проявляющуюся в различных формах. Сюда относятся: 1) клаустрофобия – боязнь замкнутого пространства, 2) агорафобия – боязнь открытого пространства, 3) страх глубины и 4) страх высоты.

Ко второй группе страхов относятся так называемые социофобии, связанные с общественной жизнью. Они включают в себя эрептофобию (страх покраснеть в присутствии людей), страх публичных выступлений, страх из-за невозможности совершить какое-либо действие в присутствии посторонних.

К третьей группе, по классификации Карвасарского, относятся нозофобии – страхи заболеть каким-либо заболеванием. Люди давно понимали, что страх болезни только усиливает ее и снижает шансы на выздоровление.

К четвертой группе относится танатофобия – страх смерти, к пятой – различные сексуальные страхи, к шестой – страхи нанести вред себе или близким. В седьмую группу входят контрастные страхи (громко произнести слово, совершить что-то непристойное). И восьмая группа страхов – фобифобии, страх бояться чего-либо [8].

Отечественные и зарубежные ученые (Э. Эриксон, И. С. Кон, А. Е. Личко, Ф. Райе, Х. Ремшмидт и др.) констатируют, что возросшее число страхов у выпускников школ понижает уверенность в себе, без которой невозможны адекватная самооценка, личностная интеграция и принятие себя, претворение планов в жизнь и полноценное общение со сверстниками [9].

Если для личности источник опасности является неосознаваемым или воображаемым, то возникает состояние тревоги. Подобная тревога описывается в психодинамической теории личности (З. Фрейд, К. Г. Юнг) как вытесненный страх, при котором источник не воспринимается и не осознается человеком [2].

Многие ученые считают, что страх и тревога различны, но неразделимы. Жало страха – тревога, а тревога стремиться стать страхом. Страх – это боязнь чего-либо, например страдания, отвержения личностью или группой, утраты чего-то или кого-то, момента смерти. Но перед лицом угрозы, которой полны эти явления, человек боится не самого отрицания, которые эти явления в себе несут, – его тревожит то, что, возможно, скрывается за этим отрицанием.

Тревогу можно представить в виде болезненно переживаемой неспособности справиться с угрозой, таящейся в определенной ситуации. Существуют события, носящие кризисный характер, которые потенциально несут в себе угрозу для человеческой жизни. Однако если более пристально проанализировать данный тезис, то оказывается, что тревога по поводу любой определенной ситуации есть не тревога, а страх, за которым стоит экзистенциальная тревога по поводу человеческой ситуации как таковой. Именно тревога, порождаемая неспособностью сохранить собственное бытие, лежит в основе всякого страха и создает страшное в страхе. Таким образом, объекты страха несут в себе не только стимул для собственно страха, в них так же имплицитно содержатся симптомы базисной тревоги человека. В этом смысле они неуязвимы, даже если против них вести самую мужественную борьбу.

Учёный К. Изард объясняет различие терминов «страх» и «тревога» таким образом: тревога – это комбинация некоторых эмоций, а страх – лишь одна из них. Российский психолог А. И. Захаров считает, что страх – это одна из фундаментальных эмоций человека, возникающая в ответ на действие угрожающего стимула [5].

Проведенные психологические исследования Б. И. Кочубя и Е. В. Новиковой указывают на факт возрастания интенсивности тревоги и страха от первого к одиннадцатому классу более чем в два раза. Ведущими тревогами и страхами у девушек являются: настроение взрослых, здоровье, благополучие. Для юношей наиболее ярко выражена боязнь физического насилия.

Также в силу закономерностей психического развития юношей и девушек значительно усложняется характер их взаимодействия со школьной средой. Страх может вызвать в организме человека такие негативные изменения, как развитие сахарного диабета, замедление роста, снижение концентрации внимания, нарушение памяти, снижение либидо, нарушение работы сердца, хроническое воспаление кровеносных сосудов, болезни желудочно-кишечного тракта, снижение иммунитета и др. На психологиче-

ском уровне – фобии, зависимости, невроз навязчивых состояний, пассивно-агрессивное поведение и др.

Хронический страх не дает организму нормально функционировать, постоянно вызывая выброс в кровь различных гормонов, таких как адреналин, кортизон, которые запускают специфические реакции, оказывающие воздействие на весь организм. Такие «скачки» уровня гормонов могут привести к сердечному приступу или смерти от испуга.

Выявление уровня страха в различном возрасте поможет в диагностике нервных нарушений и составлении методик для преодоления страхов. Прежде чем помочь людям в преодолении страхов, необходимо выяснить, каким страхам они подвержены [2].

Литература

1. Балянин К. Ю. Страх смерти у людей разного возраста. [Электронный ресурс]. URL: <http://mastermind-company.ru/strah-smerti> (дата обращения: 11.08.15).
2. Василенко А. А., Плотникова Е. С. Возрастное изменение актуальных страхов человека [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 12. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/12/43015>.
3. Вард И. Фобия. М. : Проспект, 2002. 78 с.
4. Дашкевич И. С., Жогло Л. Я. Страхи школьников и их преодоление // Психологическое здоровье и развитие личности в контексте образовательного пространства : сб. науч. тр. / под общ. ред. Т. А. Македон. Биробиджан : Изд-во ФГБОУ ВПО «ДВГСГА», 2011. 126 с.
5. Жигарькова О. Время тревожных детей // Психол. газ. 2001. № 11. С. 6–7.
6. Захаров А. И. Ночные и дневные страхи у детей. СПб. : Союз, 2000. 367 с.
7. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез. М. : Владос, 2009. 254 с.
8. Карварский Б. Д. Медицинская психология. М. : Медицина, 1982. 271 с.
9. Кочубей, Б., Новикова, Е. Ярлыки для тревожности // Семья и школа. 1988. № 9. С. 26–30.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬЮ

Сапрыгина А. А.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: ttp121@yandex.ru*

С момента своего появления интернет стал предметом междисциплинарных исследований, который объединяет одновременно различные области науки.

Также невозможно не заметить, что интернет – это не только предмет исследовательской активности специалистов. На сегодняшний день он широко используется среди обычных людей, помогая им общаться, делиться событиями, новостями, фотографиями. В результате психологических исследований было сформулировано понятие интернет-зависимых. К ним относят людей, которые не могут провести долгое время без нахождения в социальной сети. С каждым днем число таких людей становится все больше.

В наше время доступ к интернету не представляет особого труда, так как любой мобильный телефон, компьютер, телевизор и даже автомобиль имеет легкий способ подключиться к сети. Особенно «зависимыми» становятся лица юношеского возраста, ведь они являются наиболее общительными и разносторонними в силу своего возраста. Кто-то ищет в интернете новую полезную информацию, другие проводят в нем свободное время, а некоторые даже и работают там.

В последнее время достаточно много внимания уделяют исследованию феномена «интернет-зависимость». Зависимость выражается в том, что людям намного интересней становится «жить» в Интернете и они, не замечая того сами, отказываются от своей реальной жизни.

Проведение большего количества времени в интернете обусловливается также желанием общаться в различных известных социальных сетях: ВКонтакте, Инстаграм, Facebook и т. д. Они дают возможность поделиться новостями, мыслями, фотографиями в любое время дня и ночи с достаточно большой аудиторией. Молодые люди хотят быть в курсе всех инноваций, новостей, идей.

Сегодня интернет-зависимость является серьезной психологической проблемой для общества, но, к сожалению, люди не обращаются за решением проблемы к психологу либо потому, что не понимают всей серьезности, либо, наоборот, потому, что понимают, что происходит, но им стыдно заявлять об этом.

В настоящее время число пользователей интернета в нашей стране обгоняет Францию, Австралию, Испанию, Италию и Великобританию. Соответственно, с ростом количества пользователей возрастает и уровень интернет-зависимости, у четверти пользователей интернета зависимость формируется уже после полугода его использования [4].

За рубежом проблема интернет-зависимости изучается более 20 лет. Родоначальниками психологического изучения феноменов зависимости от Интернета считаются клинический психолог К. Янг и психиатр И. Гольдберг. Впервые термин «интернет-зависимость» был предложен И. Гольдбергом, под которым он понимал расстройство поведения в результате использования Интернета и компьютера, оказывающее пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности человека [1]. В настоящее время под интернет-зависимостью понимается компульсивное желание войти в Интернет, находясь в офлайн, и невозможность выйти из Интернета, находясь в онлайн [6].

В России проблема интернет-зависимости начала изучаться только в последнее десятилетие. А. Е. Войскунским и А. В. Котляровым были разработаны собственные критерии данного вида зависимости [3; 9]. В. Д. Менделевич выделил типы интернет-зависимых личностей [1]. А. Е. Жичкиной, И. В. Чудовой, Л. Н. Юрьевой, Т. Ю. Большот и были исследованы особенности личности интернет-зависимых подростков [2; 5; 6].

Проанализировав литературу по данной проблеме, можно сказать, что тема интернет-зависимости разработана научной литературе недостаточно.

Литература

1. Войскунский А. Е. Феномен зависимости от Интернета. М., 2000. С 100–131.
2. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. СПб. : Речь, 2007. 210 с.
3. Жичкина А. Е. Пространство, населенное другими. М. : Сфера, 1999. С. 76–81.
4. Котляров А. В. Другие наркотики или Homo Addicts. Человек зависимый. М. : Наука, 2006. 179 с.
5. Носов Н. А. Виртуальная психология. М. : Аграф, 2000. 213 с.
6. Чудова И. В. Особенности образа «я» «жителя Интернета» // Психол. журн. 2002. Т. 23. С. 113–117.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Хохлова Н. А., Васина Ю. М.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
E-mail: khokhlova.natasha94@mail.ru*

В современных условиях творческая личность становится востребованной обществом на всех ступенях ее развития. Количество изменений в жизни, происходящих за небольшой отрезок времени, настоятельно требуют от человека качеств, позволяющих творчески и продуктивно подходить к любым изменениям. Для того чтобы выжить в ситуации постоянных изменений, чтобы адекватно на них реагировать, человек должен активизировать свой творческий потенциал.

Репродуктивный характер традиционно сложившейся системы обучения не позволяет в полной мере сформировать творческие способности ребенка. В последние десятилетия все больший интерес со стороны педагогов вызывают новаторские идеи обучения и воспитания детей. Четко вырисовывается тенденция к поиску средств развития мыслительных способностей ребенка, связанных с его творческой деятельностью, разрабатываются и внедряются новые педагогические технологии обучения, направленные на развитие творческого мышления и творческих способностей.

В соответствии с Концепцией внедрения новых информационных технологий (НИТ) в начальное школьное образование компьютер должен стать в начальной школе ядром развивающей предметной среды. Он рассматривается не как отдельное обучающее игровое устройство, а как универсальная информационная система, способная соединиться с различными направлениями образовательного процесса, обогатить их и в корне изменить развивающую среду школы в целом.

В условиях современного развития общества и производства невозможно себе представить мир без информационных ресурсов, не менее значимых, чем материальные, энергетические и трудовые. Современное информационное пространство требует владения компьютером не только в средней школе, но уже и в начальной. На сегодня компьютерные технологии значительно расширяют возможности родителей, педагогов и специалистов в сфере раннего обучения. Возможности использования современного компьютера позволяют наиболее полно и успешно реализовать развитие творческого воображения ребенка.

Минобразования России обращает внимание на то, что НИТ, являющиеся важным фактором обогащения интеллектуального и эмоционального развития ребенка, катализатором развития его творческого воображения, могут входить в начальное школьное образование наравне с традиционными средствами развития и воспитания детей через игру, конструирование, художественную и другие виды деятельности, но ни в коем случае не заменять их.

Использование компьютерных технологий в учебно-воспитательном процессе – это одно из самых новых и актуальных направлений в педагогике.

Компьютерные программы приучают к самостоятельности, развивают навык самоконтроля. Маленькие дети требуют большей помощи при выполнении заданий и пошагового подтверждения своих действий, а автоматизированный контроль правильности освобождает время педагога для параллельной работы с другими детьми. Использование компьютерных средств обучения также помогает развивать у учащихся собранность, сосредоточенность, усидчивость, приобщает к сопереживанию.

Занятия на компьютере имеют большое значение для развития произвольной моторики пальцев рук. В процессе выполнения компьютерных заданий им необходимо в соответствии с поставленными задачами научиться нажимать пальцами на определенные клавиши, пользоваться манипулятором «мышь».

Сегодня можно использовать компьютер не только в целях получения новых знаний, но и как средство развития творческого воображения ребенка, формирования его личности, обогащения интеллектуальной сферы. Также он позволяет расширить возможности педагога, создает базу для приобщения детей к компьютерным обучающим программам.

В процессе работы с компьютерными развивающими программами дети учатся анализировать, выделять существенное, рассуждать, делать выводы, находить новые способы решения задач, придумывать оригинальные идеи и т. п. Продуктивная деятельность создает условия для развития индивидуальных творческих способностей, раскрывает личностный потенциал каждого ребенка.

Использование таких программ позволяет не только обогащать знания, использовать компьютер для более полного ознакомления с предметами и явлениями, находящимися за пределами собственного опыта ребенка, но и повышать креативность ребенка; умение оперировать символами на экране монитора способствует оптимизации перехода от наглядно-образного к абстрактному мышлению; использование творческих и режиссер-

ских игр создает дополнительную мотивацию при формировании учебной деятельности; индивидуальная работа с компьютером увеличивает число ситуаций, решить которые ребенок может самостоятельно.

Одной из наиболее удачных форм подготовки и предоставления учебного материала к занятиям можно назвать мультимедийную презентацию. Она позволяет представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память детей.

Цель такого представления развивающей и обучающей информации – формирование у учащихся системы мыслеобразов. Подача материала в виде мультимедийной презентации сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья детей. Использование на занятиях мультимедийных презентаций позволяет построить учебно-воспитательный процесс на основе психологически корректных режимов функционирования внимания, памяти, мыследеятельности, гуманизации содержания обучения и педагогических взаимодействий, реконструкции процесса обучения и развития с позиций целостности. Основа любой современной презентации – облегчение процесса зрительного восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов. Формы и место использования презентации (или даже отдельного ее слайда) на занятии зависят, конечно, от содержания этого занятия и цели, которую ставит учитель.

Использование на занятиях мультимедийных презентаций превращает обучение детей в живой, творческий и естественный процесс. С помощью анимаций на слайдах показываются разнообразные варианты изображений каких-либо предметов или их отдельных частей, дети могут добавлять элементы оформления, изменять размеры, цвет, форму [2].

Применение технологических карт – один из распространенных методов при обучении детей творческим, изобразительным навыкам. Компьютерная анимация дает огромные возможности поэтапно рассмотреть изготовление того или иного предмета, образа.

Особенно целесообразно использование большого экрана при ознакомлении детей с произведениями изобразительного искусства и с творчеством художников. У детей работает как слуховая, так и зрительная память, когда они смотрят на экран и слушают педагога, что повышает качество воспринимаемой ин-

формации. Большой формат дает возможность хорошо рассмотреть картины, объединить их в группы, произвести возврат к определенной картине.

Практика показывает, что внедрение мультимедийных технологий повышает качество знаний и умений детей, усвоенных во время занятий. Чем разнообразнее будет представление информации, тем эффективнее будет процесс ее усвоения детьми. Но время использования презентации на занятии не должно занимать более 5–10 минут. Должно преобладать живое общение педагога с детьми и практические действия с изобразительным материалом.

Отбор материала для презентации должен соответствовать принципам научности, доступности, наглядности.

Использование компьютера с его огромными универсальными возможностями на занятиях по творчеству позволяет:

- активно развивать творческие и познавательные способности каждого ребенка;
- моделировать различные ситуации и среды с помощью графики, цвета, звука
- создавать эмоциональный настрой, что, в свою очередь, положительно сказывается на развитии художественного творчества [1].

Анализируя опыт использования компьютера в начальной школе, можно сказать, что использование мультимедиасредств превращает урок в живое действие, вызывающее у детей неподдельный интерес, увлеченность изучаемым материалом. Ребенок не только видит, воспринимает, действует, он переживает эмоции.

Ведь, как известно, только то, что заинтересовало ребёнка и вызвало какой-то эмоциональный отклик, станет его собственным знанием, послужит стимулом к дальнейшим открытиям.

А поскольку у детей начальной школы хорошо развито непроизвольное внимание, то учебный материал, представленный в ярком, интересном и доступном для ребенка виде, вызывает интерес и обращает на себя внимание. В этом случае применение компьютерных технологий становится особенно целесообразным, так как позволяет предоставлять информацию в привлекательной форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным.

Опираясь на собственный педагогический опыт, мы считаем, что применение компьютерных технологий позволяет повышать эффективность коррекционного обучения, развивает творческое воображение детей. Бывает так, что у ребенка имеются проблемы с вербальной памятью и концентрацией внимания.

Именно в этом случае применение компьютера становится особенно целесообразным.

Литература

1. Моничева Е. Э., Васина Ю. М. Особенности развития творческого воображения старших дошкольников на математических занятиях // Материалы XV ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / ФГБОУ ВПО «ИГУ». Электрон. текст. дан. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2016, С. 212–215.

2. Васина Ю. М. Компьютер в обучении старших дошкольников как одно из средств развития их творческих способностей // Актуальные проблемы речевого развития дошкольников и детского творчества в современном обществе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого и 30-летию со дня открытия специальности «Дошкольная педагогика и психология» / отв. ред. Н. В. Бабичева, Н. А. Дунаева. Тула, 2013. С. 136–141.

РАЗДЕЛ 3

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

ПЕЧАТНАЯ РЕКЛАМА И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ ВОСПРИЯТИЯ ПОТРЕБИТЕЛЯМИ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ

Аверина У. Е.

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

Исследование рекламной деятельности организаций и предприятий, а также эффективности определенных средств рекламы становится актуальным на современном этапе формирования отечественного рынка.

Изучение и обобщение вопросов исследовательского материала дает отечественным рекламодателям и специалистам в области психологии рекламы, а также массовых коммуникаций возможность выбора наиболее приемлемых рекламных средств для эффективного проведения рекламной кампании.

Становление современных рыночных отношений, обострение конкуренции предъявляют к предприятиям особые требования, заставляя их уделять больше внимания вопросам рекламы товара [2, с. 89].

Реклама в данном случае рассматривается не в качестве способа распространения информации об определенном товаре, а в качестве средства воздействия на рынок, создания благоприятного образа рекламодателя на рынке, а также метода борьбы за потребителя, воздействующего на его сознание с помощью определенных психологических приемов и методов.

На рынке рекламных услуг России усилили конкуренцию крупнейшие зарубежные рекламные корпорации. Вместе с тем активизируются отечественные рекламные фирмы, набирая опыт и силу.

Расширение средств рекламы и постоянное развитие технологий создания рекламных материалов требуют от российских рекламодателей постоянного совершенствования работы над созданием собственных рекламных материалов.

Наиболее широким распространением и популярностью среди рекламодателей пользуется печатная реклама. Она особенно активно используется предприятиями, которым необходима доступная реклама, имеющая большую потенциальную возможность охвата конкретной читательской аудитории [4, с. 107].

Необходимо отметить существенный прорыв мировых технологий в области создания печатных рекламных материалов за последние несколько лет, что подтверждает актуальность исследований использования печатной рекламы для создания собственных конкурентоспособных рекламных технологий, чтобы

помочь выгодному представлению отечественных товаров и услуг на мировом рынке.

Существуют определенные особенности восприятия рекламы потребителями разных возрастных групп. К примеру, маленьких детей привлекает движение на экране, разнообразие цветовой гаммы, а смысл посылы не столь важен, поскольку поток смысловой информации они чаще не воспринимают [5, с. 296].

Молодые люди являются более уязвимыми и подверженными рекламе, что значительно упрощает воздействие рекламы на их сознание. Возможные причины сильного влияния рекламы на молодежь – это повышенная динамичность сменяемости кадров, образность их восприятия. В рекламе стоит показывать жизнь, которой бы хотела жить молодежь (развлечения, вечеринки и пр.). Именно такая реклама вызывает у большинства молодых людей бурю положительных эмоций, и вследствие этого у них появляется желание воспользоваться товаром, предложенным в ней [3, с. 73].

Рекламу для людей среднего возраста можно назвать наиболее массовой и трудной по осуществлению, так как она должна быть понятна для всех потребителей среднего возраста.

В настоящее время существуют также трудности с передачей рекламного сообщения людям пожилого возраста, так как эти потребители планируют свои расходы и очень сильно привязаны к определенной продукции, которую используют на протяжении десятков лет. Покупки пожилыми людьми делаются в основном по существующей привычке.

Реклама, в частности печатная, как известно, не всегда вызывает понимание потребителя. В обществе не существует полного доверия к рекламному объявлению, что связано с недобросовестной рекламой, а также недостаточными знаниями рекламодателей о психологических особенностях восприятия рекламы населением [1, с. 174].

Учитывая многогранность аспектов темы исследования рекламной деятельности, мы ограничиваемся рассмотрением отдельных вопросов, относящихся к печатной рекламе, особенностей ее создания и роли в условиях развивающегося рынка.

Теоретической и методологической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых по вопросам теории и практики психологии рекламы, психологии массовых коммуникаций, рекламной деятельности. Интерес к изучению рекламного воздействия нашел свое отражение в многочисленных исследованиях российских и зарубежных авторов.

Разработкой теоретических и практических исследований в области рекламы, а также ее психологического воздействия на

сознание человека занимались такие ученые, как У. Д. Скотт, Б. Д. Семенов, Г. Картер, Е. М. Каневский, А. А. Кошелев, Т. К. Серегина, Дж. Б. Уотсон, Р. Харрис. Данные ученые занимались изучением механизмов воздействия рекламы на мозг человека, а также на особенности восприятия людьми отдельных выразительных средств – текста, изображения, цвета, графического оформления и т. д.

Существенный вклад в изучение психологии рекламы оказали исследования таких ученых, как Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, К. Н. Кабаченко, А. Н. Лебедев-Любимов, Л. А. Петровская, Ценев Вит и др.

Реклама как один из элементов системы маркетинговых коммуникаций нашла свое отражение в работах Д. Бернета, А. Дейана, Ф. Котлера, И. Крылова, С. Мориарти, Е. Ромата, Ж. Сегелы.

Реклама в качестве специфической формы коммуникации стала предметом исследования отечественных и зарубежных авторов, таких как Р. Батр, Ч. Сэндидж, Л. Перси, Д. Росситер, У. Уэллс, Б. Д. Семенов, Е. В. Медведева, В. Л. Полукаров, Г. Г. Почепцов, В. В. Тулупов, Н. Б. Штернлиб.

Специфика феномена рекламы как элемента массовой коммуникации прослеживается в исследованиях В. П. Конечной, И. Я. Рожкова, Н. В. Семаан, Э. А. Уткина.

Таким образом, данные исследования положили основы для теоретического изучения особенностей функционирования рекламных коммуникаций современного российского общества в социокультурном пространстве.

Литература

1. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления). М.: Аспект Пресс, 2001. 218 с.
2. Богомолова Н. Н. Социальная психология печати, радио и телевидения. М., 1997. 246 с.
3. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия. М.: Пед. о-во России, 2000. 544 с.
4. Маркер А. В. Мотивация потребительского поведения. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2016. 191 с.
5. Медведева Е. В. Рекламная коммуникация. М.: Эдиториал УРСС, 2008. 280 с.
6. Сергеев А. М., Бойченко Е. А. Поведение потребителей: учеб. пособие. М.: Эксмо, 2006. 310 с.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМ И САМОБИТНОСТЬ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОГО ТЕЧЕНИЯ В РОССИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

Артемьева О. А., Синёва О. В.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: oaartemeva@yandex.ru, igel-1986@yandex.ru*

*Работа подготовлена при финансовой поддержке гранта Президента
Российской Федерации № МД-1443.2017.6, использованы результаты
исследования по гранту РФФИ № 17-36-01096.*

Анализ соотношения интернациональных и национальных особенностей в развитии научно-практических течений советской психологии является перспективным направлением решения проблемы самобытности отечественной психологической школы [5].

Распространение идей зарубежной психологии в России первой половины XX столетия связывают прежде всего с психоаналитическим течением. Несмотря на то что в общественном сознании психоанализ, как правило, ассоциируется с западной научной мыслью, ряд историков психологии делают акцент на специфичности отечественной науки рассматриваемого периода вообще и психоаналитического течения в частности [1; 4]. Будучи ориентированным на обеспечение общественных (социальных) потребностей, отечественный психоанализ в значительной степени был подвержен влиянию национальной культуры и социально-идеологической обстановки текущего времени. Тем не менее в его формировании и развитии можно проследить сильные интернационалистские тенденции.

В наших исследованиях показано, что перспективной стратегией изучения данной проблемы является анализ элементов модели социальной детерминации развития научно-практических течений отечественной психологии в первой половине XX столетия [2]. Центральными элементами предложенной модели являются общесоциальные и научно-социальные условия развития течений. Совокупное влияние данных условий определило уникальный характер сочетания национально-специфических и интернационалистских тенденций в истории отечественной педологии, психотехники и психоанализа. Указанные тенденции проявились в «прикладных», «организационных», «коммуникационных» результатах социальной детерминации [Там же].

Анализ материалов истории развития научно-практических течений показал следующее. На протяжении полувека менялся характер общесоциального и научно-социального условий соци-

альной детерминации развития отечественного психоанализа. Так, начало XX в. ознаменовалось вниманием интеллигенции к западным философским идеям. При этом русские ученые обладали значительными возможностями для обучения и работы за границей [7]. Это способствовало осмыслению идей зарубежных коллег, а также развитию оригинальных психоаналитических исследований отечественных авторов. В первые послереволюционные годы серьезного психологического осмысления потребовала проблема воспитания ребенка в духе становящейся советской идеологии, в том числе средствами психоаналитической практики. Однако провозглашение необходимости формирования психологии «нового человека» как части единого государственного механизма и постепенное искоренение немарксистских установок в науке на фоне относительной международной и экономической стабильности 1925–1930-х гг. спровоцировали разворачивание методологических дискуссий вокруг психоаналитического течения. Обострение классовой борьбы, введение тотального контроля и централизации в идеологической, социальной и научной сферах, нарастание международной изоляции страны в последующие годы привели к фактической ликвидации советского психоанализа.

Интернационализм отчетливо прослеживается в результатах социальной детерминации развития психоаналитического течения отечественной психологии в первой половине XX столетия. Это, прежде всего, межнациональный характер практико-ориентированной и научно-исследовательской работы детского дома-лаборатории «Международная солидарность» (1921–1925 гг.), деятельность которого строилась на принципах психоаналитической педагогики. Сотрудники детского дома пытались решить прикладную задачу поиска новых путей воспитания ребенка от 1 года до 5–6 лет в соответствии с основными положениями психоанализа [6]. Во-вторых, это организационное оформление научно-практического течения, включающее в себя: издание международного психоаналитического журнала «Психотерапия. Обзорные вопросы психического лечения и прикладной психологии» (1910–1914 гг.); международные контакты и проекты членов Казанской психоаналитической ассоциации (1922–1923 гг.), Государственного психоаналитического института (1922–1925 гг.), а также Русского психоаналитического общества (1922–1930 гг.). И, наконец, в-третьих, это коммуникативный аспект институционализации психоанализа: психоаналитические публикации отечественных ученых в российских и зарубежных периодических изданиях (М. В. Вульф, А. Б. Залкинд, И. Д. Ермаков, Н. Е. Осипов, О. Б. Фельцман, С. Н. Шпильрейн и др.); активная публикация пе-

реводов работ З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга и других известных психоаналитиков на страницах журнала «Психотерапия» и «Психологической и психоаналитической библиотеки» (ред. И. Д. Ермаков), а также подготовка к ним предисловий; издание серии книг «Вопросы теории и практики психоанализа» (Я. М. Коган и др.); зарубежные научные командировки советских психоаналитиков (В. Ф. Шмидт, О. Ю. Шмидт: Германия – Австрия, 1923 г.); личные контакты отечественных ученых с зарубежными коллегами (А. Р. Лурия – З. Фрейд, Хорас М. Каллен, С. Н. Шпильрейн – З. Фрейд, К. Г. Юнг и др.); участие западных ученых в дискуссиях о возможностях сопряжения фрейдизма с марксизмом (В. Райх).

Как видим, в период активного подъема психоаналитического течения (1901–1925 гг.) выраженные интернационалистские тенденции были связаны с усилением научной коммуникации в связи с решением общих проблем теоретико-методологического и практического характера. Ослабление этих тенденций в период 1926–1930 гг. и особенно 1931–1936 гг. было обусловлено спецификой социальной ситуации, спровоцировавшей процессы деинституционализации и фактической ликвидации отечественного психоанализа.

В целом анализ национальной специфики и интернационалистских тенденций в институционализации психоаналитического течения отечественной психологии в первой половине XX столетия позволяет сформулировать следующие выводы. В начале века психоанализ был воспринят отечественными учеными и общественностью как вненациональное учение и практика работы с бессознательным. Вместе с тем на протяжении своего развития он испытывал влияние текущей социально-идеологической, политической, экономической ситуации и национальной научно-исследовательской культуры.

Комплекс социальных и научно-социальных условий определил культурно-специфический характер институционализации психоанализа в России. Специфика социокультурного пространства развития психоаналитического течения обусловила его национальное своеобразие, проявившееся прежде всего в постановке проблем, оказавшихся ведущими в рамках «национальной» науки [3]. Это и проблемы воспитания ребенка в духе становящейся советской идеологии, и необходимость укрепления авторитета СССР за рубежом, и формирование централизованной науки на основе единого методологического базиса. Сворачивание же психоаналитических исследований и практики в СССР было в значительной степени обусловлено восприятием этого течения как «буржуазного», внешнего по отношению к становящейся совет-

ской социогуманитарной науке. После принятия установки на построение самобытной марксистской науки его представители в СССР были подвергнуты жесткой критике и лишены государственной поддержки.

Таким образом, результаты реконструкции истории развития психоанализа в России в первой половине XX столетия позволяют оценить степень влияния интернационалистской и националистской (изоляционистской) установок на судьбу отечественной практико-ориентированной психологии.

Литература

1. Артемьева О. А. Социально-психологическая детерминация отечественной психологии как становление и развитие коллективного субъекта научной деятельности в первой половине XX столетия : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М. : Ин-т психологии РАН, 2013. 45 с.
2. Артемьева О. А., Синёва О. В. К проблеме национальной специфики развития научно-практических течений отечественной психологии в первой половине XX века // Проблемы теории и практики современной психологии [Электронный ресурс] : материалы XVI Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск, 20–21 апр. 2017 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ». Электрон. текст. дан. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2017. С. 214–217.
3. Корнилова Т. В. Интернациональность психологии VERSUS «национальные психологии» // Психол. журн. 2015. Т. 36, № 3. С. 91–99.
4. Лейбин В. М. История психоанализа в России // Зигмунд Фрейд, психоанализ и русская мысль. М., 1994. С. 3–15.
5. Мироненко И. А. О самобытности отечественной школы в психологии // Проблемы интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в современном российском обществе. СПб. : Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2011. Т. 1. С. 263–273.
6. Шмидт В. Ф. Психоаналитические и педагогические труды / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск : ERGO, 2012. Т. 3 : Психоаналитическое воспитание. 310 с.
7. Эткинд А. М. Эрос невозможного. История психоанализа в России. СПб. : Медуза, 1993. 408 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ СРЕДОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ИРКУТЯН МЕТОДОМ ФОКУС-ГРУПП

Вершкова А. Г., Кузьмин М. Ю.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: ane-95@mail.ru*

Проблема отношения людей к месту своего проживания, идентификации с ним и средовой идентичности в целом достаточно давно изучается в отечественной психологии. Как отмечает О. И. Генисаретский, «стремление постичь окружение как одну из форм жизненного пространства человека привело к осознанию среды на принципиально ином уровне организации целостностей» [1].

Рядом исследователей среда города рассматривается как продукт активности особой социальной общности. Например, в исследовании Д. Н. Сазонова показано, что студентами городская среда воспринимается с точки зрения возможностей профессионального и личностного роста, наполненности значимыми событиями, досугом и общением [3]. О. И. Муравьева, С. А. Литвина, С. А. Богомаз отмечают, что рассмотрение средовой идентичности предполагает понимание среды как ментального пространства, описываемого через такие измерения, как место, время, ценности [2].

Целью нашего исследования стало изучение отношения к Иркутску людей, в нем проживающих. Для этого при помощи метода фокус-групп мы изучили особенности идентичности иркутян. Частными задачами выступали апробация вопросов, которые в дальнейшем будут использованы для проведения социологического опроса, и уточнение гипотезы исследования. В рамках исследования были проведены 2 фокус-группы. В состав фокус-групп входило по 8 человек в возрасте от 19 до 23 лет. Разработанный топик-гайд включал следующие вопросы:

1. Как давно Вы живете в Иркутске?
2. Кто помнит, сколько лет Иркутску?
3. Помните, когда проходил последний День города?
4. Как Вы думаете, что является символом Иркутска?
5. Как вы думаете, что является символом Иркутска для жителей других городов России?
6. Что является символом Иркутска для иностранцев?
7. С чем, кроме Байкала, у иностранцев ассоциируется Иркутск?
8. С чем Иркутск ассоциируется именно у Вас?

9. С какими зданиями ассоциируется Иркутск?
10. Как Вы думаете, какое место в Иркутске является знаковым?
11. Назовите Ваше любимое место в городе Иркутске?
12. Куда бы Вы посоветовали съездить туристам в Иркутске, в какие места?
13. Каких известных людей в Иркутске Вы знаете?
14. Кого Вы считаете героями Иркутска?
15. На улицах города есть баннеры со словами «Мы иркутяне». Вы их видели? Как Вы относитесь к таким баннерам? Зачем они нужны?
16. Как вы относитесь к баннеру «Иркутск – город столичный»?
17. Для Вас город Иркутск – он какой?
18. Какие памятники Иркутска Вам приходят на ум?
19. Какие места досуга самые популярные в Иркутске?
20. Смотрели ли Вы какие-нибудь художественные фильмы, которые снимались в Иркутске?
21. Какие достоинства есть у Иркутска?
22. Какие недостатки есть у Иркутска?
23. Что сейчас происходит в Иркутске? Что появилось нового?
24. Что бы сделали Вы для улучшения города?

Анализируя полученные данные фокус-групп, мы можем сделать некоторые выводы. В обоих случаях участники разделились на некие неформальные группы: «коренные жители» и «неместные». Особенно это повлияло на участников первой фокус-группы. Вероятно, возник эффект «своих» и «чужих», и у первой группы были выявлены приверженность своей группе и враждебность по отношению к чужой группе. Приверженность, или групповой фаворитизм, демонстрировалась коренными жителями в моменты группового обсуждения: их взгляд часто был обращен на участников своей группы, дискуссии часто протекали внутри мини-группы количеством 3–4 человека. Эти участники в целом демонстрировали яркое личностное отношение ко многим вопросам, часть этих участников часто отвлекалась на сторонние темы обсуждения, сводившиеся к демонстрации личного опыта по тому или иному вопросу. Стоит отметить у этих участников выраженность компонента идентичности, проявляющуюся как в составе непосредственного опыта, так и в общем уровне знаний о городе Иркутске, по сравнению с участниками из других городов. Компонент идентичности данных участников более выражен, нежели у тех, кто проживает в других городах. Их мнение об Иркутске зача-

стью основывается на сравнении двух этих городов и условиях проживания в них.

Одними из самых обсуждаемых в обеих группах были вопросы о представлениях жителей других городов и иностранцев об Иркутске. Использование этих вопросов при социологическом опросе может повысить интерес опрашиваемых к теме обсуждения, однако есть риск того, что при ответе может доминировать гражданская идентичность, а не региональная.

В целом же интерес вызывают вопросы, связанные с личным отношением к городу и непосредственным опытом проживания в нём: участники фокус-групп охотно делились своим мнением, открыто и распространённо отвечая на вопросы.

Учитывая всё вышесказанное, можно сделать вывод, что в рамках проведенных фокус-групп такие компоненты идентичности иркутян, как когнитивный и эмоциональный, имеют выраженную взаимосвязь. Ярче всего эта связь прослеживается у коренных жителей, однако имеет свои особенности: содержание когнитивного компонента участников основано скорее на элементах материальной культуры, сфере развлечений, а не глубококом и всестороннем знании истории города. У участников обеих групп можно отметить малую заинтересованность в истории города (незнание количества лет, значимых личностей и героев города), но при этом ярко выраженное эмоциональное отношение к Иркутску, основанное на непосредственном опыте (наличие любимых мест, памятных воспоминаний, положительного или негативного мнения о городе). Так, например, они называют образы памятников или места, где находятся исторические здания, но не могут дать названия этих мест. Проявление эмоционального компонента, связанного с отношением к городу и испытываемыми по отношению к нему чувствами, у коренных жителей Иркутска имеет либо ярко выраженный положительный (участник 1: «Для меня он любимый, красивый, какой-то «свежий»... и, наверное, теплый. Люблю я Иркутск, в общем»), либо противоречивый характер (участник 2: «Для меня он (Иркутск), наверное, свободный, в плане тех же пробок, дышится свободнее. Но в плане возможностей он для меня замкнутый. Какая-то двойкость у меня»). Группа «неместных» участников часто демонстрирует ярко выраженное негативное отношение к Иркутску (участник 2: «...Я – из Иркутской области и чувствую давление Иркутска на наш город, поэтому я ненавижу Иркутск»).

Таким образом, в рамках фокус-группы можно говорить о взаимосвязи положительного отношения к городу и знаний материальной культуры Иркутска у коренных жителей и связи между

отрицательным отношением к Иркутску и низкой осведомленностью как о его материальной культуре, так и о его истории у неместных участников. Также часть участников, которые являются коренными жителями Иркутска, в некоторой степени демонстрируют негативное отношение к неместным, что может говорить о сформированности позиции своего группового членства, а также об оценке других участников с этой позиции, что является проявлением поведенческого компонента идентичности.

Литература

1. Генисаретский О. И. Средовой подход в дизайне и архитектуре [Электронный ресурс]. URL: <http://prometa.ru/olegen/6/0> (дата обращения: 20.01.2018).
2. Муравьева О. И., Литвина С. А., Богомаз С. А. Средовая идентичность: содержание понятия [Электронный ресурс] // СПЖ. 2015. № 58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredovaya-identichnost-soderzhanie-ponyatiya> (дата обращения: 20.01.2018).
3. Сазонов Д. Н. Социально-психологические особенности репрезентации городской пространственно-предметной среды у жителей города : дис. . канд. психол. наук. Белгород : Белгор. гос. ун-т, 2009. 187 с.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЫ

Волгина А. С.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: Volgina_05@mail.ru*

В современном мире рынок рекламы изменяется и развивается с каждым днем. Те методы, которые используются вне онлайн-среды, отходят на второй план, в то время как интернет-реклама набирает обороты. Со стремительным развитием и распространением интернет-технологий во всем мире, и в частности в России, интернет-маркетинг становится неотъемлемой частью любой рекламной кампании. Новые виды рекламы в сети появляются все чаще и чаще, интернет как средство массовой информации развивается очень быстро, а его пользователи – более продвинутые, мобильные и зачастую очень молоды.

Наличие у каждого студента компьютера или мобильного телефона с доступом в интернет актуализирует проблему информационно-психологической безопасности молодежи. Увеличение сил воздействия рекламы на потребителей вызывает потребность защиты личности, а увеличение защиты способствуют появлению новых методов давления, которые могут повлиять на психическое и физическое здоровье человека. Все больше и больше исследователей в последнее время стали активно использовать понятие манипулятивного воздействия. Именно поэтому необходимо анализировать неявные, скрытые факторы восприятия рекламного материала, что и является задачей психологической экспертизы.

Психологическая экспертиза рекламы представляет собой анализ и оценку рекламного материала с точки зрения возможного психологического воздействия на сознание и подсознание потребителя. В данном случае речь идет не об изучении эффективности рекламного воздействия, а об изучении нарушения информационно-психологической безопасности человека. Так, Е. Е. Пронина в своей книге «Психологическая экспертиза рекламы» приводит доводы о том, что реклама по своей сути должна быть корректной.

На основе принципа корректности рекламы Е. Е. Пронина составила «Психотехническую матрицу рекламного воздействия» [4]. При ее создании автор основывалась на том, что принятие рекламной информации происходит на бессознательном и сознательном уровне. Критерии или категории анализа, выделяемые автором, позволяют проводить исследования в опоре на конкрет-

ные особенности рекламных материалов, определять вид манипуляции, психофизиологические и психологические механизмы реагирования, которые активизируют рекламное воздействие, прогнозировать симптомы патогенности и последствия патогенного воздействия [1, с. 143].

Также критерии нарушения психологической безопасности были выделены такими авторами, как Т. В. Грачев [2], Т. С. Кабаченко [3].

Данные критерии можно использовать в ходе экспертизы интернет-рекламы, а также для получения новых данных в ходе исследования. Их источниками могут быть реципиенты рекламного воздействия и эксперты. При работе с реципиентами возможно проведение анализа суждений и аффективных реакций на воздействие рекламы, проведение ассоциативного эксперимента, обсуждение рекламных материалов в ходе фокус-группы, оценивание рекламных материалов с помощью ранжирования по определенным критериям или методики семантического дифференциала. Привлечение экспертов связано с необходимостью решения задач оценки рекламных материалов и анализа стенографических данных, полученных при работе с реципиентом рекламы [1, с. 143].

На данный момент не существует единой модели экспертизы рекламы. Разнообразие теоретических подходов позволяет современным исследователям предлагать различные критерии нарушения психологической безопасности и новые модели экспертизы рекламы.

Литература

1. Артемьева О. А. Психология рекламной коммуникации: монография. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2009. 169 с.
2. Грачев Г. В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М. : PerSe, 2003. 303 с.
3. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия. М., 2000. 530 с.
4. Пронина Е. Е. Психологическая экспертиза рекламы. М. : РИП-холдинг, 2000. 100 с. (Академия рекламы).

СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ КРЕАТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Володина Д. А., Сапранкова Т. А.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Байкальская
международная бизнес-школа (институт), Иркутск, Россия
E-mail: dashaavolodina@gmail.com*

В условиях современного мира, наиболее востребованные организации, деятельность которых направлена на создание инновационных проектов. Основными компетенциями данной деятельности является креативность и инициативность, которые обеспечивают конкурентоспособность организации. Для ее выполнения требуются сотрудники с соответствующими компетенциями. При этом управление, методы мотивации, тип взаимоотношений с такого рода персоналом имеет свои особенности. В данной статье нами рассматривается специфика сотрудников, которые работают в организации креативной сферы.

Рассмотрим термин «креативность». Согласно Большой психологической энциклопедии «креативность – это уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности» [1]. Маслоу дает определение: «креативность – фундаментальная характеристика человеческой природы, это потенциал, данный каждому человеку от рождения» [2]. Отличие креативности от других характеристик человека как личности – это индивидуальность, способность отображать воспринимаемый мир, его индивидуальное видение. Наряду с креативностью используются и такие термины, как «творчество» и «инициативность». Согласно Большой психологической энциклопедии «творчество – это деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Творчество имеет психологический аспект: личностный и процессуальный. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью» [1]. В Энциклопедическом словаре педагога, «инициативность – это положительное качество личности, проявляющееся как внутреннее побуждение и способность начать новое дело, сделать первый шаг, самостоятельно принять решение при возникновении личных или общественных проблем, побуждение к преобразованию чего-либо» [6].

Прежде чем определиться с системой мотивации сотрудников креативной сферы, необходимо понять отличие их работы от деятельности в других более регламентированных сферах. Креа-

тивность и инициативность являются одной из основных компетенций у данного рода деятельности, поэтому рассмотрим список компетенций PR-менеджера компании, работающей в сфере радиовещания. Одним из основных источников дохода на радио является заключение сделок и размещение рекламных объявлений в эфире. Количество обращений клиентов в PR-отдел радио напрямую зависит от уровня качества и эффективности предоставляемых услуг. Качество услуг определяется количеством креативных, привлекающих внимание рекламных объявлений. В задачи пиарщика входит генерация идеи рекламного объявления, разработка текста, подбор музыкального фона. Для исполнения данной задачи необходим высокий творческий потенциал, развитая фантазия и креативность. Каждый клиент индивидуален, его требования, желание, идеи и товар, также отличаются от других. Следовательно, тут нет шаблона, необходимо разрабатывать рекламные ролики с учетом всех пожеланий, но при этом придумать что-то новое, полностью удовлетворяющее клиента. Еще одним направлением деятельности PR-менеджера является организация праздников. В исполнении этой деятельности очень важной компетенцией выступает инициативность. Придумать тематику, идею мероприятия, разработать приглашения, оформление помещения, проведение непосредственно праздника и много другое, это требуется от PR-менеджера. Поэтому при найме новых сотрудников HR-менеджер компании проводит оценку уровня творческого потенциала кандидата.

Основываясь на изученных материалах [3–5], были определены особенности выполнения работы креативных сотрудников. Необходимость постоянно развиваться – креативные люди с большим энтузиазмом посещают различные курсы, лекции, семинары, любят путешествовать и окружать себя людьми себе подобными. Для творческих людей вдохновение – это то особенное состояние человека, симбиоз производительности, эмоций и максимального подъема сил, которое направлено на создание или поиск решения определенных задач. Для них характерно отсутствие рамок в мышлении, фантазии и способов реализации идей. График для такого рода специалистов особенный, он зависит от «прихода» вдохновения и настроения человека на креатив, временной период которых может наступить как ночью, так и рано утром. Очень важен такой аспект, как гармония. Для креативного сотрудника гармония должна быть как внутри себя, так и в окружении. Поэтому для наиболее продуктивной деятельности сотрудника креативной сферы, важна внутренняя гармония и благоприятная атмосфера в коллективе. Не забывайте поощрять деятельность пер-

сонала. Креативным сотрудникам важно знать, что они незаменимы для организации.

Прежде чем разрабатывать инструменты мотивации креативного сотрудника необходимо определить, что для него важно, какие мотивы он преследует. В психологии выделяется два типа референций, которые определяют, что важно для человека: внешняя или внутренняя удовлетворенность личности от выполненной им работой. К внешней удовлетворенности относятся поощрения и одобрения работы со стороны окружающих, а внутренняя определяет собственные ощущения личности от деятельности. Следовательно, необходимо понять, к какой референции больше расположен креативный сотрудник.

Основываясь на компетенциях, требуемых для работников креативной сферы, на анализе особенностей выполнения творческой работы, для нашей радиовещательной компании были отобраны такие инструменты мотивации, как профессиональный и карьерный рост, обучение, гармония, взаимоотношения в коллективе, график работы.

Профессиональный и карьерный рост. Творческие люди стремятся всегда к развитию, но при этом, для них ценнее профессиональный рост. При усложнении и разнообразии заданий, требуемых от сотрудников, при возможности работы с интересными и нестандартными клиентами, при возможности выполнять работу, кардинально отличающуюся от стандартных задач, креативный персонал получает тот самый профессиональный рост в «горизонтальном» направлении.

Обучение. Возможность постоянного обучения, посещения курсов повышения квалификаций, различных семинаров, тренингов и иные мероприятия, благодаря которым сотрудники смогут развиваться и получать новую информацию.

Гармония. Материальные и нематериальные поощрения. Креативному сотруднику необходимо ощущать свою индивидуальность и значимость в деятельности компании, поэтому словесные поощрения о выполненной им работе будут иметь весомое значение в развитии его мотивации. Но стоит помнить, что люди, вне зависимости от их уровня креативности, всегда стремятся удовлетворить свои базовые потребности. Следовательно, размер вознаграждения, должен соответствовать рынку и удовлетворять базовые потребности сотрудников.

Взаимоотношения в коллективе. Любой сотрудник, не зависимо от его уровня креативности, будет охотнее трудиться при благоприятной атмосфере в коллективе. Но для креативного сотрудника данный аспект крайне важен для максимальной кон-

центрации. Постоянные конфликты и негатив тормозят креативный процесс. Для создания благоприятного психологического климата в коллективе подходят: совместная деятельность сотрудников, выездные мероприятия, проведение праздников. Атмосфера в коллективе зависит от стиля руководства, рабочего места, соответствующего для работы уровня шума и освещенности в помещении и т. п.; психологическая совместимость, наличие у сотрудников общих интересов, чувство толерантности к другому человеку.

Гибкий график. Как упоминалось ранее, вдохновение креативных сотрудников крайне не стабильно, поэтому возможность применения гибкого графика будет весомым инструментом мотивации.

Побуждение сотрудников к проявлению инициативы. Участие сотрудников в деятельности компании, привлечение сотрудников к планированию поднимет уровень значимости выполняемой работы, увеличит удовлетворенность сотрудников, приведет к повышению инициативности и ответственности.

Разработанная система мотивации, представленная в статье, на данный момент времени находится на стадии утверждения руководством компании. Ожидаемый результат применения системы, повышение уровня мотивации креативного персонала, увеличение объема клиентов, заинтересованных в приобретении услуг высокого качества.

Литература

1. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения 07.03.2018).
2. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. 3-е изд. СПб. : Питер, 2014.
3. Проблемы мотивации работников творческого труда [Электронный ресурс]. URL: <https://dis.ru/library/665/26692/> (дата обращения 08.03.2018).
4. Особенности управления персоналом в интеллектуальных и творческих организациях [Электронный ресурс]. URL: <http://originaltm.com/osobennosti-upravleniya-personalom-v/> (дата обращения 08.03.2018).
5. Руководство творческим коллективом: 9 правил управления креативщиками [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gd.ru/articles/3879-upravlenie-tvorcheskim-kollektivom> (дата обращения 09.03.2018).
6. Энциклопедический словарь педагога [Электронный ресурс]. URL: https://spiritual_culture.academic.ru/ (дата обращения 16.03.2018).

ИЗУЧЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ РОССИЯН РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ

Жукова А. С.

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

Интенсификация связей и контактов между народами, активный взаимообмен материальными и духовными ценностями, формирование глобальной культуры и рост националистических настроений порождает страх потерять свою самобытность, независимость и вызывает отрицательную реакцию на процессы глобализации, в том числе на слияние культур. Простой человек, который ощущает себя потерянным в современном безграничном информационном пространстве, нуждается в некоем «фильтре», который поможет ему сохранить самобытность и уникальность его народа. Этим фильтром может служить этническая идентичность, основной составляющей которой является чувство принадлежности к своей этнической группе.

В данном эмпирическом исследовании приняли участие 100 респондентов: из них испытуемых подросткового возраста – 67 человек, испытуемых зрелого возраста – 33 человека. Стоит отметить также географию респондентов. Так, в исследовании приняли участие представители городов России: Иркутск, Москва, Санкт-Петербург, Владивосток, Улан-Удэ, Новосибирск, Томск, Красноярск, Барабинск, Вихоревка, Слюдянка, Новокузнецк, Тайшет, Усть-Кут.

В качестве основной диагностической методики использовался шкальный опросник для исследования этнической идентичности О. Л. Романовой.

Прежде чем рассмотреть полученные данные, стоит отметить, что в структуре этнической идентичности выделяются и исследуются два основных её компонента: когнитивный и эмоционально-оценочный.

Когнитивный компонент включает этническую осведомленность (объективные знания и субъективные представления о своей и чужих этнических группах, их истории, традициях, а также различиях между ними).

Эмоционально-оценочный компонент составляют переживания, чувства, предпочтения, отношение к членству в группе, значимость группы для человека, вовлеченность в жизнь группы, использование языка, поддержание культурных традиций и интересов группы, потребность и готовность защищать её интересы и др.

В рамках нашего исследования сделан упор на изучении чувства принадлежности к своей этнической группе:

1. Представление о группе и её членах, в том числе и о том, что позволяет человеку осознавать себя членом данной группы. В основе этого представления (образа) лежат этнодифференцирующие и этноинтегрирующие признаки, выраженные в стереотипах.

2. Переживание себя как члена группы, т. е. как человека, соответствующего или не полностью соответствующего представлению (образу) о принадлежности к данной группе.

Зафиксированы случаи субъективного определения собственной этнической принадлежности, когда мать – татарка, отец – еврей, я – башкир; или мать – наполовину белоруска, отец – наполовину немец, я – русская. Респондент относит себя к какой-либо этнической идентичности, вне зависимости от существующих норм и доминирующих этнических корнях в родословной, грубо говоря, присваивает себе желаемую этническую группу.

На вопрос: «Что роднит вас с ... народом?» респонденты выделяют весь перечень признаков по методике (обычаи, обряды, традиции; черты характера, песни и танцы, язык, место жительства, исторические судьбы, прошлое, внешность; эпос, предания, сказки; природа; географическое пространство (территория), литература и др.).

Таблица

Средние показатели испытуемых по шкалам методики О. Л. Романовой, отвечающие за чувство принадлежности к этнической группе

Шкалы методики О. Л. Романовой	Испытуемые подросткового возраста		Испытуемые зрелого возраста	
	жен.	муж.	жен.	муж.
Выраженность чувства принадлежности к своей этнической группе	0,72	1,56	1,22	1,32
Значимость национальности	0,32	0,34	0,51	0,1
Взаимоотношения этнического большинства и меньшинства	0,14	0,36	0,23	0,34
Использование того или иного языка	0,45	0,6	0,7	0,15
Средний комплексный показатель:	0,54		0,57	

Как видно из данных, приведённых в таблице, чувство принадлежности к своей этнической группе поддерживается интересом к истории и культуре народа, гордостью за его достижения, болезненным переживанием критики в адрес своего народа. Все респонденты «присягают на верность» своей этнической группе: от «скорее согласен» до «полностью согласен» (1,0–1,6).

Параметр «значимость национальности» представители группы подростков сводят к минимальному значению, респон-

денты зрелого возраста продемонстрировали отрицательную реакцию испытуемых на мысль, что в браке нужно ориентироваться на национальность партнера. Предельное «не согласен» зафиксировано у мужчин (-1,8).

Несомненно, данные параметра «взаимоотношения этнического большинства и меньшинства» свидетельствуют о глобализации мира в целом, стирании государственных границ при самостоятельном выборе территории проживания.

Изучение отношения к использованию языка показало, что некоторые респонденты выражают свое принципиальное согласие, если представители одной национальности общаются на родном языке. Другое дело, когда они в разговоре с представителями другой национальности время от времени переключаются на свой родной язык, что вызывает непонимание на разных уровнях, а не только на вербальном. Делопроизводство и преподавание на родном языке меньшинства, а не на государственном, автоматически становится барьером для отдельных лиц при равных объективных возможностях (пример ЕГЭ).

Если же говорить о среднем комплексном показателе, то он равен 0,54 у представителей подростковой группы и 0,57 – представителей зрелых людей.

Наше исследование еще раз подтвердило факт о глобализации мира в целом, стирании этнических границ. Мы еще раз продемонстрировали, что возрастной компонент не влияет на данный процесс и человечество стоит на пороге такого понятия, как «человек мира».

Литература

1. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: практикум : учеб. пособие. М. : Аспект Пресс, 2006. 208 с.
2. Емельянова Е. В. Практикум по этнической психологии : учеб. пособие. Иркутск : ИГУ, 2015. 158 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ БУРЯТСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ

Латышева Л. Ю.

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

С точки зрения психосоциального подхода Эрика Эриксона, идентичность является эпицентром жизненного цикла каждого человека, она оформляется в качестве психологического конструкта именно в подростковом возрасте и от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой самостоятельной жизни.

Что касается вопроса этнической идентичности, то однозначно установленного определения найти практически невозможно, так как вопрос является насущным и противоречивым. Однако, изучив литературу, мы выделили наиболее встречающееся в социальной психологии определение. Этническая идентичность – составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности [3, с. 6].

Э. Эриксон, рассматривая психосоциальную идентичность, определял ее как необходимое условие для сохранения здоровья индивида, его внутренней целостности и стабильности, как важную личностную потребность (Erikson, 1956). Э. Фромм также определял идентичность как «...безусловный психобиологический принцип поведения, обусловленный необходимостью выжить», она «вырастает из самих условий человеческого существования и является источником наиболее сильных стремлений».

Рассматривая вопрос этнической идентичности, нельзя не упомянуть этническое самосознание, которое немаловажно в становлении личности в подростковом возрасте. Давая определение этническому самосознанию, Л. М. Дробижева выделяет в нем следующие компоненты: осознание принадлежности своему народу, осознание интересов своего народа, представления о культуре, языке, территории.

Этническая идентичность очень интересный и обширный по своей сущности процесс становления личности. Этот процесс определяется по ряду объективных показателей: этнической принадлежности родителей, месту рождения, языку, культуре [1, с. 10].

По мнению Г. У. Солдатовой, существуют 6 типов этнической идентичности:

1. Этнонигилизм – одна из форм гипоидентичности, представляющая собой отход от собственной этнической группы и по-

иски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию.

2. Этническая индифферентность – размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности.

3. Норма (позитивная этническая идентичность) – сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам.

4. Этноэгоизм – данный тип идентичности может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ», но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет.

5. Этноизоляционизм – убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия.

6. Этнофанатизм – готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток», отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, признание приоритета этнических прав народа над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа [2].

Среди современного научного общества нет единства в последовательности становления компонентов этнической идентичности. Одни авторы считают, что этнические предпочтения формируются лишь к 9–10 годам, в других исследованиях было обнаружено, что детские предпочтения этнических групп не всегда коррелируют с информированностью о них, предубеждения могут предшествовать какому-либо знанию, хотя и в этом случае они становятся более дифференцированными и интегрированными с возрастом [2, с. 23].

Говоря о структуре данного понятия, Т. Г. Стефаненко выделяет два основных компонента:

- Когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков).

- Аффективный (чувство принадлежности к группе, оценка ее качеств, отношение к членству в ней).

Если вспомнить аспекты возрастной психологии, то, как все мы знаем, именно в школьные годы, а особенно в старших классах происходит становление личности, не всегда рационально, но фундамент предпочтений, интересов закладывается именно в

этом возрасте. В ранней юности – 16–17 лет – этнические установки приобретают устойчивость.

Но не стоит забывать, что этническая идентичность явление не статичное, а динамичное: процесс ее становления не заканчивается в подростковом возрасте. Внешние обстоятельства могут толкать человека любого возраста на переосмысление роли этнической принадлежности в его жизни, приводить к трансформации этнической идентичности [4, с. 12].

В подростковом возрасте только формируется и закрепляется осознание своей этнической принадлежности, определяется мотивация ее выбора, формируется этническое мировоззрение. Если на предшествующих этапах решающую роль в формировании этнической идентичности играла семья, то в старшем школьном возрасте наибольшее воздействие начинает оказывать школа.

Исходя из этого, мы решили провести исследование – выявить особенности типов этнической идентичности у учащихся 9–11-х классов. Проанализировав полученные результаты, мы ознакомим с ними учителей данных школ и психологов, которые нередко находятся в затруднительном положении, так как зачастую в одном классе могут учиться подростки двух, трех и более национальностей, и не всегда их взаимодействие можно охарактеризовать положительным.

Продиагностировав подростков русской и бурятской национальности по методике Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой «Типы этнической идентичности», мы получили следующие результаты. У подростков русской национальности преобладают показатели по шкале норма – 80 %. Аналогичный показатель можно наблюдать и у подростков бурятской национальности. Высокие показатели в полиэтническом обществе по этой шкале говорят о толерантном и позитивном отношении к своему и другим народам.

За размытие и неопределенность этнической идентичности, неосознанности и поиска себя в межнациональном обществе отвечают шкалы этнонигилизма и этнической индифферентности, такие качества присущи 53 % русских подростков и 60 % подросткам бурятской национальности. Нельзя назвать результат непредвиденным, ведь обе национальности тесно взаимодействуют на одной территории долгое время, более того, немало опрошенных подростков из смешанных семей, и зачастую в таких семьях подростку достаточно трудно определиться со своей этнической идентичностью.

30 % подростков в обеих национальностях находятся в поиске своей этнической ниши и также затрудняются в своей этнической идентичности (шкала «этнонигилизм»).

Что касается трех последних отрицательных по своему определению шкал – «этнофанатизм», «этноэгоизм» и «этноизоляция»

низм», то здесь можно рассмотреть небольшую отрицательную черту обеих наций на другие народы. В среднем 30–40 % подростков выражают свое отрицательное отношение к другим народам в безобидной форме на вербальном уровне. Это может проявляться в напряженности и раздражении в общении с представителями других этнических групп.

У 31 % русских подростков и у 29 % подростков бурятгов существует убежденность в превосходстве своего народа, прослеживается негативное отношение к культуре и существованию другой нации на своей территории.

Подводя итог проведенного исследования, мы сделали следующие выводы:

- этническая идентичность – составная и немаловажная часть социальной идентичности личности, это психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности;
- в научном мире выделяют шесть типов этнической идентичности, которые в той или иной степени преобладают в обществе;
- становление этнической идентичности проходит несколько последовательных этапов, которые охватывают всю жизнь человека от рождения до преклонного возраста;
- этническая идентичность позволяет человеку ощутить свою значимость, найти свое место в жизни;
- у подростков двух изученных нами национальностей преобладает положительное и толерантное отношение к людям другой национальности;
- у подростков русской и бурятской национальности нет существенных отличий по показателям типов этнической идентичности, что вероятнее всего, связано с тесным взаимодействием и длительным проживанием на одной территории.

Литература

1. Саракуев Э. А., Крысько В. Г. Введение в этнопсихологию : учеб.-метод. пособие для студентов / Акад. пед. и соц. наук, МПСИ. М. : Ин-т практ. психологии, 1996. 343 с.
2. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М. : Смысл, 1998. 389 с.
3. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по направлению и специальностям психологии. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Аспект Пресс, 2013. 224 с.
4. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание: СПб. : Алетейя, 2000. 240 с.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИДЕНТИЧНОСТИ ЧЛЕНОВ СООБЩЕСТВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Моисеева Н. Н., Кузьмин М. Ю.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: Natasha10011994@yandex.ru*

Проблема идентичности долгое время является ключевой проблемой во многих отраслях науки, таких как психология, социология и философия. В современном мире происходит становление нового общества, общества наполненного технологиями и доступной информацией. В век современных технологий проблема поиска себя, своей идентичности становится особенно актуальной. Большая часть населения земли являются постоянными пользователями интернета, численность активных пользователей в социальных сетях увеличивается ежедневно. В мире, переполненном информацией, происходит утрата устоявшихся ценностей, с помощью которых человек определяет своё место в социуме. С другой стороны, человек осваивает новые способы видения самого себя, окружающего мира и себя в этом мире.

Изучением социальной идентичности и межгрупповых отношений занималось множество исследователей. Среди основных можно выделить таких ученых, как А. Тэджфел, Дж. Тернер, М. Шериф, Д. Кемпбелл, П. Бергер и Т. Лукман. Изучение идентичности и Я-концепции связывают с работами Дж. Г. Мида, Ч. Кули, Р. Фогельсона, И. Гоффмана и др.

Вместе с тем проблема изучения идентичности членов сообществ в социальных сетях является новой, как и сам феномен социальных сетей. Поэтому в данном обзоре мы постарались проанализировать основные подходы к решению этой проблемы.

Поведение испытуемых в интернете, а также особенности идентичности активных пользователей интернета, являлось предметом изучения ряда отечественных исследователей.

В своей работе «Образ «Я» интернет-зависимых и интернет-независимых социальных агентов в виртуальном пространстве Т. А. Наумова [4] ставит целью изучение образа «Я» в ситуации взаимодействия социальных агентов. Ее интересует как презентуют себя в виртуальном пространстве лица, являющиеся интернет-зависимыми, и лица таковыми не являющиеся. Используются методики «Образ «Я» в ситуации взаимодействия в виртуальном сообществе» (авторы Н. И. Леонов, Т. А. Наумова), методика выявления отношения к интернету «Незаконченные предложения» (адаптированная А. Е. Жичкиной), опросник «Отношение к интер-

нету» (составитель Е. А. Щепилина), методика исследования уровня субъективного контроля (Е. Ф. Баженине, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд), пятифакторный опросник личности У. Норманна, методика исследования самооотношения (С. Р. Пантилеев).

А. Е. Жичкина в своей работе «Взаимосвязь идентичности и поведения в интернете пользователей юношеского возраста» [1] в качестве цели своего исследования видела анализ и эмпирическое исследование роли структуры и содержания идентичности в регуляции поведения в интернете.

При этом в своем исследовании А. Е. Жичкина основное внимание уделяет взаимосвязи поведения в интернете и идентичности, разделяя испытуемых именно по степени «открытости альтернативам», когда человек выделяет для себя достаточно широкий спектр возможностей [1, с. 12].

А. Е. Жичкина приходит к выводу, согласно которому «закрытые» респонденты в интернете стремятся соответствовать идеальному образу «Я». Это проявляется в близости ролевой позиции «Я в интернете» к «идеальному Я» по первым двум наиболее значимым факторам, объясняющим 66 % суммарной дисперсии. При этом «идеальное Я» «закрытых» наделяется всевозможными положительными характеристиками: «сильный», «активный», «хороший», «добрый», «умный», «красивый», что может быть интерпретировано как притязания на грандиозность во всех отношениях и в глобальных масштабах.

Анализируя подходы различных авторов (Е. П. Белинская, А. Е. Жичкина и др.), Т. А. Наумова описывает интернет-среду как место, где социальному агенту предоставлены максимальные возможности для самоопределения и самоконструирования. Последние обстоятельства позволяют экспериментировать со своей идентичностью, одинаково отдавая ее и от идеальной, и от реальной моделей. Последний феномен определяется как создание виртуальной личности.

В целом, по мнению Т. А. Наумовой, самопрезентация в интернете представляет собой осуществление желаний – силы, могущества, красоты, принадлежности и т. д. [4, с. 22]. С одной стороны, виртуальная самопрезентация может отражать желания, неудовлетворенные в реальной жизни, – быть прямым следствием реальной идентичности. С другой стороны, виртуальная самопрезентация, помимо удовлетворения неосуществленных или неосуществимых по разным причинам в виртуальности желаний, может быть связана с техническими особенностями коммуникации в интернете и опытом социального агента. Таким образом, виртуальная самопрезентация может служить выражением по-

давленной части своей личности или удовлетворять потребность в признании и силе [1, с. 15]. Удовлетворяя эту потребность, социальные агенты создают такую виртуальную самопрезентацию, которая соответствует их идеалу «Я» и замещает их плохое реальное «Я».

На наш взгляд, то обстоятельство, что самопрезентация в интернете является реализацией своего идеального «Я», не является специфичным именно для интернета. Так, по данным О. А. Пикулёвой, одной из целей самопрезентации всегда является потребность в социальном одобрении, утверждение желательной «Я»-концепции. Она ссылается на позицию Б. Шленкера, согласно которой самопрезентация не является только обманчивой или манипулятивной деятельностью, она может также представлять собой «...попытку сообщить аудитории «правильный портрет» индивида. Обычно этот портрет отражает слегка «отшлифованную» и улучшенную Я-концепцию, но он является тем, во что «актер» искренне верит сам». Изучая мотивацию, лежащую в основе самопрезентации, Д. Майерс делает вывод о том, что «...существуют неоспоримые свидетельства того, что люди иногда преподносят себя не такими, каковы они на самом деле», и при этом определяют самопрезентацию как «акт самовыражения и поведения, направленный на то, чтобы создать у окружающих и у самого себя благоприятное впечатление».

Таким образом, по нашему мнению, самопрезентация как в обычной жизни, так и в интернете не отличаются принципиально; скорее, интернет является еще одним способом самопрезентации. В этом смысле создание «виртуальной» личности является лишь одним из способов самовыражения. Соответственно, ее изучение может быть важным шагом на пути исследования самой идентичности.

Данный подход уже реализовывался в ряде исследований [2; 3; 6]. Однако, по нашему мнению, перспективным может быть анализ непосредственного участия испытуемых в различных сетевых сообществах.

Литература

1. Жичкина А. Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 32 с.
2. Кузьмин М. Ю., Монеткин А. А. Особенности самопрезентации детей и подростков в сети интернет // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XIII ежегод. всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск, 2014. С. 316–319.
3. Монеткин А. А., Кузьмин М. Ю. Особенности самопрезентации детей и подростков в сети интернет // Проблемы теории и практики современной психологии : тез. докл. XII ежегод. всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (с междунар. участием), посвящ. 20-летию факультета психологии

ИГУ / редкол.: И. А. Конопак, А. В. Глазков, Е. А. Кедрярова, И. В. Ярославцева, О. В. Синева. – Иркутск, 2013. – С. 253–255.

4. Наумова Т. А. Реконструкция образа «Я» в виртуальном пространстве Интернет // Психология XXI столетия: материалы ежегод. симп. психологов. Ярославль, 2006. С. 22–24.

5. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: коллективная монография / К. В. Патырбаева, В. В. Козлов, Е. Ю. Мазур, Г. М. Конобеев, Д. В. Мазур, К. Марицас, М. И. Патырбаева; науч. ред. К. В. Патырбаева; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2012. 250 с.

6. Царев М. В., Кузьмин М. Ю. Страница в социальной сети как презентация личностью своей я-концепции // Проблемы теории и практики современной психологии: тез. докл. XII ежегод. Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (с междунар. участием), посвящ. 20-летию факультета психологии ИГУ / редкол.: И. А. Конопак, А. В. Глазков, Е. А. Кедрярова, И. В. Ярославцева, О. В. Синева. Иркутск, 2013. С. 289–291.

СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЦЕИСТОВ

Плискановская М. И.

*МБОУ ШР «Шелеховский лицей», Шелехов, Россия
E-mail: margarita-pliska@mail.ru*

В рамках модернизации системы образования перед школой стоит задача воспитания человека с новым, интеллектуальным уровнем самосознания, способного к концептуальному мышлению, творческой деятельности и самостоятельному управлению собственной деятельностью и поведением.

Происходящие изменения в общественной жизни требуют развития новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициацией, навыка самостоятельного движения в информационных полях, формирования у обучающегося универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем – профессиональной деятельности, самоопределения, повседневной жизни. Это требует широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности. Одним из средств достижения данной цели могут служить социальные исследования. Исследовательская деятельность школьников, это деятельность, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением.

Работа социологической лаборатории на базе Шелеховского лицея направлена на формирование умений будущего исследователя, развитие познавательных способностей у школьников и формирование навыков проектной деятельности.

Программа разработана в соответствии с задачами модернизации содержания образования. Важно, чтобы, пройдя все этапы обучения, ученик приобрёл новый подход к пониманию окружающего мира, создающий особенный тип мышления – исследовательский и творческий.

Цель работы социологической лаборатории – формирование у учащихся социологического мышления, умения учитывать различные точки зрения, использовать комплексный подход к анализу социальных проблем современного общества.

Формы работы социологической лаборатории: подготовка и проведение собственных социологических исследований, подведение результатов исследований в виде построения графиков и диаграмм по результатам исследования. Для получения достовер-

ной информации Лаборатория использует широкий спектр социологических методов сбора информации, в том числе: анкетирование; интервью; фокус-группа; анализ документов, в том числе на базе предоставленных статистических расчетных данных. Интересен опыт работы лаборатории по запросу администрации Шелеховского района: обеспечение потребностей в сведениях об общественном мнении целевых групп относительно важнейших вопросов деятельности органов управления в различных сферах жизнедеятельности. Лицеисты обратили внимание на реальные проблемы, в частности в сфере медицинских услуг. Данный аспект решался на уровне администрации (например, сменился главный врач, проведение модернизация в структуре управления, а также оптимизация в сфере обработки информации районной поликлиники).

В ходе работы учащиеся не только учатся проводить поиск необходимой информации в одном или нескольких источниках для составления анкет социологического исследования, но и сравнивать данные разных источников, выявлять их сходство и различия. Они находят ответы на поставленные вопросы и делают выводы, оформляя результаты социологического опроса в виде таблиц, графиков, диаграмм.

Следует остановиться на том, как эта деятельность влияет на достижение личностных результатов: происходит формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, взрослыми; умение формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение; освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах. Такая практикоориентированная деятельность позволяет обозначить и метапредметные результаты: учащиеся ставят и формулируют для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности; развивают мотивы и интересы своей познавательной деятельности; у них формируется умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией; владение основами самоконтроля, самооценки.

Воспитательный результат предполагает не только приобретение новых знаний, опыта. Он выражается в умении использовать необходимую информацию для составления анкет социологического исследования; позитивное отношение к базовым ценностям общества, в частности к образованию и самообразованию. Результат проявляется в активном использовании социологических исследований, самостоятельном выборе тем исследований и получение школьниками самостоятельного социального опыта. По материалам проведённых социологических исследований, про-

ведённых практик готовятся курсовые проекты и исследовательские работы.

В целом работа лаборатории способствует повышению мотивации и привлечению лицеев к научно-исследовательской и социально-культурной жизни нашего города и района, позволяет открыть новые грани своего «Я».

Литература

1. Готлиб А. С. Введение в социологическое исследование: Качественный и количественный подходы: Методология. Исследовательские практики : учеб. пособие. М., 2005. 384 с.
2. Безрукова О. Н. Социология молодежи [Электронный ресурс]. URL: <http://studentam.net/content/category/1/11/19/> (дата обращения: 12.12.16).
3. Девятко И. Ф. Методы социологического исследования [Электронный ресурс]. URL: <http://studentam.net/content/category/1/11/19/> (дата обращения: 12.12.16).
4. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М. : Просвещение, 2009. 259 с.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения [Электронный ресурс]. URL: <http://psymania.info/raznoe/307.php> (дата обращения: 21.10.16).
6. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования познавательных интересов учащихся. М. : Педагогика, 2011. 350 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ, ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У ЛИЦ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Ряснова С. П.

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

В настоящее время знание фактов и закономерностей психологического развития в детстве, юности, зрелости и старости, возрастных задач и нормативов развития, типичных возрастных проблем, предсказуемых кризисов развития и способов выхода из них необходимо самому широкому кругу специалистов – психологам, педагогам, врачам, социальным работникам, работникам культуры. Среди этих вопросов в рамках обеспечения гармоничности личностного развития имеет особое значение понимание взаимосвязей между различными комплексами качеств человека: интеллектуальными, эмоциональными и лидерскими. При этом не будет преувеличением утверждение о том, что до недавнего времени около 90 % публикаций по психологии развития занимала психология детей, что определяет направленность исследования данной проблемы на выборку лиц зрелого возраста. Таким образом, актуальность исследуемой проблемы определяется как особенностями развития научного знания, так и существующими потребностями социальной практики.

В связи с этим было проведено исследование взаимосвязи интеллектуальных и эмоциональных качеств с лидерскими качествами у лиц зрелого возраста. В исследовании были использованы следующие методы: теоретический анализ источников по проблеме исследования; практические методы психодиагностики (Диагностика лидерских способностей Е. Жариковой, Е. Крушельницкой; 16-факторный личностный опросник Кэттелла (форма С)); метод статистической обработки: критерий ранговой корреляции Спирмена.

В результате анализа источников было конкретизировано понимание лидерства: с одной стороны, лидерство как ведущее положение отдельной личности, социальной группы, обусловленное более эффективными результатами деятельности; с другой – процессы внутренней самоорганизации и самоуправления группы, коллектива, обусловленные индивидуальной инициативой их членов.

Первое определение показывает субъективный характер данного понятия: человек, достижения которого признает определенная группа людей, может быть для этих людей лидером, и в

то же время другая группа может отрицать его лидерство, если не рассматривает соответствующие достижения как выдающиеся.

Второе определение, в отличие от первого, отражает динамизм процесса лидерства. Действительно, лидерство – это не только положение личности или группы, но еще и процесс вовлечения последователей в деятельность, направленную на достижение определенных целей.

Динамика лидерских качеств приводит к существенным возрастным отличиям, в частности, в зрелом возрасте. Зрелость, согласно Э. Эриксону, охватывает время от 25 до 65 лет, т. е. 40 лет жизни. Анализируя зрелость как седьмую стадию человеческой жизни, он считал ее центральной на всем жизненном пути человека. Социальная ситуация развития в зрелости – это ситуация реализации себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и семейных отношениях. Зрелому человеку свойственны: реальные ожидания, трезвые оценки возможностей; постановка конкретных жизненных целей; самооценка личности, отражающая результаты жизненного пути, жизни как решаемой задачи.

В течение жизни на основе средовых и генетических предпосылок у человека формируются эмоциональные качества личности. К эмоциональным качествам личности Кеттелл относит: эмоциональную устойчивость, степень тревожности, беспечность, смелость в социальных контактах, эмоциональную чувствительность, степень напряженности, эмоциональную стабильность, общий эмоциональный тонус, силу эмоциональных реакций и их внешнюю выраженность – экспрессивность. Эти свойства в своей динамике будут влиять на лидерскую позицию человека.

К интеллектуальным качествам личности по Кеттеллу относятся: общий уровень интеллекта, уровень развития воображения, дипломатичность, восприимчивость к новому. Интеллектуальные качества значимо влияют на успешность человека, а следовательно – на его лидерскую позицию.

На основе теоретического анализа было проведено эмпирическое исследование. Базой исследования послужил завод натяжных потолков Nouvel. В исследовании участвовали 35 человек зрелого возраста (35–45 лет). Результаты диагностик и статистического анализа позволили получить следующие группы (рис. 1, 2).

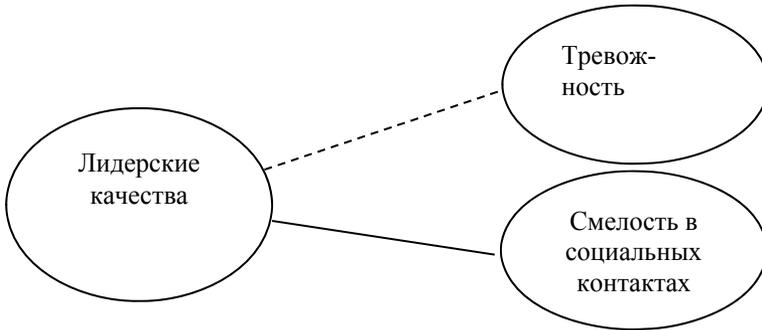


Рис. 1. Взаимосвязь эмоциональных и лидерских качеств у лиц зрелого возраста
Условные обозначения:
——— прямая корреляционная связь
----- обратная корреляционная связь

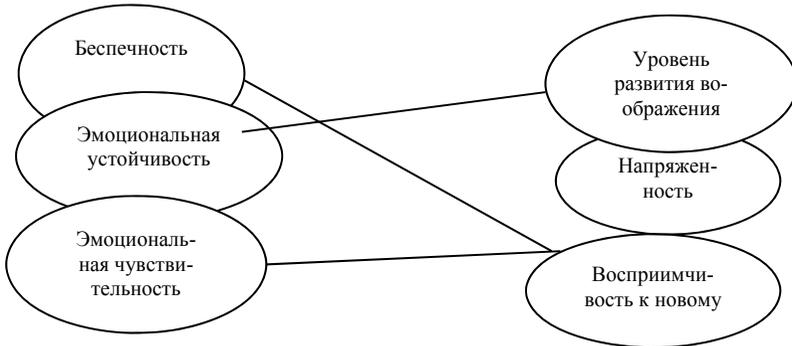


Рис. 2. Взаимосвязь эмоциональных и интеллектуальных качеств у лиц зрелого возраста

На основании проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы.

1. Между лидерскими качествами и смелостью в социальных контактах была выявлена прямая взаимосвязь. Она объясняется тем, что личность, которая хочет добиться положения лидера, должна обладать такими качествами, с помощью которых происходит взаимодействие с группой, например: умение создать команду, умение притягивать к себе людей, умение убедить человека, уверенность в себе. Поэтому для лидера характерна смелость в социальных контактах (рис. 1).

2. Между показателями лидерских качеств и тревожностью была выявлена обратная связь. Это объясняется тем, что лич-

ность, имеющая лидерские способности, уверена в себе, знает себя, свои чувства и эмоции, у нее присутствует высокий контроль своих эмоций, тревожность у такой личности минимальна. Все это и объясняет обратную взаимосвязь показателя лидерских качеств и тревожности.

3. Между уровнем развития воображения и эмоциональной устойчивостью была выявлена прямая взаимосвязь. Это можно объяснить тем, что воображение тесно связано с мышлением, оно приходит в действие на этапе познания. С помощью воображения человек находит выход в сложнейшей ситуации. Но и эмоциональная устойчивость предупреждает крайний стресс, способствует проявлению готовности к действиям в напряженных ситуациях. Этим можно объяснить прямую взаимосвязь между уровнем развития воображения и эмоциональной устойчивостью (рис. 2).

4. Между уровнем развития воображения и напряженностью была выявлена обратная связь. Это можно объяснить тем, что у личности с высоким уровнем воображения выражен высокий интеллект, креативность мышления, такая личность имеет высокую эмоциональную устойчивость, она не подвержена стрессу, дистрессу, поэтому напряженность у такой личности будет минимальной.

5. Между восприимчивостью к новому и беспечностью была выявлена прямая связь. Это объясняется тем, что личность, имеющая высокие показатели восприимчивости к новому мыслит позитивно, лучше информирована, выражает большой интерес к науке, проявляет легкость в поведении, приспосабливается к любой ситуации. Этим и можно объяснить взаимосвязь восприимчивости к новому и беспечностью.

6. Между восприимчивостью к новому и эмоциональной чувствительностью была выявлена прямая взаимосвязь. Личности с высокими показателями эмоциональной чувствительности настроены романтично, они обладают развитым воображением. Данная характеристика близка к интеллектуальному показателю как восприимчивость к новому, тем самым объясняя данную взаимосвязь.

В целом в данном исследовании удалось реализовать поставленную цель и доказать выдвинутые гипотезы. Опросник личностных особенностей Кеттелла и методика лидерских способностей Е. Жарикова. Е. Крушельницкого позволили сделать анализ данного исследования более полным, глубоким, обоснованным.

Литература

1. Адаир Д. Эффективное лидерство. Как развивать и применять лидерские навыки. М. : Эксмо, 2003. 318 с.

2. Бендас Т. В. Психология лидерства. СПб. : Питер, 2009. 448 с.
3. Занковский А. Н. Психология лидерства. От поведенческой модели к культурно-ценностной парадигме. М. : Ин-т психологии РАН, 2011. 201 с.
4. Крестов Б. И. Типология лидерства // Соц.-гуманит. знания. 2000. № 3. С 73–78.
5. Кристофер Э., Смит Л. Тренинг лидерства. СПб. : Питер, 2001. 189 с.
6. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М. : Изд-во МГУ, 1997. 109 с.
7. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Л. : Изд. ЛГУ, 1990 256 с.
8. Рыбалко Е. Ф. Динамика основных характеристик человека в различные периоды его зрелости. Возрастная и педагогическая психология. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. 202 с.
9. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М. : Междунар. пед. акад., 1995. 368 с.
10. Филонович С. Р. Лидерство и практические навыки менеджера. 17-модульная программа для менеджеров. Управление развитием организации. М. : Инфра-М, 1999. 229 с.

РАЗДЕЛ 4

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ

Алиев Е. Р.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: aliard2000@mail.ru*

Профессиональное самоопределение – это форма личностного выбора, отражающая процесс поиска формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способа ее самореализации, а также приобретения профессии. Это длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, который происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути. Он представляет собой многоуровневый и многообразный процесс, который нельзя рассматривать, не изучив исследования специалистов по данному поводу.

Анализ научной литературы различных авторов позволил выделить следующее определение понятия профессионального самоопределения: Е. А. Климов понимает его важным проявлением психического развития человека, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного [2, с. 19]. Проанализировав его труды можно выделить два уровня профессионального самоопределения: гностический, который представляет собой перестройку сознания, самосознания, и практический уровень, который является реальным изменением социального статуса человека.

Объединяя рассуждения Е. А. Климова, можно сделать следующий вывод: профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному принятию выбора профессии и не заканчивается конечным этапом профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной карьеры.

С точки зрения Р. С. Немова, сам по себе процесс профессионального самоопределения проявляет себя, как сознательный выбор, который делает человек при выборе профессиональной сферы деятельности для себя, как личности [5, с. 200]. Таким образом, можно предположить, что процесс профессионального самоопределения начинается и заканчивается на выборе профессии человеком в процессе обучения. Схожей точки зрения придерживается И. М. Кондаков, говоря о профессиональном выборе, как об отдельном этапе профессионального развития, проходимого индивидом после окончания общеобразовательного обучения и перед собственно профессиональным обучением [3, с. 282]. Но следует понимать, что подобная точка зрения не является основной в

научном сообществе. Например, В. Б. Шапарь полагает, что профессиональное самоопределение является процессом, охватывающим весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности [8, с. 395].

Другими словами процесс профессионального самоопределения следует понимать как процесс, охватывающий длительный период жизни человека, начинающийся от появления зачатков профессиональных интересов и склонностей в детском возрасте до окончательного утверждения в избранной сфере профессиональной деятельности в годы зрелости. На данном фоне довольно интересно выглядит позиция Э. Ф. Зеера. Согласно его определению процесс профессионального самоопределения описывается, как самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождения смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации [1, с. 13].

Наиболее глубоко проблема профессионального самоопределения исследована Н. С. Пряжниковым. Говоря о данном процессе, он делает акцент на неразрывную связь между процессом профессионального самоопределения и процессом самореализации человека в различных важных сферах жизни. В своих работах он подразумевает, что сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности человека, а также это касается и нахождения смысла в самом процессе самоопределения в конкретной социально-экономической ситуации [6].

Присоединение России к болонскому процессу обучения привело к появлению в российских вузах двухступенчатой системы высшего образования: бакалавриата и магистратуры как компонентов двухуровневой системы высшего образования.

Под магистратурой подразумевается более глубокое освоение теории и практической подготовки студентов к научно-исследовательской или профессиональной деятельности, тем самым подготавливает высококвалифицированного специалиста. Обучаясь в магистратуре, студент выступает субъектом научно-исследовательской, педагогической, управленческой, проектной и других видов деятельности, что в свою очередь поднимает вопросы о профессиональном самоопределении магистрантов. Проблема профессионального самоопределения студента в магистратуре осложнена тем, что этот вопрос слабо изучен. В большинстве случаев это связано с тем, что в основном все работы по изучению

профессионального самоопределения более ориентированы на студентов бакалавриата и специалитета из-за того, что, во-первых, на данном этапе обучения делается выбор профессии, а во-вторых, само понятие «магистратура» введено в систему высшего образования совсем недавно и пока очень мало наработок по этой теме.

Перед поступлением в магистратуру, студенты встают перед выбором – продолжить обучение по уже изучаемой профессии или сменить вектор развития в смежном или иных направлениях, попробовав себя в чем-то новом. Смену вектора обучения можно связать с неудовлетворенностью полученным образованием, а это в свою очередь делает невозможным дальнейшее обучение по выбранной специальности в магистратуре. Если рассматривать поступление в магистратуру как смену вектора, то данный процесс можно рассматривать как смену профессии. Т. В. Кудрявцев и А. В. Сухарев определяют смену профессии как показатель того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу развития. В качестве содержательной характеристики процесса профессионального самоопределения они выделяют процесс формирования отношения личности к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Изменения, происходящие в структуре этого образа, характеризуют изменения отношения личности к себе как к профессионалу, будущему и настоящему [4]. Мотивами такого выбора может служить перспектива профессионального роста, улучшение материальной обеспеченности, современные условия рынка труда, которые формируют востребованность той или иной профессии, соответствие новой профессии интересам и склонностям, решение конфликта, порожденного неудовлетворенностью собой и своим статусом. Также часть студентов остается на направлении, заданном бакалаврским образованием. Продолжение образования может быть связано со многими факторами, такими как дальнейшее развитие в определенной профессиональной сфере и неопределенность в жизненном направлении, воздействие родителей и стереотипов о том, что окончание магистратуры является неким аналогом окончанием специалитета.

Таким образом, студентов магистратуры можно условно разделить на две группы: во-первых, студенты-бакалавры, которые продолжают обучение в магистратуре по своему направлению, во-вторых, студенты-бакалавры и специалисты других научно-технических направлений. Все это порождает ряд вопросов по оптимизации профессионального самоопределения студентов магистрантов. В связи с тем, что у данных будущих специалистов про-

цесс самоопределения направлен не на выбор направления специальности, а на определение сферы деятельности в рамках профессионального направления, это в свою очередь поднимает вопрос мотивационного характера, заключающийся в желаниях и стремлениях к приобретению и овладению профессиональными знаниями, а также пониманию смысла своего обучения и решения предстоящих задач в своей профессиональной деятельности.

Как показал теоретический анализ исследования различных источников процесс профессионального самоопределения магистрантов – это процесс активной ориентации субъекта труда в мире профессии, сопряженный с поиском смысла трудовой деятельности. Именно в данном процессе магистрант определяет свою сферу деятельности в рамках выбранного направления, принимает решения о выборе и следованию определенной сферы деятельности в профессии, а именно пойдет студент в научном направлении изучения вопросов и проблем, связанных с данной профессией или приложит полученные знания в своей дальнейшей практической работе. В процессе профессионального обучения происходит становление профессионального самосознания, определяется вектор дальнейшего развития и самореализации, окончательно формируется понимание о профессиональной деятельности, но эти теоретические выводы нуждаются в эмпирической проверке, что предполагается осуществить на следующем этапе исследования.

Литература

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М. : Деловая книга, 2003. 336 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004. 304 с.
3. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 512 с.
4. Кудрявцев Т. В., Сухарев А. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // *Вопр. психологии*. 1983. № 2. С. 51–60.
5. Немов Р. С. Психология. Словарь-справочник. Ч. 2. М. : Владос-Пресс, 2003. 352с.
6. Пряжников Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация. М. : Академия, 2005.
7. Соколов А. В. С чего начинается магистратура? // *Вестн. Том. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение*. 2015. № 1 (17). С. 143–149.
8. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога. М. : АСП, 2004. 734 с.

К ВОПРОСУ О ТЬЮТОРСТВЕ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Басмурова Ж. В., Собиграй Н. И.

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

Активное развитие социально-экономической ситуации в нашей стране, которое значимо не только поменяло рынок труда, но и способствовало актуализации проблемы профессионального самоопределения личности. Потребности человека, связанные с его жизнеобеспечением в современном высоко техничном и технологичном обществе, сегодня требуют развития новых форм разнообразной деятельности по поддержанию достойного уровня жизни человека.

По мнению О. М. Дудиной, А. К. Марковой, М. Ю. Уваровой и др. [1; 4; 6], перед личностью постоянно возникают проблемы, в ходе решения которых происходит продолжение, углубление, уточнение профессионального самоопределения: своего отношения к профессиям, анализ и рефлексия собственных профессиональных достижений, принятие решения о выборе профессии или ее смене, коррекция карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов. В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности, перестройка структуры личности. Весь этот комплекс проблем и составляет понятие «профессиональное самоопределение» [4; 7]. Профессиональное самоопределение активизируется и принимает актуальность не только в начале жизненного пути, но и на более зрелых стадиях профессионального развития человека.

Теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что много работ посвящено профессиональному самоопределению в юношеском возрасте, в молодости, а вот исследований профессионального самоопределения в зрелом возрасте критически недостаточно.

Как отмечают исследователи [2], зрелость – самый продолжительный период онтогенеза. Согласно Э. Эриксону, зрелость охватывает время от 25 до 65 лет, т. е. 40 лет жизни. В зрелости социальная ситуация связана с реализацией себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности. В этом возрасте актуализируется вопрос профессиональной продуктивности – забота о людях, результатах и идеях, к которым человек проявляет интерес [2].

Весь жизненный путь человека, по мнению М. Ю. Уваровой, можно представить чередой выборов, каждый из которых может сыграть решающую роль в его жизни. Особое значение имеет не только первый профессиональный выбор (выбор профессии, профессионального образовательного учреждения), он должен быть осознанным, самостоятельным, с учетом индивидуальных особенностей человека, потребностей общества, но и последующие профессиональные выборы (места работы, стратегии карьерного роста, повышения квалификации и т. д.) [6]. Поэтому этот выбор не может осуществляться спонтанно, он должен стать результатом большой и довольно длительной, самостоятельной работы, в которой личность нуждается в сопровождении со стороны определенного специалиста (например, тьютора). Эффективно организованное сопровождение активизирует человека, открывает перспективы личностного и профессионального роста, помогает сформировать у него стремление к самостоятельному выбору профессии с учетом полученных знаний о себе, своих способностях и перспективах их развития.

Как заметил Н. С. Пряжников, современное состояние работы по профессиональному ориентированию имеет необходимость для расширения масштабов данной работы, повышение качества помощи в профессиональном и личностном самоопределении [5].

Необходимо отметить, что в последние десятилетия активно растет интерес к профориентационной работе. Стали появляться новые разработки и программы помощи человеку в осуществлении профессионального и личностного самоопределения. Особое место в этом ряду, кроме психологической, профконсультационной помощи, стало принадлежать и тьюторству. Тьюторство – новое направление в российском образовании и профессиональном становлении человека [3].

В своем исследовании, обобщив различные подходы (Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, М. П. Черемных, А. М. Долгооруков, Н. А. Костина, М. А. Дьячкова, О. Н. Томюк), под тьюторством мы будем понимать специально организованную систему психолого-педагогического сопровождения человека на различных этапах его самоопределения (как личностного, так и профессионального). В нашем случае – на этапах профессионального самоопределения [3].

Психологический аспект тьюторской работы выражается ее главной целью: изучение индивидуального познавательного интереса у человека, готовность формировать профессиональную направленность и способность самостоятельно и осознанно планировать, реализовывать профессиональное развитие.

Тьюторское сопровождение призвано подготовить личность к общественно полезному труду, оказать помощь в выборе профессии в соответствии с ее интересами, склонностями и способностями с учетом потребностей рынка труда, и сопровождать ее в дальнейшей профессионализации.

Проведя теоретический анализ роли тьюторства в профессиональном самоопределении личности зрелого человека. Нами была предпринята попытка разработать модель тьюторского сопровождения профессионального самоопределения личности в зрелом возрасте.

Для более четкого и полного представления структуры тьюторской работы мы ее представим в виде схемы (рисунок).

Тьюторская работа представляет собой последовательность взаимосвязанных друг с другом этапов, на которых при помощи различных методов и технологий должно осуществляться сопровождение профессионального самоопределения личности [3]:

Этап мотивационно-диагностический. Здесь мы используем следующие методы для выявления познавательного интереса (работа с вопросом, знаковый, ролевой, коммуникативный метод группового обсуждения, метод диагностического анкетирования, тестирования, рефлексия и т. д.). Результатом данного этапа является: соотнесение стартовых характеристик человека и профессиональных запросов, которые становятся основой для предварительного проектирования и создание образа желаемого будущего.

Этап проектировочный. Включает в себя разработку индивидуального плана с перечислением всех найденных вариантов, средств, источников с указанием последовательности прохождения. Используются технологии и методы (информационное портфолио, план-карта, ресурсная схема общего тьюторского действия, мозговой штурм, работа с вопросом, рефлексия и т. д.). Результатом этого этапа является план своего движения, вплоть до мельчайших деталей – как, куда, с кем и для чего двигаться.

Этап реализационный. Результат: самостоятельные действия (в частности профпроба).

Этап аналитический. На этом этапе становится востребованным еще один вид портфолио – портфолио достижений, демонстрирующий достигнутые результаты. Методы (эссе, резюме, презентации, ретроспективная рефлексия и т. д.) Результатом является определение перспектив, продолжение поиска в этой профессиональной направленности или аргументируемой смене соответствующего интереса на новый.



Рис. Содержание этапов тьюторского сопровождения профессионального самоопределения личности в зрелом возрасте

В целом можно констатировать, что на сегодняшний день тьюторское сопровождение содействует решению вопросов профессионального самоопределения, в построении дальнейшего маршрута профессионального развития и масштабирования своих профессиональных возможностей.

Литература

1. Дудина О. М., Ратникова М. А. Профессиональная мобильность: кто и как принимает решение сменить профессию // Экон. социология. 1997. № 6. С. 48–56.

2. Кедярова Е. А., Уварова М. Ю. Психология развития личности. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2012. 177 с.
3. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И. Профессия «Тьютор». М. ; Тверь : СФК-офис, 2012. 246 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
5. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учеб.-метод. пособие. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Модэк, 2002. 400 с.
6. Уварова М. Ю. Из опыта исследования структуры профессионального самоопределения будущих психологов // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2012. № 1. С. 86–92.
7. Уварова М. Ю., Фролова О. П. Психологические основы профессиональной ориентации : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2005. 168 с.

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ В ЛИЦАХ: ИРВИН ЯЛОМ. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА

Гладких А. А., Арсентьева Г. Н.

*Центр практической психологии «ШАГИ», Иркутск, Россия
E-mail: shagi_gi@mail.ru*

Профессиональное становление – это форма становления личности индивида, рассмотренная через призму профессиональной деятельности. Специалисты, изучающие данный раздел психологии труда (например, Поварёнков Ю. П. и др.), акцентируют внимание на необходимости целостного рассмотрения этого направления как формы социализации и индивидуализации, часть жизненного пути личности, форму научения и развития, а также одну из ведущих форм проявления активности личности [2, с. 2].

Ю. П. Поварёнков говорит о непрерывности данного процесса и освещает необходимость наблюдения и поддержки профессионального становления на протяжении всего пути личности в профессии (от выбора направления деятельности до высших форм профессионального развития).

Ирвин Ялом – профессор психиатрии Стенфордского университета в Калифорнии. Один из известнейших психотерапевтов, ведущих специалистов экзистенциального подхода, писатель, автор нескольких бестселлеров.

Родители Ирвина эмигрировали из России в 20-е гг. XX столетия. В интервью и книгах Ялом называет себя «сын бедного торговца-эмигранта из российской деревушки на границе с Польшей». Говорит о бедности, жизни в гетто (где они были единственной «белой» семьёй) и трудностях в школьной среде из-за предвзятого отношения к евреям. Упоминает, что все его друзья были «чёрными». И что полюбил читать, хотя никогда не видел родителей с книгой. Книги он называет своим способом адаптации в непростой ситуации и заявляет, что Ф. М. Достоевский и Л. Н. Толстой сыграли определяющую роль в его выборе профессии. Из интервью: «Толстой и Достоевский сформировали мою философию, психологию, мои отношения с обществом. Благодаря им я стал понимать сокровенные глубины и тревоги человеческой души».

Ирвин Ялом в подходе к терапии делает акцент на важности взаимоотношений психотерапевта и пациента, постулирует привнесение личности и чувствительности терапевта в процесс психотерапии. Являясь представителем психодинамического направления, Ялом осваивал модель «чистого экрана» – максимальной нейтральности и нулевого привнесения личности терапевта в

процесс работы с пациентом для максимального переноса проекций на «чистый экран» терапевта.

В книге «Вглядываясь в солнце» Ялом упоминает об ощущении недостаточности психоаналитического подхода для психотерапии во время обучения и о том, как нашёл дополнение в философии, познакомившись с трудами Ролло Мэя (к которому позже пошёл на личную терапию) [5, с. 215]. Здесь и формируется экзистенциальная парадигма его подхода. Он пишет о важности и фундаментальности вопроса о смысле человеческой жизни, рассматриваемого философией.

Если рассматривать влияние семейного поля на формирование личности и профессионала, то из интервью и книг Ирвина можно предположить взаимосвязь между отношениями с родителями и сверстниками, а также с женой и детьми, с одной стороны, и профессиональными принципами и методами Ирвина Ялома – с другой. Он описывает конфликтные отношения с матерью, называя её «дракон, который к старости растерял зубы» [8, с. 178], дефицит общения с родителями, которые работали по 12 часов 6 дней в неделю, опасность нахождения на улице (жизнь в гетто) и проблемные отношения в школьной среде (еврейское происхождение, которое осуждалось). Рассказывает, что с женой они познакомились в 15 лет (они до сих пор вместе, у них четверо детей, они по-прежнему находят общие темы и интересы). В интервью упоминается факт, что для продолжения учёбы «нужно было всё делать на отлично», к тому же было сильное желание жениться на избраннице, поэтому Ялом закончил учёбу в медицинской школе на год раньше. В работе же он постулирует важность терапевтических взаимоотношений, искренности в выражении чувств обеих сторон терапевтического процесса и актуальность работы в «здесь и сейчас». По мнению Ялома, большинство проблем пациента связано именно с дисфункцией в межличностном общении, и терапевт в микрокосме терапевтического пространства учит клиента адекватно выражать чувства, принимать реакцию собеседника, сопоставлять собственное представление о себе с представлением окружающих, принимать человечность природы собеседника и терапевта в частности [6, с. 86].

Весомое значение в психотерапии придаётся собственной терапии как способу уменьшить «слепые пятна» личности терапевта, понять процесс с позиции клиента, эмпирически обрести уверенность в важности и эффективности психотерапевтического воздействия [6, с. 168]. В связи с вопросом о поддержке специалиста на всём профессиональном пути, профилактике выгорания, профдеформации и ятрогении, нам видится необходимым систе-

матическое прохождение терапии специалистами. В интервью и книгах Ирвин Ялом говорит о периодических длительных курсах личной и групповой терапии, нескольких группах поддержки. В своих трудах он делится взглядом на особенности работы в индивидуальной терапии: неравноценность близкого общения с пациентами (одностороннее безоценочное принятие, ответственность за безопасность процесса, действия в интересах только одного участника общения – пациента), восхищение и идеализация личности пациентами в контрасте с разносторонними реакциями близких, большая концентрация взаимоотношений и близкого общения в рабочем процессе в ущерб личным связям. И на вытекающую из этих особенностей необходимость поддержки в виде личной терапии и групп поддержки.

Ялом много внимания уделяет четырём главным вопросам экзистенциального подхода (смерть, смысл, изоляция и свобода), считая их определяющими и фундаментальными в процессе терапии и жизни в целом. Продолжая принимать пациентов в 87 лет, Ялом сократил количество приёмов для сохранения эффективности и отказался принимать тех, кому нужна терапия длительного года, объясняя это принятием реальности собственного возраста и ответственностью перед пациентами за завершение процесса их терапии. Он позиционирует конечность существования со смертью, пишет об этом в книгах, говорит с пациентами, а в монографии, посвящённой этому вопросу, делится собственным опытом отношений со смертью [5, с. 220]. В его образе жизни мы наблюдаем полную конгруэнтность с тем, что он заявляет по данному вопросу.

В текстах Ялома отражается уверенность в важности психологии в жизни человеческого общества. Он пишет о целесообразности непрерывного процесса терапии, клиент-центрированности вместо проблемно-центрированного краткосрочного подхода. Говорит о равенстве терапевта и пациента в процессе поиска решения, об уважении к пациенту и возможности искренне у него чему-либо учиться, признавать свою человеческую природу с возможностью ошибаться, испытывать неопределённость, знать меньше, чем другой. И все эти проявления не только не лишают его авторитета, уважения и признания со стороны пациентов и студентов, но усиливают эти аспекты, подтверждая гипотезу о важности искренности и конгруэнтности во взаимоотношениях как личных, так и терапевтических.

Как уверенный профессионал, Ирвин Ялом принимает нестандартные решения в процессе взаимодействия с пациентами, выдерживая нормативы безопасности и терапевтичности методов. Как то: договор о бесплатной терапии в обмен на написание

отчётов обеими сторонами, где учитывалась проблема писательства и неспособность платить за терапию пациентки и желание Ялома сделать взаимное восприятие в общении с ней более объективным и самому начать писать [9, с. 8]. А также решение посещать пациентов на дому, дорисовывая истинную картину личности пациента и повышая у него ощущение важности и ценности [6, с. 236]. Здесь же можно упомянуть смелость делиться сомнениями с пациентом, превращая дальше это в материал для исследования и терапевтического роста пациента [6, с. 232].

В своих книгах Ялом обращается, в том числе, и к специалистам, коллегам и студентам психологической отрасли. Делится советами, пропущенными через собственную практику ошибок и удач, рассуждения и переосмысления, личным опытом и чувствами. Говорит о своих наставниках, на собственном примере обучая благодарности, признательности и последовательности.

Таким образом, в анализе профессиональной деятельности и жизни Ирвина Ялома мы видим яркий пример взаимного влияния формирования личности и профессионального становления психолога-практика с несколькими этапами (выбор профессионального поля и направления, уверенное функционирование, мастерство и наставничество). Можем проследить влияние семейных истоков, обстоятельств жизни и развития, среды на выбор профессии, подхода и принципов деятельности, а также на скорость адаптации и становления в выбранном направлении.

Литература

1. Климов Е. А. Психология профессионала: Избр. психол. тр. М., 1996. 530 с.
2. Поварёнков Ю. П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки // Вестн. Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та. 2014. № 1. [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека «киберленинка»: сайт 2014–2018. URL: <http://https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 20.02.2018).
3. Хамитова И. Развитие профессиональной идентичности консультанта // Журн. практ. психологии и психоанализа. 2000. № 1.
4. Ялом И. Групповая психотерапия: Теория и практика / пер. с англ. Г. Пимочкина, Н. Шевчук. 2-е изд. М.: Апрель Пресс, Психотерапия, 2007. 576 с.
5. Ялом И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти / пер. с англ. А. Петренко. М.: Эксмо, 2008. 352 с.
6. Ялом И. Дар психотерапии / пер. с англ. Э. И. Мельник. М.: Эксмо, 2015. 352 с.
7. Ялом И. Лечение от любви и другие психотерапевтические новеллы / пер. с англ. А. Б. Фенько. М.: Класс, 2005. 279 с.
8. Ялом И. Мамочка и смысл жизни / пер. с англ. Е. А. Климова. М.: Эксмо-Пресс, 2015. 384 с.
9. Ялом И., Элкин Дж. Хроники исцеления: Психотерапевтические истории / пер. с англ. С. Артемова. М.: Эксмо, 2008. 352 с.
10. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / пер. с англ. Т. С. Дробкина. М.: РИМИС, 2008. 608 с.

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ДЕЖУРНЫХ ПО СТАНЦИИ ВСИБД В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Уварова М. Ю., Горнакова Н. С.

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

Актуальность данного исследования продиктована спецификой деятельности дежурных по железнодорожной станции Восточно-Сибирской дирекции управления движением – филиала Центральной дирекции управления движением – филиала ОАО «РЖД», которая напрямую связана с моральной ответственностью за безопасность движения поездов и, соответственно, безопасность множества людей. Высокий уровень напряжения, в котором работает специалист, относит данную профессию к группам стрессовых профессий, где именно стрессоустойчивость играет самую важную и решающую роль в качественном выполнении своих профессиональных обязанностей.

Наше исследование было направлено на выявление эффективности программы развития стрессоустойчивости у сотрудников Восточно-Сибирской дирекции управления движением в процессе психологического консультирования.

В соответствии с темой и целью нашей работы объектом выступила стрессоустойчивость личности, а предметом мы определили – развитие стрессоустойчивости у дежурных по железнодорожной станции ВСИБД в процессе психологического консультирования.

Приступая к исследованию проблемы, мы исходили из предположения, что:

- у дежурных по станции ВСИБД стрессоустойчивость (как профессионально важное качество) имеет недостаточный, относительно требований, предъявляемых самой профессиональной деятельностью, уровень развития;

- развитие этих показателей возможно в процессе психологического консультирования при проведении специально организованной программы включающей: диагностическую часть – тестирование; теоретическую часть – лекции о понятии стресса и стрессоустойчивости; практическую часть, состоящую из проведения группового тренинга, изучения и обсуждения результатов психодиагностики, выполнения комплекса упражнений, воздействуя на все структурные компоненты стрессоустойчивости – пси-

хофизиологического; эмоционального; волевого; информационного и интеллектуального.

Теоретический анализ литературы показал, что феномен стресса представлен широким спектром определений, в которых он рассматривается: как совокупность неспецифических адаптационных (нормальных) реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов-стрессоров (физических или психологических), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма (или организма в целом); как психические (эмоциональные) состояния, связанные с этими факторами; как психическая напряженность, приводящая к целому ряду психических нарушений [1].

Эмпирическая проверка гипотезы осуществлялась на базе Восточно-Сибирской дирекции управления движением – филиала Центральной дирекции управления движением – филиала ОАО «РЖД» [14].

Изучение профессионально важных качеств осуществлялось с помощью Автоматизированной системы профессионального психологического отбора дежурных по железнодорожной станции, разработанной Отраслевым центром психологических исследований и обязательной к использованию на базе следующих методик: личностный опросник Р. Кеттелла; 6-й субтест структуры интеллекта методики Амтхауэра; тест Струпа; Методика словесно-цветовой интерференции; диагностика внимания (корректирующая проба Ландольта); диагностика состояния стресса (А. О. Прохоров); опросник, определяющий склонность к развитию стресса (по Т. А. Немчину и Тейлору) [12]. Для подтверждения полученных результатов исследования мы использовали математико-статистические методы (первичные статистики (параметры распределения значений показателей – среднее значение и т. д.), критерий линейной корреляции Пирсона, критерий Фишера – φ).

Наше исследование состояло из четырёх этапов.

Первый этап исследования – ознакомительный. Выбор испытуемых: в исследовании приняли участие работники ВСИБД, проходящие профессиональный психологический отбор для работы в должности дежурного по станции или работающие в данной должности, проходящие тестирование согласно установленной периодичности.

На втором – диагностическом этапе исследования проводилось тестирование, обработка, анализ и интерпретация полученных результатов, выделение контрольной и экспериментальной групп [11].

Анализ проведённого тестирования позволил сформировать из работников с низкими показателями стрессоустойчивости две группы: экспериментальную, состоящую из 15 человек, и контрольную, состоящую из 16 человек, для дальнейшего проведения исследования.

После обобщения полученных результатов исследования в процессе третьего – экспериментального этапа была разработана программа развития стрессоустойчивости у дежурных по станции ВСИБД в процессе психологического консультирования.

Программа развития стрессоустойчивости у дежурных по станции рассчитана на 62 встречи продолжительностью 2,5 часа, 3 встречи продолжительностью 2 часа и 7 встреч продолжительностью 30 минут, т. е. в общем на 164,5 часа.

Программа включает в себя теоретический и практический блоки, а именно лекции и упражнения по развитию навыков уверенности в себе, самообладания, саморегуляции и др. В план занятий были включены психологические техники дыхательных упражнений, техники релаксации, техники саморегуляции психического состояния, телесные упражнения, помогающие снять стресс. А именно были проведены тренинг уверенности в себе, тренинг саморегуляции психического состояния, «Гимнастика мозга», применена техника прогрессивной нервно-мышечной релаксации по Джекобсону. Также в практическую часть было включено посещение комнаты психологической разгрузки с применением методики психофизиологической релаксации на аудиовизуально-вибротактильной музыкальной системе «Сенсориум» на базе кресла «нулевой гравитации» [13].

Для изучения эффективности программы развития стрессоустойчивости у испытуемых в процессе психологического консультирования был проведён четвёртый – заключительный этап исследования, на котором мы повторили эмпирическое исследование как с экспериментальной, так и с контрольной группой. Затем сравнили и обобщили полученные данные.

Анализ полученных результатов исследования после проведения программы развития стрессоустойчивости у дежурных по станции в целом показал положительные изменения.

Нами было выявлено, что:

- уровень стрессоустойчивости повысился на 25,8 %;
- уровень эмоциональной стабильности повысился на 17 %;
- уровень самоконтроля также повысился на 21 %.

В результате проведённого анализа нами отмечено, что количество испытуемых, имеющих показатели стрессоустойчивости «ниже среднего» уровня, стало на 19,1 % меньше. Количество че-

ловек с показателями низкой стрессоустойчивости при стрессовой ситуации также уменьшилось на 6,7 % больше. В свою очередь на 19,3 % возросло количество человек, имеющих «достаточный» уровень стрессоустойчивости. Также наблюдается рост на 6,5 % количества испытуемых, имеющих высокую стрессоустойчивость при стрессовой ситуации.

Уровень самостоятельности у большинства опрошенных после проведения занятий по обучению методам профилактики стресса также повысился. Так, количество испытуемых, имеющих низкие показатели, стало на 9,8 % меньше. Количество человек с показателями среднего уровня самостоятельности при стрессовой ситуации стало на 6,5 % больше. Выросло на 3,3 % количество человек, имеющих высокие показатели самостоятельности при стрессе.

По результатам тестирования было выявлено, что уровень самоконтроля тоже улучшился после проведения программы тренинга в процессе психологического консультирования по обучению методам профилактики стресса. Количество испытуемых, имеющих низкие показатели, стало на 16,1 % меньше. Количество человек с показателями среднего уровня самоконтроля при стрессовой ситуации стало на 6,5 % больше. Также на 9,6 % возросло количество человек с высокими показателями уровня самоконтроля при стрессе.

Таким образом, полученные данные нашего исследования позволяют судить об эффективности разработанной программы развития стрессоустойчивости у дежурных по станции ВСИБД в процессе психологического консультирования. У участников программы, прошедших полный ее курс, уровень стрессоустойчивости повысился по сравнению с уровнем, выявленным при первичной диагностике. Стабилизация уровня стрессоустойчивости происходит уже за время реализации программы, однако предполагается, что позитивные изменения будут происходить и в дальнейшем.

Литература

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1987. 262 с.
2. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения // Вопр. психологии. 1989. № 2. 124 с.
3. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М. : Пер-Сэ, 2006. 352 с.
4. Бодров В. А., Обознов А. А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 4. 312 с.
5. Варданян Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М. : Наука, 1983. 543 с.

6. Кочунас Р. Основы психологического консультирования. М.: Акад. проект, 1999. 240 с.
7. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. М., 1993. 123 с.
8. Лэйн Ю. Р. Как преодолеть стресс. СПб.: Питер, 2008. 212 с.
9. Митеева Р. С. Курс управления стрессом. СПб.: Питер, 2009. 298 с.
10. Сергеев С. С., Сараева В. Е., Железнова В. Е. Оценка и интерпретация показателей Автоматизированной системы профессионального психологического отбора дежурных по железнодорожной станции для дополнительного использования при работе с персоналом. СПб.: ПГУПС, 2001. 11 с.
11. Сергеев С. С. Методические рекомендации по использованию Автоматизированной системы профессионального психологического отбора дежурных по железнодорожной станции (версия 2.0). СПб.: Отрасл. центр психол. исслед., 2001. 46 с.
12. Усатов И. А. Программа коррекции синдрома профессионального выгорания и повышения стрессоустойчивости личности // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. 2017. Т. 39. С. 946–950. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970516.htm>.
13. О порядке организации профессионального психологического отбора дежурных по железнодорожной станции и поездных диспетчеров в структурных подразделениях Центральной дирекции управления движением – филиала ОАО «РЖД»: распоряжение старшего вице-президента ОАО «РЖД» А. А. Краснощёка от 17 марта 2015 г. № 671р // Гарант [Электронный ресурс]: справочная правовая система.
14. Об утверждении целей в области качества Восточно-Сибирской дирекции управления движением: распоряжение начальника Вост.-Сиб. дирекции упр. движением В. Н. Тимофеева от 241 янв. 2017 г. № ВСИБД-23/р // Гарант [Электронный ресурс]: справочная правовая система.
15. Об утверждении политики и целей в области качества Восточно-Сибирской железной дороги: распоряжение гл. инженера Вост.-Сиб. железной дороги Н. Г. Скоырского от 20 янв. 2017 г. № ВСЖД-56/р // Гарант [Электронный ресурс]: справочная правовая система.
16. Типовая должностная инструкция дежурного по железнодорожной станции.

МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АКТУАЛЬНЫХ БИЗНЕС-КОМПЕТЕНЦИЙ

Гуджеджиани Е. Г., Сапранкова Т. А.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
Байкальская международная бизнес-школа (институт), Иркутск, Россия
E-mail: elenka05010@mail.ru*

Современные тренды развития бизнеса показывают, что главным конкурентным преимуществом становится персонал. Однако следует уточнить, какими именно компетенциями должен обладать человек, чтобы организация была в нем заинтересована. Этот крайне важный момент является определяющим для понимания человеком конкурентоспособности на рынке труда. Рассмотрим, какие же компетенции на сегодня являются наиболее актуальными в сфере бизнеса. Рыночная экономика – это непрерывные изменения. На рынке успешно позиционируются компании, способные своевременно реагировать на изменения, внедрять что-то новое, серьезно улучшающие результат работы. Чтобы нововведения работали, а организация совершенствовалась и повышала эффективность работы, естественно, необходимы высококвалифицированные специалисты, имеющие талант, желание работать и высокий уровень компетентности в своем деле. «Компании заняты поиском креативных, мотивированных, стрессоустойчивых специалистов, способных создать конкурентное преимущество и вывести свою компанию на лидирующие позиции» [3, с. 10]. Исследователи [3; 4] также отмечают следующие компетенции: способность постоянно совершенствоваться, умение четко и ясно формулировать свою мысль, аргументировать свою точку зрения; сочетать в себе возможность оказать влияние на других, желание самосовершенствоваться. Это означает, что поколению, выходящему на рынок труда, необходимо уметь развивать в себе эти компетенции. Одним из интереснейших инструментов, позволяющих развивать данные компетенции, является музыка. Мы решили более подробно изучить, как именно она влияет на наш мозг, способствует развитию креативности, логики мышления и других компетенций.

Великий философ, математик Г. Лейбниц сказал: «Музыка – это тайна и неосознанная математическая задача для души» [2]. Музыка – форма, способ, механизм общения, взаимодействия: между людьми, носителями разных культур, представителями разных эпох и времен. Музыка – универсальный способ коммуникации, который не ведает ни пространственных, ни временных преград, но требует умения – выработанной способности, не-

которого навыка слушать и слышать. Музыка – некая «открытая книга»: здесь множество авторов, форм, тематик, проблемных аспектов. И все это доступно каждому, ко всей этой столетиями формируемой «сокровищнице» может «прикоснуться» любой человек. Вместе с тем музыка может помочь человеку в развитии мозга, развивая именно те компетенции, которые сегодня так актуальны в бизнесе, для реализации инициатив, стартапов, в продвижении себя.

Как показали исследования [1], музыка, музыкальный фон стимулирует правое полушарие головного мозга. В ситуации, требующей анализа существенного объема информации, в ситуации необходимости выработки, обоснования и принятия управленческого решения именно погружение в музыку позволяет достичь определенного уровня концентрации, абстрагирования. Исключительно важно отметить: речь идет о музыке фоновой, которая транслируется на средней громкости. Фактически средний уровень «музыкального шума» является механизмом, способным стимулировать абстрактное мышление, креативное начало личности. Механизм воздействия музыки на мозг человека в данном контексте следующей. Фоновый музыкальный шум в известной степени усложняет процесс обработки информации, происходит задействование все больших отделов головного мозга, проработка различных вариантов развития событий. Таким образом, музыка стимулирует то, что принято называть «креативным началом» личности, раскрывает определенного рода скрытый аналитический потенциал, который, является основой проявления инициативы, креативного творческого поиска.

Говоря о влиянии музыки на мозг человека, можно отметить: имеет место определенного рода зависимость в системе «музыка – логика». Объективным представляется тот факт, что индивид, который имеет намерение проявить себя в бизнесе, должен, кроме прочего, обладать способностью к аналитике, к логическому анализу и, как следствие, эффективному прогнозированию и планированию. Как показали исследования, проведенные в Сент-Эндрюсском университете [1], обучение игре на музыкальных инструментах в детские годы непосредственным образом влияет на мозг, активизируя области, ответственные за логическое мышление и анализ. Согласно полученным данным, дети, которые на протяжении трех лет системно обучались игре на инструментах, превосходили своих сверстников в разрезе следующих четырех показателей:

- способность к восприятию информации на слух;
- моторика, в том числе и мелкая;

- логическое мышление;
- словарный запас, речевое богатство.

Ученые [5] пришли к выводу: многолетняя практика игры на музыкальном инструменте положительным образом влияет, на межполушарную организацию двигательных и слуховых функций, и на латерализацию, т. е. на процессы координации и баланса психических функций полушарий головного мозга. Если индивид в детском возрасте системно обучался игре на каком-либо инструменте, то став взрослым он обнаруживает определённые преимущества в освоении такой компетенции, как самопрезентация, продвижении себя, того, что называется сегодня «личный бренд». Обладая навыком игры на инструменте, богатым словарным запасом, умением оперировать существенным объемом информации, умением ее анализировать, человек получает преимущества для того, чтобы успешно позиционировать себя на рынке труда, быть востребованным успешными компаниями, в которых у него появляется возможность реализовывать свои начинания эффективно.

Музыка способна в известной степени нивелировать уровень физической усталости человека: фактически музыкальное сопровождение в определенной степени блокирует подаваемые в мозг сигналы о физической усталости организма, о необходимости снизить уровень напряжения мышц. Этот механизм, безусловно, имеет пределы: музыка не способна, заглушить явный болевой синдром, однако способна оптимизировать степень физической усталости. Данный факт наиболее ярко проявляется в процессе получения человеком физической нагрузки (к примеру, спортивная тренировка): доказано, что слушающие в процессе тренировки музыку велосипедисты потребляют на 7 % меньше кислорода при сохранении неизменной нагрузки. Можно говорить о том, что музыка, влияя на мозг человека, занимающего интенсивной деятельностью в сфере бизнеса, реализацией творческих бизнес-инициатив, позволяет повысить уровень работоспособности, результативности деятельности.

Прослушивание любимых музыкальных произведений влечет за собой выработку отвечающего за эмоциональный фон гормона – дофамин. Доказано, что прослушивание любимой музыки активизирует такую область головного мозга, как прилежащее ядро, повышает уровень выработки дофамина, что улучшает общий эмоциональный фон, психологический настрой. Испытывающий положительные эмоции индивид обнаруживает наличие значимого для эффективной бизнес-деятельности такого фактора, как внутренняя мотивация. В действительности, без определенной позитивной мотивации, оптимистического настроения даже са-

мая обоснованная бизнес-идея может не получить достойной реализации. Именно личностный настрой, стремление к продуктивной деятельности – основа конкурентоспособных сотрудников в любых сферах бизнеса.

Подводя итог нашим исследованиям, можно утверждать, что музыка позволяет развивать необходимые на сегодня компетенции успешных специалистов, которые обеспечивают устойчивое лидерование компаний в конкурентной среде, а потому очень востребованы на рынке труда. Музыка может стать:

- средством развития, взросления души: тот, кто способен «слышать и слушать» музыку способен постоянно обогащать свой внутренний мир, повышать культурный уровень, являющийся базисом для эффективной креативной личности;

- механизмом познания, механизмом, выражаясь терминологией Д. Б. Кабалецкого, «духовного общения». Музыка позволяет каждому совершенствоваться, «наполнять» собственный духовный опыт, последовательно становиться личностью всесторонне развитой, зрелой;

- способом развития творческих способностей, что расширяет возможности в принятии нестандартных управленческих решений.

Таким образом, музыка является механизмом, способным повлиять на мозг человека в положительном ключе. Наибольшие возможности для стимулирования мозга имеют место в период детства, но и в период взрослости влияние музыки на мозг человека не минимизируется: помимо физиологических процессов выработки дофамина, она стимулирует креативное начало личности, логику и аналитические процессы. Музыка – универсальное средство развития мозга, его активизации для тех, кто желает стать конкурентоспособным на рынке труда.

Литература

1. 8 фактов о влиянии музыки на работу головного мозга [Электронный ресурс]: URL: <https://lpgenerator.ru/blog/2013/11/29/8-faktov-o-vliyanii-muzyki-na-rabotu-golovnogo-mozga/> (дата обращения 24.03.2018).
2. Графский В. Г. Всеобщая история права и государства: учебник. М.: Норма – Инфра-М, 2014.
3. Кудрявцева Е. И. Компетенции и менеджмент: компетенции в менеджменте, компетенции менеджеров, менеджмент компетенций: монография. СПб.: Сев.-Зап. ин-т упр. – фил. РАНХиГС, 2012. 340 с.
4. Роль компетенций в бизнесе. [Электронный ресурс]. URL: <http://hr.ru.com/2010/05/rol-kompetencij-v-biznese/> (дата обращения 20.03.2018).
5. Чуприкова Н. И. Психика и сознание как функция мозга. М.: Наука, 1985.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНДЕКСА ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Комолкина О. И.

ОГБПОУ «Саянский медицинский колледж», Саянск, Россия

E-mail: kmlkina@rambler.ru

Среди моральных ценностей гуманизма заметное место принадлежит толерантности, выступающей в виде качества личности и феномена общественного бытия. Толерантность является профессионально важным качеством медицинского работника, ведь она определяется задачами, содержанием и характером его деятельности. Личностные установки толерантного медицинского работника включают уважение, открытость, доверие, эмпатию, обеспечение комфортных условий для выздоровления пациентов. Толерантность составной частью входит в профессиональную компетентность медицинского работника, и заключается в способности находить оптимальные пути эффективного взаимодействия на основе сотрудничества с коллегами, пациентами и их родственниками.

А. Г. Асмолов рассматривает толерантность с позиции уважения и равенства, отказа от психологического давления. Толерантность предполагает признание многомерности и многообразия человеческой культуры [1].

По мнению С. Н. Толстиковой и Н. И. Никитиной, толерантность специалиста «помогающей» профессии представляет собой личностное образование, которое обуславливает индивидуально-своеобразные способы взаимодействия специалиста с субъектами личностно-деловых коммуникаций [4]. Данная толерантность характеризуется пониманием и принятием своеобразия индивидуальности пациента, умением скрывать и сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами субъекта общения, отсутствием категоричности в оценке людей, умением учитывать особенности характера, привычек, установок других людей, демонстрацией возможности нахождения точек соприкосновения в любых ситуациях

Толерантность специалистов «помогающих» профессий коррелирует с определенным уровнем профессиональной компетентности и отражает степень освоения следующих профессионально-коммуникативных компетенций: ассертивная, деонтологическая, этнокультурная, социально-статусная, этноконфессиональная и социально-геронтологическая.

В России особенно актуальным является овладение этноконфессиональной компетенцией, как пониманием особенностей религиозных воззрений представителей различных национальностей, специфики поведения, обусловленной религиозными нормами; способность к взаимодействию с представителями различных вероисповеданий и религий; умение выстраивать личностно-деловое общение с учетом религиозных и конфессиональных особенностей пациентов.

Для диагностики общего уровня толерантности был применен экспресс-опросник «Индекс толерантности» [3]. В его основу лег отечественный и зарубежный опыт в данной области (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев и др.). Стимульный материал опросника составили утверждения, отражающие как общее отношение к окружающему миру и другим людям, так и социальные установки в различных сферах взаимодействия, где проявляются толерантность и интолерантность человека. В методике включены утверждения, выявляющие отношение к некоторым социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим), коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов).

В исследовании приняли участие студенты 2–4 курсов медицинского колледжа в количестве 105 человек. Результаты представлены на рисунке.

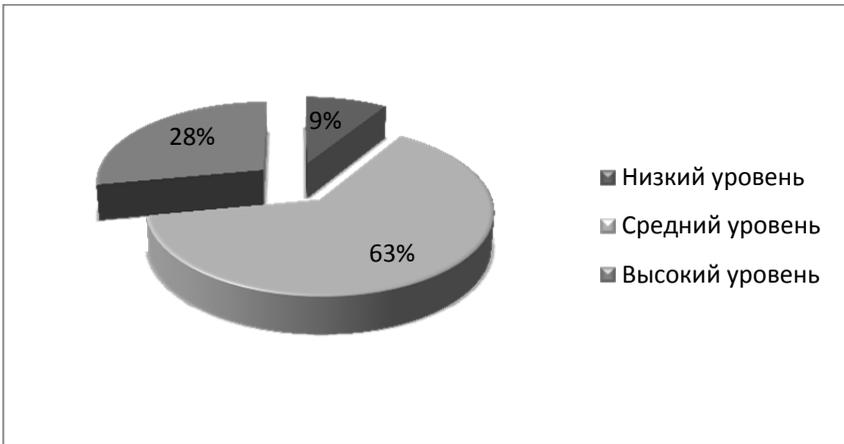


Рис. Общий уровень толерантности студентов

Низкий уровень толерантности выявлен у 9 % опрошенных. Такие результаты свидетельствуют о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям.

Средний уровень по данной методике показывают респонденты (63 %), для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

Представители группы с высокими показателями (28 %) обладают выраженными чертами толерантной личности.

Оценивая разнообразие видов и форм толерантности, С. Л. Братченко приходит к заключению о некорректности выделения толерантной и интолерантной личности. Вернее будет говорить об уровне или степени проявления толерантности (интолерантности), о постановке акцентов и выделении различных аспектов применения толерантности в конкретных ситуациях [2].

Выделение уровней толерантности от низкого к высокому позволяет понять, что более высокий уровень толерантности не всегда предпочтительнее. Значительное, неадекватное обстоятельствам повышение толерантности может свидетельствовать о психологическом инфантилизме, тенденциях к попустительству, снисходительности или безразличию, что в целом может привести даже к возникновению угрозы утраты индивидуальности, идентичности. Есть предел, за которым толерантность дегенерируется и преобразуется в безразличие, а для сохранения собственной системы ценностей необходимо обладать здоровой нетерпимостью. Подобные рассуждения определяют толерантную культуру, которая предполагает проявления в той или иной ситуации адекватного уровня толерантности.

Формирование толерантности – общее дело семьи, многих государственных и общественных институтов, но когда речь идет о толерантности медицинского работника, то встает вопрос о создании условий в образовательном пространстве медицинского учебного заведения с целью целенаправленной работы с этим профессионально важным качеством современного медицинского работника. Формирование толерантности связано с непрерывным самосовершенствованием будущего медицинского работника, наращиванием им профессионального и коммуникативного мастерства, развитием своих личностных, толерантных, человеческих качеств. В ситуации непрерывного реформирования системы здравоохранения, высокого уровня нагрузок в профессиональной деятельности среднего медицинского персонала, повышения его

профессиональной ответственности необходимо реализовывать комплекс педагогических мер, позволяющих формировать и развивать межличностную толерантность в условиях среднего специального медицинского образования.

Литература

1. Асмолов А. Г. Толерантность от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию. М., 2000. С. 5–7.
2. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://hpsy.ru/public/x831.htm>.
3. Психодиагностика толерантности / Г. У. Солдатова [и др.] // Психологи о мигрантах и миграции в России : инф.-аналит. бюл. М., 2002. № 4. С. 59–65.
4. Толстикова С. Н., Никитина Н. И. Ситуационно-контекстный подход к развитию профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социально-педагогического профиля // Инновации в образовании. 2012. № 10. С. 14–24.

ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ У ЛЮДЕЙ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Морозова Е. В., Уварова М. Ю.

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

За последние несколько лет значительно возрос интерес к спорту: люди стали активно посещать различные спортивные клубы, студии, школы. К сожалению, как показывает исследование Всероссийского центра изучения общественного мнения, в зрелом возрасте интерес к спортивной деятельности не так высок. В связи с этим возникает вопрос о спортивной мотивации людей данной возрастной категории. Нельзя не отметить, что проблема спортивной мотивации людей зрелого возраста является недостаточно проработанной и малоизученной, что, несомненно, наделяет актуальностью наше исследование.

В нашей работе под спортивной мотивацией мы понимаем совокупность определенных структурных компонентов, которые побуждают человека проявлять активность в спортивной деятельности. В качестве структурных компонентов выступают мотивы, как непосредственные побудители к деятельности, а также ценностные ориентации, которые, по-нашему мнению, оказывают влияние на доминирование тех или иных мотивов спортивной деятельности.

Зрелым возрастом большинство исследователей считают наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных и физических способностей личности. Многие авторы (А. Реан, Е. А. Кедярова, М. Ю. Уварова и др.) подразделяют зрелость на три этапа – раннюю, среднюю и позднюю [1]. В нашей работе мы обратим особое внимание на период средней зрелости, границы которой, по мнению А. Реана, определяются от сорока до шестидесяти лет. На данном возрастном этапе в организме человека начинают происходить закономерные физиологические изменения, к которым ему приходится приспосабливаться: ухудшается зрение, замедляются реакции. Кроме того, в этом возрасте у многих впервые начинают появляться проблемы со здоровьем. Стоит отметить, что представители среднего зрелого возраста пребывают в состоянии угасания не только физических сил, но и находятся в процессе переосмысления своих жизненных ценностей.

Исходя из вышесказанного, мы предполагаем, что основной ценностной ориентацией людей, находящихся на этапе средней

зрелости является психическое и физическое здоровье, а доминирующим мотивом – улучшение самочувствия и поддержание, укрепление здоровья.

Для исследования были выбраны следующие методики: «Исследование ценностных ориентаций» (М. Рокич), «Изучение мотивов занятий спортом» (В. И. Тропников).

В исследовании приняли участие 30 человек (15 мужчин, 15 женщин) от 40 до 60 лет. Исследование проводилось на базе фитнес-клуба.

По результатам, полученным по методике «Исследование ценностных ориентаций» было выявлено, что у 90 % испытуемых такая ценность, как «здоровье», занимала одно из доминирующих мест (от 1 до 3 ранга), у 80 % респондентов «свобода» как ценность также являлась одной из главных. Кроме этого, 70 % испытуемых считают «развитие», т. е. постоянное духовное и физическое совершенствование, немаловажной ценностью в жизни.

Анализ полученных данных по методике В. И. Тропникова «Изучение мотивов занятий спортом» показал, что доминирование мотива поддержания и укрепления здоровья прослеживалось почти у 94 % испытуемых (28 человек), мотива развития характера и психических качеств у 84 % испытуемых (25 человек), а мотив физического совершенствования у 70 %.

Таким образом, по результатам проведенного нами исследования, можно заключить, что главными ценностными ориентациями у людей среднего зрелого возраста выступают здоровье, свобода и развитие, а доминирующими мотивами в выборе спортивной деятельности выступают укрепление и поддержание здоровья, развитие характера и психических качеств, а также мотив физического совершенствования.

В ходе дальнейшего исследования мы планируем установить, насколько тесно связаны показатели этих структурных компонентов спортивной мотивации, проведя корреляционный анализ. Кроме этого, наша работа будет направлена на выявление особенностей спортивной мотивации на этапе зрелого возраста.

Литература

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

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мухина Н. С.

*ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия
natali.lito@yandex.ru*

В психологических исследованиях обозначена проблема оптимального психического состояния человека на всех этапах его профессиональной деятельности как одна из ключевых характеристик, обеспечивающих успешность и дальнейшее развитие профессиональных навыков и умений [2; 3]. Выступление на сцене представляет собой яркий, насыщенный процесс, сопровождающийся особенным эмоциональным состоянием художника, изменениями настроения, физическими перегрузками, полной включенностью, требующей концентрации внимания и максимальной мобилизации всех его психофизиологических и личностных ресурсов. Творческий человек в процессе выступления переживает не только сценическое волнение в виде эмоционального подъема, но и колоссальный стресс и сопутствующую ему тревогу. Одновременно с этим, артист должен ярко, понятно, верно выражать свое эмоциональное состояние, транслировать его зрителю, выполняя на сцене творческие задачи. Самоконтроль в деятельности необходим, чтобы поддерживать оптимальный уровень эмоциональности: с одной стороны, нужно «не давать» эмоциям упасть ниже уровня, необходимого для контакта со зрителями, а с другой – не позволить эмоциям чрезмерно «захлестнуть себя».

Актуальность исследования определяется также тем, что деятельность артиста относится к особым видам деятельности, требующим и в процессе подготовки, и в момент выступления максимальной мобилизации психофизиологических и психологических ресурсов исполнителя – личностных, эмоционально-волевых, мотивационных. Как отмечал М. А. Чехов, инструментом артиста является он сам: «Что значит “я сам – инструмент свой”?... Пусть узнает актер, что тело его, его голос и мимика, слово его, все это в целом – его инструмент» [7, с. 6].

Психологические аспекты сценической деятельности артиста сравнительно недавно стали привлекать внимание разных специалистов. Еще меньше реализуется психологическое направление помощи в образовательных учреждениях, готовящих артистов. Зачастую, в профессиональных заведениях, где обучают артистов, преподаватель по специальности хорошо умеет помочь ученику с овладением технической и образной стороной искусства исполни-

теля, но психологическому аспекту в образовательном процессе, уделяется заметно меньшее внимание. Что, в свою очередь, приводит к тому, что преподаватель не всегда может помочь студенту приобрести навыки саморегуляции психических состояний, необходимой для успешной концертной деятельности.

В работах российских психологов, посвященных творческой деятельности артиста приводятся психологические факторы, определяющие успешность творческой деятельности артиста: внешние, внутренние, социальный и биологический факторы [5]; направленность личности, опыт, индивидуальные особенности психических процессов и биопсихические свойства личности артиста [2]; художественно-творческие способности, эмоционально-образное восприятие, творческое воображение, интернальность, адекватная самооценка, эмоциональная устойчивость, высокий уровень саморегуляции, оптимальный уровень тревожности [4].

В психологических исследованиях, направленных на изучение самореализации человека в разных сферах профессиональной деятельности (в том числе творческой) указывается, что в творческой уникальности личности проявляется индивидуальное своеобразие, для них характерна творческая активность как залог возможностей самореализации. Так, в исследовании процессов самоопределения и самореализации Е. П. Федоровой выделены общесистемные качества, определяющие успешность личности в профессиональной деятельности, среди которых: инициативность, открытость (внешнему миру), готовность реализовать себя, эмоциональная включенность, заинтересованность, стремление к профессиональному росту, которые, на наш взгляд, могут быть рассмотрены применительно к творческим профессиям [6, с. 82].

Актуальным представляется реализация программы исследований в данном направлении, в целях уточнения психологических механизмов и факторов, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности артиста.

В ходе нашего эмпирического исследования, посвященного изучению психологических особенностей личности артиста, мы предприняли попытку изучения психологических характеристик личности артиста, включенного в творческую деятельность и обнаружения тех особенностей, характеристик личности, которые определяют успешность его творческой деятельности. В нашем исследовании приняли участие 40 испытуемых, в возрасте от 16 до 24 лет, артисты ведущие активную творческую деятельность. В качестве психодиагностического инструментария нами использовались методики: методика определения уровня тревожности Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина, тест-опросник акцен-

туации характера и темперамента личности (К. Леонгард и Г. Шмишек), тест-опросник А. Мехрабиана для измерения мотивации достижений, Методика выявления степени выраженности невротизации личности, разработанная сотрудниками Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева. В рамках данной статьи приводим только некоторые результаты эмпирического исследования.

В целях проверки нашей гипотезы, были выделены три подгруппы испытуемых по степени успешности в профессиональной концертной деятельности. Критерием разделения выступили объективные экспертные показатели и результаты психодиагностики: занятые места в творческом конкурсе, полученные призы зрительских симпатий, самооценка удовлетворенности творческой деятельностью (определяемая по 10-балльной шкале самооценки).

Анализ полученных данных позволяет сделать определенные выводы:

1. Обнаружены статистически достоверные различия (уровень значимости $p \leq 0,05$) в уровне ситуативной тревожности между тремя исследуемыми подгруппами испытуемых (по Н-критерия Краскела – Уоллиса), следовательно, проявление ситуативной тревожности ниже у подгруппы высокоуспешных исполнителей (№ 1), а выше – у подгруппы малоуспешных артистов (№ 3).

2. Отмечаются следующие межгрупповые тенденции: в подгруппе высокоуспешных исполнителей наблюдается выше стрессоустойчивость и выраженность мотивации успеха, чем у других исполнителей.

3. Данные наблюдения и анализ методик позволяет отметить высокие навыки саморегуляции эмоционального состояния у высокоуспешных артистов, низкие показатели возбудимости по сравнению с малоуспешными исполнителями.

4. Высокоуспешные исполнители имеют более низкие результаты по параметру «застывания», что говорит о больших возможностях адаптации к меняющимся условиям окружающей действительности, способности импровизировать в творчестве. Такое качество, как «педантичность» в рамках данного исследования мы можем рассматривать как тормозящий успешность фактор, поскольку этот показатель ниже именно у успешных артистов и выше – у неуспешных.

На основании полученных результатов исследования по методикам психодиагностического комплекса и результатам экспертной оценки успешности выступлений артиста, обнаружены некоторые значимые корреляционные связи.

Значимые корреляционные связи, полученные по методикам психодиагностического комплекса

Шкала 1	Шкала 2	Коэффициент корреляции, R	Уровень значимости различий, p
Самооценка удовлетворения творческой деятельностью	Ситуативная тревожность	-0,49	$p \leq 0,01$
Самооценка удовлетворения творческой деятельностью	Частота выступлений	0,43	$p \leq 0,01$
Занятое место	Шкала невротизации	-0,38	$p \leq 0,05$
Занятое место	Ситуативная тревожность	-0,34	$p \leq 0,05$

Таким образом, анализ полученных данных позволяет говорить о комплексе личностных особенностей – черт, качеств, которые определяют успешность профессиональной деятельности артиста, среди которых: профессиональная смелость, склонность к яркому внешнему проявлению своих эмоций, гибкость, стрессоустойчивость, работоспособность.

Анализ полученных данных позволяет отметить также и общегрупповые тенденции, характерные для всей выборки артистов: преобладание демонстративного, гипертимного, экзальтированного, циклотимического типов акцентуаций и низкую степень выраженности акцентуаций педантичного, дистимного и тревожного типов.

Дальнейшее направление исследования видится нам в содержательном расширении программы исследования, направленного на изучение психологических особенностей личности артиста, определяющих успешность его профессиональной деятельности.

Литература

1. Бочкарев Л. Л. Психологические аспекты музыкально-исполнительской деятельности: тез. науч. сообщений совет. психологов к XXI Междунар. психол. конгрессу. М., 1976. С. 50–54.
2. Глазкова Е. А. Тревожность и её коррекция в музыкально – исполнительской деятельности учащихся музыкальной школы: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Ростов н/Д, 2008. 225 с.
3. Климов Е. А. Профессиональное самоопределение: учеб. пособие. М.: Академия, 2004. 304 с.
4. Ларкина Н. В. Психологическая природа художественного творчества // Вестн. БГУ. 2010. № 5. С. 19–24.
5. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие. СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2008. 368 с.
6. Федорова Е. П. Общесистемные свойства личности как показатели самоопределения // Жизненное самоопределение человека как предмет психологического исследования. Чита; Иркутск: Изд-во БГУЭИП, 2008. 155 с.
7. Чехов М. А. 2016. Загадка творчества. М.: Директ-медиа, 2016. 78 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНЫХ НАУК ИГУ)

Решетникова Е. В., Унагаева Т. О.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail.ru: eresh80@mail.ru

Студенческий период является одним из важнейших этапов в становлении и развитии личности [1]. В данный период происходит не только подготовка молодого человека к его профессиональной деятельности, но и приобретаются важные для жизнедеятельности навыки и качества, формируются системы его личных ценностей и убеждений [1].

Социальную адаптацию студентов в вузе можно разделить на профессиональную и социально-психологическую [2]. Первая включает в себя приспособление к условиям и организации учебного процесса, перестройку на самостоятельность в учебной деятельности. Вторая представляет собой приспособление индивида к группе, выстраивание отношений с другими студентами, преподавателями и администрацией учебного заведения, выработку собственного поведения [2].

Адаптация студентов к учебному процессу обычно завершается в конце 2-го – начале 3-го семестра [2].

Преподавателям и администрации вуза необходимо знать особенности студентов для помощи в их адаптации к учебной деятельности. Так, ученые выделяют некоторые типы и группы студентов.

Тип студента определяется такими особенностями его психики, как интеллект, креативность, самооценка и т. д. [3].

Выделяют следующие типы студентов:

Первый тип стремится охватить знания «вширь», он выходит за рамки учебного плана и стремится получать знания из разных сфер жизни вуза. Данные студенты активны, нацелены на широкую специализацию и приобретение навыков во всех сферах [3].

Для *второго типа* студентов характерна четкая ориентация на узкую специализацию. Их познавательная деятельность также выходит за пределы учебных программ, но уходит вглубь. Данный тип ограничен рамками профессиональных интересов [3].

Студенты третьего типа свою активность направляют исключительно на освоение знаний и навыков, установленных образовательной программой. Этот тип демонстрирует минимальный уровень активности и творчества [3].

Также выделяются три группы студентов.

В первую группу входят студенты, которые ориентированы на получение образования для профессии. У представителей данной группы отмечается желание реализовать в выбранной профессии через продолжение своего образования [3].

Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес. Образование для них выступает в качестве инструмента для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело, заняться торговлей и др. [3].

Третью группу представляют студенты, которые не смогли определиться с путями реализации своей профессиональной деятельности. Представители данной группы по большей части направляют свое внимание на проблемы личного, материального, бытового, жилищного характера и т. д. [3].

В целях изучения данной проблемы нами было проведено исследование методом анкетирования среди студентов первого курса Института социальных наук Иркутского государственного университета. Выборка составила 60 человек. По результатам исследования нами были выделены следующие психологические проблемы, которые возникают у студентов, поступивших на первый курс высшего учебного заведения:

1. Резкая смена ближайшего окружения.
2. Трудности взаимоотношений с одноклассниками вследствие нестыковки взглядов интересов, мировоззрений.
3. Сложности с определением оптимального режима труда и отдыха.
4. Смена требований, переход на самостоятельность в образовательном процессе, недостаточность накопленного в школьные годы опыта.
5. Трудности в построении взаимоотношений с преподавательским составом учебного заведения.
6. Необходимость заработать положительный авторитет в глазах преподавателей и администрации вуза.
7. Оставшееся негативное психическое состояние вследствие стрессов после ЕГЭ и поступления в вуз.
8. Беспокойные мысли об ошибке в выбранной профессии.
9. Недостаток опыта в распределении денежных средств, приводящий к их нехватке.

Проблемы, вызывающие негативное психическое состояние вследствие переезда в другой город:

1. Сложности в общении из-за различий в традициях, манере общения, чувстве юмора, самовыражения и т. д.

2. Отсутствии прямых контактов с родителями, а следовательно, отсутствие необходимой родственной психологической поддержки.

3. Отсутствие родительского контроля, иногда вследствие сильной опеки или недостатка воспитания, приводящее к распутному образу жизни.

4. Коллективный образ жизни в общежитии, невозможность уединения, отсутствие личного пространства.

Как видим, указанные трудности не являются одинаковыми по своему происхождению. Некоторые из них имеют объективный характер, а другие обусловлены недостатками в довузовской подготовке, а также в воспитании в школе и семье.

По данным опроса, 72 % первокурсников удалось легко влиться в коллектив, 67 % из них при этом занимаются определенным видом деятельности в вузе (общественной, спортивной, научной, творческой и т. д.). Из тех, кто ответил, что им было не легко приспособиться к новому коллективу, 61 % не занимается никакой деятельностью в вузе помимо учебы, среди оставшихся 39 % все респонденты ответили, что им было достаточно легко, но возникли определенные трудности. Таким образом, мы можем сделать вывод, что вовлеченность человека во внеучебную деятельность помогает приспособиться к новому коллективу и учебному процессу в целом. Это обуславливается тем, что, вступив в группу людей со схожими интересами, молодой человек перестает чувствовать себя одиноким и отстраненным, находит свое место, легче переживает стрессовые ситуации.

Еще одним способом вовлечения первокурсников в определенный вид деятельности является активное общение и взаимодействие со студентами старших курсов. Как показывает исследование, они являются референтными лицами, пережившими данные проблемы, и должны играть роль наставников и помощников. В Институте социальных наук вот уже почти 10 лет проходит акция Профшефство. Ее суть заключается в том, что к каждой группе студентов, поступивших на первый курс, прикрепляются три старшекурсника той же специальности, что и группа первого курса. Они курируют поступивших, отвечают на их вопросы, проводят экскурсии по корпусу, проводят ролевые игры и тренинги на командообразование группы, помогают при обустройстве в общежитии, знакомят с активом института и т. д. Как отмечают сами студенты первого курса, данная акция очень помогла в их адаптации. Мы считаем, что такая акция должна стать обязательным проектом по внедрению во все вузы страны.

Также респонденты отметили среди проблем «завышенные требования преподавателей, конфликтные ситуации с преподавательским составом, непонимание преподавателей из-за частого использования научной терминологии».

Однако не все психологические проблемы и возникшие барьеры студентов решаются с помощью студентов старших курсов, преподавателей и администрации вуза, иногда требуется квалифицированная помощь.

Резюмируя, можно сказать, что в каждом структурном подразделении вуза необходима психологическая работа и консультирование, особенно среди студентов первого курса, который в первую очередь может помочь им в решении проблем адаптации к вузу и учебному процессу. Специалист может проводить специализированные тренинги и беседы с группами для сплочения обучающихся и разрешения конфликтных ситуаций, проведения психологических тестирований и бесед для определения студентов, находящихся в негативном психическом состоянии, дальнейшей работы с ними и предотвращения острых и клинических последствий.

Литература

1. Ананьев Б. Г., Кузьмина Н. В. К психофизиологии студенческого возраста. Л. : ЛГУ, 1974. Вып. 2. 15 с.
2. Дорофеева Ю. А. Психологические и возрастные особенности студенческого возраста [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-vozzrastnye-osobennosti-studencheskogo-vozvrasta> (дата обращения 27.03.2018).
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2000. 385 с.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии // Ростов н/Д. : Феникс, 1997. 384 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «КЛУБНЫЙ ЧАС» КАК СРЕДСТВА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Рогова Ю. В.

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад комбинированного вида № 54»
E-mail: yul-777@mail.ru*

Одним из принципов дошкольного образования, реализуемых в ФГОС, является «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования».

Существует несколько определений термина «индивидуализация». Мы опираемся на понятие, сформулированное С. М. Юсфиным: «Индивидуализация – процесс порождения и рефлексии человека собственного опыта, в котором он признает себя в качестве субъекта, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты как следствие своей целенаправленной деятельности».

Одной из эффективных технологий по поддержке детской индивидуальности и инициативы является педагогическая технология «Клубный час», автором которой является Н. П. Гришаева (старший научный сотрудник Института социологии Российской академии наук). В нашем ДОУ вот уже четыре года успешно реализуется данная технология, участие в которой принимают дети старшего дошкольного возраста, воспитатели и специалисты ДОУ.

По определению толкового словаря, клуб – это организация, объединяющая людей на основе сходства интересов, общности занятий или для совместного отдыха, развлечений. Исходя из этого определения, мы видим, что технология КЧ позволяет детям самостоятельно выбрать вид деятельности, который им интересен.

Невозможно реализовать педагогическую технологию без четкого определения целей и задач данной работы. Использование технологии «Клубный час» позволяет решить следующие задачи:

- способствовать яркому проявлению интересов и способностей детей, формированию инициативности;
- воспитывать у детей самостоятельность и ответственность за свои поступки;
- учить планировать свои действия и оценивать их результаты;
- развивать способность управлять своим поведением и способами общения;
- развивать рефлексивные навыки;

– способствовать приобретению собственного жизненного опыта, необходимого для самоопределения и саморегуляции.

«Клубный час» (КЧ) может проводиться в различных формах: как образовательная деятельность в утренние часы, как деятельность в группах по интересам в вечернее время, как одна из форм проведения прогулки или как форма проведения досуга.

Непосредственно в день проведения КЧ дети выбирают жетоны с эмблемой клуба, в котором они хотели бы побывать и по общему сигналу (колокольчик), самостоятельно расходятся по клубам.

После завершения мероприятия в клубах, дети по сигналу колокольчика, возвращаются в свои группы, садятся в рефлексивный круг. Начинается обсуждение: где ребенок был, что он узнал, чему может научить других детей, удавалось ли соблюдать правила.

Безусловно, проведению «Клубного часа» предшествует большая подготовительная работа педагогов ДОУ: 1) воспитатели и специалисты предварительно обсуждают и определяют тематику «Клубных часов», перспективный тематический план; 2) определяют периодичность и длительность КЧ (в нашем ДОУ «Клубный час» проводится 1 раз в неделю), время начала КЧ; 3) определяют правила поведения детей во время КЧ («работа в клубах начинается и заканчивается по звонку», «говори спокойно», «умей слушать других», «будь дружелюбным» и т. д.)

За несоблюдение правил дети штрафуются (3 штрафных жетона позволяют поставить на обсуждение с детьми вопрос об участии нарушителя на следующем мероприятии).

Все сотрудники детского сада предупреждаются о времени и дне проведения. На время проведения «Клубного часа», закрываются входные двери в сад. Сотрудники находятся на рабочих местах и занимаются своими текущими делами, готовые помочь детям в случае, если им понадобится помощь.

С детьми (старших и подготовительных групп) также проводится предварительная работа:

- проводится разъяснительная беседа «Что такое “Клубный час”?»;
- обсуждается, какие клубы будут работать в ДОУ, кто там будет работать, чем там будут заниматься;
- какие эмблемы в клубах;
- как добраться до клуба (в какой группе, кабинете расположен тот или иной клуб), обсуждаются возможные маршруты передвижения;
- обсуждаются правила в клубах.

После проведения каждого КЧ педагоги обмениваются мнениями о прошедшем мероприятии, обсуждают возникшие трудности и пути их решения.

Преимущества данной технологии в том, что она не требует какой-то специальной подготовки воспитателей, покупки дополнительного оборудования или вложения денежных средств. Главное – огромное желание педагогического коллектива заложить основы полноценной социально успешной личности в период дошкольного детства.

В настоящее время в ДОУ работают следующие клубы: «Театральная карусель», «Физкульт-ура!», «Мастерская декупажа», Арт-студия «Волшебная палитра», «Затейники», «Lego-умельцы», «Веселые нотки», «Маленькие кулинары», «Ладушки» (тестоластика), «Маленькие художники».

Педагог-психолог в рамках реализации данной технологии, работает с детьми в арт-студии «Волшебная палитра». Арт-терапевтические методики позволяют раскрыть творческий потенциал каждого ребенка, способствует самопознанию и самовыражению детей.

Таким образом, проведенная работа помогла раскрыть интересы, способности и личностные особенности детей. Дети стали более дружелюбно относиться к сверстникам из других групп. Соблюдаемые детьми правила поведения помогают формировать навыки самоконтроля, у многих детей снизился уровень агрессивности. Многие дети научились свободно сообщать о своих потребностях не только воспитателям, но и сотрудникам детского сада во время передвижения по маршруту.

Воспитатели перестали делить детей на своих и чужих, а также повысилась их творческая активность. Между всеми участниками образовательного процесса повысился уровень доверия. Родители воспитанников стали активными партнерами по реализации технологии в ДОУ и часто выступают в роли ведущих клубов.

Литература

1. Гришаева Н. П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации. М. : Вентана-Граф, 2015. 184 с.
2. Сермеева Т. Ф. «Клубный час» – эффективная педагогическая технология формирования у дошкольника любознательности, инициативности и самостоятельности // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 5 март 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. № 1 (11). С. 206–208.

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ВАЖНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ПРОЦЕССЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Сазонов А. М.

*Муниципальное автономное образовательное учреждение
«Ангарский лицей № 2 им. М. К. Янгеля», Ангарск, Россия
E-mail: anatolii_sazonov@mail.ru*

Выбор профессии – один из главных жизненных выборов, совершаемых человеком в юном возрасте, так как, выбирая профессию, он выбирает и образ жизни.

Человека, выбирающего свою будущую профессию, называют оптантом (от лат. *optacio* – желание, избрание). Стадия выбора должна завершиться оформлением реалистического и достаточно четкого представления о той профессиональной общности, в которую подрастающий человек в будущем включит себя.

Количество профессий в наши дни измеряется пятизначным числом, а их мир представляет собой подвижную картину. По данным же разных исследователей, девятиклассники, например, могут назвать в среднем лишь 20–26 профессий, поэтому профориентация зачастую носит стихийный характер. Изучение мотивов выбора профессии школьниками показало, что значительную роль в этом играют советы окружающих: 25 % детей выбирают профессию под влиянием друга, который более самостоятелен, 17 – по совету родителей, 9 – под влиянием средств массовой информации, еще 9 – руководствуются малозначительными факторами, например близостью вуза к дому, и только 40 % выбирают профессию, ориентируясь на содержание деятельности. Но профессиональные намерения оказываются более устойчивыми, а овладение деятельностью проходит быстрее и эффективнее, если главной причиной выбора является ориентация на содержание предстоящей деятельности.

Выбирая будущую профессию, старшекласник, как правило, делает упор на свои интересы, склонности, не учитывая при этом собственной адекватности требованиям той или иной сферы профессиональной деятельности: наличия психофизиологических возможностей, интеллектуального потенциала, профессионально значимых качеств личности.

Для очень многих ситуация выбора оказывается стрессовой. Причины этого кроются в том, что, с одной стороны, человеку страшно брать на себя ответственность за свои поступки, с другой – он просто не знает, как грамотно принять решение, чтобы оно соответствовало его интересам и целям.

Обращаясь к специалисту, человек просит определить, к какому виду деятельности он наиболее способен, ожидая получить однозначные рекомендации по поводу его профессиональной предназначенности. За этим стоит не только распространенное заблуждение относительно предрасположенности каждого из нас к определенному виду деятельности (и только к нему), но и, возможно, неосознанное стремление переложить решение важнейшей жизненной проблемы на другого человека, пусть даже специалиста.

Квалифицированная помощь заключается в том, что консультант помогает человеку определить наличие и направленность своих профессиональных интересов и склонностей, личностных и деловых качеств, необходимых для овладения определенной сферой профессионального труда; информирует его о содержании и условиях труда в рамках интересующей профессии; знакомит с правилами принятия решения и планирования своего профессионального пути. Окончательный же выбор будущей профессии остается за самим человеком. В нашем Лицее, уже более двух лет, я занимаюсь профориентированием детей, с помощью программы «Профориентатор», ведь человек выбирает профессию, основываясь на множестве факторов, включая внешние, такие как мнение родителей, друзей, финансовые возможности. Но именно психологические особенности самого человека, его интересы (И), способности (С), склонности, а также личностные черты (Л) определяют, в каких сферах деятельности у человека больше возможностей для самореализации, и где его ждет удовольствие от труда. Компьютерный тест позволяет оценить и представить в виде цифры (или визуализировать в виде графика) уровень развития (или выраженность) И, Л и С.

«Профориентатор» – это система, выдающая испытуемому шкальный профиль, список подходящих профессий и профильных классов, текстовый отчет-интерпретацию. Задачи консультанта – более глубокий анализ с учетом конкретных обстоятельств ситуации тестируемого, выявление артефактов и коррекция профиля, рекомендации испытуемому по развитию способностей, объяснение того, почему та или иная профессия «подходит» или «не подходит» под показанные тестируемым результаты. За год на программе «Профориентатор» участвует более 74 % девятиклассников нашего лицея. Результаты программы очень объёмны, поэтому к программе прилагается консультация, где ученику полностью объясняются сами результаты, рекомендации, затем результаты выдаются на руки. Также проводится рефлексия относительно программы, из которой выясняются следующие вопросы: Была ли программа полезной? Помогла ли она с выбором профиля? Узнали ли вы что-то новое и полезное? Помогла ли программа сориентироваться в профессии? Таким образом, мы делаем вывод, что это очень важная и полезная программа.

МАСТЕРГРАД КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАБОТЫ ПО САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Потыкина Т. А., Стройнова Т. И., Филичева И. В.

МБОУ «Лицей № 2», Братск, Россия

E-mail: lyceum2-bratsk@yandex.ru

В настоящее время прослеживается такое явление, как неэффективная профессиональная деятельность работников. Причины этого явления многочисленны, однако 80 % из них напрямую связаны с физиологическими, психическими и социальными особенностями работников. Труд работников должен быть производительным, однако не все люди в одинаковой мере способны освоить ту или иную профессию успешно. Поэтому важно уже с подросткового возраста достаточно точно определиться со своими профессиональными интересами, склонностями, состоянием здоровья, работоспособностью, необходимыми знаниями, умениями, навыками. Все эти вопросы помогает разрешить профориентация, которая является особой формой в профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований.

Цели профориентационной работы:

- оказание профориентационной поддержки обучающимся в процессе выбора профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности;
- способствовать выработке у школьников сознательного отношения к труду, профессиональному самоопределению в условиях свободы выбора сферы деятельности в соответствии со своими возможностями, способностями и с учетом требований рынка труда.

Задачи профориентационной работы

1. Формирование у учащихся личностных и общественно значимых мотивов выбора профессии.
2. Определение склонностей, интересов и способностей учащихся к конкретному виду деятельности и возможностей реализации.
3. Создание условий для общекультурной и допрофессиональной подготовки школьников с учетом выявленных интересов, склонностей, способностей и социального запроса их родителей.
4. Ознакомление учащихся с профессиограммами, информация о ситуации на рынке труда, об учебных заведениях региона, области, страны и о других способах получения профессии.
5. Пропаганда востребованных в обществе профессий.

6. Оказание помощи учащимся при решении вопроса о выборе профессии.

7. Организация совместной деятельности школы, предприятий, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта по профориентации учащихся [12, с. 2].

Иными словами, очень важно, чтобы человек выбирал профессию:

- соответствующую его интересам и способностям;
- приносящую удовлетворение от работы;
- приносящую пользу обществу.

Правильный выбор профессии в 2–2,5 раза уменьшает текучесть кадров, на 10–15 % увеличивает производительность труда и в 1,5–2 раза уменьшает стоимость обучения кадров.

Профессиональная ориентация – комплекс мероприятий по ознакомлению с различными профессиями и спецификой видов деятельности. Профориентация помогает в выборе профессии в соответствии со знаниями, умениями, навыками, индивидуальными способностями и, конечно же, возможностями, которые дает человеку обществу.

В настоящее время в мире используются четыре подхода к профориентационной работе: информационный, диагностико-консультационный, развивающий, активизирующий.

Информационный подход включает в себя обеспечение человека разнообразной достоверной информацией о современных профессиях, учебных заведениях и организациях, предоставляющих рабочие места, о состоянии рынка труда, а также о возможностях планирования своей карьеры. Инструментами информационного подхода являются: образовательные выставки; дни открытых дверей; ярмарки вакансий; ярмарки учебных мест; встречи со специалистами-представителями различных вузов и организаций; презентации; семинары, посвященные профориентационной тематике; справочники; статьи в средствах массовой информации (СМИ); видеоматериалы; сайты, содержащие информацию об учебных заведениях, описания профессий; полезные статьи; рейтинги вузов и специальностей; обзоры рынка труда; интернет-форумы; поисковые системы в интернете – банки вакансий для соискателей и работодателей.

Сегодня в эпоху бурного развития информационных технологий недостатка в информации нет. Но важно, чтобы человек, выбирающей профессию или место работы, умел искать, и четко знал, что ему нужно.

Диагностико-консультационный подход – это установление соответствия качеств личности какому-либо виду деятельности

посредством сопоставления особенностей человека и требований, предъявляемых к профессиям. Метод реализуется проведением интервью-собеседований и анкетирования; профориентационного и психологического консультирования; подготовки и применения профориентационных тестов и комплексов тестирования, оценивающих потенциал обследуемых и их профессионально важные качества (компетенции). Такой подход применяется в профориентации для выбора профильного обучения, учебного заведения, профессии, сферы деятельности, карьерного консультирования и т. п. В случае компьютерной диагностики максимальная результативность этого метода достигается благодаря индивидуальной консультации психолога по результатам тестирования.

Развивающий подход формирует знания, умения и навыки, необходимые для овладения конкретной профессией и успешного трудоустройства. В рамках этого подхода проводят тренинги и мастер-классы, развивающие отдельные компетенции, необходимые для успешного освоения профессии или для оптимизации; деловые организационно-деятельностные игры, позволяющие попробовать себя в различных профессиональных ролях и воспроизвести ситуацию трудовых отношений и решения специфических задач в группе; коучинг-тренинги; психотехнические упражнения, развивающие навыки саморегуляции; применяются специальные компьютерные программы; организуются обучающие консультации, формирующие навыки эффективного поиска работы, составления резюме, самопрезентации и адаптивного поведения на современном рынке труда. Развивающий подход актуален не только для подростков, но и для взрослых.

Активизирующий подход формирует готовность личности к самостоятельному и осознанному построению своего жизненного и профессионального пути. Особенностью данного подхода является использование элементов игры, нестандартных вопросов, с целью вызвать у человека интерес к проблематике профессионального самоопределения, заставить задуматься о себе, о явных и скрытых особенностях профессий, о жизненных ценностях и их связи с предполагаемым путем профессионального развития [12, с. 1].

Для получения максимального эффекта при проведении профориентационной работы необходимо использовать все рассмотренные подходы в комплексе. Профориентационная работа не должна быть единоразовым событием, а должна быть системной и комплексной.

Существуют следующие формы профориентационной работы: профессиональная информация, профессиональная консультация, профессиональный отбор, профессиональная адаптация.

Профессиональная информация – это комплекс мероприятий, направленный на формирование у трудоспособного населения полного представления о мире труда и профессий. Основными принципами профинформации являются полнота, точность, оперативность, объективность.

К методам профессиональной информации относятся: 1) индивидуальные беседы профориентационной тематики; 2) брифинги в кадровой службе, общеобразовательных школах, профессиональных учебных заведениях; 3) профессиональная реклама; 4) профессиональное просвещение; 5) пропаганда профессий; 6) профессиональная агитация; 7) профессиональное воспитание.

Выбор метода профессиональной информации происходит с учетом «жизненного цикла специфической рабочей силы».

Профессиональная консультация – это комплекс мероприятий, направленный на оказание помощи трудоспособному человеку в обоснованном выборе профессионального пути с учетом профессионального призвания.

В настоящее время в практике профессиональной консультации реализуются независимо друг от друга два подхода:

- профконсультация при выборе профессии (информационная консультация);
- профконсультация в процессе самоопределения (мотивационная консультация).

В зависимости от объекта исследования профессиональная консультация бывает медицинская, психологическая, педагогико-воспитательная и экономико-профессиологическая.

Для выявления и оценки степени профессионального самоопределения у человека используются, главным образом, наблюдение, интервьюирование, анализ результатов деятельности, обобщение независимых характеристик, самооценка, тестирование и анкетирование.

Профессиональный отбор – это комплекс мероприятий, направленный на определение степени соответствия комплекса личностных характеристик человека рыночной потребности в рабочей силе с целью прогнозирования успешности овладения профессией и эффективности профессиональной деятельности. Следует различать медицинский, психологический, социально-экономический профотбор.

Профессиональная адаптация - это завершающий этап профессиональной ориентации и один из конечных результатов, по-

казывающих эффективность всей предшествующей деятельности по профессиональной информации, консультации и отбору.

В настоящее время подчеркивается, что правильный выбор профессии и нацеленная на это профориентация важны не только с позиции определения жизненных планов человека, но и с точки зрения развития общества в целом.

Есть области, по отношению к которым можно строить прогнозы, но в целом будущее нельзя предсказать достоверно. Можно подготовиться к такому будущему, какое мы хотим видеть, или самим подготовить его, потому что будущее каждого зависит от прилагаемых им усилий. Будущее можно создать самому. Оно зависит от решений и конкретных дел человека.

В рамках реализации проекта «Школа профессионального определения», по запросу лицеистов и родителей было организовано и проведено для обучающихся 9-х классов профориентационное мероприятие в формате мастер-класса – «Мастерград».

Реализация данного мероприятия осуществлялась в несколько этапов:

Подготовительный этап

1. Создание инициативной рабочей группы.
2. Организация и проведение опроса обучающихся на выявление интересующих их профессий.
3. Проведение переговоров с профессионалами для ведения студий.
4. При совместной встрече инициаторов и профессионалов разработка алгоритма функционирования профессиональных студий. (Информация о профессии – теоретическое задание – практическое задание).
5. Создание маршрутной карты продвижения обучающихся по профессиональным студиям с учетом их индивидуального выбора.
6. Составление расписания деятельности профессионалов, руководителей студий, по времени.

Список профессиональных студий: Учитель, Архитектор, Врач-анестезиолог, Работник банковской сферы, Управленец, Журналист, Прокурор, Фармацевт, Ветеринар, Бухгалтер, Театральный работник, Начальник караула пожарной части, Кулинар, Заместитель командира роты полиции по ВР с личным составом.

Практический этап

1. Общий сбор. Знакомство обучающихся с программой «Мастерград».
2. Посещение профессиональных студий обучающимися по индивидуальному выбору в целях ознакомления с определенными профессиями. Каждый лицеист из всего многообразия профес-

сиональных площадок смог посетить три из них: выбор был сделан лицеистами в пользу профессий будущего учебного профиля, своих интересов и возможностей.

Аналитический этап

Подведение итогов дня по мастер-классу «Мастерград». По итогам мероприятия лицеисты заполняли паспорт участника «Мастерграда», где указывали посещённые площадки, анализировали их влияние на свой профессиональный выбор. Наиболее распространённые впечатления (95 %):

«Мастерград – интересный, своевременный проект, должен работать и во втором полугодии».

«Мы узнали много нового, многому научились».

«Настоящая возможность познакомиться с профессионалами своего дела, почувствовать себя профессионалом».

На итоговой совместной встрече инициативной группы педагогов и профессионалов в ходе анализа содержания паспортов участников «Мастерграда» подведены итоги дня и определена перспектива дальнейшего сотрудничества в рамках данной формы работы. Было решено организовать и провести такие встречи для обучающихся 10–11-х классов. Это поможет лицеистам укрепить свою уверенность в выбранной профессии, изменить свой взгляд на будущую специальность или приобрести новые знания в интересующей профессиональной области.

Участие обучающихся в профессиональных студиях «Мастерграда» является одним из моментов подготовки себя к желаемому профессиональному будущему. И жизненные планы подростка могут быть реализованы, потому что очные встречи со специалистами в режиме диалога и совместной практической деятельности дают возможность непосредственно прикоснуться к интересующей профессии.

Данная форма работы способствует не только расширению кругозора подростка о мире профессий, а также демонстрирует важные для построения карьеры причинно-следственные связи.

Литература

1. Кондратьева О. Г., Латышенко О. Н. Дневник профессионального самоопределения. Иркутск, 2005.
2. Махаева О. А., Григорьева Е. Е. Я выбираю профессию. Комплексная программа активного профессионального самоопределения школьников. М. : Перспектива, 2004.
3. Павлова Т. Л. Профорентация старшеклассников: диагностика и развитие профессиональной зрелости. М. : Сфера, 2006.
4. Психология популярных профессий / под ред. Л. А. Головей. СПб. : Речь, 2003.
5. Профорентация старшеклассников : сб. учеб.-метод. материалов / сост., ред., комм. Т. В. Черниковой. Волгоград : Учитель, 2006.

6. Резапкина Г. В. Секреты выбора профессии. М. : Генезис, 2003.
7. Резапкина Г. В. Я и моя профессия. М. : Генезис, 2004.
8. Резапкина Г. В. Секреты выбора профессии или путеводитель выпускника. М. : Генезис, 2005.
9. Резапкина Г. В. Отбор в профильные классы. М. : Генезис, 2005.
10. Резапкина Г. В. Скорая помощь в выборе профессии. М. : Генезис, 2004.
11. Черникова Т. В. Профорientационная поддержка старшеклассников. Учебно-методическое пособие. М. : Глобус, 2006.
12. Назарова Л. Р. Профессиональная ориентация, гигиеническое значение, задачи. Врачебно-профессиональные консультации, их задачи [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/5778895/>.

К ВОПРОСУ О РОЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АКУШЕРСКОЕ ДЕЛО»

Шумовская О. А.

ОГАУЗ ИГКБ № 1, Иркутск, Россия

E-mail: shumovs22@yandex.ru

Современная тенденция развития «биопсихосоциальной» модели здоровья предъявляет особые требования к психологической компетентности медицинского работника как специалиста, учитывающего в лечебном процессе как соматические, так и социально-психологические факторы.

В отечественной литературе представлен ряд работ, посвященных вопросам психологической подготовки и готовности студентов-медиков к профессиональной деятельности, также изучены отдельные аспекты готовности студентов медицинских вузов: к деятельности в экстремальных ситуациях, к психолого-педагогической деятельности, к инновационной деятельности [2, с. 86; 3, с. 101; 4, с. 7]. При этом, по мнению авторов, психологическая подготовка будущих медицинских работников в период профессионального обучения имеет свои особенности, поскольку наряду с развитием личностных качеств, требуется формирование навыков психологической поддержки как важного профессионального инструмента.

Рассматривая особенности современной психологической подготовки студентов медицинских вузов, исследователи отмечают несоответствие требований образовательного стандарта в данной области современным тенденциям развития здравоохранения. Кроме того, указывается отсутствие системности в действующих психологических программах, недостаточное количество психологических дисциплин, меньшее количество отведенного времени на данные дисциплины, чем требуется; а также отмечается необходимость формирования не только психологических знаний, но и практических психологических навыков в целях повышения эффективности лечебного процесса [2, с. 86]. В результате менее трети руководителей лечебно-профилактических учреждений, по данным исследований, удовлетворены психологической подготовкой выпускников медицинских вузов, большинство же высказывает мнение о необходимости включения дополнительной психологической подготовки студентов-медиков.

Акушерское направление в медицинской деятельности является областью, в которой психологическая компетентность специ-

алистов влияет не только на эффективность лечебного процесса, но и нередко на его безопасность. Профессиональная роль акушерки является важным звеном в медицинском сопровождении женщин во время беременности, родов и послеродовой период, что требует от специалистов данного направления особого отношения и понимания психологических аспектов рассматриваемого периода.

По мнению ряда исследователей, профессиональная деятельность акушерки должна включать в себя не только оказание медицинской, но и элементов психологической помощи. Современные исследования свидетельствуют о том, что информационная и эмоциональная поддержка женщин во время беременности, родов и после родов способствует профилактике психосоматических нарушений, в частности таких, как слабость и дискоординация родовой деятельности, послеродовые транзиторные психоэмоциональные нарушения и т. д. [5, с. 81].

Анализируя законодательные документы Министерства здравоохранения РФ, также можно отметить, что современная стратегия оказания помощи в родах направлена на повышение естественности протекания физиологических родов, послеродового периода с учетом психологических потребностей пациентов, что также предвещает особые требования к психологической подготовке специалистов акушерского направления.

В настоящее время в литературе практически не представлено исследований, посвященных проблемам психологической подготовки будущих медицинских работников среднего звена акушерско-гинекологической службы.

Анализируя современную систему психологической подготовки будущих акушеров(к) на этапе профессионального обучения, важно отметить, что основные виды деятельности, к которым готовят специалистов, согласно государственному образовательному стандарту специальности «Акушерское дело», направлены на осуществление медицинской и социальной помощи, осуществление элементов психологической помощи не предусмотрено. Кроме того, требования образовательного стандарта к содержанию психологических дисциплин ограничиваются основами общей и социальной психологии с акцентом на работу в конфликтных ситуациях. Информация об основах медицинской и перинатальной психологии в программах данных дисциплин отсутствует [1, с. 18, 38]. Часть рабочих программ все же содержат дополнительные темы, касающиеся области медицинской и перинатальной психологии, не предусмотренные государственным образовательным стандартом. При этом среди авторов нет единства в

выборе тем для изучения данных разделов психологической науки, кроме того, основное внимание разработчики уделяют теоретическому информированию, недостаточно внимания уделяется формированию практических навыков психологической поддержки, а также развитию профессионально важных качеств личности.

Таким образом, разработанные рабочие программы психологических дисциплин специальности «Акушерское дело» либо вовсе не предусматривают учета профессиональных особенностей, либо включают отдельные темы перинатальной и медицинской психологии, отсутствует единая система психологической подготовки.

В ряде зарубежных стран (Австрия, Австралия, Великобритания, Ирландия, Канада и др.) опыт современной профессиональной подготовки будущих акушеров(к) характеризуется тенденцией включения основ перинатальной и практической психологии в учебный план в качестве обязательных дисциплин. Учебные программы акушерского направления в этих странах предусматривают большую долю психологических дисциплин в общем объеме учебной нагрузки (18,4–6,2 %) в отличие от отечественного образовательного стандарта (3,2–2,7 %) [1; 6; 7]. При этом важно отметить, что образовательный стандарт за рубежом, установленный в соответствии с требованиями Международной конфедерации акушеров, включает основы перинатальной психологии, а также формирование навыков психологического консультирования женщин, что не предусмотрено в российском образовательном стандарте специальности «Акушерское дело» [8]. Учитывая данные отличия, можно предположить, что учащиеся акушерского направления ряда вышперечисленных стран имеют большие возможности для психологической профессиональной подготовки как важного этапа в формировании готовности к будущей трудовой деятельности.

Как показал анализ литературных источников, проблема психологической подготовки учащихся специальности «Акушерское дело» является практически не изученной. При этом многие исследователи отмечают необходимость развития профессионально важных качеств, формирование навыков психологической поддержки у акушеров(к) как представителей «помогающей» профессии. В настоящее время наблюдается противоречие между современными тенденциями в развитии здравоохранения, направленными на учет психологических факторов в лечебном процессе, и системой профессионального образования специалистов данного профиля, не предусматривающей необходимой психологической подготовки. Таким образом, в дальнейшем необходимо исследование особенностей психологической готовности

будущих акушеров(к) к трудовой деятельности, что позволит определить важные направления совершенствования системы психологической подготовки данных специалистов как важного условия для повышения эффективности выполнения предстоящих профессиональных задач.

Литература

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 31.02.02 «Акушерское дело»: приказ Минобрнауки России от 11 авг. 2014 г. № 969 // Гарант [Электронный ресурс] : справочная правовая система.
2. Глуценко М. В. Место психологии в профессиональной подготовке врача: гуманитарное приложение или составляющая профессиональной идентичности // Ярослав. психол. вестн. 2004. Вып. 11. 210 с.
3. Дронова Е. А., Еремина М. В. Оценка формирования готовности врача к профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях // Успехи современ. естествознания. 2011. № 8. С. 101–101.
4. Тагаева Т. В. Формирование готовности студентов медицинского вуза к психолого-педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Великий Новгород, 2015. 15 с.
5. Шатилова Ю. А., Жаркин Н. А., Гумилевский Б. Ю. Особенности психоэмоциональных реакций у беременных после преждевременного излития вод // Вестн. Волгогр. гос. мед. ун-та. 2012. № 1 (41). 116 с.
6. Bachelor in science in midwifery honours degree program / Trinity Colledge Dublin [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nursing-midwifery.tcd.ie> (дата обращения 17.01.2018).
7. Curriculum structure / Salzburg University of Applied Sciences. 2018. URL: <http://www.fh-salzburg.ac.at> (дата обращения 19.01.2018).
8. Global standards for basic midwifery education (2010) / International confederation of midwives. [Электронный ресурс]. URL: www.internationalmidwives.org (дата обращения 15.01.2018).

РАЗДЕЛ 5

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Зарукина О. И.

*ООО Центр практической психологии «ШАГИ», Иркутск, Россия
E-mail: shagi_gi@mail.ru*

Процесс профессионального развития личности – это специальная область изучения в психологии, связанная с большой теоретической и практической значимостью данного вопроса. Согласно некоторым исследованиям, становление профессиональной личности начинающего психолога-консультанта представляет собой многообразный, сложный процесс, имеющий свою специфику, определяемую первыми шагами молодого специалиста.

Климов Е. А. выделял следующие этапы и фазы профессионального развития специалистов различного рода деятельности.

Первый этап – профессиональное самоопределения и получение образования. Поиск своего места в жизни. Данный этап включает в себя фазы оптанта и адепта, человек сначала делает профессиональный выбор, а затем осваивает профессиональные знания согласно данному выбору.

Второй этап – вхождение в должность и профессиональная адаптация, характеризуется формированием реального отношения человека к выбранной деятельности. Фаза адаптации к профессии, освоение профессиональных умений и навыков.

Третий этап – становление в должности, характеризуется формированием умения, накопление профессионального опыта, повышение квалификации и готовность к деятельности в нестандартных ситуациях. Фаза интернала, уже более опытного работника и специалиста, повышается самостоятельность.

Четвертый этап – человек оценивает свою профессиональную деятельность как лично значимый факт. В идеальном варианте удовлетворение результатом своей деятельности. Данный этап включает в себя фазу мастерства, когда человек способен решать самые сложные задачи согласно его профессии и имеет свой индивидуальный стиль деятельности. На фазе авторитета специалист имеет высокие показатели своей квалификации, в профессиональном кругу его знают, он является мастером своего дела. И заключительная фаза профессионального становления личности – это наставничество. Передача опыта молодым специалистам [1, с. 45].

Каждый этап становления профессионализма психолога имеет свои трудности. В данной работе рассматриваются трудности,

характерные для второго этапа профессионального развития. Очень важно рассмотреть конкретные трудности, с которыми сталкиваются начинающие специалисты на личном примере и на примере первых шагов уже более опытных коллег.

Данная тема актуальна лично для меня, так как на данный момент я являюсь начинающим психологом-консультантом и сталкиваюсь с различными трудностями в своей практической деятельности. Для меня важно знать эти трудности, осознавать и оценивать их, это даст шанс справиться с ними по мере их появления.

1. Трудности в определении истинного запроса клиента.

Клиент пришел на консультацию со своим запросом, но во время консультации психологу становится ясно, что данный запрос носит лишь поверхностный характер, на самом деле проблема заключается не в том, что говорит клиент, а с тем, что ему сказать трудно, стыдно, страшно или невозможно оформить в слова. У многих начинающих психологов возникают следующие вопросы:

Как определить реальную проблему?

Как сформулировать рабочие гипотезы?

Как найти в процессе проверки первичной гипотезы «реальность» клиента и то, что в актуальном его осознании видится нечто иное?

Какой психодиагностический комплекс подобрать именно данному клиенту?

Как отойти от теории и своих профессиональных ожиданий, и встретиться с реальным человеком и его проблемой?

Как помочь, чтобы клиент смог решить свою проблему?

Из-за отсутствия должного опыта, сталкиваясь с данными трудностями, молодой специалист сомневается в том, как эффективно поступать и каким образом выстраивать ход последующих консультаций.

2. Игнорирование применения психодиагностических методик при первичной консультации.

Существует ряд исследований, в которых терапевтический процесс определяется психотипом личности (Мак-Вильямс Н., Кернберг О., Леонгард К., Бехтерев В. М., Ганушкин П. Б.).

Многие начинающие специалисты не используют в своей практической деятельности предваряющие консультированию, психодиагностическое исследование личности. Подобное игнорирование проведения психодиагностики делает процесс консультирования менее прозрачным и эффективным. Так как всестороннее исследование личности при первичной консультации является «пусковым» коммуникативным средством и определяет тера-

певтический стиль. Психолог, наблюдая за своим клиентом, может получить о нем дополнительную информацию, которая дает возможность сформировать определенные вопросы и определить индивидуальные особенности личности клиента, неосознаваемые им самим. Также первичная диагностика помогает специалисту построить первичные гипотезы и определить дальнейшее построение консультативного процесса.

3. Наличие непроработанных личностных проблем консультанта.

Проработка личностных проблем начинающего психолога-консультанта, способствует сохранению нейтральности в работе с клиентом. Без посещения супервизий и личной терапии работа психолога становится менее эффективной, так как самым важным инструментом в работе с клиентом является личность самого психолога. Таким образом, профессиональный психолог должен быть в хорошем контакте с самим собой, со своими чувствами и телесными реакциями. Специалист, который не проработал свои личные проблемы, зачастую ввязывается в созависимые отношения с клиентом, создает коалиции, тем самым наносит еще больший ущерб, работая на ухудшение решаемой проблемы.

Следует отметить, что всем психологам консультантам важно знать свои индивидуальные особенности и то, как они проявляются на определенной стадии профессионального развития. Данные знания нужны для того, чтобы понимать, на какие стороны своей личности можно опереться во время работы. Какие качества нужно развивать, что делать для того, чтобы избежать перегрузок и профессионального выгорания.

4. Трудности начинающего психолога в работе с возражениями клиента.

Как правило, сопротивление клиента представляет собой повторение тех защитных механизмов, которые человек привык использовать в своей повседневной жизни. К наиболее частым ошибкам начинающего психолога-консультанта в работе с сопротивлением клиента можно отнести моменты, когда: 1) психолог сразу уступает клиенту, не пытаясь поработать с возражением; 2) вступает в спор с клиентом; 3) игнорирует сопротивление, оставляя возражение клиента без ответа; 4) начинает оправдываться; 5) перебивает клиента во время разговора; 6) возникают трудности в оценке достигнутого результата.

Начинающему психологу-консультанту трудно самостоятельно определить критерии результата своей деятельности. Чаще данную ситуацию усугубляет отсутствие обратной связи от клиента. В основном причиной возникновения данной проблемы

могут стать: Неинформативная обратная связь, психолог не получает реальной информации, которую передает клиент. Искажение информации клиента психологом при обсуждении обратной связи. Психолог не задает уточняющих вопросов при обсуждении обратной связи с клиентом. Не уточняет, что именно запомнилось во время консультации, и что чувствовал клиент на протяжении всего консультативного процесса. Нет возможности опереться на обратную связь, так как клиент не пришел на следующую консультацию. Таким образом, при анализе основных трудностей, с которыми сталкивается начинающий психолог-консультант, были выявлены две основные причины.

Во-первых, многие психологи, особенно те, которые только окончили обучение, считают, что академического теоретического образования достаточно для того, чтобы начать свою практическую деятельность. Данное мнение ошибочно, для любого специалиста важно приобретать особые навыки работы, пополнять свои знания на протяжении все своей профессиональной деятельности. Игнорирование данного факта приводит к неэффективности консультативного процесса.

Во-вторых, для того чтобы успешно освоить навыки практической деятельности психолог должен обладать определенными личностными качествами, прорабатывать свои личные проблемы, взаимодействовать с уже более опытными коллегами и посещать супервизии.

Также важно отметить, что каждая из представленных выше трудностей, может встречаться как в отдельности, так и в сочетании друг с другом. В любом случае, наличие одной из представленных проблем говорит о снижении эффективности консультативного процесса. Поэтому каждому начинающему психологу-консультанту важно анализировать свои неудачи, возникающие во время овладения практической деятельности, таким образом это предупредит возникновение подобных или других ошибок в дальнейшем.

Литература

1. Климов Е. А. Психология профессионала : избр. психол. тр. М., 1996. 530 с.
2. Климов Е. А. Ведение в психологию труда. М. : Юнити, 1998. 350 с.
3. Мак-Вильямс Н. Психодинамическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / пер с англ. В. Снугура. М. : Класс, 2015. 592 с.
4. Немов Р. С. Основы психологического консультирования : учеб. пособие. М. : Владос, 1999. 394 с.

ВЛИЯНИЕ ПСИХОКУЛЬТА «ВЕДИЧЕСКОЙ ЖЕНСТВЕННОСТИ» НА ЛИЧНОСТНУЮ АВТОНОМИЮ

Калиновская Е. Д.

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

На первый взгляд проблема сект и религиозных культов в последнее время стала стоять не особенно остро. Отчасти это объясняется ужесточением законодательного регулирования и запрещением деятельности некоторых религиозных организаций на территории нашей страны, отчасти – падением популярности религии в целом. Однако вряд ли можно говорить о том, что современное общество практически освободилось от опасности, связанной с манипулятивным воздействием на сознание. На смену религиозным сектам и общинам пришли так называемые психокульти. А. Л. Дворкин дает следующее определение понятию психокульта: «Психокульт – авторитарная организация, организованная в виде психологических курсов или семинаров, главный смысл существования которой – власть и деньги для руководства» [6].

Возможно, речь уже не идет о власти в прямом смысле этого слова, однако обогащение руководства культа по-прежнему остается главной целью данных сообществ.

В реалиях сегодняшнего дня уже совсем не обязательно лично вербовать последователей определенной идеи. Распространение материалов, включающих в себя, по словам А. Л. Дворкина, пропаганду «благополучия и богатства, и громкие, навязчивые обещания успеха, которые принесет вступление в организацию, компанию, клуб» [6], осуществляется через интернет и помогает достаточно быстро собрать аудиторию.

По-прежнему «вербовщики культов кажутся очень озабоченными благополучием тех, с кем они вступают в разговор» [1], теперь уже озвучивая обещания чудесных жизненных метаморфоз в своих видео-лекциях и вебинарах.

На данный момент весьма распространенные в нашем обществе семинары, тренинги и школы, пропагандирующие так называемую «ведическую женственность» мало связывают с понятием секты или культа. Однако основные признаки культа, сформированные Р. Дж. Лифтоном и служащие индикатором насильственного изменения мышления, в них присутствуют:

1. Лишить человека душевного равновесия и уверенности в своих убеждениях.

2. Побудить или заставить человека радикально переоценить прожитую жизнь, пересмотреть прежние представления о действительности и согласиться с предложенным новым толкованием.

3. Развить в человеке зависимость от организации и превратить его в послушного исполнителя [10].

Основываясь на данных исследований, проведенных среди участников различных религиозных сект, таких как «Белое братство», «Аум Синрикё», Д. М. Угринович утверждает, что «нет никаких оснований считать всех членов экстатических сект и культов психически больными людьми» [9]. А. А. Скородумов также делает вывод о том, что «в любом случае увлечение сектантством является результатом интеракции потенциалов личности, социальной ситуации и социальной среды» [8]. Однако подобные исследования были направлены, в основном, на изучение социально-психологических аспектов дезадаптации личности и причин ее возникновения у адептов различных деструктивных течений.

Анализ литературы, посвященной исследованию феномена сект и культов, показал, что психологические особенности личности, подверженной влиянию идеологии психокульта, с позиций экзистенциально-аналитической теории, а именно: возможные изменения в личностной автономии женщин, являющихся последовательницами культа «ведической женственности», – изучены недостаточно.

Согласно определению «личностной автономии» Д. А. Леонтьевым «автономный человек сам выбирает, какую позицию в каком конкретном случае ему следует занять. В одной ситуации он может согласиться с существующим порядком и нормами, в другой – отстаивать свою точку зрения, несмотря на кажущуюся абсурдность подобных действий» [6].

Также согласно теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана в случае нарушения личностной автономии наблюдается преобладание «внешней каузальной ориентации», для которой «характерна ориентация на внешний контроль и указания и стремление к сверхдостижениям». Такие люди «верят в зависимость получаемых результатов от поведенческих реакций и постоянно производят различные реакции, стремясь достичь все новых результатов» [6].

В то же время Е. Н. Волков одним из «негативных последствий пребывания сознания личности под культовым контролем» считает «потерю автономии, ослабление способности самостоятельно принимать решения и выносить критические суждения» [2].

Для исследования особенностей личностной автономии были использованы:

- опросник «Шкала экзистенции» (ШЭ). А. Лэнгле (адаптация С. В. Кривцовой, И. Н. Майниной);
- самоактуализационный тест (САТ). Э. Шостром (адаптация Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз);
- тест на межличностную зависимость. Р. Гиршфильд (адаптация О. П. Макушиной);
- краткое интервью.

В исследовании приняли участие 43 человека: 13 женщин, в данный момент обучающихся в школе «ведической женственности» (группа 1); 15 женщин, ранее обучавшихся, но впоследствии отказавшихся от участия в подобных организациях (группа 2); 15 женщин, никогда не интересовавшихся обучением «ведической женственности» (группа 3).

Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS с применением однофакторного дисперсионного анализа. Расчет показал наличие значимых различий ($p < 0,05$) по следующим показателям (таблица).

Из данных таблицы видно, что для женщин, занимающихся обучением «ведической женственности», характерно повышенное значение шкалы самоуважения, оценки своих достоинств (Sr), причем данный показатель находится в зоне превышения нормы (>60), что, вероятно, означает подмену действительного желаемым. Можно заметить, что в группе женщин, прекративших обучение, показатель Sr резко падает. Также в первой группе существенно снижен показатель принятия агрессии (A), свидетельствующий о сложностях с одобрением своего раздражения, гнева и агрессивности как естественных проявлений человеческой природы. На низком уровне данный показатель сохраняется и в группе женщин, прекративших обучение.

В тесте Esk у женщин первой группы высокие показатели практически по всем шкалам сочетаются с достаточно низким значением шкалы SD, характеризующей способность человека размышлять над ситуацией и трезво ее оценивать в противовес непосредственной реакции на случайные стимулы. Разрыв между значениями ST (глубиной эмоционального отклика) и SD в этой группе значительно больше аналогичного разрыва в двух других группах. Во второй группе значения шкал Esk заметно снижаются. Однако за счет этого сокращается и разрыв между значениями шкал ST и SD, что может свидетельствовать о восстановлении ясности восприятия.

Средние значения показателей отдельных шкал по группам

Шкалы тестовых методик	Группа 1			Группа 2			Группа 3		
	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка
Тест САТ: Самоуважение (Sr)	64,15	5,41	1,50	48,33	10,37	2,68	57,20	8,48	2,19
Принятие агрессии (A)	41,00	6,19	1,72	41,73	8,10	2,09	51,73	6,99	1,80
Тест Esk:									
Самотрансценд. (ST)	78,00	6,25	1,73	59,73	8,41	2,17	69,53	8,72	2,25
Персональность (P)	107,38	8,17	2,27	86,60	14,12	3,65	104,60	11,68	3,02
Экзистенциальн. (E)	109,77	11,00	3,05	78,00	16,67	4,30	98,93	12,63	3,26
Исполненность (G)	217,15	17,17	4,76	164,60	24,21	6,25	203,73	19,72	5,09
ST-SD	48,62	7,05	1,97	32,87	7,12	1,84	35,60	7,37	1,90

Полученные при тестировании данные подтверждаются мнениями участниц исследования, полученных в ходе интервью. Принимающие активное участие в обучении женщины говорят о повышении самооценки, осознании своих уникальных особенностей и ответственности за свое счастье, но необходимым условием улучшений называют «правильные паттерны поведения». Больше говорят о вере в действенность предлагаемых им приемов, чем о их результативности. Женщины из второй группы, столкнувшиеся с отсутствием каких-либо положительных изменений или даже ухудшением качества жизни в результате использования предложенных поведенческих шаблонов, отмечают падение самооценки, присутствие чувства вины, ощущение безнадежности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что воздействие школ «ведической женственности» через внедрение идеи неограниченного влияния поведения женщины на окружающий мир изменяет личностную автономию, ухудшая способность реалистично воспринимать происходящее и устанавливать рефлексивную дистанцию, формирует суженное восприятие и искаженную картину самопринятия. Последствия данных изменений после выхода из психокульта проявляются в снижении значительного количества показателей, характеризующих уровень личностной автономии, потери чувства самодетерминации, и в ряде случаев приводит к ощущению беспомощности и депрессии.

Учитывая совокупную итоговую симптоматику, женщинам, попавшим под влияние школ «ведической женственности», можно рекомендовать курс психотерапевтической коррекции, направленной на восстановление личностной автономии.

Литература

1. Волков Е. Н. Методы вербовки и контроля сознания в деструктивных культах // Журн. практ. психолога. М. : Фолиум. 1996. № 3. С. 76–82.
2. Волков Е. Н. Основные модели контроля сознания (реформирования мышления) // Журн. практ. психолога. М. : Фолиум. 1996. № 5. С. 86–95.
3. Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. М. : Роспедагентство, 1995. 44 с.
4. Дворкин А. Л. Сектоведение. Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования. 3-е изд. пераб. и доп. Н. Новгород : Христиан. библ., 2007. 813 с.
5. Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции (Existenzskala) // Экзистенциал. анализ. М., 2009. № 1. С. 141–170.
6. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 680 с.
7. Психология общения. Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Бодалева. М. : Когито-Центр, 2011. 530 с.
8. Скородумов А. А. Философия. Сектанство как социальное явление. В 2 ч. Ч. 2. Философско-психологический анализ. СПб., 1995. 83 с.
9. Угринович Д. М. Психология религии. М. : Политиздат, 1986. 352 с.
10. Хассен С. Освобождение от психологического насилия. СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. 82 с.

ДВОЙНОЕ ФРУСТРИРУЮЩЕЕ ПОСЛАНИЕ КАК ИСТОЧНИК ОСЛОЖНЕННЫХ ДЕЗАДАПТИВНЫХ СХЕМ

Кармадонов О. А.

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

Как известно, двойное послание (double bind) – это, в классическом смысле, восходящем к автору термина Грегори Бейтсону, – обычно сочетание вербалики и невербалики, полярные чувства, транслируемые словесно и поведенчески. При этом одна часть послания несет позитивный смысл (например, озвучено: «Я тебя люблю»), а другая этот смысл аннигилирует (холодностью позы, взгляда и пр.). Ребенок, получающий такие сообщения в одной связке, не в состоянии проанализировать их с мета-позиции, и, тем более, задать вопросы на уточнение, поэтому переживает их как внутренний неразрешимый конфликт, который и создает невыносимое напряжение и последующее невротическое расстройство.

Вместе с тем, похоже, что двойное послание может состоять не только из более-менее часто повторяющихся тем, одна из которых – положительная, другая – отрицательная, но также из паттернов, являющихся антагонистами по своим проявлениям, но одинаково негативных. Я имею в виду, прежде всего, описанные Дж. Янгом «ранние дезадаптивные схемы» числом в 18, объединенные им в 5 основных фрустрационных доменов, определенных следующим образом:

- I. Разрыв связей и отвержение.
- II. Дефицит автономии и боязнь проявить себя (заявить о себе).
- III. Нарушенные границы.
- IV. Направленность на других (ориентация на других).
- V. Сверхбдительность и подавление эмоций.

Подробное описание доменов и схем, которые они включают, можно посмотреть в интернете [<https://sites.google.com/site/test300m/ysq>].

Если внимательно проанализировать опросник Янга для диагностики ранних дезадаптационных схем (Young Schema Questionnaire-Short Form Revised / YSQ S3R), можно заметить, что содержательно некоторые из указанных кластеров относятся друг к другу как антагонисты. Например, кластер I «Разрыв связей и отвержение» предполагает, что для семейной истории пациентов было характерно: изолированное (обособленное), холодное, отвергающее, взрывное, непредсказуемое или жестокое поведение. В то же время кластер II «Дефицит автономии и боязнь проявить

себя» подразумевает, в частности, спутанность семейных ролей, подрыв уверенности ребенка в себе и гиперопеку. Отвержение и гиперопека – явные стратегии-антагонисты.

Таковыми же антагонистами являются стратегии:

– «спутанность ролей» / «жесткие стандарты», где первое характерно для кластера II «Дефицит автономии и боязнь проявить себя», а второе – для кластера V «Сверхбдительность и подавление эмоций»;

– «воспитание превосходства» / «обусловленное принятие» (кластер III «Нарушенные границы» / кластер IV «Направленность на других»);

– «либеральность»/«деспотичность» (кластер III «Нарушенные границы» / кластер V «Сверхбдительность и подавление эмоций».

В то же время домены I/III (отвержение и холодность / попустительство и нехватка руководства) антагонистами не являются, тон в обоих задает равнодушие и пренебрежение. Не противостоят друг другу и домены I/IV (отвержение / обязанность «заслужить» любовь), I/V (непредсказуемое или жестокое поведение / деспотичность и применение наказаний), II/III (подрыв уверенности ребенка в себе / не приобретение ребенком способности выносить нормальный уровень дискомфорта), и II/IV (отсутствие внутрисемейных личных границ / обесценивание уникальных чувств и потребностей ребенка).

Само по себе наличие этих антагонистических и комплементарных пар является, безусловно, чисто спекулятивным – порождением моего разума, так сказать. Я, впрочем, решил эти спекуляции подвергнуть эмпирической проверке. Выборка была небольшая – 50 человек (половина – клиенты, половина – пока не обратившиеся за помощью), но результаты, на мой взгляд, достаточно интересны.

Прежде всего, оказалось, что большинство (39 чел.) обследованных с помощью опросника Янга, являются носителями одной и более антагонистических пар кластеров, которые можно назвать двойными фрустрирующими посланиями (ДФП). Другими словами, в детстве эти люди получали параллельно или последовательно два «сообщения», ни одно из которых не было положительным, т. е. оба носили разрушающий, невротизирующий характер.

Исходя из особенностей запросов обследованных клиентов, из структуры их личности и специфики реакций, я сделал вывод о зависимости степени невротической порушенности и наличия и числа такого рода антагонистических посланий. Клиенты с одной или несколькими неантагонистическими (дискретными) схемами представляли собой менее драматичные случаи. В то же время,

чем сложнее были комбинации двойных фрустрирующих посланий, тем тяжелее был терапевтический случай. Похоже, что ДФП создают мощные дезадаптивные убеждения и такой же дефицит адекватных и адаптивных схем.

В частности, были зафиксированы, например, следующие комбинации: четыре пары ДФП: I/II, II/V, III/IV, III/V (т. е. все возможные комбинации); три пары ДФП: II/V, III/IV, III/V; две пары ДФП: III/IV, III/V.

Что, однако, конкретно несут с собой эти оппозиции? Попытка анализа и классификации содержания конкретных пар такого рода посланий привела к следующему.

Двойные фрустрирующие послания и их результаты – дефицитарные схемы:

I/II (отвержение/гиперопека): дефицит самостоятельности, инициативы и веры в себя («У меня ничего не получается», «Я ни на что не способен», «Я даже собой управлять не могу»).

II/V (спутанность ролей / жесткие стандарты): дефицит идентичности («Я не знаю – кто я и зачем», «Я не знаю, что лучше, а что хуже для меня»).

III/IV (воспитание превосходства / обусловленное принятие): дефицит здоровой самооценки и целеполагания («Я не знаю, чего я хочу», «Я не могу что-то долго обдумывать и заниматься самокопанием», «Я не знаю, как я к нему/ней отношусь»).

III/V (либеральность/деспотичность): дефицит валидных систем действия («Я не знаю как поступить», «Я не чувствую интереса ни к какой деятельности», «Я не выношу напрягаться»).

У части выборки, в которой были зафиксированы дискретные, т. е. не конфликтующие друг с другом послания, дефицитарность проявлялась, чаще всего, как «обычная» фиксация на тех или иных фрустрированных потребностях. Те же обследованные, которые демонстрировали наличие одной и более пар двойных фрустрирующих посланий, очевидно, переживают внутренний конфликт достаточно высокого напряжения – мало того, что они являются носителями деструктивных убеждений, так последние ещё и находятся между собой в антагонистических отношениях.

Лучшее понимание того, что там в человеке схлёстывается друг с другом, что там душит и терзает друг друга, должно способствовать и лучшей терапии. В этом, строго говоря, и заключается смысл всякой диагностики.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

Кедярова Е. А., Королёва А. Е.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: nastia-koroleva@mail.ru

В настоящее время исследователи все больше обращают внимание на высокую стрессогенность современной образовательной среды школы. Постоянно усложняющаяся школьная программа, зачастую некорректно реализуемая в обучении, разделение школьников по престижным классам, школам, гимназиям, необходимость сдачи выпускных экзаменов – все это способствует увеличению количества стрессовых факторов, влияющих на эмоциональное состояние. В связи с чем актуальной становится проблема поиска путей формирования стрессоустойчивости у учащихся.

Наибольшую значимость решение этого вопроса приобретает в старшем подростковом возрасте в связи с появлением сложнейших возрастных проблем, среди которых новые отношения со взрослыми и сверстниками, особенности Я-концепции, подростковый пубертат.

Над проблемой подростковой психологии и стрессоустойчивости работали такие ученые, как Л. И. Божович, А. И. Жуков, А. И. Захаров, А. Г. Здравомыслова, В. А. Иванникова, Л. Е. Личко, Д. А. Леонтьева, С. С. Либих, М. С. Лебединский, В. Н. Мясичев, А. М. Прихожан, В. Е. Рожнов, Н. Н. Толстых, Г. А. Цукерман, Э. Г. Эйдмиллер и др.

Старший школьный возраст – это период жизни человека между подростковом возрастом и взрослостью. Как отмечает Н. А. Кебина, переход от подросткового к юношескому возрасту связан с резкой сменой внутренней позиции, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности и проблемы выбора профессии, дальнейшего жизненного пути, самоопределения, обретения своей идентичности превращаются в аффективный центр жизненной ситуации, вокруг которого начинают вращаться вся деятельность, все интересы молодого человека.

Также в данный возрастной период возникает такая проблема, как сдача выпускных экзаменов. Именно экзаменационный стресс является одним из главных причин, вызывающих психическое напряжение старшеклассников [2, с. 78–123].

Изучая заявленную проблему, мы проанализировали исследования стрессоустойчивости, представленные в работах разных

авторов. Так, С. В. Субботин под стрессоустойчивостью понимает такие частные его составляющие, как эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость к стрессу, стресс-резистентность, фрустрационная толерантность [4, с. 152].

М. Л. Хуторная в своей работе рассматривает стрессоустойчивость как «интегративное психологическое образование, включающее в себя личностный компонент, определяющий развитие когнитивной, мотивационной и эмоционально-регулятивной функции и поведенческий компонент, включающий актуализацию и применение антистрессовых стратегий».

Е. А. Серегина под стрессоустойчивостью понимает «совокупность личностных качеств, позволяющих старшему школьнику переносить интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки и перегрузки, возникающие вследствие интенсивной подготовки к ЕГЭ, без особо опасных последствий для деятельности и своего здоровья» [3, с. 170–174].

Обобщая полученные исследования, мы понимаем стрессоустойчивость как совокупность таких качеств, как эмоциональная стабильность, адекватность самооценки, умеренный уровень тревожности, высокий уровень саморегуляции, а также копинг-стратегии, ориентированные на решение задачи.

Необходимость повышения стрессоустойчивости у старшеклассников отмечается многими исследователями, поскольку применение психолого-педагогических методов коррекции стресса имеет ряд преимуществ. Во-первых, стрессоустойчивость рассматривается как одно из главных профессиональных качеств большинства профессий. Во-вторых, индивидуальная стрессоустойчивость является основной промежуточной переменной, опосредующей связь между уровнем испытываемого стресса и развитием различных соматических заболеваний. В-третьих, в период подготовки к экзаменам воздействие интенсивных стресс-факторов может приводить к различным психическим нарушениям, что влияет на эффективность обучения и последующую сдачу экзаменов.

Как пишет М. Ю. Чибисова в своих работах, на этапе подготовки к экзаменам можно использовать различные формы психологической поддержки:

- групповые психологические занятия для детей, целью которых является выработка необходимых навыков;
- индивидуальные консультации выпускников;
- составление рекомендаций для детей и их родителей;
- индивидуальные консультации родителей выпускников [5, с. 45–47].

Для повышения уровня стрессоустойчивости в своей работе мы решили ориентироваться именно на психологическое консультирование, поскольку считаем данную технологию сопровождающего учащихся наиболее эффективной.

В связи с этим мы выделили основные аспекты организации психологического консультирования старшеклассников с низким уровнем стрессоустойчивости:

1. Ознакомление с процедурой. Для ее достижения применяются следующие формы работы: рассказ споследующим обсуждением, просмотр видеозаписи экзамена с дальнейшим обсуждением, игра-драматизация (проигрывание процедуры экзамена на знакомом материале).

2. Формирование адекватного реалистичного мнения о государственной итоговой аттестации. Для реализации этого аспекта применяется метод групповой дискуссии с целью свободного обсуждения учащимися собственных позиций и мнений по обозначенному ведущим вопросу, что позволит выразить собственные страхи и тревоги, поделиться своими соображениями с другими членами группы и в конечном счете найти ресурсные моменты в новой форме экзамена.

3. Формирование конструктивной стратегии деятельности на экзамене через моделирование ситуаций во время экзамена.

4. Развитие основных компонентов высокой стрессоустойчивости: эмоциональная стабильность, адекватность самооценки, умеренный уровень тревожности, высокий уровень саморегуляции, а также копинг-стратегия, ориентированная на решение задачи. Данный компонент реализуется в групповой и индивидуальной работе.

5. Разработка адресных рекомендаций для выпускника, родителей, педагогов.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить основные перспективные направления в исследовании изучаемой проблемы:

- подбор диагностических методик для исследования стрессоустойчивости учащихся старших классов;

- эмпирическое изучение уровня стрессоустойчивости школьников и разработка технологии психологического консультирования для старшеклассников с низким уровнем стрессоустойчивости;

- апробация эффективности технологии психологического консультирования старшеклассников с низким уровнем стрессоустойчивости.

Литература

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1987. 39 с.
2. Винокурова Г. А., Яшкова А. Н. Технологии психологического сопровождения профильного обучения // Молодежь и общество. 2011. № 3. С. 78–123.
3. Серегина Е. А. Здоровьесберегающая подготовка старшеклассников к единому государственному экзамену // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2011. № 10. С. 170–174.
4. Субботин С. В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя : дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1992. 152 с.
5. Чибисова М. Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. М. : Генезис, 2009. С. 45–47.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПУБЛИЧНОГО ОБРАЗА ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

Мазин С. К., Сидоренко Ю. К.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: psy38@yandex.ru

В связи с недостаточной теоретической и практической работанностью проблемы формирования публичного образа психолога-консультанта нами предпринята попытка доказать необходимость разработки данной проблемы. В настоящее время нами проводится практическое исследование по данной теме.

Тенденции современного информационного общества диктуют необходимость перехода психологических услуг на качественно новый уровень. В сегодняшнем динамичном, постоянно изменяющемся мире, огромную роль играют виртуальные коммуникации, в первую очередь через интернет. В связи с разносторонностью интернета как средства массовой информации, интернет-коммуникация прочно вошла в реальность и сегодня законы ее развития и существования диктуют новые условия общественного взаимодействия. В современном развитом обществе происходит непрерывный рост интенсивности жизни, увеличение частоты кризисных явлений, тенденция к дефициту реального общения и многие другие негативные факторы, которые сказываются, и на эмоциональном состоянии его членов. В связи с увеличением психологического дискомфорта людей, возрастает и потребность в психологических услугах.

Использование интернета как способа коммуникации между психологом и клиентом, делает оказание психологических услуг более доступным для социально активных слоев населения, в особенности молодежи в силу экономии времени и снижении значимости географического положения. В современной психологии стремительно развиваются направления дистантной психологической помощи, такие как интернет-консультирование, е-терапия, *telehealth* [3, с. 10]. Основной инструмент работы психолога – это его собственная личность. Однако некоторые особенности электронной среды значительно влияют на процесс восприятия транслируемой информации, на основе которой формируются оценочные суждения в отношении специалиста-психолога.

Ситуации взаимодействия между клиентом и специалистом психологом в интернет-среде формируется примерно по тем же законам, что и в процессе межличностного общения. Разница заключается только в том, что общение здесь происходит опосредованно через технические средства. Оно может быть отсрочено по

времени или происходить здесь и сейчас. Охват аудитории не ограничен. Исходя из этого, мы можем говорить о массовой коммуникации посредством интернета [1, с. 106]. Поэтому специалиста психолога, работающего «по сети», можно рассматривать как коммуникатора, а его клиентов как аудиторию. Стоит отметить тот факт, что образ специалиста зависит от предварительных стереотипных суждений, которые формируются на основе категоричных, упрощенных и устойчивых представлениях о той социальной группе, к которой он принадлежит. Поэтому для успешного взаимодействия с клиентами в интернете, так или иначе, нужно соответствовать сложившимся социальным стереотипам целевой аудитории, которые оказывают влияние на восприятие профессиональной компетентности психолога.

Различные социально-психологические исследования достоверно показывают, что на создание благоприятного образа коммуникатора оказывают влияние весь набор его качеств, начиная от индивидуально-личностных характеристик и заканчивая социально-демографическими параметрами. Исследования показали, что отдельными социальными группами набор этих качеств по значимости ранжируются различно. Те есть важен не только сам набор этих характеристик коммуникатора, но и то, как они воспринимаются различной аудиторией [2, с. 98]. Именно поэтому для успешного взаимодействия в интернет-среде психолога и клиента так важна публичная индивидуальность специалиста. Важнейшим фактором, обеспечивающим успех у аудитории, является способность вызывать доверие. Социально-психологические исследования в области психологии массовых коммуникаций доказывают, что представители референтной для аудитории группы обладают более высоким авторитетом. Поэтому для создания успешного публичного образа специалиста-психолога важны не только визуально-знаковые проявления внешнего облика, демонстрируемого в интернет-среде, но и содержательное наполнение образа психолога, в который входят поло-возрастные, гендерные, социальные отличия. Так, подросткам свойственны обращения за интернет-консультацией к специалистам более молодого возраста, мужчины чаще обращаются к представителям психологической профессии мужского пола, женщины к консультантам женского. По семейным вопросам чаще выбирают психологов, состоящих в браке. С вопросами о профессиональном становлении, аудитория активнее обращается к психологам, чей образ создает впечатление профессиональной и материальной успешности специалиста.

Таким образом, можно сделать вывод, что для привлечения целевой аудитории в интернет-среде публичный образ психолога-консультанта, должен обладать определенными характеристиками, вызывающими доверие и соответствующими транслируемому контенту и профессиональной направленности специалиста.

Литература

1. Артемьева О. А. Психология рекламной коммуникации // Федеральное агентство по образованию. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2009.
2. Казакова Л. П. Психология массовых коммуникаций : учеб. пособие. М. : МГУП им. И. Федорова, 2014. 214 с.
3. Меновщиков В. Н. Психологическая помощь в сети интернет. М., 2007. 187 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ УВЕРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СПО В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Пешков Р. А.

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

Психологическое свойство личности «уверенность» впервые стало исследоваться в зарубежной науке в 40-х гг. XX в. Это связано с тем, что в практической деятельности психологов и психотерапевтов была выявлена связь между неуверенностью личности и возникновением неврозов и некоторых соматических заболеваний.

Впервые уверенность стала изучаться в рамках бихевиорального подхода. Этой проблемой занимались такие ученые, как А. Сальтер, Д. Вольпе, Л. Краппман и др. В целом представители данного подхода подробно описывают поведенческие проявления уверенности, низкое проявление уверенности (неуверенность) в себе, объясняют наличием социальных страхов, недостатком социальных навыков. В рамках когнитивно-бихевиористского подхода исследователи обращают внимание на когнитивный аспект уверенности. По их мнению, уверенность или неуверенность тесно связана с мысленными установками в отношении себя, с самовосприятием, с самооценкой, с помощью которых человек оценивает свои личностные качества, поступки, способности. С точки зрения социально-когнитивного подхода А. Бандуры, неуверенное или уверенное поведение стоит рассматривать как использование человеком стереотипов поведения, которые преобладают в его социальной среде. Все внимание уделяется изучению социального плана уверенности [4].

В отечественной психологии представители системного подхода И. Г. Скотникова, Н. Ю. Будич рассматривают уверенность в себе как системное психическое образование [1; 5]. Наиболее полно, с нашей точки зрения, уверенность рассматривается в многомерно-функциональном подходе А. И. Крупнова и М. А. Селиверстовой. Именно их подход объединяет в себе все аспекты изучения уверенности и позволяет более детально выявить психологическую структуру уверенности, ее индивидуально-типические особенности, внутренние механизмы взаимодействия и взаимообусловленность различных компонентов, что создает основу для дальнейших более глубоких и комплексных исследований уверенности [3].

Обобщая точки зрения различных исследователей, можно сказать, что уверенность – это свойство личности, ядром которого выступает устойчивое позитивное отношение личности к собственным навыкам, умениям и способностям, проявляющимся в общении и предполагающим ее личную вовлеченность. Исследователи относят уверенность к базовым интегральным системным свойствам личности, считают, что она является основой социальной компетентности и обеспечивает эффективность деятельности и общения, успешность адаптации в социальной среде.

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте исследователи определяют общение со сверстниками. Подростки активно выстраивают коммуникативные связи, знакомятся с разными людьми, находят новых друзей, вступают в кружки, спортивные секции, различные группы по интересам, готовясь, таким образом, к самостоятельной жизни в обществе [2]. Успех в общении с новыми людьми и коллективами во многом определяет уверенность в себе. У уверенных в себе личностях, в нашем случае подростков, в меньшей степени присутствуют социальные страхи и нерациональные убеждения, негативные самовербализации и самооценка. То есть все то, что мешает подросткам успешно справляться с задачами своего возраста.

Развитие уверенности у подростков будет способствовать их успешной социально-психологической адаптации в обществе. Психологическое консультирование – один из видов психологической помощи, направленной на развитие уверенности в себе у подростков, обучающихся в средних профессиональных учреждениях (СПУ). Безоценочное принятие обучающихся в консультации, положительная оценка умений и способностей подростков в совокупности с упражнениями на развитие коммуникативных навыков, выстраивание адекватной самооценки, принятие себя и окружающих и других личностных качеств, поможет повысить уровень уверенности в себе и сформировать уверенное поведение.

Создание и совершенствование имеющихся методов развития уверенности у подростков в процессе психологического консультирования определяет актуальность дальнейших исследований в этом направлении.

Литература

1. Будич Н. Ю. Исследование уверенности в себе // Социальная работа в Сибири : сб. науч. тр. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2009. С. 113–117.
2. Витковская О. И., Ярославцева И. В. Готовность выпускников учреждений среднего профессионального образования к самостоятельной жизни // Психология образования: состояние и перспективы : материалы Третьей конф. психологов образования Сибири. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2014. С. 294–297.

3. Крупнов А. И., Селиверстова М. А. Психологическая структура уверенности личности // Индивидуальные различия и проблема индивидуальности : материалы Междунар. науч. -практ. конф. (16–18 окт. 2003 г.). М. : Уникум-Центр, 2003.
4. Ромек В. Г. Понятие уверенности как социально-психологическая характеристика личности : дис. канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1997. 175 с.
5. Скотникова И. Г. Проблема уверенности: история и современное состояние // Психол. журн. 2002. № 1. С. 52–60.

ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ПАТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОТЕКАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ

Променашева Т. Е.

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

Беременность – это прекрасное, но также и очень непростое состояние для женщины как в физическом, так и психологическом плане. Беременность – время, когда многие процессы в психике женщины происходят нелинейно, временами совсем непонятно, чего от беременной можно ожидать. У беременной женщины возникает особое психологическое состояние сосредоточенности на своем внутреннем мире и на будущем ребенке, которое в значительной степени отражается на ее самочувствии и психоэмоциональном фоне [1]. Редкая женщина в первые три месяца беременности, особенно если беременность первая, в состоянии внятно сформулировать свои тревоги и потребности, а то и просто объяснить и выразить словами свое состояние. Слишком много всего нового и непонятного с ней происходит. Женщина может начать вести себя по-детски, требуя от близких заботы и поддержки, может стать капризной, угнетенной или излишне тревожной [2].

Перечисленные выше проблемы возникают у достаточно большого количества беременных женщин и в настоящее время решаются лишь тогда, когда происходит констатация факта осложненного течения беременности. Причем их разрешение ограничивается устранением физиологических осложнений, чаще всего затрагивается лишь чисто медицинский аспект, тогда как помимо этого необходимо устранение их психической подоплеки.

Целью нашей работы явилась разработка программы психологической помощи беременной женщине, в структуре которой, основное значение имеет психологическое консультирование как самой женщины, так и ее ближайшего окружения.

Задачи программы психологической помощи беременной женщине.

1. Изучение психического и физического состояния беременной женщины.
2. Выявление факторов, влияющих на психическое и физическое состояние беременной женщины.
3. Составление рекомендаций для оптимизации психического и физического состояния беременной женщины.

Методы: анализ амбулаторных карт, беседа, методика субъективной оценки ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина, анкетирование, рисуночный тест А. Г. Филипповой «Я и мой ребенок». Работа проводилась на базе ОГАУЗ «Иркутская МСЧ № 2» г. Иркутска, в женской консультации, в рамках деятельности Школы здоровья для беременных женщин. В исследовании приняли участие 25 женщин. Возрастной диапазон всех участниц составил от 19 до 38 лет.

Результаты. У 40 % респондентов высшее образование, у 33 % – среднее профессиональное, у 7 – неоконченное высшее, 20 – среднее образование. Семейное положение: 60 % замужем, 20 – не замужем, 20 – в гражданском браке. 53 % вынашивают первого ребенка, 20 – имеют одного ребенка, 20 – имеют двух детей и 7 – имеют троих детей. Физическое состояние женщин изучалось с помощью анализа амбулаторных карт и беседы с акушером-гинекологом. Эмоциональный фон определялся по методике субъективной оценки ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина. Полученные данные позволили выделить 3 группы респондентов: 1-я группа – респонденты с низким уровнем ситуативной тревожности - 76 % (19 человек); 2-я группа с умеренным уровнем ситуативной тревожности – 8 % (2 человека); 3-я группа – беременные женщины с высоким уровнем ситуативной тревожности - 16 % (4 человека). С респондентами 1–2-й групп было проведено психологическое консультирование, в ходе которого клиенту предлагался опросник, направленный на изучение взаимоотношений в семье, и факторов, влияющих на уровень тревожности респондента, а также рисуночный тест А. Г. Филипповой «Я и мой ребенок».

По результатам проведенного психологического консультирования составлены индивидуальные рекомендации по оптимизации психического состояния для каждой беременной женщины.

Литература

1. Комплексное психологическое исследование в акушерстве / В. Г. Киселев [и др.]. СПб., 2007. 243 с.
2. Шукина Е. Г., Макарова А. А., Чумакова Г. Н. Развитие поведения при повышенной тревоге во время беременности // Сев. мед. журн. 2007. С. 47–49.
3. Коваленко. Н. П., Добряков И. В. Психические особенности и коррекция эмоционального состояния женщины в периоды беременности и родов. СПб., 2010. 312 с.
4. Безрукова О. Н., Самойлова Е. А. Влияние социопсихологических факторов риска на репродуктивное здоровье женщины // Психофизиология матери и ребенка. СПб., 2007. С. 213–218.

К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ ЗАСТЕНЧИВОСТИ УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Рудневская А. И., Уварова М. Ю.

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

Современное общество предъявляет как к личностным, так и к характерологическим особенностям человека повышенные требования. Сегодня успешным считается тот, кто занимает активную позицию в обществе, обладает высоким уровнем коммуникативных способностей, легко адаптируется к изменениям в социуме. К сожалению, людям с застенчивостью такие характеристики не свойственны. Мир конкуренции в большей степени требует от нас подтверждения наших заслуг, достижений, грамот, дипломов и характеристик, навыков работы в команде и коммуникативной свободы. Мир поставил перед человеком серьезную проблему конкурентоспособности, а выросший в разы темп жизни лишил нас возможности теплых, доверительных контактов друг с другом. Многие учащиеся с хорошими баллами, прекрасными знаниями и красными дипломами: медики, врачи, юристы и т. д. работают совершенно в другой сфере, не по своей профессии, а причина в том, что не смогли представить характеристику, не смогли подтвердить, убедить в своей компетентности работодателя, не произвели впечатление.

Ведущей проблемой межличностного общения многие западные авторы называют именно застенчивость. Внешне застенчивый человек при своих достоинствах часто занимает более низкое положение, чем заслуживает. У него, очень часто, не особо развиты навыки общения и самопрезентации. И это становится все наиболее острой проблемой.

В отечественной психологии тематике данной проблемы были посвящены работы И. С. Кона, А. Б. Дубровича, В. Н. Куницыной и др. В зарубежной психологии наиболее известными работами являются исследования Ф. Зимбардо. Большинство исследователей решение проблемы коррекции застенчивости видят, в основном, в развитии навыков общения. Однако исследования Ф. Зимбардо показывают, что развитие коммуникативных навыков не решает проблему полностью.

Мы считаем, что строить работу по коррекции застенчивости необходимо, опираясь на само определение понятия «застенчивость», которое понимается нами как сложное интегративное пси-

хологическое явление, состоящее из субъективных негативных переживаний, характеризующихся необоснованным чувством стыда, вины, одиночества, неуверенностью в себе, страхом отвержения, и поведенческих проявлений: нарушением речевой деятельности, познавательных процессов и т. д. Поэтому вся работа и методы психологического консультирования должны быть направлены на коррекцию этих переживаний и проявлений.

Таким образом, все вышесказанное позволяет нам наметить программу психологического консультирования по коррекции застенчивости учащихся юношеского возраста, которая может состоять из трех этапов: диагностический, коррекционный, заключительный (анализ эффективности программы).

Так, диагностический блок программы должен включать работу на выявление учащихся с проявлениями застенчивости или застенчивого поведения. Эта работа может осуществляться при помощи семантического дифференциала и опросника МДЗ К. С. Кондратьевой, который направлен на изучение характеристики личности в зависимости от степени выраженности ее застенчивости (типы застенчивых людей: практически незастенчивые, ситуативно-застенчивые, истинно-застенчивые, сверхзастенчивые).

Коррекционный блок должен включать в себя применение различных методов и приемов психокоррекции с использованием методов психотерапии. На этапе знакомства можно использовать такие упражнения, как: «Представься», «Привет, индивидуальность!», «Ты и я», «Мы через 5 лет» (цель: формирование жизненной перспективы на преодоление застенчивости). Основной этап посвящен гармонизации личности, овладение способами взаимодействия с миром и самим собой. Для реализации этого блока можно использовать следующие упражнения: «Образ внутреннего мира» (цель: формирование осознанного отношения к своему внутреннему миру). «Отражение чувств» (цель: расширение понимания эмоциональной сферы, рефлексия чувств). «Сценарии и роли» (цель: осознание взаимосвязи восприятия мира и поведения с принимаемыми ролями). «Ласковые имена» (цель: формирование позитивного самоотношения). «Скульптура» (цель: преодоление страха). «Золотой или черный стул» (цель: формирование положительного отношения к самому себе). Проективный рисунок «Я- такой я есть! Я-каким хотел бы быть» (цель: развитие перцептивной стороны общения, групповая оценка личности как средство самосовершенствования). «Чемоданчик» (цель: обратная связь участников группы, осознание и присваивание позитивного опыта). Как мы знаем, упражнения арт-терапии и сказкотерапии направлены на снижение ситуативной тревожности и позволяют

провести глубокую работу с негативными переживаниями стыда, вины, страха, одиночества. Методы когнитивно-поведенческой терапии направлены на изменение представлений о себе, которые формируют Я-концепцию личности. Формирование позитивного самоотношения и нового положительного опыта общения, на который впоследствии личность может опираться, как ресурсный, важный аспект тренинговой работы психологического консультирования застенчивых людей.

На заключительном этапе необходимо провести сравнительный анализ результатов исследования эффективности до и после проведённой нами работы.

После подведения итогов будут разработаны психолого-педагогические рекомендации педагогам, родителям и самим учащимся, направленные на преодоление проявлений застенчивости.

Литература

1. Краснова Л. А., Торохина А. А. Психологический анализ феномена застенчивости // Вестн. Адыг. гос. ун-та. 2005. С. 122–124.
2. Кондратьева К. С. Психологический анализ феномена застенчивости // Сиб. пед. журн. 2009. С. 266–274.
3. Кондратьева К. С. Психолого-педагогическая коррекция застенчивости учащихся старших классов в условиях специально организованного обучения // Пед. образование в России. 2012. С. 1–7.
4. Краснова Л. А. Психосоциальные функции застенчивости // Вестн. Адыг. гос. ун-та. 2006. С. 177–179.
5. Ральникова И. А. Застенчивость: проектирование жизненных перспектив на юношеском этапе социализации // Изв. Алт. гос. ун-та. С. 59–63.
6. Зимбардо. Ф. Застенчивость. М. : Педагогика, 1991. 208 с.
7. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2001. 370 с.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Сухорукова Е. В., Диянова З. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: Suhorukova.kat@yandex.ru

Время является важным личностным ресурсом человека. Оно придает ценность и смысл жизненным событиям, направляет и регулирует поведение человека, определяет расстановку приоритетов в настоящем и будущем. Актуальные ценностные ориентации, мотивы, жизненные цели и выборы в значительной мере зависят от имеющихся у человека представлений о собственном прошлом и будущем, существующих в настоящий момент, т. е. во временной перспективе личности. К. Левин, Ж. Нюттен, В. Н. Дружинин, Ф. Зимбардо, Д. А. Леонтьев, И. А. Спиридонова и др. рассматривают временную перспективу как предпосылку развития личности, необходимую часть мировоззрения человека, которая играет важную роль в осознании смысла жизни, в самореализации, поскольку связана с ценностями, планами достижения возможных целей [2, с. 76].

Временная перспектива, будучи изначально неосознаваемой человеком, оказывает влияние на его поведение и жизнь в целом, определяя мироощущение, принятие прошлого, понимание настоящего, состояние планов на будущее [3]. В концепции В. Ленса подчеркивается, что временная ориентация характеризуется доминированием одного из периодов. Для одних людей прошлое является наиболее важной частью жизненного пути, они ориентированы на прошлое, определяют себя в терминах того, кем они были и что они сделали в прошлом. Другие ориентированы на настоящее время, живут «здесь и сейчас». Их прошлое и будущее является относительно малой частью текущего жизненного пространства. Люди, ориентированные на будущее, живут в настоящем, но настоящее воспринимается ими как инструмент будущего. Будущее является местом, где случаются и реализуются события [1].

Временная перспектива на каждом возрастном этапе человека имеет свои особенности и является неотъемлемой частью формирования личности. В своей работе мы рассматриваем возможности развития временной перспективы в пожилом возрасте. В настоящее время до сих пор не определены границы пожилого возраста, они колеблются в широких пределах от 45 до 75 лет. В нашем исследовании мы опираемся на документы Всемирной

организации здравоохранения (ВОЗ) и возраст выхода на пенсию в России. В соответствии с этим пожилой возраст рассматривается нами в границах от 56 до 74 лет.

Под временной перспективой лиц пожилого возраста подразумевается их удовлетворенность прошлой жизнью и протяженность перспективы будущего. Именно в этот период жизни происходит оценка пройденного жизненного пути. В этом возрасте личность находится в кризисе: наступает момент переосмысления прожитого, изменяются цели – ценности, мотивы, происходит смена деятельности, социальной обстановки, оценка собственного здоровья и возможность реализации себя в обществе. Часто это связывают с выходом на пенсию, возникновением чувства непригодности себя как специалиста, невостребованности в обществе, ненужности в семье. Приятие собственного прошлого и сохранение позитивных взглядов на будущее является результатом активной творческой работы, в ходе которой происходит переосмысление жизненных установок и позиций, переоценка ценностей.

Согласно подходу Ш. Бюлер, пожилой возраст является пятой фазой развития человека. В этот период многие люди перестают преследовать цели, которые поставили перед собой в юности. Оставшиеся силы они тратят на досуг, спокойно проживая последние годы. При этом обзеревают свою жизнь, испытывая удовлетворение или разочарование. Если сопоставление «настоящего реального» и «настоящего желаемого» вызывает недовольство или разочарование, происходит переоценка прежних ценностей и выработка новых. От того, как человек относится к своему прошлому, настоящему и будущему, будет зависеть его отношение к собственному «Я», жизненным установкам, мировоззрению в целом. Именно позитивное адекватное соотнесение себя со своим прошлым, настоящим и будущим является одним из важных критериев личностного развития. Не случайно К. Левин подчеркивал, что психическое состояние человека нередко в большей степени зависит от его надежд, опасений и воспоминаний, чем от текущей ситуации «здесь и теперь» [4, с. 242–258].

Использование психологического консультирования как вида психологической помощи является, на наш взгляд, наиболее эффективным способом работы с лицами пожилого возраста. Во-первых, пожилые люди в большей мере нуждаются в социальных контактах, и сам процесс беседы благоприятно сказывается на их самочувствии. Во-вторых, именно через рассказ от первого лица можно понять отношение человека к событиям прошлого, к совершённым им поступкам, определить степень удовлетворенности своим прошлым и будущим, просмотреть протяженность пер-

спективы. В-третьих, психологическое консультирование дает возможность посмотреть на себя и свою жизнь со стороны, помогает обрести свои смыслы через смыслы других.

Вышесказанное определило цель нашего исследования, которая направлена на выявление возможностей психологического консультирования в развитии временной перспективы у лиц пожилого возраста. Мы предполагаем, что психологическое консультирование расширит временные границы, позволит пожилым людям адекватно оценивать прошлое и видеть перспективы в будущем, не расценивая свой возраст как «дожитие», а воспринимая его как условие для развития психически здоровой личности в настоящем.

Литература

1. Власенко А. И. Временная перспектива как подструктура самосознания депривированной личности // Молодой учёный. СПб., 2014. № 8 С. 34–40.
2. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. М. : Смысл, 2008. 207 с.
3. Ковдра А. С. Временная перспектива как predisпозиция психологической безопасности личности: диссертация. М., 2012. 224 с.
4. Левин К. Определение понятия «поле в данный момент». Екатеринбург : Ист. психологии, 1999. С. 242–258.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Татарова Е. С.

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

Г. М. Андреева рассматривает межличностное общение как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми и группами людей, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя различные процессы: коммуникацию, интеракцию и социальную перцепцию [1, с. 66].

Занимаясь изучением межличностного общения у подростков, отечественные психологи отметили, что в подростковом возрасте ведущей сферой активности является общение, которое строится на непосредственном контакте между сверстниками и референтными взрослыми (И. С. Кон, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Л. Ф. Обухова). В этот же период у подростков происходит активное развитие психических познавательных процессов и формирование личности посредством общения [5, с. 373].

С ускоренным развитием IT-технологий в последние 20–30 лет наблюдаются нарушения межличностного общения у представителей разных возрастных групп. Чаще это проявляется в подростковом возрасте. Межличностное общение у подростков в большей степени опосредуется компьютерными сетями, появляются различные деструктивные формы общения. И. В. Лысак выделяет следующие формы деструктивного общения: агрессивность, конфликтность, авторитарность, лживость, враньё, манипулятивность, эгоистичность, зависть, ревность, нарциссизм, застенчивость, беззастенчивость, одиночество и отчуждённость.

В. Н. Куницына определяет деструктивное общение как некую форму взаимодействия, которая носит сложный характер, что обусловлено особенностями личностных черт самих общающихся [4, с. 92]. В исследованиях И. В. Ярославцевой и других отмечено, что деструктивное общение приводит к деструкции личности, что не способствует дальнейшему личностному и профессиональному развитию [6, с. 113–114].

Особую значимость проблема межличностного общения приобретает в контексте изучения общения у подростков и юношей,

осваивающих профессию и готовящихся к деятельности в диаде «Человек – Человек» [2, с. 294].

Целью нашего исследования выступило выявление характера межличностного общения у девочек-подростков, обучающихся в средних профессиональных образовательных учреждениях, и развитие его конструктивных форм в процессе психологического консультирования. Отталкиваясь от понятия В. Н. Куницыной «деструктивное общение», можно сказать, что «конструктивное межличностное общение» – это плодотворный процесс установления и развития контактов между людьми для построения результативного обмена информацией, продуктивного обмена действиями, эффективного восприятия и понимания партнёра.

Выборку исследования составили 50 девочек-подростков, обучающихся в средних профессиональных образовательных учреждениях, осваивающих профессию «Парикмахер». Предполагается, что девочки-подростки не в полной мере обладают конструктивными формами межличностного общения, что затруднит в будущем процесс их профессионального становления как квалифицированных специалистов.

С целью предупреждения нарушений профессионализации личности необходимо в процессе профессиональной подготовки применять технологии психологического консультирования [3, с. 54–66].

В нашем исследовании, при выявлении деструктивных форм и эмоциональных проявлений межличностного общения, подросткам предложена психологическая помощь в виде психологического консультирования, направленного на развитие коммуникации, интеракции и перцепции. Методологической основой построения процесса психологического консультирования девочек с разными деструктивными проявлениями межличностного общения выступили концепции отечественных психологов И. Д. Ладановой, В. А. Уразаева, В. В. Бойко, И. Ю. Кулагиной, И. В. Шаповаленко и др. Показателями (положительными и негативными) характера проявлений межличностного общения явились ориентации на принятие партнёра, на адекватность восприятия и понимание партнёра, на достижение сотрудничества; характеристика эмоциональной сферы при наличии эмоциональных барьеров в виде неумения управлять эмоциями, их дозирования, неадекватного проявления, неразвитости, доминирования негативных эмоций и нежелания сблизиться с людьми.

На наш взгляд, можно использовать групповые и индивидуальные формы психологического консультирования подростков. В процессе таких форм работы происходит информирование о кон-

структивном межличностном общении, развитие мотивации общения, восприятия и понимания партнёра, развитие интеракций между подростками посредством организации совместной профессиональной деятельности, что обуславливает целостное личностное и профессиональное становление человека. Консультирование подростков предполагает проведение 10–12 консультаций.

Специально организованное психологическое консультирование подростков с деструктивными проявлениями межличностного общения будет способствовать развитию плодотворного установления контактов между подростками для построения результативного обмена информацией, продуктивного обмена действиями, эффективного восприятия и понимания партнёра.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник. М. : Аспект Пресс, 2002. 364 с.
2. Витковская О. И., Ярославцева И. В. Готовность выпускников учреждений среднего профессионального образования к самостоятельной жизни // Третья конференция психологов образования Сибири. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2014. С. 294–297.
3. Линде Н. Д. Психологическое консультирование: теория и практика : учеб. пособие. М. : Аспект Пресс, 2010. 255 с.
4. Мингазова Д. В., Фатыхова Р. М., Нестерова И. Н. Методика определения склонности к деструктивному общению (МОДО) у подростков // Психол. журн. 2014. Т. 35, № 3. С. 91–104.
5. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебник. М. : Юрайт ; МГППУ, 2011. 460 с.
6. Ярославцева И. В. Психическая депривация в детском и подростковом возрасте : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2014. 190 с.

ОПЫТ РАБОТЫ КОНСУЛЬТАТИВНОГО ПУНКТА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Шульгина М. В.

*Государственное общеобразовательное казенное учреждение Иркутской области
«Специальная (коррекционная) школа № 2 г. Ангарска», Ангарск, Россия
E-mail: mariashulgina_80@mail.ru*

Никто не станет оспаривать того, что сегодня в помощь в свободном доступе для родителей детей-инвалидов и детей с ОВЗ имеется огромное количество литературы. Это и печатные издания известных авторов, специализированные периодические издания, и, наконец, бескрайние просторы интернета. Изучайте, принимайте, пробуйте, внедряйте!

Но, к сожалению, большинство предлагаемых пособий и материалов рассчитаны на узкий круг специалистов. И не всегда легко обычному родителю разобраться в сложных научных терминах и понятиях. К тому же при воспитании особого ребенка, часто возникают нестандартные ситуации, о которых не упоминается ни в одном пособии. Что делать в таком случае? Куда обратиться? Кто придет на помощь?

С целью оказания консультативной психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, и появился в г. Ангарске Консультативный пункт на базе государственного общеобразовательного казенного учреждения Иркутской области «Специальная (коррекционная) школа № 2 г. Ангарска».

Консультативный пункт начал свою работу с апреля 2014 г. на основании Постановления правительства Иркутской области от 06.10.2009 № 267/46-пп «Об утверждении положения о порядке организации воспитания и обучения на дому детей-инвалидов, а также о размерах компенсации затрат законных представителей на воспитание и обучение детей-инвалидов на дому».

Основными задачами пункта являются:

- предоставление информационно-консультативной и просветительской помощи родителям (законным представителям) по вопросам развития и воспитания детей;
- проведение промежуточной аттестации детей-инвалидов, обучающихся самостоятельно на дому;
- создание информационно-методического банка для родителей.

Основные применяемые формы работы:

- консультации родителей (законных представителей): по обучению детей с ОВЗ, обучающихся самостоятельно на дому;

- проведение демонстрационных уроков-занятий специалистами для родителей;
- организация и проведение промежуточной аттестации детей.

В работе консультативного пункта принимают участие педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог. У каждого специалиста своя задача.

Педагог-психолог консультативного пункта оказывает психологическую помощь родителям ребенка с ОВЗ, консультирует по применению специальных приемов, необходимых для коррекции психомоторики, сенсорных процессов ребенка-инвалида, дает рекомендации по коррекции психологического состояния детей.

Учитель-логопед консультирует родителей по вопросам психоречевого развития ребенка, осуществляет показ основных приемов исправления нарушений звукопроизношения, формирования у детей фонематического слуха, проводит просветительскую работу о значении коррекционного воздействия на формирование речи ребенка-инвалида.

Учитель-дефектолог консультирует родителей в вопросах развития и обучения детей, дает рекомендации по проведению занятий с ребенком: развитие координации в пространстве, процессов восприятия, мышления, элементов творчества, организует и проводит промежуточную аттестацию: оценка качества индивидуального обучения ребенка-инвалида.

Работая с родителями, специалисты демонстрируют разнообразные методы и формы обучения и воспитания детей с ОВЗ, дают рекомендации родителям по изучению специальной литературы.

За время работы пункта с 2014 по 2018 г. за консультациями по вопросам обучения и воспитания на дому обратились более шестидесяти семей. В основном, родителей интересуют вопросы, связанные с программами обучения детей с нарушениями развития, а также приемы, которые можно применять на занятиях с ребенком с нарушением интеллекта. Также родители обращаются к специалистам за диагностикой и консультациями по вопросам развития, особенностям поведения, формированию личности детей с ОВЗ, особенностям организации занятий по психокоррекции и развитию сенсорики.

При работе с родителями используются следующие формы работы:

- анкетирование;
- показ занятий, уроков;
- индивидуальные, групповые консультации;
- консультации по телефону.

Ведется разработка информационного материала для родителей (организация процесса обучения, вопросы воспитания, обучения и т. д.), привлечение родителей к участию в досугах, праздниках и конкурсах.

Привлечение родителей и детей, не обучающихся в государственном общеобразовательном казенном учреждении Иркутской области «Специальная (коррекционная) школа № 2 г. Ангарска» на общешкольные мероприятия – еще одна важная и нужная цель работы специалистов пункта. Это способствует адаптации детей-инвалидов и детей с ОВЗ в обществе.

Для популяризации Консультативного пункта информация о его работе размещена на сайте государственного общеобразовательного казенного учреждения Иркутской области «Специальная (коррекционная) школа № 2 г. Ангарска», а также была представлена на X Форуме «Образование Приангарья» в апреле 2014 г.

Консультативный пункт ведет активное сотрудничество со многими организациями города по привлечению родителей к консультированию.

РАЗДЕЛ 6

**ПСИХОЛОГИЯ
СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ**

К ИСТОРИИ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ИНЦЕСТНЫМ СЕМЬЯМ

Арсентьева Г. Н., Артемьева О. А.

*Центр практической психологии «ШАГИ», Иркутск, Россия
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: shagi_gi@mail.ru, oaartemeva@yandex.ru*

*Работа подготовлена при финансовой поддержке
гранта РФФИ № 17-36-01096*

История изучения практики психологической помощи имеет несколько аспектов: методологический, практический и собственно исторический. История развития практики психологической помощи опосредованно детерминирована личностными и социальными факторами, а также предметно-логическими детерминантами научной деятельности. В данной статье планируется проанализировать личностные детерминанты как фактор развития практики психологической помощи инцестным семьям.

В определении понятия психологической практики мы исходим из работ И. Н. Карицкого: «психопрактика – вид социальной практики, в котором цели практики и используемые средства являются психологическими». При этом основными видами психологической практики являются «тренинг, консультирование, терапия, практики личностного роста» [3, с. 62].

В ряде работ, посвященных исследованию зарубежного опыта прикладной деятельности психолога, отмечается формирование целого сообщества специалистов-психологов, «зарабатывающих себе на жизнь за пределами чистой науки», во второй половине XX в. Авторы особо подчеркивают значение общественного запроса, «социального заказа» в развитии теоретических и прикладных исследований в психологии» [1, с. 401–407].

Эффективность деятельности психолога предлагается измерять параметрами концепции общего строения деятельности, сформулированной А. Н. Леонтьевым. И. Н. Карицкий разделяет связь между субъектом и объектом психотехнической деятельности на практическую (воздействие) и познавательную (восприятие). А. Г. Лидерс, А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков и др. субъектам практической психологической деятельности присваивают роли – практического психолога (терапевта) и «клиента» [1]. В данной «ролевой цепочке» деятельность практического психолога определяется И. Н. Карицким как воздействие, а деятельность со стороны клиента – как восприятие. Однако данная деятельность не

описывается рамками линейной логики, напротив она целиком и полностью подчиняется прагматике человеческих отношений.

П. Вацлавик выделяет три аспекта коммуникации: синтаксис, семантика, прагматика. «Прагматика основное внимание уделяет тому, как коммуникация влияет на поведение, а именно: какой эффект оказывает та или иная информация на получателя, и какое ответное влияние на отправителя оказывает его реакция» [3, с. 62]. Отсюда в практике психологической помощи возникает понимание роли клиента в процессе профессионального становления, а также осмысление выбора профессионального тематического интереса, и даже построения теоретических конструктов и парадигм через личную историю психолога.

Личность, которая опосредует свою деятельность через призму специальных теоретических знаний и жизненного опыта, становится детерминантной и практической, и научной деятельности. «Многие аналитики могут найти истоки выбора или психоаналитической карьеры в своих собственных переживаниях». Вероятно, поэтому наша собственная жизнь будет влиять, иногда весьма глубоко, на наш подход к клинической работе. Таким образом, теоретическая ориентация, на которой мы в конечном счете останавливаемся, подход к лечебной работе и техника, которую мы начинаем предпочитать, возможно, были отобраны скорее субъективно, а не выбраны настолько объективно, как мы хотели бы полагать, – утверждает английский психоаналитик Патрик Кейсмент.

К сожалению, связи между жизненным опытом и клинической ориентацией редко исследуются открыто. Очевидно, это обусловлено желанием аналитиков держать свои личные дела вне общественной арены, и на это есть серьезные основания. Такое самораскрытие почти всегда загрязняет перенос, мешая клинической работе [4, с. 17].

Что же касается темы сексуальности, а в особенности запретной сексуальности, граничащей с искаженными формами власти, насилия, унижения, подавления личности, убийства души, искажения норм морали и нравственности, которая особо остро и болезненно раскрывает тайную жизнь общества через такое явление, как инцест, такое раскрытие нуждается в особом поле доверия и безопасности.

Урсула Виртц, юнгианский психоаналитик немецкого происхождения, ведущая частную практику в Цюрихе, делится личным опытом реакции окружающих на тему сексуального насилия: «Коллеги часто спрашивали меня, действительно ли я верю всему тому, что рассказывают мои клиентки, действительно ли я совер-

шенно уверена, что этих женщин в детстве на самом деле соблазнили. Они склонны предполагать, что сексуального насилия в действительности не было, и это все – просто фантазии» [2, с. 33].

Доверие клиенту в рассматриваемом вопросе со стороны психолога становится решающим фактором психологической помощи инцестным семьям. Так, Фрейд несколько раз менял свое решение по поводу доверия словам женщин в их обвинениях отцам и другим родственникам. Виртц объясняет отказ Фрейда от теории соблазнения тремя факторами: события вокруг пациентки Фрейда и Флисса Эммы Экштайн, нехватка гражданского мужества у Фрейда, отношения Фрейда со своим отцом. Мы бы назвали еще и четвертую: «тайные» отношения Зигмунда в сиблинге, о которых пишут его родные сестры Адольфина и Паулина.

Что же касается Юнга, то и он не был однозначен в своей позиции к «правде инцеста»: «Инцест и перверсии не были для меня какими-то примечательными новинками и не стоили особого объяснения. Они относились к криминалу, к такому черному осадку жизни, который портил мне благостную картину мира, они слишком ясно тыкали меня носом в уродство и бессмысленность человеческого существования» [2, с. 39].

У. Виртц на основе анализа переписки Юнга с Фрейдом пришла к выводу, что «сексуальное насилие оставило в нем такой след, который было необходимо сильно вытеснить» [2, с. 41]. К такому же выводу приходит и еще один крупный специалист – эксперт в теме сексуального насилия в семье – швейцарский теоретик и практик Эллис Миллер.

Юнг в письме Фрейду от 13 мая 1907 г. представляет опыт консультирования шестилетней девочки с сексуальным расстройством: «Кроме блеклого и безэмоционального, совершенно неправдоподобного представления о травме в сознании, мне не удается достичь никакого спонтанного или внушенного отреагирования аффекта. В настоящее время она выглядит так, как если бы у нее было головокружение после травмы. Но откуда этот ребенок знает все эти сексуальные истории?» [2, с. 47]. Ответ Фрейда соответствует духу эпохи недоверия словам женщин и детей: «От вашей шестилетней девочки вы, между прочим, узнали, что посягательство является осознанной фантазией, которая регулярно обнаруживается при анализе и которая сводится для меня к признанию того, что в детстве бывают сексуальные сновидения. Терапевтическая задача состоит в обнаружении источников, из которых ребенок почерпнул свои сексуальные знания... Важно спросить членов семьи. Если это удастся, это дает волнующие результаты в анализе... Ребенок не говорит, потому что он быстро,

целиком и полностью, оказывается внутри переноса, что доказывают и ваши наблюдения» [2, с. 48].

В Европе следовало пережить ужасы Второй мировой войны, а США получить эмигрантов, переживших ужасы концлагерей и холокост, чтобы начать движение в сторону веры в слова тех, кто свидетельствовал о насилии. Одновременно с процессом осознания и переработки посттравматического расстройства лиц, переживших военные действия, в европейском и американском профессиональных психологических сообществах женщины стали получать признание и многие из них захотели узнать неприглядную правду некоторых детских семейных историй.

Становление современной практики психологической помощи инцестным семьям в Америке началось в 1959 г. с работ М. Боуэна, получив развитие 1980-е гг. в подходе Гиллигана, а в Европе в 1982 г. – с публикации статьи Э. Миллер «Дочери больше не молчат».

По результатам анализа представленных подходов могут быть выделены следующие закономерности становления практики психологической помощи инцестным семьям: 1) личностные детерминанты являются основным фактором исследования и практической помощи по проблеме инцеста; 2) личность психолога и его личный жизненный опыт, система взглядов и убеждений диктует выбор теоретической основы его практической деятельности; 3) личная история жизнеопределяющих отношений психолога диктует способ построения им прагматики коммуникации в поле «психолог – клиент».

Литература

1. Артемьева О. А., Синёва О. В. Прикладная психология и психологическая практика: к истории и теории вопроса // Психология и психотехника. 2013. № 4. С. 401–407.
2. Виртц У. Убийство души: инцест и терапия : пер. с нем. М. : Когито-Центр, 2014. 293 с.
3. Карицкий И. Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. М. ; Челябинск : Социум, 2002. 258 с.
4. Кейсмент П. Обучение у жизни: становление психоаналитика : пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2009. 240 с.

ПРОЕКТ ПОМОЩИ МНОГОДЕТНЫМ, НЕПОЛНЫМ И МАЛООБЕСПЕЧЕННЫМ СЕМЬЯМ

Долгина Н. М.

*МАОУ «Ангарский лицей № 2 им. М. К. Янгеля», Ангарск, Россия
E-mail: ps-natali@mail.ru*

Главным в проекте является формирование процесса приобщения детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации к благодати Божией и истинам христианской веры, участие в таинствах крещения, исповеди, причащения.

Оказание психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития ребенка в образовательном процессе. Система профессиональной деятельности различных специалистов по созданию условий принятия субъектом оптимальных решений для развития личности и успешного обучения в ситуациях школьного взаимодействия. Сопровождение в образовательном процессе могут обеспечить классный руководитель, учитель, методист и др. Но более эффективное использование метода психолого-педагогического сопровождения развития ребенка может быть осуществлено на консилиумах, советах профилактики, педагогических совещаниях.

Основные направления психолого-педагогического и социального сопровождения в оказании помощи в решении проблем: выбор образовательного маршрута; преодоление затруднений в учебе, личностных проблем развития ребенка; формирования здорового образа жизни. В первую очередь специалисты рассматривают состояние физического и психологического здоровья ребенка как исходную позицию в решении всех проблем развития.

Оказание помощи родителям (законным представителям) и ребенку в выборе образовательного маршрута, опираясь на индивидуальные особенности и состояние здоровья ребенка.

Изменение образовательного маршрута в процессе сопровождения развития ребенка в связи с возникшими проблемами, трудностями, состоянием здоровья. Цели: формирование духовно-нравственных ценностей; улучшение качества жизни детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; предупреждение семейного неблагополучия.

Задачи: выявление семей, попавших в трудную жизненную ситуацию; поддержка членов семьи, комплексное решение проблем социального сиротства; содействие занятости и поддержка предпринимательской инициативы безработных граждан из семей; повышение эффективности мер по организации отдыха детей; повышение эффективности социальной реабилитации семей, на основе проведения духовно-культурных массовых мероприятий (различные акции, участие в таинствах исповеди, причащения,

соборования, посещение воскресной школы на приходе Свято-Троицкого собора и др.); информирование семей, о предусмотренных мерах их социальной поддержки и услугах, предоставляемых учреждениями социального обслуживания семьи и детей; воцерковление семей.

Проект необходим детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации: неуспешность в изучении предметов школьной программы; несбалансированность в развитии индивидуально-психических качеств личности; низкий уровень развития индивидуальной культуры; низкий уровень развития познавательных интересов; несформированность учебной мотивации; неподготовленность к обучению; высокий уровень школьной тревожности; нарушение общения со сверстниками и другими людьми.

Целевая группа: социально-неблагополучные и многодетные семьи; несовершеннолетние дети, проживающие в этих семьях.

Основные этапы индивидуального сопровождения в общеобразовательных учреждениях.

Первый этап – сопровождение ребенка и сбор информации о нем. Первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья ребенка. Использование методик: тестирование, анкетирование родителей и педагогов, беседа, наблюдение, документации лицейского учреждения.

Второй этап – анализ полученной информации. По результатам обследования определяется количество детей, которые нуждаются в помощи, каким из них нужна психолого-педагогическая поддержка, кому необходима социальная помощь, медицинская помощь и т. д.

Третий этап – составление рекомендаций для детей, педагогов, родителей и иных специалистов: составление плана мероприятий по оказанию помощи для каждого проблемного учащегося.

Четвертый этап – консультирование всех участников сопровождения о способах и путях решения проблем ребенка.

Пятый этап – выполнение рекомендаций всеми участниками сопровождения.

Шестой этап – подведение итогов выполненных рекомендаций всеми участниками.

Седьмой этап – последовательный контроль развития ребенка.

В рамках задачи по выявлению семей, попавших в трудную жизненную ситуацию, мы планируем провести сбор информации. Первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья ребенка. С использованием методик: тестирование, анкетирование родителей и педагогов, беседа, наблюдение, документации лицейского учреждения. Это будет способствовать достижению цели, поскольку с помощью этих мер будут выявлены семьи, нуждающиеся в психолого-педагогической и социальной помощи.

О ЧЕМ МЫ НЕ СЛЫШИМ РЕБЕНКА, ИЛИ ВОЛШЕБСТВО ОСОЗНАННОГО БЕСКОНФЛИКТНОГО ВОСПИТАНИЯ

Новикова Н. С.

*ООО «Центр материнства и детства», Иркутск, Россия
E-mail: novnatserg@mail.ru*

Одна из причин, заставляющая родителей обратиться за помощью к психологу – неуправляемое поведение ребенка в двух случаях: либо капризы усилились, либо они только проявились. При этом возраст варьируется от 12 (18) месяцев до 18 лет, а звучит запрос следующим образом: «Что с ним происходит? Что сделать, чтоб ребенок меня слушался?»

Резкое изменение поведения ребенка – это «крик протеста» (услышите меня). И это есть сигнал о начале возрастного кризиса свидетельствующего о необходимости изменения типа межличностного взаимодействия. Этап перестройки длится от нескольких дней (недель) до нескольких месяцев. В такие периоды дети начинают проявлять отчужденность путем разрыва эмоциональной близости с родителями в силу особенностей возраста или из-за сильных негативных переживаний в тех семьях, где существуют ограничения самостоятельности для ребенка, много запретов и установлены жесткие рамки выполнения тех или иных действий.

В норме ребенок отделяется от родителей, когда начинает проявлять самостоятельность в действиях (дотянуться, манипулировать), а также в способности менять свое положение в пространстве. Обычно это начинает проявляться в упрямстве достижения желаемого (хочу это, хочу делать это так), или же в отказе что-то делать, как реакция на указание к действию (не хочу это, не хочу делать это так). Данное поведение это попытка отстоять право на самостоятельность – я сам хочу решать: что делать, как делать и когда делать, которую ребенок демонстрирует и усиливает реакции, пытаясь добиться того, чтобы его услышали, поняли и дали то, что он хочет. Другими словами – любили.

Во многих семьях существует негласное правило по отношению к ребенку: «нет слова «хочу» или «не хочу», есть слова «надо» и «должен». При этом родители уверены в своей правоте и не осознают последствия такого воспитания. То есть большинство родителей или лиц их заменяющих относятся к процессу воспитания ребенка как к неосознанному механизму взаимоотношений, в основном полагаясь на интуитивное ощущение «хорошо/плохо», но при этом ребенок **должен** поступать так, как сказал взрослый человек.

В жизни наблюдаем две крайности неосознанного воспитания, приводящего к конфликту интересов взрослого и ребенка и к формированию у ребенка одной из двух позиций: «подчинение» с дальнейшим вопросом от родителей к специалистам – «Почему он неуверенный» или «борьба» с запросом – «Он не управляемый. Сделайте что-нибудь».

Осознание того, что «Поведение моего ребенка это результат моих взаимоотношений с ним», приходит не к каждому родителю. Многие ждут, что все пройдет само собой, а некоторые из них хотят, чтобы психолог совершит чудо с ребенком и тот сразу бы изменился. Чудо есть, но его делают сами родители, начиная осознавать последствия своего отношения к ребенку и понимая механизмы этого взаимоотношения (воспитания).

Для того чтобы произошло чудо и воспитание было без конфликтов, требуется осознанность всего трех моментов: во-первых, осознанное понимание системы чувств ребенка: «Ребенок хочет, чтобы вы его любили», т. е. услышали, поняли и дали/разрешили делать то, что он хочет. Во-вторых, осознанное понимание системы действий ребенка: «Что хочет делать ребенок?», а он хочет сам решать: что делать, как делать и когда делать. Данное желание возникает, начиная с 1,5 лет (или ранее), когда он научается сам чему-то (дотягиваться, манипулировать, менять положение в пространстве). В-третьих, ребенок хочет, чтобы родители контролировали его жизнь с помощью прочных воспитательных мер и наказаний, а не ждали от него решения относительно цели действия. Например, на вопрос: «Мы пойдем гулять?», «Ты хочешь яблочко?», ребенок чаще будет отвечать отрицательным «нет» либо, согласившись, потом поменяет решение и опять вернется к первому, т. е. будет сопротивляться, но при этом хотеть предложенное. Возникнет внутренний конфликт интересов и это вызовет бурю отрицательных чувств и эмоций у обеих сторон.

При осознанном взаимодействии воспитательные меры включают физическое или моральное давление на ребенка. Родители передают ребенку самому право выбора в принятии решения – будут положительные последствия или отрицательные. И это произойдет в зависимости от решения и действия самого ребенка. Если решение несет отрицательные последствия, то только для самого ребенка и сто процентов относится к самому проступку (действию ребенка).

Приемы осознанного воспитания.

1. Начинать осознанное бесконфликтное воспитание следует с развития психической адаптации к взаимодействию с окружающим миром с 0–1 месяца: водные процедуры; воздушные ванны;

массаж тела, рук, ног и лица; физические игры (манипулирование руками и ногами). Далее, с 1–3 месяцев, помогать вырабатывать разнообразные способы аутостимуляции для поддержания положительных эмоций при контакте со средой: ловить взгляд ребенка после пробуждения и разглядывать его глаза 10–20 секунд; предупреждать о звуках и затем их издавать (голос, предметы, животные, явления природы), предупреждать о смене места в пространстве и менять его (вверх, вправо, вниз, на кровать, на пол и т. д.) при этом постоянно одобрять улыбкой и интонацией. С 3–6 месяцев, формировать активную адаптацию к новым условиям отделения от мамы: игры в прятки с мамой (лицо, полтела, вся мама); близко подносить свое лицо к лицу ребенка и медленно отодвигать. С 6 месяцев помогать налаживать эмоциональное взаимодействие с другими людьми: взрослому человеку управлять своей мимикой и контролировать поведение ребенка с ее помощью (улыбка – одобрение, хмуриться – порицание, удивление – интерес), использовать жесты (хлопки в ладоши – одобрение, покачивание указательного пальца – порицание, кисть показывает на предмет – интерес/внимание) и т. п.

2. С 1,5 лет и до (16) 18 лет продолжаем поддерживать чувство, что любим ребенка через прием «Зеркало»: 1) Меня услышали – стопроцентно проговорить ребенку его слова, начиная с обращения к нему по имени: «Миша, ты сказал "...»»; 2) Меня поняли – проговорить желание и чувства, которые ребенок испытывает и демонстрирует в данный момент и объяснить, почему он их испытывает: «Ты сейчас ... потому, что ...»; 3) Мне разрешили это чувствовать и делать – разрешаем, но ограничиваем вариантом выбора – «Злишься – это нормально, потому, что..., но ...» (см. ниже).

3. Следующий прием направлен на действия ребенка – «Вариант выбора»: во избежание сопротивления и протеста предлагать варианты выбора, относительно всех жизненных ситуаций, но к той цели, которая нужна вам для воспитательного процесса. То есть вместо запретов и ограничений предлагать разрешающую альтернативу, направленную на разрешение по: действию (как); месту выполнения (где); времени выполнения (когда) и сроков выполнения (сколько длится).

4. И завершающий прием контроля и помощи: 1) контроль: «если – то»; 2) помощь: «тебе помочь?». При контроле необходимо устанавливать правила и требовать их выполнения, претворяя в жизнь оговоренное наказание. Предупреждать о возможном наказании трехкратно, и только если изменения отсутствуют – применить. Наказание соответствует проступку 100 % и несет отрицательные последствия только для самого ребенка. Обязательно

сделать то, что сказали. Наказание длится от нескольких минут, часов, дней, до двух недель. Если капризничает и отрицает «Не хочу» – отвечайте спокойно (даже с равнодушием) – «Я не спрашиваю – хочешь или не хочешь. Я предлагаю выбрать, что ...». Предлагайте помощь и свободу ее принятия. «Если нужна помощь – попроси», но ошибкой будет бросаться выполнять то, что ребенок попросил. Уточните – «Чем тебе помочь?» и помогите только в этом маленьком моменте, где ребенок испытывает затруднение, а затем передайте завершение ему самому – «Дальше сам».

Каждый раз дети испытывают родителей на «прочность» воспитательных мер и наказаний, а также на доверие к себе с их стороны. Они пытаются делать что-то неприятное или недозволенное или говорить ложь только для интереса или для эксперимента. Они «пробуют» отношения “на вкус” и эта игра перерастает в понимание, что манипуляции эмоциями и поведением – неотъемлемая часть жизни человека.

Использование приемов осознанного бесконфликтного воспитания может полностью, как по волшебству, изменить ситуацию в семье и минимизировать проявления возрастных кризисов в сроки от одного дня до двух недель.

Литература

1. Алексеева Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? : учеб.-метод. пособие. 2-е изд. СПб. : Речь, 2008. 283 с.
2. Валитова И. Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста: Задачи и упражнения : учеб. пособие. Минск : Універсітэцкае, 1997. 160 с.
3. Жураковский Г. Е. Педагогические идеи А. С. Макаренко / под ред. и с ввод. ст. Ш. И. Ганелина. М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1963. 328 с.
4. Кроха : пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трех лет / Г. Г. Григорьева [и др.]. 6-е изд. М. : Просвещение, 2004. 253 с.
5. Овчарова Р. В. Тренинг формирования осознанного родительства : метод. пособие. М. : Сфера, 2008. 256 с.
6. От нуля до семи / А. С. Лавров [и др.]. М. : Знание, 1966. 285 с.
7. Сигел Э., Сигел Л. Как воспитывать дошкольника : пер. с англ. М. : Росмен, 1998. 173 с. (Серия «Советы родителям»).
8. Фонтенел Д. Проблемы переходного возраста : пер. с англ. М. : Росмэн, 1998. 188 с.
9. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы : кн. для воспитателей дет. сада и родителей : пер. с финн. М. : Просвещение, 1993. 112 с.
10. Юзефович Г. Я., Соколова В. Н. Трудные дети: Беседы для родителей. Хабаровск : Кн. изд-во, 1982. 112 с.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЗАМУЖНИХ ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНЫМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ КЛИМАТОМ В СЕМЬЕ

Кедрярова Е. А., Савенко Д. С.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

Email: SDaria. S@yandex.ru

В современных условиях остро встает вопрос роли семьи и социально-психологического климата в семье в личностном развитии женщины. Этот аспект недостаточно изучен, более того, он многими не осознается, что приводит к тому, что женщины всё чаще выбирают карьеру как путь самореализации, тогда как семья отходит на второй план и воспринимается как препятствие для личностного развития [3; 4], что может приводить к серьёзным проблемам, поэтому мы считаем, что обозначенная проблема требует более углубленного изучения.

Под самореализацией мы понимаем стремление человека к осуществлению собственного потенциала в различных сферах жизнедеятельности путем наиболее полного раскрытия и развития его способностей и возможностей.

Социально-психологический климат в семье мы рассматриваем как интегративную характеристику семейной системы, отражающую качественную сторону отношений в семье и оказывающую определенное влияние на личностное развитие членов семьи. Анализ литературы показал, что благоприятный социально-психологический климат в семье способствует реализации личностного потенциала женщины, неблагоприятный социально-психологический климат в семье, напротив, может оказать отрицательное влияние на самореализацию личности [1; 2]. Однако в литературе практически не встречаются данные об особенностях самореализации замужних женщин с различным климатом в семье, поэтому мы считаем важным посвятить свое исследование данной проблеме.

Для того чтобы исследовать самореализацию замужних женщин с различным климатом в семье, нами было организовано интернет-исследование, в котором приняли участие 60 женщин в возрасте от 35 до 50 лет. Мы использовали в исследовании опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калина, тест смысложизненных ориентаций (Тест СЖО) Д. А. Леонтьева, методику «Система жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова, опросник «Биополе семьи» В. В. Бойко, опросник «Шкала семейного окружения» в адаптации

С. Ю. Куприянова. Полученные результаты были подвергнуты статистической обработке с применением U-критерия Манна – Уитни.

Для того чтобы проанализировать особенности самореализации женщин с различным климатом в семье, нами было выделено четыре равные группы испытуемых. Первую группу составили женщины, в семьях которых по результатам исследования преобладает устойчивый отрицательный климат; вторую группу – женщины, в семьях которых наблюдается неустойчивый климат, характеризующийся наличием постоянного напряжения в семейных отношениях. В третью группу были включены женщины с неопределенным климатом в семьях, для которых характерно преобладание позитивной атмосферы при сохранении членами семьи психологической дистанции. Четвертую группу составили женщины с устойчивым положительным климатом в семьях. Мы считаем, что к благоприятному социально-психологическому климату можно отнести такие типы климата, как устойчивый положительный и неопределенный, а к неблагоприятному – устойчивый отрицательный и неустойчивый.

Проведенное исследование показало, что существуют отличия самореализации замужних женщин с различным социально-психологическим климатом в семье. Наиболее существенные различия ($p < 0,05$) были получены между первой и четвертой группами женщин по таким шкалам, как «Общая шкала самоактуализации», «Стремление к творчеству», «Спонтанность», «Аутосимпатия» методики САМОАЛ и «Осмысленность жизни», «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результат жизни», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь» по методике «Тест СЖО» ($p < 0,01$). Стоит отметить, что похожие статистически значимые различия, но выраженные в меньшей степени, наблюдались между второй и четвертой группами женщин. Также были получены статистически значимые различия ($p < 0,05$) между третьей и четвертой группами женщин по шкалам «Локус контроля – жизнь» по методике «Тест СЖО» и «Спонтанность» методики САМОАЛ. Следовательно, показатели самореализации и как наличного уровня, и как удовлетворенности наличным уровнем возрастают по мере увеличения степени благоприятности климата в семье.

Интерпретируя полученные данные, мы выделили следующие особенности. В группах замужних женщин с неблагоприятным климатом пониженные показатели наличного уровня самореализации могут выражаться в сниженной способности доверять себе и принимать себя, в убеждении в собственной неспособности контролировать жизнь, а также закрытости по отношению к новому опыту. Кроме того, для данной группы женщин также харак-

терна определенная неудовлетворенность наличным уровнем самореализации, что может означать не только негативную оценку пройденного этапа жизни, но и наличие желания, направленного на изменение сложившейся ситуации и повышение показателей личностного роста.

В группах женщин с благоприятным климатом в семьях такие особенности самореализации, как принятие на себя ответственности, доверие к себе и открытость опыту, выражающиеся в высоких показателях по методике «Тест СЖО» и по шкалам «Ауто-симпатия» и «Спонтанность» методики САМОАЛ, выражены в большей степени по сравнению с предыдущими группами. Это может означать умение женщин из данных групп принимать себя такими как есть, выходить за рамки общепринятых способов поведения, вести себя естественно, свободно демонстрировать свои эмоции и чувства. Кроме того, в данных группах самореализация наиболее часто указывалась как ведущий жизненный смысл (9 женщин из четвертой группы, 6 – из третьей по результатам методики «Система жизненных смыслов»). Мы считаем, что это отражает тенденцию женщин с благоприятным климатом в семье считать наиболее важным в своей жизни реализацию своих способностей, личностное развитие и совершенствование своих отношений с окружающим миром.

Таким образом, существуют отличия самореализации замужних женщин с различным социально-психологическим климатом в семье. Данные отличия показывают, как социально-психологический климат в семье может выступать фактором личностного роста, что открывает возможности его использования в консультативной и терапевтической работе.

Литература

1. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2002. 292 с.
2. Сорокоумова Е. А., Вахрушина М. О. Экспериментальное исследование психологических аспектов самореализации современной женщины в семье // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2013. № 2-2. С. 403–408.
3. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/demo/demo31.xls.
4. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/demo/demo32.xls.

РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ

Серёгина У. С.

МАОУ «Ангарский лицей № 2 им. М. К. Янгеля», Ангарск, Россия
E-mail: ulyachka@inbox.ru

Не воспитывайте детей, все равно они будут похожи на вас.
Воспитывайте себя.
Английская поговорка.

Семейные взаимоотношения являются первоосновой развития человека и социализации личности. Семья – это первый и основной социальный институт, в который попадает человек. Все, что заложено семейными взаимоотношениями, предопределяет отношения с другими людьми, с окружающим социумом. Как правило, тип взаимоотношений, сформированный в родительской семье, моделируется на свою семью [2].

В настоящее время отмечается большой интерес к семье как к основному источнику воспитательного потенциала личности. Создавая определенный социально-психологический климат, семья во многом определяет развитие личности ребенка как в настоящем, так и в будущем. Не остается никаких сомнений в том, что наибольший весомый вклад в развитие личности вносит именно семейная ситуация. Стоит отметить, что на сегодняшний день, проблема становления личности ребенка под влиянием детско-родительских отношений достаточно актуальна, поскольку это является одним из основных элементов государственной политики сохранения здоровья нации. Также данная проблема с каждым годом привлекает все больше внимания ученых, которые заинтересованы в исследовании представленной проблемы [1].

Главная цель деятельности психологической службы лицея – психологическое здоровье всех участников образовательного процесса. Психологическое здоровье включает в себя не только здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие человека на всех этапах онтогенеза, но и духовно-нравственное развитие личности. Основное средство достижения главной цели – создание и соблюдение в образовательном учреждении психологических условий, обеспечивающих психическое и личностное развитие каждого ребенка. Основные направления деятельности психологической службы лицея это: эффективное обеспечение интеллектуального и нравственного развития личности с учетом возрастных, психологических и гендерных особенностей участников образовательного процесса, ин-

теграция в образовательном пространстве всех ступеней образования линий личностного, культурного, социального и профессионального развития.

Изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации психолого-педагогической практики. С учетом социокультурных изменений, происходящих в обществе, особую актуальность приобретает работа с родителями обучающихся, направленная на повышение психологической компетентности родителей. Одной из эффективных форм психопрофилактического направления работы с родителями в деятельности службы практической психологии МАОУ «Ангарский лицей № 2 им. М. К. Янгеля» является родительский клуб «Мы вместе». Основная цель создания родительского клуба «Мы вместе» – поиск психологической ресурсности для гармонизации детско-родительских отношений. На сегодняшний день работа родительского клуба носит регулярный, системный характер. Занятия проводятся ежемесячно и рассчитаны на привлечение родителей учащихся с 1-го по 11-й класс. На начальном (подготовительном) этапе был проведен срез интересов родителей в области вопросов воспитания и взаимодействия с детьми. На основании полученных данных был составлен план занятий, в который входят наиболее актуальные для данной категории родителей темы, а именно: адаптация первоклассников; адаптация пятиклассника; ключ к взаимопониманию, или как говорить с ребенком «на его языке»; переходный возраст: как помочь ребенку в преодолении кризиса; плохая успеваемость: как помочь ребенку; подростковая агрессия; суициды в подростковой среде; учимся говорить со своими детьми; конфликты в семье: пути решения; безопасность в интернете и т. п. Исходя из конкретной тематики подбирается и форма: лекция-беседа; занятие с элементами тренинга; практико-ориентированный семинар, тренинг. Независимо от формы в структуру каждого занятия входят теоретическая часть, практические упражнения, отработка полученных навыков, работа в группах, интерактив, раздача памяток и брошюр по теме встречи (либо размещение на сайте лицея). Особую важность приобретает возможность родителей услышать друг друга, поделиться опытом в воспитании детей, обсудить детско-родительские отношения. Заканчиваются занятия рефлексией и анкетами обратной связи.

Проанализировав отзывы родителей, можно говорить о высокой эффективности – 87 % респондентов оценивают работу клуба на «5» баллов из 5 возможных, 11 % – на «4», 2 % – на «3». Данная форма работы вызывает интерес и находит положитель-

ный отклик среди родителей, тренирует навыки их положительного взаимодействия со своими детьми, формирует умения последовательности в воспитании и самопомощи в сложных ситуациях и, что особенно важно, инициирует индивидуальную консультативную работу.

Литература

1. Жамалетдинова Г. Р. Влияние детско-родительских отношений на становление личности ребенка // Молодой ученый. 2017. № 41. С. 146–148.
2. Суоми И. П. Основы воспитания в семье : учеб. пособие. Челябинск, 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ

Сухопара А. А.

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
г. Иркутска детский сад № 54, Иркутск, Россия
E-mail: vsukhopara@yandex.ru*

Социологические исследования последних лет свидетельствуют о том, что современные дети имеют серьёзные проблемы в духовно-нравственном воспитании. У них формируется искажённое представление о добре и зле, о верности и предательстве, о честности и бесчестии, так как они проводят безмерно много времени за компьютером и у экрана телевизора. Увлечение детей компьютерными играми, направленные на выигрыш «любой ценой», приводит к искажению представлений о законах общения в окружающем мире. А просмотр телепередач, смакующие трагедии «чрезмерных происшествий» и фильмов-боевиков, насаждающие образы жестокости и агрессии, приводит к тому, что дети начинают подражать негативным киногероям и в реальной жизни начинают вести себя девиантно [7, с. 151].

Кроме того, современным детям не прививается любовь к «живому слову», их речь засорена «словами-паразитами», так как родители стали редко и мало читать им книги, и поэтому они сами не любят их читать. К сожалению, многие родители не видят в литературе того потенциала, который в ней заключен и поэтому чтение книг они заменяют просмотром мультфильмов, покупкой очередной игрушки и занятием у компьютера.

Одним из важнейших средств духовно-нравственного воспитания дошкольника, по мнению М. М. Кониной, О. И. Совельевой, Е. Ф. Луниной, Л. Б. Фесюковой и др., является ознакомление детей с художественной литературой, так как она позволяет раскрыть детям сложность взаимоотношений между людьми и наглядно представляет примеры культурного поведения. Опыт прочтённых литературных произведений поможет ребёнку переосмыслить ситуации, происходящие в его жизни, и воспользоваться знаниями, приобретёнными из книг [9].

Среди жанров художественной литературы, который более близок восприятию ребёнка – это сказка, так как она вбирает и хранит в себе народную мудрость, особенности национального характера, общечеловеческие ценности и идеалы. Для ребёнка сказка не только приятное время провождения, но и получение

ответов на всевозможные непростые нравственные вопросы («что такое зависть, предательство, воровство?»), а сказочные герои показывают, как обходиться с проблемными ситуациями, как исправлять собственные ошибки, как, не сдаваясь, прийти к победе [11, с. 66–67].

Слушая сказки, ребёнок осваивает правильные моральные нормы и ценности, учится различать, что такое хорошо и что такое плохо, доброе и злое, красивое и безобразное, накапливает в бессознательном некий символический «банк жизненных ситуаций». Так как то, что проиграно, прожито и понято в сказке, ребёнок может непосредственно сделать частью своего опыта, что помогает ему в реальной жизни, найти нужное решение в социальной ситуации [11, с. 66–67].

Очень важно, чтобы родители с ранних лет читали своим детям книги, так как это будет способствовать не только развитию и становлению личности, но и поспособствует улучшению отношений между ними. После прочтения произведения, необходимо побеседовать с ребёнком о прочитанном, и связать художественные образы с различными моментами детской жизни, иногда подсказать правильное решение вопроса, так как дети связывают художественные образы детских книг со своими поступками или с поступками своих друзей.

Огромная роль отводится и воспитателю, который должен донести до ребенка знание и ценность этих сказок. Сказки детям должны рассказывать на занятиях, читать перед сном или в свободное время. Инсценировка различных концертов и выступлений по мотивам сказок помогут детям в развитии воображения, фантазии и памяти.

Для устранения искажений в психическом и духовно-нравственном развитии ребёнка используются различные методы психокоррекционной работы, а одним из наиболее эффективных методов в работе с детьми дошкольного возраста является сказкотерапия [11, с. 67].

Для формирования мотива культурного поведения ребёнка и достижения взаимопонимания между родителями и детьми, поможет пособие по сказкотерапии Ильи Бутмана «Площадь правильных правил» [1, с. 3].

Новым направлением в использовании метода сказкотерапии является персонализированная сказка. В 1982 г. Ш. Амонашвили в книге «Созидая человека» предложил рассказывать ребёнку сказки, в которых он сам и есть главный герой – эти сказки стали называться персонализированными. Идею Ш. Амонашвили стал развивать и совершенствовать Андрей Маниченко, который

разработал целые комплексы персонализированных сказок для детей в рамках сказкотерапии по следующим направлениям: «Сказки для воспитания доброты», «Сказки для воспитания воли», «Сказки для воспитания лидерства», «50 исцеляющих сказок от 33 капризов», «Сказки для развития мышления». К каждому комплексу сказок он предложил методические рекомендации для родителей и специалистов, как необходимо работать с каждым циклом сказок. Например, в пособии «Как воспитать ребёнка добрым» он подобрал и разработал цикл сказок, направленных на формирование в определённой последовательности духовно-нравственных качеств доброты – дружелюбия, честности, отзывчивости, совести, сострадания, благородства и любви. Волшебство этих сказок, заключается в следующем: дети очень охотно слушают историю про себя и готовы слушать о себе бесконечно, о том, какие они замечательные люди, кроме того, дети стремятся подражать своему сказочному образу, а любой совершенный поступок имеет тенденцию к повторению. Каждый совершенный поступок объясняется всей предыдущей жизнью и оказывает заметное влияние на совершенные последующих поступков. Поэтому персонализированные сказки – это самый лёгкий, естественный и эффективный путь формирования личности ребёнка [8, с. 4–46].

Первые уроки жизни ребёнок познаёт в своей семье. Поэтому родители, являются примером для подражания, первыми учителями в формировании моральных и нравственных ценностей своих детей. Уровень социального развития дошкольника взаимосвязан и взаимообусловлен проблемами ребёнка в сфере общения с семьёй. И здесь поможет программа Е. И. Ждакаевой «Тропинка к счастливой семье», которая направлена на коррекцию детско-родительских отношений, на работу с семьями, испытывающими кризис внутрисемейных отношений. Программа представлена в виде тренинга, и предполагает групповую работу с детьми, родителями и прародителями. Такая работа позволяет:

- детям – изменить стереотипы поведения в семье с деструктивных на конструктивные, повысить их личностную самооценку, научиться пониманию и сочувствию, формировать уважительное отношение к старшим;
- родителям – увидеть, как ребёнок воспринимает их самих и семейную ситуацию в целом, научиться сотрудничеству с ребёнком, прорабатывать конфликты со своими собственными родителями;
- прародителям – улучшить отношения со своими детьми и внуками, стать равноправными участниками процесса воспитания ребёнка.

В качестве основных коррекционных методов используется игровая терапия, изотерапия, сказкотерапия [2, с. 5–14].

Первый опыт отношений вне семьи ребёнок получает в детском саду, и этот опыт становится тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие ребёнка. От того как сложатся отношения ребёнка в первом в его жизни коллективе – группе детского сада – во многом зависит последующий путь его личностного развития, а значит его дальнейшая судьба. И здесь немаловажную роль играет воспитатель и психолог. Психолог в работе с детьми может использовать циклы сказкотренингов, разработанные Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, В. А. Савельевой, Е. В. Белинской, которые помогут детям освоить важные сферы деятельности, найти в них своё место, сформировать гармоничные взаимоотношения с миром предметов и людей, развить коммуникативные способности ребёнка, а сказочный материал, использованный в программах, близок и понятен каждому ребёнку.

С помощью сказкотерапии у ребёнка формируются правильные личностные установки, он развивается в духовно-нравственном плане, кроме того, сам ребёнок развивает свои умения позитивно общаться, что позволяет ему комфортно жить в обществе среди людей. В результате ребёнок не просто учится общению с другими людьми, познаёт другого человека, но и самого себя. [10, С. 190–191]

Необходимо помнить о том, что художественная литература может быть полноценным средством духовно-нравственного воспитания детей, только при условии органической связи её со всей воспитательной и коррекционно-развивающей работой дошкольного учреждения. А для достижения положительного результата в формировании духовной нравственности детей необходимо тесное взаимодействие и взаимопонимание родителей, педагогов и психолога, которые будут создавать условия для полноценного и эффективного воспитания ребёнка.

Литература

1. Бутман И. Д. Площадь правильных правил: Книга для чтения и о чтении. СПб. : КАРО, 2003. 272 с.
2. Ждакаева Е. И. Тропинка к счастливой семье. Коррекция детско-родительских отношений через сказку, игру, рисунок. СПб. : Речь ; М. : Сфера, 2011. 119 с.
3. Зинкевич-Евстигнеев Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб. : Речь, 2002.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. СПб. : Речь, 2006. 208 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками. СПб. : Речь, 2006. 240 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Тренинг по сказкотерапии / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. СПб. : Речь, 2010. 176 с.

7. Куликова О. Л. Развитие коммуникативных умений дошкольников в условиях музыкально-игровой деятельности // Ярослав. пед. вестн. 2011. № 1, т. 2. С. 251–254.
8. Маниченко А. А. Как воспитывать ребёнка добрым: Сборник персонализированных сказок. 2-е изд., стер. Челябинск : Умница, 2013. 256 с.
9. Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. Ростов н/Д : Феникс, 2005. 256 с.
10. Чех Е. В. Мне страшно. Расскажи мне сказку. СПб. : Речь ; М. : Сфера, 2011. 156 с.

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ БЛАГОПОЛУЧИЯ БРАЧНО-СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ

Тихонюк М. И.

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

Проблема изучения супружеских пар в связи с изменением социального института семьи и брака представляется весьма актуальной для семейного консультирования, учитывая роль семьи в развитии современного общества. Современные семьи испытывают множество трудностей. Большое значение имеет расслоение семей по уровню доходов. Другой важной проблемой становится трансформация семейных традиций, норм поведения. Важной частью таких изменений стала смена взглядов на институт брака в самом обществе, что способствовало распространению сожительств вместо официального заключения брака.

Как пишет Е. П. Ильин, межличностные супружеские отношения – это система установок, ориентаций и ожиданий супругов относительно друг друга, обусловленных содержанием и организацией совместной жизнедеятельности и ценностями, на которых основывается их общение [2, с. 544].

Согласно анализу психологической литературы отечественными и зарубежными авторами рассматриваются аналоги понятия благополучия брака, а также содержание обуславливающих его факторов. Под благополучием брачно-супружеских отношений понимается достижение супружеской интеграции при полном развитии личности обоих супругов и обеспечении их субъективного благополучия.

Брак требует много ресурсов: терпение, спокойствие, смирение, хорошая самооценка, умение обозначать свои границы и соблюдать чужие, умение уважительно относиться к себе и другим, способность не обвинять сторонних лиц в своих проблемах, а понимать личную ответственность за происходящее.

Анализ литературных источников позволил выделить систему факторов, обеспечивающих высокую степень выраженности показателей благополучия брачно-супружеских отношений. Система включает в себя два блока характеристик: 1) личностные качества каждого супруга и особенности их соотношения; 2) особенности межсупружеского взаимодействия. Наиболее благоприятные отношения создаются при взаимодействии развитых, зрелых личностей супругов.

Л. Б. Шнейдер [8, с. 44], У. Фрома [6, с. 44] отмечают значение фактора адаптации (адаптированности), выделяя три варианта супружеских отношений, способствующих удовлетворенности

браком, т. е. отношения любви, лояльные отношения, отношения с разделением ценностей.

Удовлетворенность отношениями в браке возникает, когда качество взаимодействия устраивает каждого из супругов. Наиболее распространенными факторами, предопределяющими успех или неудачу в супружестве, являются совпадение ролевых ожиданий, личные качества супругов и их умение решать всевозможные проблемы, быть в гармонии друг с другом.

Специфическими показателями семейных трудностей в зрелом браке являются:

- снижение или утрата интереса супруга (пары) к внутренним проблемам семьи и личностным трудностям и изменениям;
- снижение привлекательности партнера в интимных отношениях;
- устранение (самоустранение) супруга в воспитании детей и внуков, развитии внутренней и внешней семейной микросреды;
- повышение общей конфликтности во взаимоотношениях супругов;
- конфликтное или амбивалентное отношение к проблемам быта и комфорта.

Результаты исследования, проведенные Н. А. Шилов, подтверждают, что в возрастном промежутке от 20 до 30 лет, в периоде ранней зрелости, выделяется три этапа с характерной композицией освоенности паттернов отношений, взаимосвязанных с параметрами личной зрелости [8, с. 44].

Также исследователями рассмотрены факторы снижения удовлетворенности браком:

- индивидуальные характеристики каждого члена семьи, в частности представлений каждого из них о самом себе;
- отношения между мужем и женой, в особенности тех, которые возникают в системе распределения домашней работы;
- взаимоотношения между каждым родителем и ребенком;
- связи, существующие между новой семьей и двумя исходными: родителями и родственниками мужа и жены;
- материальные и профессиональные обстоятельства жизни семьи.

В практическом пособии А. А. Крылова и С. А. Маничевой в качестве главного показателя наличия совместимости в супружеском союзе также рассматривается субъективная удовлетворенность супругов друг другом. М. Аргайл пишет: «Удовлетворенность – это, в известной мере, спокойная рефлексивная оценка прошлого и настоящего положения дел» [5, с. 560].

Удовлетворенность браком это, почти в полной мере и удовлетворенность жизнью. М. Аргайл утверждал, что «Семейные люди, те, кто счастлив в браке, ощущают высокую степень удовле-

творенности жизни. Имеются все основания полагать, что удовлетворенность находится в причинно-следственной зависимости с супружеством» [1, с. 27].

В связи с этим многими учеными проводились исследования влияния брака на удовлетворенность жизнью. Д. Майерс пишет об этом следующее: «Целая гора данных свидетельствует о том, что большинство людей, испытывающих к кому-либо привязанность, чувствуют себя счастливее, чем те, кто этого лишен. «Однако более важным является, – пишет далее Майерс, – не сам факт брака, а качество брачных отношений» [3, с. 688].

Среди критериев удовлетворенности отношениями с партнером А. Ю. Тавит выделяет [4, с. 76]:

- выраженность любви со стороны партнера;
- взаимоуважение, взаимопомощь супругов;
- удовлетворенность от выполнения социально-эмоциональных ролей;
- наличие сексуальной удовлетворенности;
- ощущение супругами себя единым организмом – супружеской парой.

Психологический уровень совместимости предполагает, определенное, сочетание индивидуально-типологических особенностей супругов. Совместимые партнеры, как правило, характеризуются подобием одних и контрастом других личностных тенденций.

А. Н. Волкова и Т. М. Трапезникова занимались исследованием механизмов коррекции психологической несовместимости супругов. Они считают, что такая коррекция может быть эффективна только на первых этапах супружеской жизни. Нередко бывает достаточно простого информирования партнеров об их индивидуально-типологических особенностях, выработки приемлемых способов обращения друг с другом.

В целом большинство специалистов определяют удовлетворенность браком как внутреннюю субъективную оценку, включающую в себя отношение супругов к собственному браку, отмечая важность этой оценки в совместной жизни.

Литература

1. Аргайл М. Психология счастья. СПб. : Питер, 2003. 271 с.
2. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб., 2013. 544 с.
3. Майерс Д. Социальная психология. СПб. : Питер, 1999. 688 с.
4. Фрома У. Как семья должна справляться со стрессом? // Психотерапевт. журн. 2012. № 3. С. 12–14.
5. Шнейдер Л. Б. Семейная психология. М. : Владос, 2015. 770 с.
6. Шило Н. А. Освоенность семейных и профессиональных паттернов отношений у женщин на этапе ранней взрослости в контексте феномена личностного развития // Психол. журн. 2014. Т. 10, № 1. С. 44–46.

ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МОЛОДЫХ СУПРУГОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА В ОТНОШЕНИИ СВОЕГО БРАЧНОГО ПАРТНЁРА

Шулика Ю. А.

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

Несмотря на то, что общество стремительно развивается, у каждого человека существуют определенные ролевые ожидания по отношению к брачному партнеру, определенный шаблон взаимодействия с ним.

Наиболее ярко ролевые ожидания в отношении партнера можно проследить в юношеском возрасте. Ведь, как известно, молодым людям, недавно заключившим брак, требуется вхождение в роли мужа и жены, распределение труда и обязанностей в семье, решение жилищных, финансовых и бытовых проблем, процесс приобретения жизненного опыта, взросление. И сложности, которые может испытывать молодая семья, могут быть вызваны несовпадением ролевых ожиданий обоих супругов и отходом от принятых форм ролевого взаимодействия.

Идеи изучения ролевых ожиданий в отношении брачного партнера, которые присутствуют у юношей и девушек, состоящих в браке можно встретить в работах таких авторов, как Г. Андреева, Э. Аронсон, Э. Берн, Г. Гофман, С. В. Ковалев, Н. Н. Обозов, А. Н. Обозова, Е. С. Романова и др.

Мы провели исследование, целью которого являлось изучение ролевых ожиданий в отношении брачного партнёра у людей юношеского возраста, состоящих в браке. Объектом нашего исследования является ролевые ожидания как психологический феномен. Предметом нашей работы является ролевые ожидания в отношении брачного партнёра в представлениях людей юношеского возраста, состоящих в браке.

В гипотезе данного исследования мы предположили, что существуют устойчивые гендерные различия в ролевых ожиданиях в отношении брачного партнера у юношей и девушек, состоящих в браке.

В исследовании приняли участие 30 человек: 15 юношей и 15 девушек, в возрасте от 20 до 22 лет, состоящих в браке. Мы выбрали именно эту возрастную группу для нашего исследования, потому что одной из главных задач юности является поиск спутника жизни, так как именно в этот период происходит становление личности, связанное с постоянным выбором. При этом именно в

юношеском возрасте происходит формирование ролевых ожиданий в отношении брачного партнера, узнавание будущими супругами друг друга и накопление знаний о самом себе.

Мы считаем, что в этом возрастном периоде можно более ярко проследить особенности проявления ролевых ожиданий в отношении брачного партнера у юношей и девушек, состоящих в браке.

На первом этапе нашего исследования мы выявили то, какие ролевые ожидания существуют у людей юношеского возраста, состоящих в браке, в отношении своего брачного партнера. При этом мы использовали методику А. Н. Волковой, Т. М. Трапезниковой «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП). Данная методика позволяет нам изучить представления супругов о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личностной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов каждого из супругов, хозяйственно-бытового обслуживания, моральной и эмоциональной поддержки, внешней привлекательности партнеров. А также для представления супругов о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций.

В ходе проведенной диагностики по методике оценки ролевых ожиданий были получены различия в ролевых ожиданиях в отношении брачного партнера у юношей и девушек по следующим шкалам: интимно-сексуальная, личностная идентификация с супругом, родительско-воспитательная и внешняя привлекательность (таблица).

Таблица

Результаты исследования ролевых ожиданий в отношении брачного партнера у юношей и девушек, состоящих в браке

Функции	Юноши, %	Девушки, %
Интимно-сексуальная	80	53
Личностная идентификация с супругом	58	79
Хозяйственно-бытовая	51	60
Родительско-воспитательная	64	80
Социальная активность	78	80
Эмоционально-психотерапевтическая	79	82
Внешняя привлекательность	33	78

В процессе анализа результатов, выяснилось, что более 80 % опрошенных мужчин, считают сексуальную гармонию важным условием супружеского счастья. В то же время всего половина (53 %) обследуемых женщин считают сексуальные отношения определяющими в браке. Вероятно, такое различие в ролевых ожиданиях может

быть вызвано тем, что для девушек важнее эмоциональная составляющая в отношениях, нежели сексуальный аспект.

Далее мы выявили, что больший процент девушек (71 %), по сравнению с юношами (52 %) ожидают от своего партнера в семейной жизни общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения.

Мы можем заметить значительную разницу в оценке родительской функции: 64 % мужчин считают родительскую функцию не определяющей в молодой семье на данный момент времени, хотя почти 80 % девушек считает иначе. Также можно предположить, что различие в оценках на счет родительских функций, может быть вызвано тем, что девушки уже в данном возрасте физиологически созрели для рождения детей.

Для опрошенных юношей внешний облик супруги, его соответствие стандартам современной моды, не является важным условием счастливой семейной жизни (всего лишь для 33 % обследуемых данный показатель главный). Для девушек (80 %), напротив, очень важно иметь рядом внешне привлекательного партнера. Можно предположить, что, так как девушки уделяют очень много внимания своей красоте, они и обращают внимание на внешность в первую очередь.

На втором этапе нашего исследования, мы постарались определить, какие именно роли супруги приписывают своему мужу или жене, и какие они готовы выполнять сами. Поэтому мы применили методiku методика «Семейные роли и особенности распределения ролей в семье» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовской. Данная методика наиболее полно описывает основные внутрисемейные роли, характеризующие современную семью, и дополняет первую методiku, которая была использована нами. Она компактна и формализована. То есть мы можем выявить то, какие ролевые ожидания существуют у мужа по поводу супруги и себя самого и наоборот.

В итоге удалось пронаблюдать различия по следующим шкалам: воспитание детей, материальное обеспечение семьи, сексуальный партнер. Так, 80 % опрошенных юношей, считают, что воспитание детей, по большей части зависит от жены, нежели от мужа. Тогда как 70 % девушек, считают, что обязанности по реализации обязанностей, связанных с развитием ребенка в компетентную, моральную и социализированную личность, зависят от обоих супругов в равной мере. Такие результаты могут быть вызваны тем, что парни не задумываются на данной ступени функционирования семьи о рождении детей и поэтому придерживаются более пассивной позиции, нежели девушки.

Роль материального обеспечения семьи, как считают 57 % опрошенных юношей, по большей части должен выполнять муж, а 69 % девушек считают, что данную функцию должны реализовать оба брачных партнера в равной мере. Можно объяснить такие результаты тем, что в современном обществе женщины функционируют наравне с мужчинами в плане зарабатывания денег, самореализации, социальной жизни.

Следует заметить, что большая часть опрошенных мужчин (85 %) считают, что роль сексуального партнера, т. е. проявления различного рода активности в плане сексуального поведения, возлагают на себя, а женщины (65 %), наоборот. Вероятно, это связано с тем, что достижение сексуальной гармонии является важной частью молодой семьи, и каждый из супругов стремится достичь ее, беря на себя всю ответственность.

Таким образом, в ходе проведенного исследования наша гипотеза была подтверждена. Как мы выяснили, молодые супруги в современных семьях в настоящее время имеют гендерные различия в ролевых ожиданиях в отношении брачного партнера. Данные различия касаются представлений о распределении ролей в интимно-сексуальной сфере, личностной идентификации с супругом, родительско-воспитательной сфере, внешней привлекательности и материального обеспечения семьи.

Литература

1. Андреева Т. В. Психология современной семьи. СПб. : Речь, 2006. 436 с.
2. Балин В. Д., Гайда В. К., Горбачевский В. К. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. СПб. : Питер, 2000. 560 с.

РАЗДЕЛ 7

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ТИПА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ ГОЛОВНОГО МОЗГА У РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Жукова А. С.

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

Традиционная система образования ориентируется на формирование у учащихся, прежде всего, вербальных навыков, зачастую активно пренебрегая развитием важных невербальных способностей. Данное несоответствие можно проследить, анализируя преобладающую у ребенка полушарную активность головного мозга и его учебную нагрузку, которая преимущественно направлена на левое полушарие. Данная ситуация порождает условия «голодания» одной из половин головного мозга, и ее потенциальный вклад в познавательное и личностное развитие ребёнка практически полностью игнорируется. В связи с этим возникает потребность диагностики межполушарной асимметрии у учащихся и её учет в учебном процессе.

В исследовании приняли участие школьники старших классов общего профиля обучения (66 человек в возрасте от 14 до 17 лет). Использовался визуальный тест В. Пугача на определение доминирующего полушария головного мозга [1].

Полученные данные (в табл. 1) свидетельствуют о том, что большинство учащихся обладают левополушарным типом функционирования головного мозга (51 %), что обуславливает у них низкие способности решения образно-пространственных задач, с одной стороны, но богатый словарный запас и высокий уровень абстрактного мышления – с другой.

Правополушарный тип диагностирован у 14 % учащихся, что обуславливает у них высокий уровень речевых способностей и преобладающий тип образного мышления. Оставшихся испытуемых можно отнести к смешанному типу функциональной асимметрии. Данная категория школьников (35 %) одновременно имеют правополушарную и левополушарную асимметрию головного мозга.

Таблица 1
 Результаты исследования функциональной асимметрии у старшекласников

Тип функциональной асимметрии	Классы, %			Сводные данные по старшим классам, %
	9-й класс	10-й класс	11-й класс	
Смешанный	29	32	45	35
Левополушарный	50	68	35	51
Правополушарный	21	-	20	14
Общее количество обследуемых	100	100	100	66

В рамках следующего этапа нами была предпринята попытка проследить связь между полом испытуемых и асимметрией полушарий головного мозга. Данные (табл. 2) между испытуемыми женского и мужского пола распределены практически одинаково с небольшими числовыми различиями. Прослеживается тенденция, описанная выше, т. е. на первом месте – левополушарный тип, на втором – смешанный, на третьем – правополушарный.

Таблица 2
 Распределение показателей по результатам исследования типа функциональной асимметрии у школьников разного пола

Тип функциональной асимметрии	Юноши, %	Девушки, %
Смешанный	39	30
Левополушарный	50	48
Правополушарный	11	22

В связи с тем что современное образование все больше говорит об индивидуальном подходе к учащемуся, нам бы хотелось подчеркнуть необходимость индивидуализации приемов обучения на основании ведущего типа функциональной асимметрии головного мозга. На наш взгляд, в процессе обучения ребенка необходимо учитывать доминирование правого или левого полушария, с целью сохранения и укрепления нервно-психического здоровья учащихся и успешности их обучения.

Литература

1. Диагностика амбидекстрии. Пугач В. Н. Тест на определение доминирующего полушария головного мозга [Электронный ресурс] // Сайт психолога В. Пугача (Россия, Москва). URL: <http://www.indigo-papa.ru/polusharie> (дата обращения: 31.01.2018).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КОРРЕКЦИИ ДЕПРЕССИВНОГО СОСТОЯНИЯ У ЛИЦ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Игнатъев А. Б.

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

Эмоциональное неблагополучие подростка – один из объектов пристального внимания школьных психологов, педагогов, родителей. Своевременная и качественная диагностика подобного неблагополучия, адекватные коррекционные меры могут уменьшить риск возникновения нежелательных тенденций в развитии личности. Одно из ярких проявлений подобного неблагополучия – депрессивные состояния. В 60–70 гг. XX столетия депрессивные состояния у подростков упоминались лишь зарубежными исследователями и только в клиническом смысле. В 90-е гг. XX в. и в начале XXI в. произошли серьезные изменения в исследовании депрессивных состояний у подростков. В зарубежной и отечественной науке наблюдается значительный рост интереса к этой проблеме со стороны психологии. Появились фундаментальные теоретические труды, крупномасштабные исследования. Депрессивные состояния в подростковом возрасте стали встречаться довольно часто, они опасны по своим последствиям; они осложняют процесс взросления и могут приводить подростков к дезадаптации [2, с. 110].

Поскольку депрессивные состояния у подростков все еще изучены недостаточно, это существенно ограничивает возможности психологов в отношении коррекционной работы. До настоящего времени среди психологических концепций депрессивных состояний и их коррекции можно выделить ряд направлений и подходов – это психоаналитическая, когнитивная, бихевиористская, межличностная, а также семейная и групповая психокоррекция [1, с. 220].

Психоаналитический подход к коррекции депрессивных состояний подростков основывается на концепции, что на его чувства и поведение сильное влияние оказывают прошлый опыт и подсознательные желания и страхи. Согласно этой теории, многие психические состояния могут быть скорректированы путем изменения взглядов подростка на самого себя и на работу своего собственного сознания и эмоций. Психоаналитическая коррекция не просто снимает симптомы расстройства, она ставит своей задачей изменить личность, характер человека, помочь ему научиться до-

верить другим, строить близкие отношения с людьми, лучше справляться с трудностями, потерями и не лишать себя при этом широкого спектра эмоций. Согласно психоаналитической теории, причиной депрессивного состояния подростка может стать конфликт между подсознательными и сознательными мыслями, убеждениями и желаниями подростка. Беспокоящие подростков конфликт они стараются подавить и инстинктивно перемещают их из сознания в подсознание. Задача психоаналитической коррекции – поднять из глубин подсознания эти подавленные и нерешенные конфликты и перенести их в наше сознание, чтобы встретить их лицом к лицу и избавиться от них. Чтобы извлечь на свет подавленные конфликты подростка, психоаналитик может воспользоваться одним из методов психоанализа: свободные ассоциации, перенос, анализ сновидений и т. д. [10, с. 213].

Феноменология депрессивных состояний в рамках бихевиористского подхода сведена к совокупности объективных, в первую очередь внешних, поведенческих проявлений. В качестве центрального звена депрессивного состояния используется понятие выученной беспомощности – отказа от любых действий, направленных на избегание травмирующих событий. Смысл этого отказа заключается в том, что в силу ряда предшествующих событий у подростка формируется устойчивая неспособность поверить в то, что его собственные действия могут быть удачными и позволить ему избежать негативного развития ситуации. Ожидание отрицательного результата, к которому приводит попытка контролировать, приводит к пассивности и подавлению ответов. Бихевиористы также установили, что депрессивному состоянию подростка предшествует отсутствие «социальной приспособленности» – поведение, редко встречающее положительное подкрепление со стороны окружающих. Пусковым фактором депрессивного состояния является постоянное напряжение, меняющее привычный уклад жизни подростка, и следующее за ним расслабление. Даже незначительный стресс, изменение привычной среды или соматического состояния подростка могут спровоцировать депрессивное состояние, возникающее не на высоте стресса, а именно в период расслабления. Задача бихевиористской психокоррекции – помочь подросткам видоизменять те действия и поступки, которые обостряют тяжесть течения депрессивных состояний. В работе с подростками психолог для подкрепления положительных эмоций использует принцип адекватного вознаграждения [8, с. 212].

Когнитивная модель депрессивных состояний содержит три специфических понятия, объясняющих психологическую структуру депрессивного состояния: когнитивная триада, схемы и когни-

тивные ошибки. Когнитивная модель депрессивного состояния основывается на том положении, что ведущие признаки депрессивного состояния, такие как печаль, слабость или полная утрата мотивации, суицидальные желания, находятся в зависимости от нарушения познавательных процессов. Выделяется комплекс когнитивных нарушений, ставший классическим: негативное видение окружающего мира и жизненных событий, отрицательное представление о себе и негативная оценка будущего [3, с. 152].

Определяющая характеристика когнитивной психокоррекции в том, что она является прямым, структурированным, часто краткосрочным видом коррекции и делает акцент на развитии познавательных способностей, что связано с поведенческими событиями и навыками решения проблем. На занятиях психолог помогает подростку выявлять у себя негативные мысли и давать реальную оценку положению вещей, психолог руководит подростком в прокладывании новых путей мышления, в отработке и закреплении новых форм реагирования на факты и события.

Кроме зарубежных авторов, занимающихся проблемой депрессивных состояний, следует отметить работы отечественных ученых. В отечественной клинической психологии А. Б. Холмогорова и Н. Г. Гаранян предложили гипотетическую многофакторную модель депрессивных состояний. Эта модель рассматривает психологические факторы разного уровня – макросоциального, семейного, интерперсонального, личностного, когнитивного и поведенческого. В основе этого подхода лежит представление о том, что биологическая уязвимость выливается в болезнь только при условии воздействия неблагоприятных социальных и психологических факторов [7, с. 189].

Межличностная психокоррекция – это метод, который ставит своей задачей изменить человеческие взаимоотношения, вносящие свою долю в причины депрессивных переживаний подростков. Психолог пытается улучшить представления подростка о себе самом и его способностях к общению, что в свою очередь должно оздоровить его отношения с людьми. На занятиях подросток узнает свои возможности строить и поддерживать здоровые отношения с другими людьми, справляться с новыми задачами, бедой и горем, требующими длительного напряжения. С помощью специальных приемов подросток определяет вместе с психологом круг его проблем во взаимоотношениях с людьми и старается улучшить соответствующие способности.

Задача семейной психокоррекции – ознакомить членов семьи подростка с его проблемой и показать им, как они могут помочь. Семейная коррекция обычно является кратким, ориентирован-

ным на действия подходом, цель которого состоит в снятии симптомов через изменение поведения членов семьи [2, с. 53].

Одной из основных целей групповой психокоррекции является создание подростком условий для установления контакта с ровесниками, у которых возникают такие же трудности и которые могут поддержать друг друга и вместе практиковаться в новых навыках в установлении межличностных отношений. Цели групповой психокоррекции могут включать: предоставление человеку возможности осознать, что его потребности похожи на потребности других людей; выработку альтернативных решений определенных конфликтов; обучение более эффективным социальным навыкам; повышение осведомленности о потребностях и чувствах других людей. Подростки в этих группах могут использовать занятия для обсуждения проблем, которые они испытывают с семьей и друзьями. Другой отличительной чертой этих групп является то, что занятия во многих из них ограничены во времени, имеют четкие цели и программы, рассчитанные на определенный период времени.

В ходе рассмотрения литературы по данной тематике были сделаны следующие выводы. Депрессивные состояния в подростковом возрасте опасны по своим последствиям и часто сочетаются с другими проблемами. Депрессивное состояние в подростковом возрасте не является нормальным кризисным проявлением и требует особого рассмотрения для избегания ее дальнейшего развития и перехода в область психопатологии.

Литература

1. Авербух Е. С. Депрессивные состояния. Л., 1962. 270 с.
2. Антропов Ю. Ф. Невротическая депрессия у детей и подростков. М., 2000. 425 с.
3. Бек А. Когнитивная терапия депрессии. Л., 2003. 513 с.
4. Голант М., Голант С. Что делать, когда тот, кого вы любите в депрессии. М.: 2001. 316 с.
5. Кочубей Б., Новикова Е. Как лечить депрессию // Семья и школа. 1988. № 8. С. 217–239.
6. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 316 с.
7. Подольский А. И., Идобаева О. А., Хейманс П. Диагностика подростковой депрессивности. СПб.: Питер, 2004. 512 с.
8. Покрасс М. Л. Активная депрессия. Добрая сила тоски. Самара, 2001. 310 с.
9. Трикетт Ш. Как победить депрессию и избавиться от тревоги. М.: Эксмо, 2002. 215 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. 411 с.

ДИНАМИКА ПАМЯТИ У ПАЦИЕНТОВ В ОСТРЫЙ ПЕРИОД ИНСУЛЬТА

Ильина Е. С.

*Областное государственное автономное учреждение здравоохранения
«Иркутская городская клиническая больница № 1», Иркутск, Россия
E-mail: katerilina@yandex.ru*

Инсульт занимает третье место среди причин смертности и является основной причиной инвалидности во многих индустриальных странах. Важно, что не менее двух третей больных выживают, но в той или иной мере становятся нетрудоспособными [2]. Кроме медицинской помощи такие пациенты нуждаются и в психологической помощи. Психологу необходимо включаться в работу после стабилизации соматического состояния пациента.

Нейропсихологическая реабилитация включает в себя активизацию высших психических функций. Сейчас существуют сосудистые центры для пациентов с ОНМК (острым нарушением мозгового кровообращения), но имеется ряд трудностей работы с пациентами после инсульта. Одна из них – нехватка методического обеспечения [5]. В настоящее время в проблеме реабилитации – ее теории и практике – условно намечается два направления. Первое направление отводит центральное место в реабилитации больных восстановлению у них нарушенных функций, второе – рассматривает реабилитацию как систему различных мероприятий (медицинских, психологических, социальных), направленных не только на компенсацию имеющегося дефекта, но и на его предупреждение [4].

Л. С. Цветкова рассматривает реабилитацию как особую технологию, состоящую из техник и форм организации воздействия, направленных на восстановление личного и социального статуса больного. Реабилитация может достичь результатов только при комплексном интегративном воздействии прежде всего на самого человека. В комплексное взаимодействие входят медицинский, психологический и социальный аспекты реабилитации, целью которой является преодоление болезни и восстановление личного и социального статуса больного, а также возвращение больного в нормальную социальную среду.

Мы рассматриваем нейропсихологическую реабилитацию как системное воздействие на дефект с помощью активизации познавательных процессов. Для активизации высших психических функций мы используем серию упражнения и на память, и на внимание, и на мышление. В неврологическом отделении, в котором проходило исследование, осуществляется комплексный под-

ход. Он включает работу невролога, врача ЛФК, физиотерапевта, логопеда и психолога.

Одним из главных диагностических методов психолога является, клиническая беседа. Далее осуществляется нейропсихологическая диагностика. На основании нейропсихологического заключения строится индивидуальная дальнейшая работа.

Л. С. Выготский, А. Р. Лурия рассматривали высшие психические функции как основу психической реальности, которую следует сопоставлять с работой мозга. Высшие психические функции включают в себя логическое мышление, логическую память, произвольное внимание, запоминание, речь и др. [3]. Высшие психические функции взаимодействуют между собой, и трудно изолированно воздействовать на одну функцию не задействовав при этом другие. Также взаимосвязаны познавательная и эмоциональная сфера.

Одной из наиболее важной психической функцией, на наш взгляд является память. Память является сложной мнестической деятельностью, имеющей неоднородное строение. Она протекает при участии различных образований мозга, каждое из которых обеспечивает разные стороны мнестической деятельности, и память может нарушаться при поражении различных мозговых образований [1].

В исследовании приняли участие 21 человек (из них 6 женщин и 15 мужчин) в острый период инсульта, без грубых речевых нарушений. Методы исследования: клиническая беседа, методика заучивания 10 слов (А. Р. Лурия), нейропсихологическое исследование. Нейропсихологическая диагностика осуществлялась на 4–5 день после острейшего периода.

Результаты проведенного исследования показали, что не всегда отмечается положительная динамика мнестической деятельности при активизации познавательных процессов. Мы можем предположить, что, возможно, это связано с ухудшением соматического состояния пациента, возраста, сопутствующих заболеваний, повторное это ОНМК или первичное, мотивации самого пациента. Показатели мнестической деятельности оставались либо на прежнем уровне, либо менялись в положительную сторону. Увеличился объем слухоречевой памяти, либо улучшилось отсроченное запоминание.

Проведенная работа позволила сделать вывод, что активизацию высших психических функций необходимо начинать сразу после улучшения соматического состояния пациентов. Поскольку познавательные процессы имеют большое значение в активной жизнедеятельности человека, их важно поддерживать у пациента

после инсульта, что имеет большое значение для их дальнейшей реабилитации. В дальнейшем мы планируем индивидуализировать задания по уровням сложности соматического состояния пациентов.

Литература

1. Лурия А. Р. Нейropsychология памяти. М. : Педагогика, 1976.
2. Стародубцева О. С., Бегичева С. В. Анализ заболеваемости инсультом с использованием информационных технологий. *Фундаментальные исследования*. 2012. № 8. С. 424–427.
3. Хомская Е. Д. Нейropsychология : учебник. СПб. : Питер, 2010. 496 с. (Серия «Классический университетский учебник»).
4. Цветкова Л. С. Нейropsychологическая реабилитация больных. М. ; Воронеж, 2004. С. 159–187.
5. Цветкова Л. С., Цветков А. В. Модель нейropsychологического сопровождения больных с острым нарушением мозгового кровообращения // *Медицинская психология в России : электрон. науч. журн.* 2014. № 4 (27) [Электронный ресурс]. URL: <http://\mpgj.ru>.

АЛЕКСИТИМИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Полянякина А. Э.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: polinyakina2013@mail.ru*

Принимая условия жизни в современном обществе, мы сталкиваемся с высокими стрессовыми нагрузками, влияющими на психоэмоциональное состояние человека. Душа человека – достаточно хрупкая субстанция, и с каждым днём она впитывает в себя всё больше и больше, что порой приводит человека к невозможности осознать и описать своё эмоциональное состояние. Нарушение контакта с эмоциональной сферой приводит к серьезным последствиям в виде психосоматических заболеваний [5, с. 5]. Изучение алекситимии как фактора, препятствующего осознанному контакту человека со сферой эмоций и чувств, создающего затруднения в коммуникативной сфере личности и являющегося предпосылкой в развитии целого ряда психосоматических заболеваний, становится важным и значимым в контексте исследования алекситимии как психологического феномена.

Для психологии феномен алекситимии уже достаточно давно является привлекательным в плане изучения. Однако именно медицина первоначально рассматривала её в качестве возможного фактора риска, связанного с зарождением недугов психосоматического характера. Так, получила распространение психосоматическая концепция алекситимии, которая была описана американскими психиатрами П. Сифнеосоми и Дж. Немиахом в 1973 г. Со временем термин «алекситимия» вышел из преимущественно медицинской среды и стал распространяться в среде психологов и социальных работников, что привело к увеличению объема смыслового наполнения этого понятия [3, с. 129]. Вследствие того что данный процесс длится и по нынешнее время, можно сказать о том, что проблема эмоциональности человека и его способности переживать и выражать свои чувства является вполне актуальной и волнующей.

Вновь возобновившиеся исследования алекситимии нашли отражение в попытке объяснить причины ее возникновения. На сегодняшний день в психологической и медицинской литературе ведется довольно активная дискуссия о природе данного феномена, поэтому единой концепции алекситимии до сих пор не сложилось. Зарубежные и отечественные исследования оставляют открытыми вопросы о происхождении алекситимии: о ее первичности или вторичности; генетической, травматической или

социальной обусловленности; ее зависимости от социальных, этнических и культурных особенностей общества, в котором живет человек; о ее стабильном характере или временном; адапционном проявлении, которое может обнаружить себя в определенной жизненной ситуации [4, с. 149]. На данный момент можно выделить три подхода, которые существенно различаются представлениями о причинах и условиях возникновения алекситимии: биологическая теория, теория травматической соматизации и теория социального научения.

В рамках биологической теории В. В. Калинин рассматривает алекситимию как первичный процесс, в котором ведущая роль принадлежит генетическим механизмам, дефектам или особым вариантам развития головного мозга. Такие характеристики алекситимии позволяют именовать ее конституциональной или первичной [4, с. 150].

Теория травматической соматизации рассматривает алекситимию как вторичное расстройство, которое проявляется в состоянии глобального торможения аффектов, наступающем в результате тяжелой психологической травмы. В этом случае алекситимия в патологической форме может отражать горе или скрытую депрессию и выступать в качестве защитного механизма, не являясь психологической защитой в традиционном понимании (В. М. Провоторов). К схожему мнению приходят представители психодинамического направления, выявившие алекситимию при маскированных депрессиях и неврозах, что дало основание в последующем рассматривать алекситимию с позиций невроза.

Социопсихологический подход, напротив, объясняет появление синдрома алекситимии в аспекте поведения, социальных и культурных факторов. Один из представителей (Г. Кристал) этого подхода, выделяющего в качестве причины алекситимии социальное научение, полагает, что эмоциональное развитие человека и, соответственно, патология эмоциональной сферы находятся в прямой зависимости от характера отношений в системе «мать – ребенок» в раннем детстве [1, с. 174]. В исследованиях, проводимых японскими авторами, ведущая роль в формировании алекситимии отводится именно семейным факторам.

По данным недавних исследований, полученным сторонниками биологической теории алекситимии, считается, что она не подлежит коррекции, тогда как два последних подхода признают возможным коррекцию алекситимии, если она сформировалась в результате травмы или социального научения.

Наше исследование феномена алекситимии происходит именно в рамках социо-психологического подхода. В силу данного

подхода алекситимия рассматривается нами как собирательное определение различных и многочисленных проблем, связанных с переживанием, определением и выражением разнообразных эмоций. Алекситимия – это совокупность расстройств, связанных с нарушением контакта человека со своей эмоциональной сферой, выражающаяся в проблеме осознания, выражения и передачи эмоционального состояния как собственного, так и другого человека. Поэтому процесс общения, связанный с эмоциональными проявлениями, представляется затрудненным и поверхностным.

Потребность в общении с себе подобными является базовой потребностью человека. Любые отношения в общественной жизни: экономические, политические, семейные, дружеские – это отношения конкретных людей или их групп. Человек и как отдельный индивид, и как родовое общественное существо не может жить, не удовлетворяя коммуникативную потребность. По этой причине алекситимия как невозможность быть проявленным эмоционально в процессе общения представляется значимой преградой в процессе коммуникации [3, с. 139].

Рассматривая алекситимию в контексте нашей темы исследования, можно предположить, что под влиянием алекситимии личностные, ценностно-смысловые и эмоциональные механизмы саморегуляции остаются недостаточно сформированными, что может отрицательно сказаться на становлении будущего профессионала и на его жизнедеятельности в непростых условиях современного и постоянно развивающегося мира. Когда эмоции не перерабатываются, стрессовое состояние становится устойчивым и влияет на работу мышц, выработку гормонов, что приводит к лишению возможности организма отдыхать и восстанавливаться [2, с. 46]. Можно также предположить, что алекситимия как индивидуальная особенность является прогностическим фактором психологической устойчивости в отношении регулярных стрессов и экстремальных событий, что наоборот характеризует её как положительную характеристику. Психологическая устойчивость в контексте данной работы рассматривается нами как личностная и ситуативная способность противостоять стрессам и нагрузкам, как возможность справляться с жизненными задачами.

Учитывая вышесказанное, актуальность данного исследования определяется высокой социальной значимостью рассматриваемой нами проблемы, быстрым темпом ее широкого распространения в обществе, а также необходимостью проведения новых исследований в этой области.

Литература

1. Брель Е. Ю. Проблема изучения алекситимии в психологических исследованиях // Вестн. КемГУ. 2012. № 3. С. 173–176.
2. Былкина Н. Д. Алекситимия (аналитический обзор зарубежных исследований) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1995. № 1. С. 43–53.
3. Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б. Концепция алекситимии // Соци.-психиатр. журн. 2003. Т. 13, № 1. С. 128–145.
4. Алекситимия – основные направления изучения / Р. Г. Есин, Е. А. Горобец, К. Р. Галиуллин, О. Р. Есин // Журн. неврологии и психиатрии. 2014. № 12. С. 148–151.
5. Ерьско Д. Б., Исурина Г. С., Кайдановская Е. В. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах. СПб., 2005. 25 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Птицына С. А., Лутошлива Е. С.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: swetl.ptitsyna2014@yandex.ru*

Подростковый возраст характеризуется особым этапом в формировании личности. Именно в данном возрасте происходит переход на качественно новый этап в развитии когнитивной сферы подростка. Проблемой изучения человека на разных этапах онтогенеза занимались многие ученые, среди которых выделяются работы Ж. Пиаже, Дж. Болуби, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной и др. Ученые отмечают, что подростковый возраст характеризуется качественными преобразованиями в когнитивной сфере развития подростка. Депривированные подростки в своем развитии приобретают и осваивают новые навыки и способности, хоть и качественно отличающиеся в своей сущности и разносторонности от тех, которые присущи подросткам, воспитываемым в благополучной среде [3, с. 140].

Весь процесс развития депривированного ребенка, в частности подростка, характеризуется ослабленностью процессов и их неравномерностью в развитии [2, с. 48]. Особенности развития депривированного подростка влияют на проявление творческого мышления. Организуя работу по развитию творческого мышления таких подростков, нужно учитывать, что при наблюдаемом у них снижении базового доверия к миру, инфантилизме, сниженной познавательной и интеллектуальной активности наиболее оптимальной будет групповая форма работы, в частности психологический тренинг. Это связано с тем, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение со сверстниками [1, с. 12].

Наше исследование проводилось на базе Школы-интерната музвоспитанников г. Иркутска. В исследовании приняли участие депривированные подростки в возрасте 13–14 лет, обучающиеся музыке.

Такой состав обусловлен прежде всего целями работы, а именно: изучением возможности развития творческого мышления депривированных подростков в процессе психологического тренинга, а также тем, что творческое мышление для данных подростков является профессионально важным качеством.

Проведение экспериментального исследования осуществлялось в несколько этапов. Первый этап предполагал выявление

особенностей творческого мышления депривированных подростков, который проводился с сентября 2016 по март 2017 г. Для эмпирического исследования применялись методики: сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П. Торренса, методика «Тест С. Медника на вербальное творческое мышление» в адаптации Л. Г. Алексеевой и Т. В. Галкиной, методика на диагностику мотивации достижения и избегания неудач Мехрабиана. Данные методики используются при изучении творческого мышления, его особенностей. В исследовании оценивались такие характеристики, как «оригинальность», «беглость», «гибкость». Обработка полученных данных осуществлялась при помощи методов математической статистики.

На основании полученных данных [4, с. 405] мы выявили, что депривированные подростки, в сравнении с подростками из семей, обладают более низким уровнем развития творческого мышления. Так, при сравнении средних показателей по шкале «оригинальность» по невербальному тесту Торренса при помощи *U*-критерия Манна – Уитни обнаружилось значимые различия между уровнем развития данной особенностью у депривированного подростка и подростка, воспитывающегося в благополучной семье ($p = 0,001$). Это, вероятно, может свидетельствовать о том, что в сравнении с подростками из благополучных семей депривированные подростки испытывают трудности при отходе от стереотипности в мышлении, стремлении к качественной новизне, к поиску креативных, необычных и отличных от других решений. Таким образом, мы можем заключить, что депривированные подростки обладают довольно низкими показателями уровня развития ~~и особенностей~~ творческого мышления, в сравнении с подростками, воспитывающимися в полных благополучных семьях. Но в то же время, так как значимые различия выявлены только по шкале «оригинальность», мы можем предположить, что данную особенность возможно подвергнуть коррекции и развитию при определенной организации работы.

На втором этапе, который проводился с сентября 2017 по март 2018 г., осуществлялось экспериментальное исследование по развитию творческого мышления у депривированных подростков в процессе психологического тренинга.

На начальной стадии экспериментального этапа нашей работы наличный уровень развития творческого мышления у депривированных подростков был представлен следующими данными: по невербальному творческому мышлению: 67 % испытуемых имеют средний уровень развития, 6 % – низкий, 27 % – уровень ниже низшего показателя; по вербальному творческому мышле-

нию: 67 % – низкий уровень, 20 % – средний уровень, 13 % – высокий уровень.

Таким образом, перед началом проведения психологического тренинга у испытуемых наблюдались трудности в проявлении творчества, так как у них преобладал в большей степени низкий уровень развития как вербального, так и невербального творческого мышления. Также стоит отметить, что по результатам наблюдения, проводимого в ходе всей работы, у испытуемых отмечалась тревожность, что выражалось в постоянном поиске одобрения со стороны экспериментатора, постоянном желании обратить на себя внимание. На наш взгляд, это может быть связано с преобладающей в группе мотивацией к избеганию неудач, что подтверждается результатами диагностики по методике Мехрабиана, согласно которой у 93 % испытуемых – ориентация на избегание неудач, в то время как у 7 % – стремление к достижению цели.

Результаты проведения психологического тренинга, обработанные при помощи *T*-критерия Стьюдента, выявили значимые изменения только по шкале «беглость» $p = 0,016$ по невербальному творческому мышлению. Показатели по другим шкалам находятся на уровне тенденций.

Таким образом, можно сказать, что у испытуемых наблюдается тенденция к повышению уровня развития способности к продуцированию множества разнообразных идей и быстрой выработке стратегий в ограниченный промежуток времени.

В целом стоит отметить общую тенденцию к снижению показателей, что связано с процессами групповой динамики в ходе психологического тренинга, в частности с преодолением стадии агрессии и фрустрации. На данной стадии выражается агрессия в отношении экспериментатора, связанная с недоверием и подозрительностью. Так как участники тренинга – депривированные подростки с нарушением базового доверия к миру, инфантилизмом и трудностями в адекватном эмоциональном реагировании, такая тенденция к понижению показателей является закономерной и объяснимой, это свидетельствует об адекватной реакции испытуемых на стадии агрессии и фрустрации. Данные результаты подтверждаются результатами наблюдения и беседы с испытуемыми: они с трудом выходили на контакт и с экспериментатором, и с другими участниками, давали негативную оценку, в речи преобладала выраженная вербальная агрессия, испытывали трудности в обратной связи.

По результатам заключительной диагностики, проведенной после завершения тренинга, сниженные показатели в результате групповой динамики были восстановлены, что подтверждается из-

менением показателей по шкалам «оригинальность» (на 13,9 %), «беглость» (7,9 %), «гибкость» (10,4 %) – по невербальному творческому мышлению; по шкалам «оригинальность» (2 %) и «беглость» (10,5 %) – по вербальному творческому мышлению.

На основе полученных данных был проведен сравнительный анализ при помощи *T*-критерия Стьюдента. Сравнение результатов входящей, промежуточной и итоговой диагностики позволило определить развитие творческого мышления у депривированных подростков в процессе психологического тренинга. Так, при сравнении показателей по невербальному творческому мышлению значимые различия выявлены только по шкале «оригинальность», так $p = 0,017$, показатели по этой шкале повысились на 13,9 %. Таким образом, мы можем сказать, что в процессе психологического тренинга у депривированных подростков улучшились навыки по поиску оригинальных и необычных идей, выработке нетипичных и нестандартных решений в своей деятельности.

Незначительное повышение по вербальному творческому мышлению обусловлено тем, что данные подростки в своей профессиональной направленности изначально занимаются творчеством, их будущая музыкальная специальность предполагает наличие вербального творчества. Что подтверждается результатами исследования, проведенного на первом этапе, по выявлению особенностей творческого мышления.

Итак, мы можем сказать, что в процессе психологического тренинга у депривированных подростков повысился уровень развития творческого мышления. Даже там, где нет значимых различий, показатели находятся на уровне тенденций, т. е. был задан курс, по которому можно в дальнейшем осуществлять работу.

Литература

1. Дубровина И. В., Лисина М. И. Психическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи // Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М.: Педагогика, 1990. С. 8–22.
2. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка // Психол. журн. 1980. Т. 1, № 5. С. 43–53.
3. Ярославцева И. В. Особенности развития депривированного подростка // Сиб. психол. журн. Психология. 2005. № 21. С. 139–141.
4. Птицына С. А., Лутошвили Е. С. Особенности творческого мышления депривированных подростков [Электронный ресурс] // Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XVI Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Иркутск, 20–21 апр. 2017 г. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2017. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Загл. с этикетки диска. С. 403–406.

КИБЕРПРОСТРАНСТВО КАК ОБЛАСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ДЕВИАЦИЙ

Толстопятов Ю. Ю.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
Email: captain1pipeline@gmail.com*

В XXI в. личность человека существует одновременно в двух плоскостях: реальной и виртуальной, и тут нужно заметить, что на современных детей и подростков это оказывает определенное влияние. Социализация человека с процессом освоения социальных ролей и норм теперь в значительной мере переносится в киберпространство, которое может дублировать или замещать те процессы, которые раньше происходили в реальном мире. Особенности этой области позволяет ребенку уже с раннего возраста примерять на себя разные маски и модели поведения, ведь принцип анонимности сетевого пространства не позволяет точно распознать человека. Согласно исследованиям, более 39 % подростков в сети Интернет используют чужие имена и фотографии, стараясь выдать себя за другого человека. Однако важно понимать, что причины подобного поведения это не только банальное желание казаться старше и выглядеть лучше в глазах киберсообщества, ведь этим занимаются не только дети и подростки, но и взрослые. Подобные поступки объясняются проблемами индивида в реальном мире, где он по каким-то объективным факторам выпадает из общей картины мира. Человек может подвергаться насмешкам со стороны окружающих из-за своей внешности, манеры речи, поведения – причин для этого может быть множество, но все это формирует определенный комплекс в его сознании. Согласно Карлу Юнгу, комплекс – это прошлый, вытесненный в бессознательное в результате конфликта с Эго и (или) супер Эго эмоциональный опыт. Комплекс являет собой не просто чувства, которые появляются в ходе столкновения вышесказанных вещей, это сложные группы мыслей, которые формируются уже вокруг некоей смысловой оси. Безусловно, они имеют под собой эмоциональную подоплеку, однако важнее тот факт, что сами по себе они являются автономными группами. Комплексы образуют целостную структуру психики индивида, и в большинстве случаев противоречат намерениям личности. До появления интернета и цифровых технологий защитная реакция психики замещала подобные структуры в темные области сознания, однако с появлением новых технологий человек может сознательно реализовать себя в новом облики, соглашаясь с подсознательным видением самого

себя. Половина пользователей интернета имеют дополнительные аккаунты в социальных сетях, которые используются в большинстве случаев для знакомств с противоположным полом. Однако не стоит забывать, что таким образом многие люди скрываются от публичного осуждения, ведь стимулом к подобным действиям может служить как строгий контроль со стороны родственников, так и нетрадиционная сексуальная ориентация индивида. Раскрытие личных данных может привести к тяжелой психологической травме, которая в свою очередь способна вызвать многие расстройства психики и привести к суициду.

В свою очередь, другие пользователи сети реализуют в киберпространстве комплексы иного рода. Агрессивное поведение в цифровом мире приобретает новые формы, позволяя человеку использовать преимущества сети в своей деятельности, что можно увидеть на примере кибербуллинга, или травле в интернет-пространстве. Сама по себе агрессия – это форма жестокого обращения, нарушения баланса и динамики отношений, когда физически или психологически более сильный человек получает удовольствие, притесняя слабого и причиняя ему физическую боль или нанося психологическую травму. Подавляющее большинство исследователей агрессии определяют ее как действие, имеющее своей целью причинение вреда. Агрессия свойственна каждому человеку, поскольку является инстинктивной формой поведения, основной целью которой выступает самозащита и выживание в мире. Подростки проявляют агрессию в той или иной степени, лишь с возрастом они учатся контролировать агрессивное поведение или скрывать его от окружающих. Согласно исследованиям Pew Research Center, 73 % взрослых интернет-пользователей были свидетелями агрессии в сети и 40 % испытали её лично на себе. Кибернасилие благодаря анонимности и безнаказанности становится все более опасным явлением, так как, несмотря на то, что является пассивным, причиняет непоправимый вред психологическому здоровью всех участников данного процесса. Кибербуллинг включает в себя издевательства или домогательства с использованием любого электронного средства, которое может включать в себя электронную почту, обмен сообщениями, блоги, онлайн-игры и веб-сайты. В то время как физическое нападение ставит под угрозу непосредственно физическую безопасность, кибербуллинг наносит серьезный вред психическому здоровью жертвы, что может в дальнейшем иметь негативные последствия как для самого объекта травли, так и для окружающих. Покинуть киберпространство современному человеку довольно трудно, ведь после использования сети он оставляет информацию о себе

на бессрочный срок, чем пользуются многие люди. Разновидностей данного явления существует уже довольно большое количество, несмотря на факт малого внимания к теме исследования.

Отдельным моментом обсуждения является поведение в виртуальной сети лиц непосредственно с психическими заболеваниями. Согласно проведенному нами анализу, большая часть данной категории используют в качестве общения с другими социальную сеть «ВКонтакте», где сразу становятся объектом интереса других пользователей. Манера их поведения и особенности заболевания становятся будто бы «визитной карточкой», по которой их начинают узнавать многие люди. У личности начинает появляться своя аудитория, которую она почти всегда ошибочно принимает за поклонников. Вследствие заболевания человек переносит свое искаженное восприятие реальности в цифровой мир, который для него не является чем-то отдельным: по многим записям подобных людей можно понять, что четкой границы для них нет. Деятельность подобных людей существенно различается по своей разновидности: одни показывают свои танцы, другие пытаются рассказать пользователям о том, что их когда-то подменили спецслужбы и теперь они вынуждены жить под другим именем, однако наравне с такими вполне безобидными откровениями существуют и другие. Некоторые психически нездоровые люди уверены в том, что их сознанием управляют «псиопы» – агрессивно настроенные группировки, которые вживили в их тела специальные чипы управления. Как уже было отмечено ранее, искаженное восприятие не позволяет различать шутки других пользователей, которые наблюдая за истерией, высказывают предположения о самостоятельном удалении этих чипов из тела, что приводит к тяжелым физическим травмам и еще больше усугубляет состояние больного. В ходе анализа данной категории людей было также выявлено, что психически нездоровые люди, которые на своих страницах в резкой форме упоминают о педофилии или сексуальном насилии, привлекают подобно настроенных личностей. В этом случае происходит постоянная провокация наблюдателями со стороны, которую можно расценивать как травлю, однако же объект травли воспринимает это лишь как дополнительную мотивацию, считая агрессоров поклонниками своей деятельности. Однако нельзя не отметить положительный момент подобного интереса: человек постоянно находится под взглядами других пользователей, и ему нет нужды использовать радикальные методы для привлечения к своей персоне внимания, что можно рассматривать как метод заместительной терапии в современных реалиях. Однако не совсем понятно, к чему приведет дальнейшее

поведение данных представителей виртуального сообщества, что подтверждает необходимость тщательного изучения данного феномена.

Виртуальное пространство накладывает специфические особенности на девиации людей, изменяя их под современные реалии. Помимо известных науке разновидностей, которые принимают иные формы, появляются и новые, характерные для информационного общества. Из всего сказанного выше становится понятным, что изучение проявления киберпространства в области психологических расстройств должно являться одной из главных задач, так как в дальнейшем позволит выстроить систему работы и превентивных мер по преодолению характерных проблем.

Литература

1. Майерс Д. Д. Социальная психология. М. : Эксмо, 2003. 752 с.
2. Фромм Э. Э. Бегство от свободы. М. : Прогресс: Универс, 1995. 252 с.
3. Юнг К. Г. Божественный ребенок: воспитание. М. : АСТ-ЛТД, 1997. 400 с.
4. Adolescents and the Internet [Electronic resource]. 2000–2017. URL: http://www.actforyouth.net/resources/rf/rf_internet_1006.pdf.
5. Online Harassment by Pew Research Centre [Electronic resource]. 1990–2014. URL <http://www.pewinternet.org/2014/10/22/online-harassment>.

ВЛИЯНИЕ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО МУЗЫКЕ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Широкова А. А.

Московский государственный психолого-педагогический университет,

Москва, Россия

Email: anastasija. a. shirokova@gmail.com

Современный мир, особенно в последние годы, стремительно меняется и ставит перед человеком все новые и новые задачи; качественно меняются ценности и потребности общества. В таких условиях перед системой образования стоит серьезная задача – обучение и воспитание самостоятельной творческой личности, обладающей нестандартным гибким мышлением, способной жить и развиваться в постоянно изменяющихся условиях (социальных, культурных, экономических), быстро и эффективно решать возникающие перед ней задачи.

Идея необходимости совершенствования образования в указанном направлении находит свое отражение в нормативных актах и официальных документах. Так, в основе Федерального государственного образовательного стандарта начального образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает в том числе разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности. Среди результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования вышеназванный стандарт закрепляет освоение учащимся способов решения проблем творческого и поискового характера.

С учетом потребностей современного общества в творчески развитых людях, все большую актуальность в психолого-педагогической науке приобретает идея развития творческого потенциала обучаемых.

Несмотря на повсеместное использование термина «творческий потенциал», данное понятие не имеет однозначного толкования или общепризнанного определения. В педагогике активное изучение данного феномена началось в 80–90-е гг. XX в. (Л. А. Даринская, И. В. Волков, Е. А. Глуховская, О. Л. Калинина,

В. В. Коробкова, А. И. Санникова и др.]. Современная педагогика рассматривает творческий потенциал как сложную интегральную характеристику личности. Так, Л. К. Веретенникова отмечает, что ядром творческого потенциала выступает способность личности к созиданию нового, оригинального, т. е. способность к творчеству. Вместе с тем творческий потенциал личности не может быть сведен только к этой способности, последнее не существует как нечто отдельное, изолированное от других качеств личности. Этот потенциал, наряду с названной способностью, предполагает сформированность системы других, тесно связанных с ней и взаимопроницающих качеств личности. Среди них психические процессы, интеллект, направленность и др.

По мнению Л. А. Даринской, творческий потенциал – это сложное интегральное понятие, включающее в себя природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты, в совокупности представляющие собой знания, умения, способности и стремления личности к преобразованиям в различных сферах деятельности в рамках общечеловеческих норм морали и нравственности.

Современная педагогическая наука придерживается позиции, что управление развитием творческого потенциала обучаемых средствами образования включает в себя два основных направления:

- создание развивающего образовательного пространства как внешнего организационно-педагогического условия;
- формирование готовности личности к развитию своего творческого потенциала как создание внутреннего психолого-педагогического условия.

Акцент в выборе средств для реализации идеи развития творческого потенциала ставится на задаче повышения собственной активности учащихся. В последние годы произошло существенное обогащение функций образовательного процесса: помимо обучающей, воспитывающей и развивающей четко обозначилась функция ориентирования обучаемых на творческое саморазвитие.

По мнению большинства исследователей, предпосылки к развитию творческого потенциала и саморазвитию личности формируются в детстве. Младший школьный возраст – благоприятный и значимый период для выявления и развития творческого потенциала личности, так как в этом возрасте закладываются основы творческой и образовательной траектории, психологическая база продуктивной деятельности, формируется комплекс ценностей, качеств, способностей, потребностей личности, лежащих в основе ее творческого отношения к действительности. Младший

школьный возраст имеет свои особенности. У младших школьников развито положительное отношение к себе, они уверены в своих силах, что позволяет им проявлять эмоциональность и самостоятельность в решении бытовых и социальных задач. В младшем школьном возрасте творческое воображение еще слабо развито и имеет подражательный характер. Вовлечение младших школьников в творчество помогает им раскрыть свои психические качества, формирует эстетический вкус, обогащает их внутренний мир.

Особой категорией обучающихся являются дети с ограниченными возможностями здоровья, в частности дети с задержкой психического развития и речи. Такие дети испытывают затруднения в усвоении учебных программ, вызванные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и/или поведения. Общими являются в разной степени выраженные недостатки в формировании психических функций, замедленный темп либо неравномерное становление познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции. У таких детей отмечаются нарушения речи и мелкой ручной моторики, зрительного восприятия и пространственной ориентировки, умственной работоспособности и эмоциональной сферы.

Для детей с задержкой психического развития и речи занятия искусством, в частности музыкой, играют особую роль: искусство используется не только как средство художественного развития и формирования художественной культуры, но и оказывает на таких детей лечебное воздействие, является способом коррекции и профилактики отклонений в развитии.

В связи с переходом современной системы образования к инклюзивному образованию, школьные педагоги и психологи столкнулись с необходимостью в условиях общего образовательного процесса создать такое развивающее пространство и программы, которые бы учитывали индивидуальные особенности детей с ограниченными возможностями здоровья и обеспечивали развитие их творческого потенциала. Однако с учетом значимости музыкальных занятий для детей с задержкой психического развития и речи и незначительного объема часов (обычно 1 час в неделю), отведенных на этот предмет в начальной школе, появляется необходимость обратиться к возможностям, которые дает дополнительное образование.

Основными используемыми в начальном общем образовании программы являются: «Музыка. Начальные классы», разработанная Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой и Т. С. Шмагиной, «Концеп-

ция музыкального образования школьников», созданная коллективом авторов под руководством Ю. Б. Алиева, а также «Музыкальное искусство» В. О. Усачевой, Л. В. Школяр и В. А. Школяра. Все программы основаны на принципах концепции массового музыкального воспитания, созданной Д. Б. Кабалевским, и ставят перед собой следующие задачи:

- воспитание у младших школьников любви к художественной музыке и потребности общения с ней;
- формирование их музыкальных вкусов и интересов;
- развитие музыкально-творческих способностей, а также исполнительских навыков и умений.

В программах по каждому году обучения представлены приблизительные требования к уровню музыкального развития младших школьников, а также четко определена система умений, знаний, практических навыков по видам деятельности.

Несмотря на то что данные программы в целом соответствуют основной парадигме образовательного процесса, а именно: направлены на развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству, а также на развитие творческого потенциала младших школьников, нельзя сказать, что они в полной мере отвечают задачам педагогов, работающих с детьми с задержкой психического развития и речи, поскольку не учитывают особенности таких детей и, что важнее, не содержат в себе те возможности, которые дает искусство при его использовании в коррекционной работе с детьми, имеющими проблемы.

В полной мере психокоррекционные и коррекционно-развивающие методики, используемые в рамках арт-педагогики и арт-терапии и являющиеся достижением современной медицины и психолого-педагогической науки, могут быть реализованы в рамках программ дополнительного образования, таких как музыкотерапия, вокалотерапия, обучение игре на определенных музыкальных инструментах, логоритмика и пр.

Как уже было отмечено выше, система дополнительного образования характеризуется открытостью, мобильностью и гибкостью; она способна точно и быстро реагировать на запросы обучающихся, способствуя развитию и адаптации личности в обществе.

Изучением влияния развития творческого потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях их включения в программы дополнительного образования занимается коллектив специалистов под руководством специалиста по инклюзивному образованию Алехиной Светланы Владимировны. В 2012 г. ими был реализован пилотный проект «Разработка педагогических технологий включения детей с ограниченными воз-

возможностями здоровья в программы дополнительного образования» на базе ГБОУ «Центр образования № 491 «Марьино», а также на базе структурного подразделения социально-творческой реабилитации «Круг» ГБОУ «Центр детского творчества «Строгино». В результате авторы и разработчики проекта выделили три модели включения детей с ограниченными возможностями здоровья:

- модель интеграции, опирающуюся на концепцию нормализации;

- модель инклюзии, основанную на социальной модели инвалидности;

- культурологический подход к включению детей с ограниченными возможностями здоровья, опирающийся на концепцию реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья творческими видами социокультурной деятельности.

Подводя итоги, следует еще раз подчеркнуть, что дети с задержкой психического развития и речи – это особая категория обучающихся. Младший школьный возраст – особенный и очень важный; это возраст, в котором незначительные задержки развития и речи могут быть скорректированы при профессиональном подходе и упорной работе как со стороны педагогов, так и со стороны семьи. Особая роль в этой работе отведена программе дополнительного образования, которая позволяет:

- подобрать индивидуальную программу обучения (объем, нагрузку, материал и пр.) для ребенка с учетом его интересов и состояния здоровья;

- использовать передовые методики арт-педагогики и арт-терапии для коррекции психофизического состояния ребенка, а также выявления и развития его творческого потенциала.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕПРЕССИВНОГО СОСТОЯНИЯ И ПЕРЕЖИВАНИЯ ОБИДЫ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПСИХОДИАГНОСТИКИ В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ СТУДЕНТОВ ИРКУТСКОГО ТЕХНИКУМА МАШИНОСТРОЕНИЯ)

Игнатъев А. Б., Яковлев А. О.

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

Проблема депрессии является одной из самых актуальных в современных психологических исследованиях. Депрессия имеет большую распространенность и неуклонный рост в популяции. По данным Всемирной организации здравоохранения, к 2020 г. она выйдет на первое место среди заболеваний в мире, обогнав сегодняшних лидеров – инфекционные и сердечно-сосудистые заболевания.

Традиционно депрессия подразделяется на большую, или клиническую (область психиатрии), и малую, или доклиническую, с которой могут работать психологи. Малая депрессия также называется депрессивным состоянием, или субдепрессией.

При малой депрессии либо нет всех необходимых для постановки диагноза большой депрессии симптомов (обычно присутствуют любые два из девяти критериев большой депрессии), либо незначительно выражена их тяжесть, нет значительного нарушения жизнедеятельности и социального функционирования.

Депрессивное состояние характеризуется триадой: 1) снижением настроения и утратой способности переживать радость, 2) нарушениями мышления (негативные суждения, пессимистический взгляд на происходящее) и 3) двигательной заторможенностью. При малой депрессии снижена самооценка, наблюдается потеря интереса к жизни и привычной деятельности. В отличие от клинических форм депрессии, доклинические проявления депрессивных состояний изучены гораздо меньше [2].

Малая депрессия является психогенной и делится на два вида: реактивную и невротическую. Различия между этими группами достаточно нечёткие, их можно представить как переходы в едином пространстве депрессивных состояний.

Реактивная депрессия развивается как реакция на некое внешнее событие, ситуацию. Она может быть результатом драматических переживаний, например потери близкого человека, работы или общественного положения. Фактором риска развития депрессии у взрослых могут быть также тяжёлые переживания в детском возрасте: например, жестокое обращение с детьми может

явиться предпосылкой для возникновения у них депрессии в будущем.

Невротическое депрессивное состояние, как правило, вызвано нарушениями особо значимых отношений личности.

Высокая распространенность как реактивного, так и невротического вида депрессивных состояний и их тяжелые последствия диктуют необходимость изучения психологических факторов, связанных с их возникновением и течением. По мнению исследователей (Ф. Е. Василюк, Н. Г. Гаранян), важными составляющими депрессивного состояния являются негативные эмоции, чувства и переживания отчаяния, брошенности, одиночества, злости, вины, обиды, страха, тревоги, беспомощности. Среди указанных негативных признаков одно из главных мест занимает переживание обиды.

В психологической литературе феномен переживания обиды рассматривается как негативная эмоция в ответ на несправедливое отношение со стороны обидчика. Выделяются разнообразие психологические функции обиды, дается классификация ее видов. Многие авторы (О. А. Апуневич, Н. Ю. Гусаков, Ф. Е. Василюк, Ю. В. Печин) указывают на тесную связь переживания обиды и депрессивного состояния.

Исследователь О. А. Апуневич определяет обиду как отрицательное эмоциональное состояние, переживаемое как несправедливость и беспомощность, возникающее в результате рассогласования ожиданий и реального поведения субъектов по взаимодействию, в ситуациях, имеющих личностную значимость [1]. При этом характерным признаком обиды является негативное переживание, сигнализирующее о нарушении социального контакта, что связывает обиду с одним из ярких признаков невротического депрессивного состояния. Так, Б. Д. Карвасарский указывает на то, что под невротической депрессией понимают психогенно-обусловленное состояние длительного снижения настроения, возникающее под влиянием нарушения особо значимых отношений личности.

Согласно Д. Ковпак, Л. Третьяк, у психогенной депрессии одним из основных доминирующих чувств является обида, раздражительность, плаксивость. А характерными чертами – отношение к роли окружения и обстоятельств – является позиция «они виноваты». Следует подчеркнуть, что обида характерна для состояния малой депрессии, когда человек обвиняет не себя, а других. В то время как при тяжелой депрессии наблюдается состояние самообвинения.

Согласно представлениям А. Басса и Э. Дарки, обида наряду с подозрительностью образует индекс враждебности. Существует значимая связь дисфункционального личностного фактора «враждебность» с депрессивным состоянием, а также состоянием эмоциональной дезадаптации [3].

Детальный обзор связей феноменов малой депрессии и переживания обиды дает возможность рассматривать их как процесс и как явление одновременно когнитивное, эмоциональное (аффективное) и волевое.

Таким образом, можно предполагать наличие взаимосвязи между депрессивным состоянием и переживанием обиды. Наличие возможной взаимосвязи было проверено в следующем эмпирическом исследовании.

Цель исследования: выявить наличие взаимосвязи между депрессивным состоянием и переживанием обиды.

Гипотеза: на основании изученного теоретического материала мы предположили, что существует статистически значимая взаимосвязь между депрессивным состоянием и переживанием обиды.

Исследование проводилось на базе Иркутского техникума машиностроения им. Н. П. Трапезникова среди студентов 1-го и 2-го курсов в возрасте от 16 до 19 лет.

На первом этапе было проведено тестирование студентов на наличие депрессивного состояния с помощью теста оценки депрессивного состояния (А. Т. Бек). Выборка составила 170 студентов. По результатам работы тяжелая депрессия (по шкале А. Бека от 30–63) обнаружена у 2 студентов. Выяснилось, что у 44 студентов присутствуют симптомы субдепрессии (по шкале А. Бека от 10 до 29).

Параллельно была проведена диагностика переживания обиды. Использована методика доктора психологических наук Н. Я. Большуновой, профессора Новосибирского государственного педагогического университета. Опросник определяет переживание обиды в баллах от 0 до 12. Соответственно, чем выше балл, тем выше уровень обиды и ниже умение прощать.

Диагностика дала следующие результаты: низкий уровень переживания обиды обнаружен у 56 респондентов, средний уровень переживания обиды – у 53 испытуемых, высокий уровень переживания обиды – у 35 человек.

Из двух выборок испытуемых 102 человека участвовали в обоих опросах (и по малой депрессии, и по переживанию обиды).

Был проведен корреляционный анализ по критерию Пирсона общих данных 102 студентов по обоим методикам. Получена пря-

мая положительная корреляционная связь между депрессивным состоянием и переживанием обиды (0,43 при $p = 0,01$).

На следующем этапе были проведены 22 психологические консультации со студентами, у которых выявлено депрессивное состояние разного уровня. В ходе консультативных бесед выяснилось, что у большинства клиентов присутствуют обиды, связанные чаще всего с межличностными отношениями и психотравмирующими событиями.

Далее был проведен корреляционный анализ по критерию Спирмена данных 22 студентов, участвовавших в индивидуальном консультировании по проблеме депрессивного состояния. Была получена корреляционная связь между малой депрессией и переживанием обиды (0,54 при $p = 0,05$).

Итак, можно утверждать, что депрессивное состояние и переживание обиды взаимосвязаны и одно подкрепляет другое. Иными словами, чем выше уровень депрессивного состояния, тем выше уровень переживания обиды и наоборот.

Таким образом, гипотеза о взаимосвязи депрессивного состояния и переживания обиды подтвердилась.

На основании теоретического материала и эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Депрессивное состояние и переживание обиды как психологические феномены в равной степени негативно влияют на эмоциональный, когнитивный и волевой компоненты личности человека.

2. В эмпирическом исследовании доказана положительная корреляция депрессивного состояния и переживания обиды.

3. При наличии обиды у клиента уровень его депрессивного состояния находится в рамках субдепрессии. У клиентов с тяжелой депрессией среди прочих симптомов присутствует стойкое самообвинение.

Результаты проведенного исследования будут актуальны для практических психологов, консультирующих клиентов с проблемой депрессивного состояния. В работе с клиентом психолог, воздействуя на переживание обиды с помощью психотерапевтических методов, может значительно снизить уровень депрессивного состояния, и наоборот, работая с субдепрессией, специалист способствует прощению обиды.

Литература

1. Апуневич О. А. Коррекция обиды и обидчивости в подростковом возрасте // Психологическая коррекция как фактор обеспечения безопасности развития личности. Череповец: Изд-во ЧГУ, 2011. 95 с.
2. Белова А. П. Природа индивидуальных различий депрессивных переживаний у подростков [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 2011

г. URL: <http://www.dissercat.com/content/priroda-individualnykh-razlichii-depressivnykh-perezhivanii-u-podrostkov>.

3. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 43 с.

4. Ковпак Д. В., Третьяк Л. Л. Депрессия. Современные подходы к диагностике и лечению. СПб: Наука и Техника, 2013. 384 с.

5. Печин Ю. В. Исследования обиды в российской психологии: современное состояние и перспективы [Электронный ресурс] // Сиб. пед. журн. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-obidy-v-rossiyskoy-psihologii-sovremennoe-sostoyanie-i-perspektivy>.

РАЗДЕЛ 8

**ПСИХОЛОГИЯ СЛУЖЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БОЙЦОВ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ С ПОМОЩЬЮ ТРЕНИНГА КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ

Баранова О. В.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: olga.baranova.94@bk.ru

При вступлении в студенческую жизнь каждый студент пытается найти свое место и занятие, наиболее подходящее для него. Больше половины студентов так или иначе связывают свою жизнь со студенческими отрядами, что впоследствии из обычного увлечения перерастает в рабочую и повседневную активность.

Важными аспектами условия формирования лидерских качеств выступают такие методики, как деловые игры, тренинги и прочее, которые сегодня имеют огромную практическую и теоретическую базу развития и исследования. Но следует заметить, что именно условия формирования лидерских качеств у бойцов студенческих отрядов на сегодняшний день недостаточно изучены.

При таком роде деятельности необходимо обладать многими качествами, в том числе и лидерскими. Достаточно распространенным примером может послужить следующее: при активной и интенсивной работе во внеучебное время большинство студентов зарекомендовывают себя как хорошие специалисты в том или ином виде деятельности. Вследствие чего могут быть приглашены на государственную службу.

Проблема лидерства уже много лет является центром внимания многочисленных исследований. И на сегодняшний день в этой области, по мнению ведущих исследователей, наблюдается кризис из-за недостаточной методологической разработанности проблемы.

В отечественной психологии лидерство в социально-психологическом аспекте рассматривается как многогранное и сложное явление, а именно «феномен воздействия или влияния личности на социально-психологические явления (мнения, оценки, отношения) и поведение в целом группы или отдельных ее членов» [6, с. 90].

Что же касается лидерства в малой группе, то А. Л. Журавлев считает, что лидерство – это «феномен воздействия или влияния индивида на мнения, оценки, отношения и поведение в целом группы или отдельных ее членов» [8, с. 216].

В отечественной психологии также пришли к выводу, что основу лидерства составляют личностные качества лидера и соци-

ально-психологические отношения, которые складываются в группе [8, с. 216].

В свою очередь, М. Р. Битянова считает, что, прежде чем стать лидером в группе, необходимо соответствовать следующим требованиям:

- потенциальный лидер должен быть носителем и активным проводником в жизнь целей и ценностей, которые предпочитают группой членства;

- ценностные установки и целевые ориентиры потенциального лидера, реализуемые им в поведении, должны быть референтными для большинства членов группы;

- поведение потенциального лидера в значимых групповых ситуациях служит основой для влияния на группу членства, а его оценочные суждения являются ориентиром для построения самооценки других членов группы [1].

Но отечественный исследователь И. Д. Ладанов выдвинул предположение о том, что лидер оказывает влияние на последователей с помощью авторитета и харизматических свойств своей личности [2].

При исследовании лидерства в молодежных движениях И. А. Панарин обратил внимание на такое качество, как социальная ответственность. По его мнению, социальная ответственность обуславливает деятельность лидеров в молодежных движениях и определяет установки и планы не только для его развития, но и дальнейшее существование [5].

И. А. Панарин выделил следующие предпосылки формирования социальной ответственности у лидеров молодежных движений:

- 1) наличие у лидера общественно одобряемых представлений о социальной ответственности политических и общественных сил;

- 2) сформированность у лидера таких качеств личности, как направленность, система ценностей, интернальность, социальная зрелость, социальная активность, мотивация достижения [5].

Что касается зарубежной психологии, то в XX в. наиболее популярной была теория черт лидерства Ф. Гальтона. Согласно этой теории, свойства лидера являются врожденными и неповторимыми, и именно это позволяет ему занять ведущую позицию. Сторонники этой концепции А. Богардус, К. Бэрд среди черт, присущих лидеру, называют ум, твердую волю, целеустремленность, организаторские способности, компетентность [7].

На смену теории черт пришло новое объяснение, сформулированное в «ситуационной теории лидерства». Ее представителями считаются Р. Бейлс, Т. Ньюком, А. Хейр, П. Пигорс. Согласно этой теории, лидерство – продукт ситуации, сложившейся в груп-

пе: человек, став лидером в одном случае, приобретает авторитет, который начинает на него «работать» вследствие воздействия стереотипов. Поэтому он может рассматриваться как лидер вообще. Таким образом, идея о врожденности качеств была, по мнению сторонников, неуместна. Другими словами, лидер лучше других может актуализировать в конкретной ситуации присущую ему черту (наличие которой в принципе не отрицается и у других лиц) [9].

Тем не менее мы считаем, что лидеру необходимо обладать рядом качеств личности: уметь общаться с разными категориями людей, быть способным работать в команде, мотивировать других, уметь выражать то, что чувствует.

Лидерами не рождаются, ими становятся, ведь лидерские качества воспитываются и формируются в течение всей жизни.

На основе проанализированного теоретического материала мы выдвигаем предположение, что тренинг является одним из эффективных инструментов, с помощью которого можно воспитать лидерские качества.

В соответствии с выдвинутым предположением планируется провести исследование, в ходе которого будет организован по разработанной программе тренинг, и соответственно, с помощью психодиагностических методик будут измерены результаты.

Литература

1. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей : учеб. пособие. М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 576 с.
2. Ладанов И. Д. Практический менеджмент. Психотехника управления и самотренировки. М. : Корпоративные стратегии, 2004. 496 с.
3. Логвинов И. Н. Основные тенденции в изучении феномена лидерства в современной отечественной психологии [Электронный ресурс] // Науч. журн. КубГАУ. 2014. № 97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-tendentsii-v-izuchenii-fenomena-liderstva-v-sovremennoy-otechestvennoy-psihologii>.
4. Оксина К. Э. Типология организационных культур Г. Хофстеде [Электронный ресурс] // ЦДО Элитариум. URL: <http://www.elitarium.ru/organizacionnaja-kultura-hofsted-povedenie-vlast-maskulinnost-neopredelennost-individualizm>.
5. Панарин И. А. Психология социальной ответственности лидеров молодежных движений : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 45 с.
6. Психология XXI века : учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина. М. : ПЕРСЭ, 2003. 863 с.
7. Савченко И. А., Худякова О. А. Онтология лидерства в зарубежной науке: концепции и подходы // Вестн. ВятГУ. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ontologiya-liderstva-v-zarubezhnoy-nauke-kontseptsii-i-podhody>.
8. Социальная психология : учебник для вузов / отв. ред. А. Л. Журавлев. М. : ПЕРСЭ, 2002. 351 с.
9. Хохлова Т. П. Организационное поведение : учеб. пособие. М. : Магистр, 2009. 509 с.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ МЕТОДОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Грибашина А. А.

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

Проблема развития навыков волевой регуляции является предметом исследования как отечественных, так и зарубежных психологов. Немалый вклад в её изучение внесли работы Л. С. Выготского, В. И. Селиванова, А. Н. Леонтьева, В. К. Калина, В. А. Иванникова, Х. Хекхаузена, Ю. Куля и др. Эмпирические исследования данной проблемы в основном связаны с учащимися, спортсменами, студенческими группами, а развитие навыков волевой регуляции личности сотрудников МЧС остаётся малоизученным. Несомненно, можно выделить ряд работ по исследованию данной проблемы на выборке сотрудников силовых структур МВД и системы МЧС, но они единичны и не несут в себе достаточного глубокого анализа проблемы.

Навыки волевой регуляции играют важную роль в профессиональной деятельности сотрудников МЧС, и их развитие выступает одной из задач морально-психологического обеспечения служебной деятельности в данной системе. Анализ документации показал, что в методических руководствах по профессиональному психологическому отбору в МЧС волевой компонент выступает одним из критериев пригодности к данному виду деятельности, которая связана с повышенной опасностью, ситуациями риска для жизни и здоровья, высоким уровнем психической и физической напряженности. Другими словами, сотрудник пожарно-спасательной службы вынужден выполнять свои профессиональные задачи в экстремальных условиях работы, требующих от него высокой степени ответственности при самостоятельности выполняемых действий и быстрого принятия решений по спасению людей [4, с. 85]. Таким образом, сама специфика профессиональной деятельности пожарных предполагает активное включение волевой регуляции во избежание их депрофессионализации.

Под волевой регуляцией мы понимаем намеренную, целенаправленную регуляцию побуждений к действию, сознательно принятую по необходимости (внешней или внутренней) и выполняемую человеком по собственному решению. Теоретический анализ различных подходов показал, что воля рассматривается преимущественно в рамках самодетерминации и свободы выбора,

связанных с выполнением функций побуждения и выбора действий, обладающих определенным смыслом для человека [1, с. 113]. Последнее позволяет выделить взаимосвязь между волевой регуляцией и мотивационно-смысловой сферой личности.

Сотрудники пожарно-спасательных формирований осуществляют свою профессиональную деятельность не только ради достижения поставленных целей, но и ради того, что актуально переживается ими и является для них значимым. Это связано со спасением жизни людей, защитой их от угроз природного, техногенного характера. Поскольку сотрудники МЧС работают в экстремальных условиях, требующих преодоления как внутренних препятствий (страхи, переживания, усталость и пр.), так и внешних (работа при высоких температурах, лимит во времени и т. д.), они могут изменить смысл деятельности или придать ей дополнительный смысл через актуализацию различных мотивов, рассматривая свою работу не просто как выполнение профессиональной деятельности, а как исполнение долга.

Как мы отметили, деятельность пожарных МЧС может сопровождаться состоянием тревоги, негативными эмоциями, утомлением. Однако принятие определенного личностного смысла своей деятельности, требует от них мобилизации волевых усилий, восполняет дефицит побуждения (торможения) к действию, тем самым позволяет успешно решить профессиональные задачи и нести ответственность за последствия собственного решения.

Теоретический анализ источников показал, что необходимость наличия у сотрудников развитых навыков волевой регуляции предполагает использование активных методов по их развитию, одним из которых является тренинг.

Психологический тренинг, выступая активной формой обучения, актуализирует развитие личности сотрудника в специальных организованных условиях, способствует его самораскрытию и самопознанию. Тренинг как метод является наиболее востребованным в работе психолога МЧС в рамках развития навыков волевой регуляции личности сотрудников данной системы.

Всё вышесказанное послужило основанием для выбора темы нашего исследования, целью которого является теоретико-эмпирическое обоснование использования тренинга как метода развития навыков волевой регуляции личности сотрудников МЧС России. В нашей работе мы предполагаем, во-первых, что использование в тренинговой программе техник и упражнений, включающих в себя моделирование, проигрывание ситуаций, побуждающих к волевому действию, способствует развитию навыков волевой регуляции, таких как саморегуляция, мобилизация волевых

усилий, навык восполнения дефицита побуждения/торможения, постановка цели и её достижение, самостоятельность в принятии решений. Во-вторых, что условием развития навыков волевой регуляции сотрудника МЧС выступает овладение им способами намеренного осознанного изменения смысла или создания нового, дополнительного смысла действию, когда оно выполняется не только ради исходного мотива, но и ради личностных ценностей или других мотивов, являющихся смыслообразующими.

В соответствии с поставленной целью нами проводится экспериментальное исследование, в котором принимают участие сотрудники пожарно-спасательной части «17 Отряда Федеральной противопожарной службы по Иркутской области» г. Усолья-Сибирского в количестве 56 человек в возрасте от 23 до 55 лет, стаж работы которых составил более 2 лет.

Диагностика развития навыков волевой регуляции проводится с использованием следующих методик: тест-опросник «Волевые качества личности» М. В. Чумакова, тест Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» (СЖО), а также проективная методика «Незаконченные предложения».

На данный момент нами разработана тренинговая программа по развитию навыков волевой регуляции сотрудников МЧС и проводится её апробация. Контрольная и экспериментальная группы включают в себя по 12 человек в каждой.

Литература

1. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер, 2006. 208 с.
2. Иванников В. А. Воля // Нац. психол. журн. 2010. № 1(3). С. 97–102.
3. Леонтьев А. Н. Воля // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 3–14.
4. Титаренко М. С., Шклярчук С. П. Влияние экстремальных ситуаций в профессиональной деятельности сотрудников ГПС МЧС России на возникновение морбидных рисков // Вестн. С.-Петерб. ун-та ГПС МЧС России. 2010. № 3. С. 84–88.

СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И КРИТЕРИИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Доновна О. А.

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия

E-mail: praga91@mail.ru

В настоящее время служебная деятельность сотрудников органов внутренних дел требует от них обладания высоким уровнем стрессоустойчивости, умения правильно выходить из критических ситуаций, быстро реагировать, переключаемости внимания и самообладания. Следует отметить, что в экстремальной психологии существует три основных подхода к теории совладания, доминирующих в зарубежной парадигме изучения копинг-стратегий в стрессовых ситуациях. Первый подход занимается поиском существования определенных качеств личности, успешно справляющейся с трудными жизненными ситуациями. Вторым подходом является изучение определенных видов стратегий, связанных с конкретно изменяющейся ситуацией. К такому подходу относят когнитивную модель, предложенную Р. Лазарусом, который считал, что на выбор копинг-стратегий в большинстве случаев влияет сама стрессовая ситуация, а не индивидуальные качества личности.

Основываясь на когнитивно-феноменологической теории, предложенной Р. Лазарусом и С. Фолкман, авторы пришли к определенным выводам о том, что совладание является постоянно изменчивой единицей усилий индивида и нацелено на борьбу с внутренними и внешними требованиями, которые могут превышать общий потенциал личности. На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что совладание зависит от степени угрозы стрессовой ситуации, оценки собственных ресурсов и успешности направленных действий, необходимых для скорейшего выхода из кризисной ситуации.

Быстрое изменение природной и социальной среды заставляет человека искать новые формы и алгоритмы поведения, позволяющие выжить в новой ситуации, адаптироваться к ней, используя при этом свой прошлый жизненный опыт, умственные способности, творческий потенциал, активность и инициативность. В жизни каждого человека возникают такие ситуации, которые требуют от него повышенной концентрации сил и эмоций. Для сотрудников органов внутренних дел подобные экстремальные ситуации представляют собой неотъемлемую часть профессиональной деятельности, предъявляющей повышенные требо-

вания к стрессоустойчивости и психологическим качествам личности.

Основные критерии совладающего поведения как социального поведения субъекта следующие:

- осознанность как отличие данного вида поведения от поведения, основанного на действии механизмов психологической защиты, и реактивного поведения;
- целенаправленность и контролируемость, способствующие решению трудной ситуации;
- неразрывная связанность и направленность на трудную ситуацию, адекватность ситуации и моменту времени (своевременность);
- регуляция уровня стресса.

В результате теоретических и экспериментальных исследований было показано, что для совладания со стрессом каждый человек использует собственные стратегии (копинг-стратегии) на основе имеющихся у него личностного опыта и психологических резервов (личностные ресурсы или копинг-ресурсы). Поэтому стресс-преодолевающее поведение стали рассматривать как результат взаимодействия копинг-стратегий и копинг-ресурсов.

Копинг-стратегии – способы управления стрессирующим фактором, возникающие как ответ личности на воспринимаемую угрозу.

Копинг-ресурсы – относительно стабильные характеристики людей и стресса, способствующие развитию способов совладания с ним.

Неумение справляться со стрессом, управлять своим поведением в сложных и напряженных ситуациях снижает успешность и качество выполнения должностных обязанностей, а также требуются дополнительные усилия для поддержания оптимального психофизиологического уровня. Все это приводит к таким последствиям, как повышение текучести кадров, снижение удовлетворенности трудом, деформация личностных и характерологических качеств.

Стрессоустойчивость как проблема изучалась в отечественной психологии в связи с анализом профессий, которые связаны с высоким риском физических и эмоциональных перегрузок при экстремальных видах деятельности. В результатах этих исследований со всей очевидностью проявился системный характер феномена стрессоустойчивости, его детерминация комплексом индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных особенностей. В психологии стрессоустойчивость понимают как сложную, системную характеристику человека, где отражается его способность продолжать деятельность в затруднительных условиях, при

этом последствия для психического и физического здоровья должны быть минимальны.

При исследовании копинг-стратегий большинство ученых придерживается единой системы классификации способов совладания со стрессом: 1) когнитивные копинг-стратегии, направленные на переоценку ситуации; 2) копинг-стратегии, направленные на снятие эмоционального напряжения; 3) копинг-стратегии, направленные на воздействие на ситуацию; 4) успешный копинг – используются конструктивные стратегии, которые в результате приводят к преодолению трудной ситуации, вызывающей стресс; 5) неуспешный копинг – используются неконструктивные стратегии, которые препятствуют преодолению трудной ситуации.

Итак, можно сделать вывод о том, что сотрудники органов внутренних дел, обладая навыками психической саморегуляции, выбора эффективных стратегий совладающего поведения, могут остаться более сохранными в отношении своего психического здоровья, при этом повысить показатели успешной служебной деятельности.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДООУ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Жданова О. П.¹, Строганова Т. А.²

¹ МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 33», Ангарск, Россия
E-mail: ksusha_671942@mail.ru

² МБДОУ «Детский сад для детей раннего возраста № 38», Ангарск, Россия
E-mail: polina_reed@mail.ru

Сегодня обществу нужен воспитатель стрессоустойчивый, владеющий навыками саморегуляции, способный разрешать различные профессиональные задачи, зачастую конфликтные ситуации, т. е. обладающий психолого-педагогическими компетенциями, развитыми коммуникативными умениями.

Психолого-педагогическая компетентность определяется как максимально адекватная, пропорциональная совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств педагога, позволяющая достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания детей.

Представители педагогической профессии – воспитатели – оказываются в наиболее сложной ситуации, ведь их труд в современных условиях, связанный с многочисленными трудностями как экономического, так и психологического характера отличается высокой эмоциональной перегруженностью и насыщенностью стрессами.

По степени напряженности нагрузка педагога в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, т. е. тех, кто непосредственно работает с людьми.

Это связано с тем, что на воспитателях лежит огромная ответственность за благополучие вверенных подопечных. Они работают в режиме внешнего и внутреннего контроля, зачастую принимая на себя негативные эмоции со стороны родителей.

К этому можно добавить объем письменной работы; необходимость участия в профессиональных и творческих конкурсах; возрастание числа детей с ограниченными возможностями здоровья, которые посещают обычные группы; постоянно меняющуюся нормативно-правовую базу; ускоряющийся процесс морального обесценивания и устаревания знаний и навыков специалистов в современном мире.

Отрицательная окрашенность психологического состояния педагогов снижает эффективность воспитания и обучения детей, повышает конфликтность во взаимоотношениях с родителями, коллегами, способствует возникновению и закреплению в структуре характера и профессиональных качествах негативных черт,

разрушает психическое здоровье, формирует синдром профессионального выгорания.

Синдром развивается на фоне хронического стресса и ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека. Профессиональное выгорание возникает в результате внутреннего накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» от них.

Цель психолого-педагогического сопровождения педагогов: профилактика синдрома эмоционального выгорания через освоение методов снятия психоэмоционального напряжения, ознакомление педагогов с приемами саморегуляции, раскрытие творческого потенциала.

Тематика проводимых мероприятий по профилактике эмоционального выгорания определяется, с одной стороны, потребностями воспитателя в познании этой темы, с другой – выявленными проблемами в ходе изучения профессиональной деятельности педагога.

Профилактическая работа с воспитателями включает в себя подготовку и разработку памяток, анкет, рекомендаций для педагогов, проведение консультаций, семинаров-практикумов, круглых столов, практикумов с использованием игровых технологий, творческих конкурсов, в ходе которых создаются условия для осознания педагогом необходимости изменений в его профессиональной жизни.

Педагог-психолог предлагает воспитателям экспресс-методы по улучшению психоэмоционального состояния: комплекс упражнений, которые способствуют повышению энергетического потенциала или снятию напряжения, позитивные речевые настройки и т. д.

Педагог осуществляет консультации. Консультация – форма работы для знакомства воспитателей с теоретическими основами вопроса профессионального выгорания, а также методами и способами борьбы со стрессом.

В работе с воспитателями рационально использовать консультации в сочетании с другими методами, более практической направленности, такими как тренинг, лекции-дискуссии, психотехнические игры (игры-формулы, адаптационные игры, игры-релаксации).

Перечисленные методы включает в себя семинар-практикум. Семинар-практикум – это вид занятия, цель которого состоит в обеспечении возможности практического использования теоретических знаний, в интенсивной самостоятельной работе участников по поводу заданной темы. Используется ряд активных методов, поскольку лекция в среднем позволяет усвоить 5 % информации, обучение практикой действия – 70 %.

Практикум с использованием игровых технологий проводится для повышения самооценки, снятия тревожности, способствует сохранению в педагогическом коллективе благоприятного психологического микроклимата, снижению уровня конфликтности, агрессивности, развивает систему профилактики стрессовых ситуаций, эмоционального выгорания в педагогической среде.

В процессе практикума нами используются следующие игры:

- игры-приветствия, игры-разминки: Е. К. Лютова, Г. М. Молина – «Давайте здороваемся», А. Кремлякова – «Друг к другу», «Трамвайчик»;

- игры на снятие тактильного барьера: Л. В. Чернецкая – «Печем пирог», О. Хухлаева, О. Хухлаев – «Массаж чувствами», А. Кремлякова – «Знакомство с животными», «Щепки на море»;

- игры-шутки: Н. Козлов – «Шоколадка», «Два мандарина», «Сила желаний»;

- игры на поднятие эмоционального фона и доверия, сплочения: Л. В. Чернецкая – «Елочка», «Ожерелье благопожеланий», А. Кремлякова – «Щепки на море», «Веревоочный мост», И. В. Стишенок – «Тарелка с водой».

Полученный опыт нашей работы с педагогами показывает, что эффективным средством профилактики напряженности, предотвращения синдрома профессионального выгорания является использование элементов арт-терапии, таких как мандала-терапия, танцевально-двигательная, «карнавальные игры» и т. д.

Мандала помогает снять у воспитателей концентрацию на какой-либо проблеме и направить всю энергию на ее решение, дает возможность отыскать в подсознании ответы на трудные вопросы. Создание общей мандалы стимулирует коллективную творческую деятельность, гармонизирует психологический микроклимат, развивает навыки конструктивного взаимодействия с коллегами.

В рамках танцевально-двигательной терапии воспитатели получают возможность высвободить подавленные эмоции и зарядиться положительными. Танец позволяет развивать у педагогов творческие способности, формирует чувство общности с группой.

Карнавальные игры также являются эффективной формой работы с педагогами. Вариант такой игры – предновогодняя игра «Маскарад». Данный вид игры способствует перевоплощению, принятию другого образа, раскрытию новых качеств и презентации себя. Каждая игра – новая форма: танец персонажа, представление карнавального костюма, ассоциативный выбор образа, согласно актуальному внутреннему состоянию, рассказ о нем и т. д.

Поиск и обретение ресурсов внутри себя – открытие героем (участником игры) в себе новых возможностей.

Благоприятная развивающая атмосфера создается при помощи различных приемов арт-терапии и рефлексивных приемов, игровых (игра в «Снежки»), танец персонажей в паре, хоровод возле ели, создание «Волшебного эликсира» – коктейля удовольствия и т. д. Выход из игры символизируется обменом символическими подарками.

Повышение качества дошкольного образования находится в прямой зависимости от уровня квалификации педагогических кадров, их психологического здоровья. Использование перечисленных выше форм работы с педагогами ДОУ побуждает их применять в своей профессиональной деятельности методы саморегуляции, гармонизации эмоциональной сферы воспитанников, содействуют повышению у воспитателей уровня принятия себя и других, развитию рефлексии, в том числе эмоциональной.

Осуществляя сопровождение воспитателей с целью профилактики их профессионального выгорания, педагог-психолог создает условия для повышения качества и безопасности образовательной среды для всех ее участников.

Литература

1. Березин Ф. Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. М. : Прогресс, 1988. 375 с.
2. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб., 2004. 234 с.
3. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 1999. 105 с.
4. Ильин Е. П. Мотивы и мотивация. СПб. : Питер, 2000. 349 с.
5. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М. : Наука, 1988. 119 с.
6. Трунов Д. Г. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме // Журн. практ. психолога. 1998. № 8. С. 84–89.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Захарова А. О.

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

В психологической науке существует множество исследований, направленных на изучение различных аспектов мотивации. Однако проблему профессиональной мотивации стали изучать не так давно. Проблема мотивационной готовности к профессиональной деятельности является актуальной в современном обществе. Исследования показали, что профессиональная мотивация является одним из основных компонентов успешной профессиональной деятельности, а ее изучение у студентов и молодых специалистов является наиболее актуальным [1].

Таким образом, цель нашего исследования: изучить особенности профессиональной мотивации студентов-магистрантов по направлению «Психологическое сопровождение служебной деятельности».

Теоретические основы исследования профессиональной мотивации изложены в работах Н. В. Бордовской, А. А. Реана и Х. Хекхаузена.

В 2000 г. А. Реан предложил термин «профессиональная мотивация», под которым понимал действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией [2].

Таким образом, А. Реан описал данный феномен достаточно узко, по мнению некоторых ученых. Началось изучение данной проблемы, и уже через год Х. Хекхаузен расширил определение А. Реана.

По мнению Х. Хекхаузена, профессиональная мотивация определяется сложным соотношением различных побуждений, входящих в потребностно-мотивационную сферу, и рассматривается как движущий фактор развития профессионализма личности, высокий уровень формирования которой способствует эффективному развитию профессиональной образованности и культуры личности [3].

В нашем исследовании приняли участие 20 человек. Из них 10 человек – магистранты по направлению «Психологическое сопровождение служебной деятельности» ИГУ и 10 – магистранты по направлению «Информационные технологии» ИрНИТУ. Форма обучения в магистратуре – очная, возраст – от 21 до 27 лет. В каждой группе по 5 девушек и 5 юношей.

В исследовании были использованы следующие методы: 1) мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана); 2) удовлетворенность профессией (методика В. А. Ядова в модификации Н. В. Кузьминой, А. А. Реана); 3) статистический U -критерий Манна – Уитни (для выявления различий).

Следует сказать, что данные методики используются для изучения проблемы профессиональной мотивации как отечественными, так и зарубежными исследователями и в наши дни.

Анализ результатов показал, что между факторами профессиональной мотивации и удовлетворенностью профессией у студентов-магистрантов разных направлений существуют некоторые различия (рис. 1).

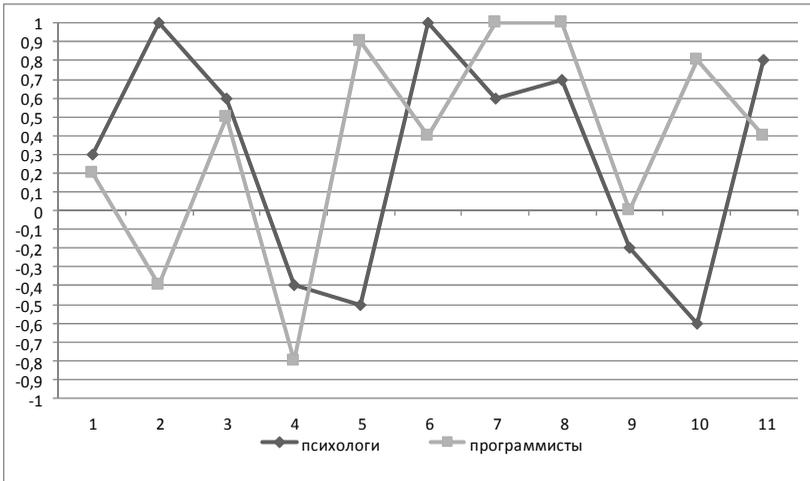


Рис. 1. Факторы профессиональной мотивации и удовлетворенность профессией (результаты по методике В. А. Ядова)

Условные обозначения: 1 – важность в обществе, 2 – работа с людьми, 3 – творчество, 4 – без переутомления, 5 – зарплата, 6 – самосовершенствование, 7 – по способностям, 8 – по характеру, 9 – небольшой рабочий день, 10 – отсутствие контакта с людьми, 11 – признание, уважение

Результаты показали, что наиболее яркие различия проявились в отношении респондентов к таким факторам, как работа с людьми (высокие значения у магистрантов-психологов), большая заработная плата (магистранты-программисты оценили этот фактор как более важный, чем магистранты-психологи), а также постоянный контакт с людьми или отсутствие данного контакта.

Также следует отметить, что для студентов-магистрантов обоих направлений имеет большое значение, чтобы работа соответствовала способностям и характеру, а менее существенным фактором для них является продолжительность рабочего дня.

Данные результаты указывают на то, что в магистратуру люди уже идут осознанно, имея представления, чем они будут заниматься. Большой процент исследованных магистрантов обучался по программе бакалавриата, что способствовало не только знакомству с профессией, но и формированию профессионально важных качеств. Такие важные факторы профессиональной мотивации, как «по способностям» и «по характеру», говорят нам о том, что не только обучение определенной профессии влияет на формирование определенных качеств личности, но и определенные качества личности влияют на выбор профессии. Это и объясняет, что у каждой профессии – свой набор факторов профессиональной мотивации.

Следует также отметить, что магистрантам-психологам более свойственно стремление к самосовершенствованию, чем программистам. У программистов наблюдаются средние значения. Это мы можем объяснить тем, что и та и другая профессия требует творческих способностей в определенной степени. Однако психологи работают с людьми, а не с техникой, и чтобы быть компетентными, необходимо постоянно самосовершенствоваться, так как не существует алгоритма для решения всех психологических проблем.

При выявлении уровня профессиональной мотивации мы получили следующие результаты (табл.).

Таблица

Уровни профессиональной мотивации студентов-магистрантов разных направлений

Уровни мотивации	Психологи	Программисты
ВМ	4,95	3,8
ВПМ	3,77	4,61
ВОМ	2,1	1,35

Примечание: ВМ – внутренняя мотивация; ВПМ – внешняя положительная мотивация; ВОМ – внешняя отрицательная мотивация. В таблице указаны средние значения по группе (min – 1, max – 5).

Данные результаты помогают нам построить общий профиль каждой группы магистрантов. У магистрантов по направлению «Психологическое сопровождение служебной деятельности» профиль выглядит так: ВМ > ВПМ > ВОМ. По мнению ученых, данный профиль является оптимальным, так как преобладание внутренней мотивации способствует успешной профессиональной дея-

тельности в дальнейшем. Это говорит о том, что сам конкретный труд имеет значимость, а не побуждение или тем более принуждение к данному виду труда [2].

У магистрантов направления «Информационные технологии» профиль немного отличается: ВПМ > ВМ > ВОМ, что свидетельствует о том, что в данном случае преобладает внешнее побуждение к данному виду труда [2]. Это нашло подтверждение в определении факторов профессиональной мотивации программистов (важность фактора «зароботная плата»).

Проведя статистический анализ данных, мы выявили, что различия по показателям внутренней и внешней положительной мотивации у магистрантов-психологов и магистрантов-программистов статистически значимы при ($p > 0,01$). Также значимые различия были выявлены между выделенными факторами профессиональной мотивации.

Таким образом, наше исследование позволило выделить следующие особенности профессиональной мотивации у студентов-магистрантов по направлению «Психологическое сопровождение служебной деятельности»:

- преобладает внутренняя профессиональная мотивация;
- сформирован оптимальный профиль профессиональной мотивации у магистрантов;
- основными факторами профессиональной мотивации являются: работа с людьми, возможность самосовершенствоваться, работа соответствует способностям и характеру.

Однако данные, которые получены нами в результате нашего исследования, нельзя в полной мере перенести на всю генеральную совокупность студентов-магистрантов, так как выборка включала небольшое количество респондентов. В перспективе планируется развивать наше исследование по данной проблеме.

Литература

1. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999. 416 с.
2. Реан А. А., Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2000. 304 с.
3. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб. : Речь, 2001. 256 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ СОТРУДНИКОВ, РАБОТАЮЩИХ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Иванова А. М.

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

Работа посвящена исследованию феномена эмоционального выгорания, который хорошо изучен в зарубежной психологии и практически неизвестен в нашей стране, а также профилактике синдрома у работников в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), поскольку наличие выгорания влияет не только на психофизическое благополучие отдельных работников, но и на здоровье организации в целом. Синдром эмоционального выгорания всегда сопровождается профессиональной деформацией, что позволяет рассматривать это явление в области профессионального стресса. Еще одна концепция синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) – это механизм психологической защиты, разработанный индивидуально в виде полного или частичного исключения эмоций в ответ на выбранные психотравматические эффекты [1].

Постоянные овертаймы, пропущенные отпуска и больничные, недостаток признания и карьерного роста – типичные проблемы софтверной индустрии. Несмотря на все разговоры об «инвестировании в знания», даже наиболее умные и высококвалифицированные сотрудники часто воспринимаются как безликая рабочая сила, расходный материал, который в случае чего можно легко заменить на новых, более дешевых трудяг. Неудивительно, что это приводит к профессиональному выгоранию, и самые опытные члены команды могут либо уйти из компании в поисках лучших условий, либо вообще сменить сферу деятельности.

Любой трезвомыслящий менеджер должен понимать, что это совершенно недопустимо, и подобные проблемы в долгосрочной перспективе обязательно ослабят компанию. Тем не менее команды разработчиков скатываются в порочные режимы работы еще до того, как менеджеры это заметят. Если все наше профессиональное сообщество надеется обратить эту тенденцию вспять, то менеджеры должны научиться распознавать признаки разрушения рабочей среды и, что гораздо важнее, быстро принимать нужные корректирующие меры.

В ИТ-отделах больших предприятий только немногие менеджеры осознают, какой разрушительный эффект оказывают овертаймы на сотрудников, а значит, и на всю компанию.

Когда работать становится просто невозможно, самые яркие и талантливые личности обычно покидают компанию первыми. Это совершенно логично: имея высокую квалификацию, они наверняка найдут себе место получше. В результате обычно падает общий профессионализм команды разработчиков, в итоге входящий до минимального возможного общего знаменателя. Иными словами, чем больше менеджеры вынуждают программиста работать на износ, тем менее эффективно со временем начинает функционировать вся команда.

ИТ-консультант Брюс Уэбстер называет это явление «эффектом Мертвого моря», вода которого обладает такой соленостью, что там не выживают практически никакие организмы.

Менеджеры в силах побороть «эффект Мертвого моря». Можно контролировать рамки рабочего дня, предлагать доплаты или отгулы при абсолютной необходимости овертаймов. Можно увеличить длительность обязательного отпуска. Желательно ставить реалистичные сроки и бороться с привычкой «допилить» готовый продукт в последний момент.

Но самое важное – понимать ценность своих сотрудников как с трудовой, так и с чисто человеческой точки зрения. Даже в такой стремительно развивающейся сфере, какой является Интернет, каждый сотрудник заслуживает честного, достойного и уважительного отношения. СЭВ может возникать у человека, который вынужден работать не по призванию, но он не может отказаться от работы по ряду объективных причин. Не все симптомы СЭВ появляются одновременно, т. е. расстройство характеризуется длительным латентным периодом. Когда синдром выгорания начинает серьезно влиять на качество жизни, фармакологическое лечение поможет справиться с расстройством, схема которого выбирается на индивидуальной основе с учетом характеристик заболевания и клинических симптомов.

Предотвращение СЭВ включает в себя выполнение действий по улучшению здоровья, развитию способности к решению сложных ситуаций.

Часто эмоциональное выгорание рассматривается как трехступенчатый прогрессирующий процесс:

- первая стадия эмоционального выгорания («медовый месяц»): работник обычно доволен работой и заданиями, относится к ним с энтузиазмом;
- вторая стадия («недостаток топлива»): появляются усталость, апатия, могут возникнуть проблемы со сном;
- третья стадия (хронические симптомы).

Чрезмерная работа без отдыха, особенно у трудооголиков, приводит к таким физическим явлениям, как измождение и подверженность заболеваниям, а также к психологическим переживаниям – хронической раздражительности, обостренной злобе или чувству подавленности, «загнанности в угол».

Чтобы предотвратить дальнейшее усиление СЭВ, психологи рекомендуют начать лечение и увидеть «страх в глазах», т. е. признать факт расстройства [4]. Методы профилактики эмоционального выгорания основаны на диагностической работе по выявлению его уровней (фаз).

Если работник игнорирует психологические проблемы, не обращается за квалифицированной помощью, это состояние только ухудшается. При СЭВ принято понимать состояние, при котором человек чувствует себя морально, умственно и физически истощенным. Отрицательные эмоции чаще всего передаются коллегам и людям, с которыми необходимо общаться в течение дня.

В 1970-е гг. ученые массово отметили серьезность проблемы истощения и ее влияния на личность человека. Для того чтобы предотвратить начало заболевания, рекомендуют:

- посещать психотерапевта один раз в неделю;
- организовывать себе полноценный выходной день и делать в этот день только то, что вы действительно хотите сделать;
- организовывать небольшие перерывы во время напряженной работы.

СЭВ неизбежно влияет не только на профессионализм человека, но также на умственное и физическое здоровье. Чтобы избежать эмоционального выгорания, необходимо следовать определенным правилам: спать по ночам, делать только выполнимые задачи, развивать дружеские отношения с коллегами, слышать только положительные разговоры. СЭВ делает организм человека восприимчивым ко многим заболеваниям, особенно хроническим, таким как бронхиальная астма, псориаз и другие.

Синдром эмоционального выгорания – это состояние человеческой усталости на разных уровнях: психическом, психоэмоциональном, физическом [2]. Стоит обратить внимание на предупреждающие знаки, которые соответствуют синдрому. При определении стадии развития СЭВ учитываются следующие факторы: наличие симптомов выгорания, соматические жалобы, существующие хронические заболевания, психические расстройства, нарушения сна, использование транквилизаторов и алкоголя [3].

Часто причинами эмоционального выгорания являются недостаток сна, отсутствие поддержки со стороны родственников, невозможность расслабиться. В развитии синдрома эмоциональ-

ного выгорания служащих ИКТ важную роль играют как внешние, так и внутренние факторы.

Как уже упоминалось выше, СЭВ может произойти из-за постоянного стресса на работе. Для того чтобы предотвратить возникновение синдрома или усиления существующего феномена эмоционального выгорания, психологи рекомендуют научиться терпеть убытки. СЭВ происходит в контексте физического и психического истощения человека.

Необходимо знать, что СЭВ – это часто проблема профессии, которая должна адекватно решаться с возникновением симптомов, и своевременно предпринимать попытки внести коррективы в жизнь. Тенденция молодых рабочих убежать от проблем объясняется эмоциональным шоком, который они испытывают, когда сталкиваются с реальностью, что часто не оправдывает их ожиданий, и служащие ИКТ при этом не являются исключением.

Литература:

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1987. 261 с.
2. Абрамова Г. С., Юдчиц Ю. А. Психология в медицине. М. : Наука, 1998.
3. Барабанова М. В. Изучение психологического содержания синдрома выгорания // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. М., 1995. № 1. С. 54.
4. Немчин Т. А. Состояние нервно-психического напряжения. Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1983. 187 с.
5. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психол. журн. 2002. № 3. С. 85–95.

ИЗМЕНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КУРСАНТОВ ИНСТИТУТА МВД РФ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ТРЕНИНГА

Клепач Д. Г., Ярославцева И. В.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
Email: Klepachdarya@mail.ru*

Профессиональная деятельность сотрудников МВД России характеризуется рядом особенностей, таких как влияние мощных средовых факторов, дефицит времени, неопределенность, неожиданность, экстремальность служебной деятельности и др. [3; 4]. В связи с этим готовности противостоять сложным условиям профессиональной деятельности сотрудников МВД РФ сегодня уделяется особое внимание.

Эмоциональная устойчивость сотрудников МВД является фундаментом их психологической готовности к выполнению служебных обязанностей и детерминирована различными биологическими и социальными факторами [1; 2]. Однако при этом проблема развития эмоциональной устойчивости у будущих сотрудников МВД на ступени их обучения в вузе – одна из малоизученных и значимых в психологии.

Целью представленного в статье исследования явилась разработка технологии и содержания интерактивного тренинга, направленного на повышение эмоциональной устойчивости курсантов института МВД РФ.

В качестве гипотезы исследования выдвинуты следующие предположения:

1) эмоциональная устойчивость курсантов института МВД РФ характеризуется проявлением удовлетворительного и неудовлетворительного уровней;

2) проведение интерактивного тренинга может способствовать повышению уровня эмоциональной устойчивости.

Исследование проводилось в Восточно-Сибирском институте Министерства внутренних дел РФ. Выборку испытуемых составили 50 курсантов в возрасте от 19 до 21 года. Испытуемые были разделены на две группы. Экспериментальную группу составили 25 курсантов института, с которыми для повышения уровня эмоциональной устойчивости был проведен интерактивный тренинг. Контрольную группу составили 25 курсантов, не включенных в группу для проведения тренинга.

Для эмпирического исследования были подобраны следующие методы: библиографический метод и психодиагностический метод с применением анкеты «Нервно-психическое напряжение»

(А. Т. Немчин), методики «Оценка эмоциональной устойчивости в стрессе» (методика «Прогноз-2») и методика «Диагностика эмоциональности» (В. М. Русалов).

В качестве метода математической обработки данных нами были использованы U -критерий Манна – Уитни и коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Для проведения эксперимента была составлена программа интерактивного тренинга, включающая в себя серии упражнений для развития и формирования необходимых навыков и умений. Цель программы – повышение эмоциональной устойчивости участников тренинга. Программа рассчитана на 8 занятий.

У курсантов института в экспериментальной группе до испытания был выявлен в 48 % случаев удовлетворительный уровень эмоциональной устойчивости и в 52 % случаев – неудовлетворительный. В контрольной группе курсанты продемонстрировали также в 44 % случаев удовлетворительный уровень эмоциональной устойчивости и в 56 % случаев – неудовлетворительный.

В ходе исследования была установлена статистически значимая корреляционная связь между эмоциональной устойчивостью, нервно-психическим напряжением (при $< 0,01$, $r_{xy} = 0,307$) и эмоциональностью (при $< 0,01$, $r_{xy} = 0,501$).

У курсантов в экспериментальной группе был выявлен в 84 % случаев нормальный уровень эмоциональности и в 16 % случаев – высокий, а курсанты контрольной группы продемонстрировали в 88 % случаев нормальный уровень и в 12 % случаев высокий уровень эмоциональности.

В экспериментальной группе было обнаружено в 35 % случаев слабое, в 55 % случаев интенсивное и в 10 % случаев экстенсивное нервно-психическое напряжение, в то время как контрольная группа продемонстрировала в 44 % случаев слабое, в 48 % случаев интенсивное и в 8 % случаев экстенсивное нервно-психическое напряжение.

Математическая обработка данных показала, что до эксперимента у курсантов в экспериментальной и контрольной группах отсутствовали значимые различия ($U_{эмп} = 232,5$, при $p < 0,05$). Таким образом, подтверждается равенство экспериментальной и контрольной групп.

После апробации программы интерактивного тренинга было проведено повторное тестирование. В экспериментальной группе после испытания был выявлен в 32 % случаев хороший уровень эмоциональной устойчивости, в 64 % случаев – удовлетворительный и в 4 % случаев – неудовлетворительный. Курсанты в контрольной группе продемонстрировали в 48 % случаев удовлетво-

рительный и в 52 % случаев неудовлетворительный уровни эмоциональной устойчивости.

В экспериментальной группе после испытания уровень эмоциональности был выявлен в 84 % случаев нормальный, в 12 % случаев – высокий и в 4 % случаев – низкий; в контрольной группе был отмечен в 84 % случаев нормальный и в 16 % случаев высокий уровень эмоциональности.

В экспериментальной группе у курсантов после испытания было обнаружено в 84 % случаев слабое и в 16 % случаев интенсивное нервно-психическое напряжение. В то время как в контрольной группе было выявлено в 52 % слабое, в 36 % случаев интенсивное и в 12 % случаев экстенсивное нервно-психическое напряжение.

Математическая обработка полученных данных показала, что у курсантов в экспериментальной группе до и после эксперимента присутствуют значимые различия ($U_{ЭМП} = 142$, при $p < 0,01$). В контрольной группе значимых различий нет ($U_{ЭМП} = 261$, при $p < 0,05$). Между показателями курсантов экспериментальной и контрольной групп после эксперимента, присутствуют значимые различия ($U_{ЭМП} = 189,5$, при $p < 0,01$).

Таким образом, недостаточная подготовленность сотрудников МВД к предстоящим обстоятельствам, напряженность и стрессовые ситуации снижают уровень эмоциональной устойчивости до низкого, а иногда и до критичного уровня, что может привести к профессиональной деформации сотрудников МВД РФ. Вышесказанное позволяет заключить – развивать эмоциональную устойчивость и все взаимосвязанные процессы необходимо еще на этапе подготовки курсантов к осуществлению служебной деятельности.

Литература:

1. Аболин Л. М. Соотношение психологических и физиологических коррелятов эмоциональной устойчивости спортсменов // Вопр. психологии. 1974. № 1. С. 104–115.
2. Дьяченко М. И. О природе эмоциональной устойчивости // Тез. науч. сообщений к VI Всесоюз. съезду 0-ва психологов СССР. Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы. М., 1983.
3. Нежкина Л. Ю., Ярославцева И. В., Капустюк О. Ю. Психологическое сопровождение сотрудников органов внутренних дел в период адаптации // Вестн. С.-Петербург. ун-та МВД России. 2015. № 2 (66). С. 19–24.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Коробова Е. О.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: korobova95@yandex.ru*

В настоящее время все больше вызывает к себе интерес проблема связи чувств и разума, эмоционального и рационального, их взаимодействия и взаимовлияния.

Теоретический анализ литературы по заявленной теме показал, что существует сложность и неоднозначность определения эмоционального интеллекта, в связи с множеством теоретических подходов к этому понятию и рассмотрением этого феномена с разных сторон. Область изучения эмоционального интеллекта является сравнительно молодой и насчитывает чуть больше одного десятилетия.

Среди основных авторов, занимающихся данной проблематикой, можно отметить, таких как Д. Голман, Д. Мэйром, П. Сэловей, Д. В. Люсин, И. Н. Андреева, Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова, Р. Бар-Он, Л. Моррис и др.

Согласно современным представлениям, эмоции передают информацию об отношениях. Также отмечается, что эмоции и интеллект могут функционировать совместно. Эмоции отражают отношения человека с другом, семьей, ситуацией, обществом, а также отношения между рефлексией или памятью. Например, радость могла бы указать на успех друга; печаль – на утрату и разочарование. Эмоциональный интеллект обращается к способности распознавать значения таких эмоциональных паттернов, рассуждать и решать проблемы на их основе [2].

Конструкты, связанные со способностями в области понимания социальных взаимодействий и внутриличностных процессов, оказались сложны с точки зрения их операционализации и различения с традиционными формами интеллекта. Однако мы можем говорить о том, что эмоциональный интеллект – это то, что объединяет в себе умение различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению. Выделяют четыре компонента эмоционального интеллекта, которые были названы «ветвями». Эти компоненты выстраиваются в иерархию, уровни которых, по предположению авторов, развиваются последовательно в онтогенезе: 1) восприятие, оценка и выражение эмоций или же идентификация эмоций; 2) использование эмоций для повышения эффективности

ности мышления и деятельности; 3) понимание и анализ эмоций; 4) сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений [1].

Говоря о деятельности государственного служащего, мы представляем собой сложную многофункциональную деятельность, сочетающую в себе как исполнительскую, так и управленческую составляющую и «инновационную» направленность, связанную с необходимостью принимать нестандартные решения в условиях реформ, которые предъявляют специфические требования к личностно-профессиональным качествам работников.

Государственному служащему приходится перерабатывать большое количество эмоциональной информации – это постоянный процесс понимания себя и других людей, управления собой и другими. Понимание и управление своими эмоциями и чувствами других людей, умение правильно выстраивать взаимоотношения, способность получить оптимальный результат в отношениях с собой и другими людьми – всё это определяется как высокий эмоциональный интеллект [3].

Важно отметить следующие основные психологические требованиями к госслужащим: стремление к общению; умение легко вступать в контакт с незнакомыми людьми; стойкое хорошее самочувствие при работе с людьми; доброжелательность, чуткость; выдержка; умение управлять эмоциями; способность анализировать поведение окружающих и свое собственное, понимать намерения и настроение других людей; способность разбираться во взаимоотношениях людей, умение сглаживать разногласия между ними, организовывать их взаимодействие; способность мысленно ставить себя на место другого человека, умение слушать, учитывать мнения другого человека; способность владеть словом, мимикой, жестами; развитая речь, способность находить общий язык с разными людьми; умение убеждать людей; аккуратность, пунктуальность, собранность; знание психологии людей. Когда мы опишем более емко каждое из вышеперечисленных понятий, проанализируем их общность – можем говорить, что большее количество из определений отвечает феномену эмоционального интеллекта, который в свою очередь определяется как то, что объединяет в себе умение различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению.

Литература:

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк : Полоц. гос. ун-т, 2011. 388 с.

2. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерения, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2004. С. 29–36.

3. Сорокина Н. В., Михнева С. В. Правовое регулирование и кадровая обеспеченность органов местного самоуправления: исторический аспект и современные основы. Волгоград : Волгогр. науч. изд-во, 2013. 211 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И СКЛОННОСТИ К РИСКУ У ПОЖАРНЫХ (БОЙЦОВ)

Кузнецова А. Н., Диянова З. В.

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

Профессиональная деятельность пожарных относится к опасным видам профессий. Она предполагает не только физические, но и нервно-психические нагрузки, в ходе которых в условиях дефицита времени приходится принимать решения, связанные с ответственностью за жизнь и материальное имущество пострадавших людей. В основном их работа связана со стрессовыми ситуациями, которые сказываются на эффективности выполняемой деятельности. Всё это объясняет необходимость формирования адаптивных стратегий совладающего (копинг) поведения пожарных. Р. Лазарус понимал совладающее (копинг) поведение как непрерывно меняющиеся попытки справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями в когнитивной и поведенческой областях, оцениваемыми как чрезмерные или превышающие ресурсы. Данную проблему также рассматривали также Г. Селье, С. Фолкман, И. М. Никольская, Р. М. Грановская, Т. Л. Крюкова, Л. И. Анцыферова и др.

Существует множество классификаций совладающего поведения. На наш взгляд, заслуживает внимания классификация Р. Лазаруса и С. Фолкман, которые выделяют следующие копинг-стратегии: конфронтация (стратегия противостоящего совладания), дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, положительная переоценка, избегание и планирование решения проблемы [1]. Стоит отметить, что при таком многообразии стратегий они могут использоваться индивидуально либо в совокупности нескольких стратегий. Таким образом, совладающее поведение можно рассматривать как когнитивную оценку стрессового воздействия, собственных ресурсов и возможностей решить проблему при условии осознания возникших трудностей, знания способов эффективного совладания со стрессовой ситуацией и умения своевременно применять их на практике [3].

Большое значение в работе пожарных имеет склонность к риску, в которой риск понимается как действие, направленное на привлекательную цель, достижение которой сопряжено с элементом опасности, угрозой потери, неуспеха [2]. Проблемой склонности к риску и принятия решений занимались Т. В. Корнилова,

В. А. Петровский, Ю. Козелецкий и др. Склонность к риску рассматривается как избирательная направленность индивида действовать определенным образом при принятии решений и выборе стратегий поведения в условиях неопределенности. Выделяют три уровня склонности к риску: высокий, средний, низкий. Низкий уровень характеризуется отсутствием излишнего риска, влекущего за собой нарушение установленных норм, а высокий, напротив, подвигает на авантюры и нарушение правил для того, чтобы добиться значимой цели. Уровень склонности к риску может зависеть от уровня притязаний и мотивации избегания неудач.

Целью нашего исследования является изучение взаимосвязи совладающего поведения и склонности к риску у пожарных (бойцов). Выборка составила 47 человек мужского пола (пожарные и водители) в возрасте от 24 до 43 лет. Для выявления стратегий совладающего поведения, преобладающих у пожарных, мы использовали опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтык, М. С. Замышляевой).

Анализ результатов показал, что пожарные (бойцы) в большей степени используют стратегии планирования решения проблемы – 33 чел. (70 %) и поиска социальной поддержки – 7 чел. (15 %). Возможно, это непосредственно связано со спецификой деятельности пожарных, где им необходимо прорабатывать четкую последовательность своих действий, которая максимально быстро приводит к устранению чрезвычайной ситуации и спасению жизней. Несмотря на свой опыт, пожарные получают информационную и эмоциональную поддержку со стороны своих товарищей, которая стимулирует их и повышает работоспособность. В свою очередь, такая стратегия, как «конфронтация» не была выявлена. Конфронтация подразумевает агрессивные усилия для изменения ситуации, что не соотносится со спецификой работы пожарных, которые совместными усилиями стараются достичь единой цели – спасения жизни и имущества людей. В таких условиях агрессия и отстранение от коллектива мешают продуктивности выполняемой деятельности. [1]

Для исследования склонности к риску был использован «Опросник склонности к риску» А. Г. Шмелева. В соответствии с полученными результатами, можно утверждать, что пожарные (бойцы) в основном имеют средний уровень склонности к риску – 45 чел. (95,7 %). Это можно объяснить их способностью критически оценивать сложившиеся условия, проявлять ответственность за последствия рискованных поступков, адекватно оценивать возможность неудач в чрезвычайных ситуациях.

В ходе статистической обработки данных с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена мы определили, что существует корреляция между копинг-стратегией «самоконтроль» и высоким уровнем склонности к риску равная $r_s = 0,427$ ($p = 0,01$). Пожарные (бойцы) с высоким уровнем склонности к риску в большей степени уверены в своих силах и возможностях, поэтому в чрезвычайных ситуациях они склонны идти на риск, для того чтобы спасти жизнь пострадавших, невзирая на возможные отрицательные последствия для своей жизни. Можно предположить, что у них превалирует мотивация достижения успеха. Значимая корреляция выявилась между средним уровнем склонности к риску и стратегией «дистанцирование» и составила $0,317$ ($p = 0,05$). Это может говорить о том, что пожарные в стрессовых ситуациях пытаются отстраниться от ситуации, чтобы «посмотреть на неё со стороны» и определиться, каким образом действовать, чтобы впоследствии избежать неудач. Подтверждением этому является выявленная нами тесная связь между средним уровнем склонности к риску и стратегией «положительная переоценка» $r_s = 0,305$ ($p = 0,05$). В процессе дистанцирования благодаря положительной переоценке событий они получают эмоциональную разрядку.

Таким образом, в ходе исследования была выявлена у пожарных (бойцов) корреляция между уровнями склонности к риску и копинг-стратегиями. Исходя из профессионального опыта, пожарные руководствуются средним уровнем склонности к риску и используют такую стратегию совладающего поведения, как «планирование решения проблемы», которая позволяет им в условиях дефицита времени выработать оптимальный план действий для устранения чрезвычайной ситуации.

Литература

1. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. изд. 2-е, испр., доп. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова ; Авантитул, 2010. 64 с.
2. Корнилова, Т. В. Психология риска и принятия решений. М. : Аспект-пресс, 2003. 286 с.
3. Насонова Е. С. Анализ понятия «копинг-стратегия» // Научное сообщество студентов : материалы VIII Междунар. студ. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 31 март 2016 г.) / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары, 2016. С. 103–106.
4. Экстремальная психология: теория и практика : сб. науч. ст. Ч. 2 / под ред. А. В. Кокурина, В. И. Екимовой, Е. А. Орловой. М. : РУСАЙНС, 2017. 228 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК НАИБОЛЕЕ ВАЖНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ

Лебедева А. Н.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: alyona1102@mail.ru*

Работа сотрудников государственной противопожарной службы (далее – ГПС) сопряжена с экстремальными условиями; опасностью здоровью и жизни; внезапностью. Исходя из специфики деятельности сотрудников ГПС, важности и сложности выполняемых ими задач, к профессиональной подготовке традиционно предъявляют чрезвычайно высокие требования. В современном обществе изменения социальных ценностных ориентаций, моральных и ряда правовых норм, связанных с перестройкой государственности, существенно сказались на психологических характеристиках профессиональной деятельности и личности сотрудников силовых структур. Таким образом, психологические факторы профессиональной среды и деятельности сотрудников ГПС имеют как традиционные особенности профессиональной деятельности, так и особенности, связанные с современной практикой, где упор ставится на личность. В экстремальных ситуациях сотруднику пожарной охраны необходимо в короткие сроки оценить ситуацию, принять правильное решение и при этом иметь адекватное поведение. Подобные экстремальные случаи при определенных свойствах личности наносят травмирующие действия. А длительное же травмирующее воздействие на психику приводит к профессиональному выгоранию и психосоматическим нарушениям. Отсюда следует, что изучение и повышение индивидуальных профессионально важных качеств сотрудников ГПС ведет к увеличению срока качественной службы и продолжительному сохранению здоровья.

По А. А. Леонтьеву, профессионализм – это «правильность, точность, скорость и широкий перенос решения профессиональных задач» [3, с. 36–37]. Профессионализм был и является предметом изучения многих исследователей, например, М. И. Еникеева, А. Р. Ратинова. И результатом исследований стал тот факт, что эмоционально-волевая устойчивость имеет особую роль как залог эффективной каждодневной работы и быстрой адаптации к разного рода чрезвычайным ситуациям.

К. К. Платонов подразделяет эмоциональную устойчивость на эмоционально-волевою (волевое владение личности своими

достаточно сильными эмоциями); эмоционально-моторную (свойство личности, проявляющееся в степени нарушений психомоторики под влиянием эмоций (напряженность)) и эмоционально-сенсорную устойчивость (нарушение сенсорных действий под влиянием эмоций) [6].

В настоящее время в психологической науке нет единой теории воли, хотя многими учеными и предпринимаются попытки разработать целостное учение о воле с его терминологической определенностью и однозначностью.

Е. П. Ильин отмечает, что к настоящему времени сформировалось несколько научных направлений, по-разному истолковывающих понятие «воля»: воля как волюнтаризм, воля как свобода выбора, воля как произвольное управление поведением, воля как мотивация, воля как волевая регуляция [2, с. 240].

Как и вся психика человека, воля – функция человека и его мозга в первую очередь. Волевой акт есть результат взаимодействия первой и второй сигнальной системы. Именно это и составляет физиологическую основу волевого поведения человека. Ведущая роль при этом принадлежит второй сигнальной системе. Волевая активность имеет сложную психологическую структуру и включает отношение к внешним воздействиям, мотивацию, сознательную саморегуляцию.

Волевая деятельность спасателя играет решающую роль в формировании профессионализма, что, в свою очередь, позволяет быстро адаптироваться к условиям в чрезвычайных ситуациях.

Недостаточный же уровень развития волевых характеристик может вызывать повышенную восприимчивость к воздействиям психотравмирующих условий чрезвычайных ситуаций, психические травмы и расстройства и даже полную неспособность действовать в выполнении аварийно-спасательных работ.

При изучении различных исследований в военной психологии, психологии чрезвычайных ситуаций, такими учеными, как М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович, Ю. С. Шойгу и другими, выделяется проблема формирования эмоционально-волевой устойчивости у сотрудников ГПС как одной из существенных психолого-педагогических задач профессиональной подготовки.

Эмоционально-волевая устойчивость сотрудника ГПС является интегральным качеством личности – сложной, многокомпонентной, динамичной структурой, определяемой соотношением основных личностных диспозиций, имеющих гетерохронный характер развития. Поэтому эффективное формирование эмоционально-волевой устойчивости как важного профессионального

качества возможно в определенных условиях, при реализации комплексной преемственной методической системы.

В работе В. Э. Мильмана [5] отмечается, что эмоционально-волевою устойчивостью можно определять по ее симптомам: характеру, интенсивности и длительности соревновательного эмоционального возбуждения. А. Е. Ольшанников пишет, что эмоционально-волевою устойчивостью можно диагностировать по эмоциональным переживаниям, но не всегда базальные эмоциональные переживания совпадают с внешними экспрессивными реакциями человека. Большинство же исследователей определяют ее как свойство или качество личности, способствующее высокопродуктивной напряженной деятельности. Иногда данное свойство характеризуется как структурное психическое явление, включающее в себя несколько компонентов, проявляемое в зависимости от условий и содержания деятельности, мотивации и целей, которые в данной конкретной ситуации ставит перед собой человек.

Если обобщить рассмотренные направления в изучении эмоционально-волевой устойчивости, можно заключить, что это психологическое свойство является одним из факторов поведения и регуляции деятельности. И среди основных функций эмоциональной устойчивости авторы выделяют регуляцию эмоций; стабилизацию деятельности; сопротивление дезадаптирующим факторам.

Одновременно с этим до сих пор отсутствует общепринятое представление о структуре и функциях, механизмах и детерминантах эмоциональной устойчивости. Вероятно, это связано со сложной природой данного психологического феномена. Это что-то среднее между психическим состоянием и чертами личности, где четкие границы между крайними полюсами «устойчивости» и «неустойчивости» крайне размыты.

Согласно определенной М. Тышковой, эмоционально-волевой устойчивостью – это «целостная характеристика личности, обеспечивающей ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию в трудных ситуациях» [7, с. 27]. А устойчивость и по сей день достигается поиском оптимальной стратегии поведения в ситуации кризиса, конфликта и неопределенности. И с помощью саморегуляции и рефлексии индивид из собственных альтернативных вариантов определяет новый (адекватный ситуации) способ решения проблемы.

По мнению П. Б. Зильбермана, эмоционально-волевая устойчивость является необходимой составляющей эмоциональной культуры и профессиональной компетентности и представляет собой интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуаль-

ных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке [1].

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что эмоционально-волевая устойчивость различного рода напряженным факторам профессиональной деятельности является профессионально значимым качеством личности. Развитию данного качества необходимо уделять особое внимание в системе подготовки будущих специалистов. Но не стоит забывать, что наряду с различными волевыми качествами, которые связаны с моральным компонентом воли в структуре личности, проявляется и генетический компонент, поскольку волевые качества тесно связаны с типологическими особенностями свойств нервной системы. Поэтому анализ эмоционально-волевой устойчивости должен проводиться каждый раз в индивидуальном порядке для каждого сотрудника. И в отношении некоторых волевых качеств, в существенной мере зависящих от врожденных особенностей человека, стоит минимизировать акценты и избегать стандартных подходов.

Литература

1. Зильберман П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора: Очерки психологии труда оператора. М. : Наука, 1974. С. 138–172.
2. Ильин Е. П. Психология воли. СПб. : Питер, 2000. 368 с.
3. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М. ; Нальчик : Эль-Фа, 1996. 92 с.
4. Леонтьев А. И. Психология воли // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 3–14.
5. Мильман В. Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности // Стресс и тревога в спорте. М. : Физкультура и спорт, 1983. С. 24–46.
6. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986. 426 с.
7. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопр. психологии. 1987. № 1. С. 27–33.
8. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Логос, 1996. 320 с.

ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Мироновская И. К.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: Irinka15.94@mail.ru*

Человек как субъект деятельности характеризуется определенным сочетанием индивидуальных качеств, которые сформировались у него в процессе онтогенеза. Объединение индивидуальных свойств в структурные комплексы в процессе выполнения трудовой деятельности приводит к образованию профессионально важных качеств (далее – ПВК). Качества, в отличие от свойств, более устойчивы и, повторяясь в различных ситуациях, характеризуют личность, ее поведение и деятельность.

ПVK представляют собой отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией. С одной стороны, ПВК являются предпосылкой профессиональной деятельности, а с другой стороны, они сами совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности, являясь ее новообразованиями; человек в ходе труда изменяет и самого себя.

Первые исследования в области психологии профессиональной деятельности появились в конце XIX – начале XX в. и были направлены на изучение профессионально важных качеств и профессионального отбора представителей профессий, чья деятельность была связана с транспортом и, соответственно, требовала обеспечения безопасности движения. Проблема профессионально важных качеств с первых десятилетий XX в. занимала центральное место в прикладных исследованиях психологов ведущих индустриальных стран [3]. Большую роль в становлении теоретических основ и развитии этой области сыграли: в США – Г. Мюнстерберг, У. Джеймс, Р. Кеттелл; в Великобритании – Ч. Мейерс, Ч. Спирмен, Дж. Кокс; во Франции – А. Бине, Т. Симон, В. Анри, А. Пьерон. В Германии, где особенно бурно развивалась индустриальная психотехника, активно работали В. Штерн, О. Липман, Ф. Гизе и многие другие [11]. В нашей стране работы в области психологии труда и в том числе профессиональной деятельности широко развернулись в 20-е гг. XX в. Значительный вклад в развитие отече-

ственной психологии профессиональной деятельности внесли исследования И. М. Сеченова, поставившие вопрос о формировании трудовых навыков человека [3]. Также огромную роль в развитии психологии профессиональной деятельности и изучении проблемы профессионально важных качеств в этом периоде сыграли работы И. П. Павлова, В. М. Бехтерева, К. Д. Ушинского, Д. И. Менделеева, Ф. Ф. Эрисмана, Г. И. Россолимо, М. Я. Басова, А. Ф. Лазурского, А. П. Нечаева, И. Н. Шпильрейна, В. Н. Мясищева [11].

Понятие профессионально важных качеств было введено в отечественную психологию В. Д. Шадриковым, он понимал под системой ПВК – индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. Значение данной подсистемы в психологической системе профессиональной деятельности, по Шадрикову, подчеркивается вследствие того, что «профессионально важные качества и их системы выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности, следовательно, развитие ПВК и их систем выступает узловым моментом формирования» всей системы [13].

Кроме того, Шадриков выделяет две структуры ПВК [13]: 1) интракорреляционные – структуры, определяющие эффективность отдельных действий; 2) интеркорреляционные – структуры ПВК, определяющие эффективность деятельности.

В. Д. Шадриковым было установлено, что успешность деятельности в ряде случаев связана с уровнем развития профессионально важных качеств, т. е. успешность деятельности будет выше при определенном уровне развития ПВК [13]. При этом данная закономерность имеет место в функционировании интракорреляционных структур и интеркорреляционных, т. е. отношения оптимума могут наблюдаться как в отношении эффективности отдельных действий, так и в деятельности в целом.

Понятие ПВК вошло в категориальный аппарат психологии труда в начале XX в. При этом составлялась некоторая модель наиболее важных, задействованных в изучаемой работе психических функций обобщенного субъекта труда – успешного профессионала. Такого рода модель служила основой для подбора психодиагностических методик и прогнозирования с их помощью успешности будущей профессиональной деятельности претендентов на конкретную вакансию (считалось, что успешная работа определяется в первую очередь наличием психических функций, способностей определенного уровня и качества). Контекст практической задачи (профотбор, или карьерное консультирование)

задавал рамки требований к ПВК. В данном случае речь шла о выявлении устойчивых ПВК, плохо поддающихся тренировке свойств личности (способностей), которые весьма существенны для достижения профессионального успеха [1].

В психограммах психотехников 1930-х гг. выделялись еще два вида ПВК (или характеристик психических функций), которые могли быть целью при составлении модели успешного профессионала. Так, при исследовании профессиональной работоспособности, утомления, в целях диагностики степени снижения психических функций под влиянием проделанной работы следовало выявить ПВК как наиболее изменчивые, временно нарушаемые в данной профессии под влиянием утомления психические функции. Именно эти функции и их свойства следовало измерять для суждения о степени профессионального утомления. Еще один вид ПВК – это тренируемые психические функции, которые обеспечивают успешную работу и могут стать предметом развития, упражнения [1].

В. С. Мерлин отмечает, что человек в процессе труда, профессиональной деятельности может изменять собственную природу, при этом изменяется характер связей между разноуровневыми свойствами индивидуальности, хотя сами свойства остаются теми же [6]. Автор делает вывод, что связи между свойствами различны на определенных этапах обучения, освоения и совершенствования в профессиональной деятельности, динамичны и адекватны этим этапам профессионального становления и мастерства. Эти свойства вместе с присущими им разноуровневыми связями и формируют ПВК.

По мнению Е. А. Климова, у человека не может быть полностью готовой профпригодности до того, как он практически включился в профессиональную подготовку и соответствующую трудовую деятельность. Е. А. Климов полагает, что основные профессионально ценные качества формируются только в процессе деятельности и в ней совершенствуются [5].

В. А. Бодров определяет ПВК как совокупность психологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропологических и физиологических характеристик человека, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности [2].

В. Л. Маришук под ПВК понимает отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо опреде-

ленной профессии, способствующие успешному овладению данной профессией [7].

В ходе различных психотехнических исследований понятие «профессионально важный признак» включало характеристики психических и психофизиологических функций профессионала. В. И. Медведев указывает, что выполнение любой профессиональной деятельности связано с реализацией целого спектра профессионально важных функций [8].

В послевоенный период в России развитию психологии профессиональной деятельности были посвящены многочисленные исследования, проведенные В. А. Бодровым, Т. Т. Джамгаровым, К. К. Платоновым, Б. Ф. Ломовым, Е. А. Климовым, А. А. Крыловым, М. А. Дмитриевой, В. Н. Дружининым, В. Д. Шадриковым, А. И. Нафтульевым [10].

Следует отметить, что после введения в психологию термина профессионально важных качеств представителями отечественной психологии в основном это понятие не детализировалось и не уточнялось. Наоборот, сегодня определения ПВК упрощены еще больше. Ярко демонстрирует это определение Н. С. Пряжникова. ПВК, по его мнению, – это качества человека, необходимые для успешного выполнения трудовой деятельности [10]. Как мы видим, речь уже не идет об успешности освоения человеком этой деятельности.

По мнению Г. С. Никифорова, на современном этапе основное внимание ученых-психологов уделяется как изучению индивидуальных свойств человека, его состояний и эффективности деятельности, так и вопросам системного обеспечения профессиональной деятельности [9].

Изначально ПВК представлялись системой качеств и особенностей, а не совокупностью отдельно взятых характеристик субъекта, участвующих в выполнении деятельности (Е. А. Климов, А. В. Карпов), и выстраивались на основе системного подхода. Любая деятельность реализуется на базе системы ПВК. Это означает, во-первых, что каждая деятельность требует определенной совокупности ПВК, а во-вторых, последняя является не «механической» суммой качеств, а их закономерно организованной системой. Между отдельными ПВК устанавливаются функциональные взаимосвязи компенсаторного и содейственного типов. Сама система ПВК выступает как определенный симптомокомплекс субъектных свойств, специфичный для той или иной деятельности. Он не задан в готовом виде, а формируется у субъекта в ходе освоения им деятельности. Более того, не только для деятельности в целом, но и для ее основных компонентов (ключевых действий,

основных функций и др.) также формируются специфические подсистемы ПВК. Поэтому с внутренней – собственно психологической стороны – процесс деятельности представляет собой динамическую смену целостных подсистем ПВК, обеспечивающих каждый ее основной этап (действие, задачу, функцию) [12].

Формирование подсистемы ПВК – достаточно сложный психологический процесс. Суть его А. В. Карпов определяет как функциональное объединение отдельных ПВК, когда они начинают проявлять себя в режиме взаимодействия [4]. К этому есть отдельные внутренние предпосылки, так как основные психические функции онтологически связаны друг с другом. Эта связь в ходе освоения профессиональной деятельности начинает проявляться в своей положительной роли. Таким образом, в процессе формирования психологической системы деятельности происходит своеобразная функциональная настройка психических функций на достижение целей деятельности.

Согласно А. В. Карпову, ПВК делятся на 4 основные группы, образующие в своей совокупности структуру профессиональной пригодности [4]:

- абсолютные ПВК – свойства, необходимые для выполнения деятельности как таковой на минимально допустимом или нормативно заданном, среднем уровне;
- относительные ПВК, определяющие возможность достижения субъектом высоких («наднормативных») количественных и качественных показателей деятельности («ПВК мастерства»);
- мотивационная готовность к реализации той или иной деятельности. Доказано, что высокая мотивация может существенно компенсировать недостаточный уровень развития многих иных ПВК (но не наоборот);
- анти-ПВК: свойства, которые противоречат тому или иному виду профессиональной деятельности. Структура профессиональной пригодности предполагает минимальный уровень их развития или даже отсутствие. В противоположность качествам первых трех групп они коррелируют с параметрами деятельности значимо, но отрицательно.

В настоящее время, несмотря на значительное количество работ, посвященных проблеме ПВК, теоретические положения о сущности и структуре ПВК изучены недостаточно. В существующей литературе отсутствует единый подход к самому термину «профессионально важные качества». Так, наряду с данным термином можно встретить и другие понятия, такие как «профессионально важные признаки», «профессионально важные умения»,

«профессионально важные функции», «профессионально ценные качества», «профессионально значимые качества» [11].

Учитывая вышеперечисленные определения ПВК, можно сказать, что они являются типологическими, или характерными, для большинства представителей той или иной профессии. Наличие ПВК у специалистов одной профессиональной сферы объединяет их, присутствие же разного рода способностей у этих людей, наоборот, насыщает деятельность так называемым индивидуальным стилем и является предпосылкой сопоставления успешности различных субъектов, а также самих подсистем ПВК.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что в абсолютном большинстве случаев ПВК определены как приводящие к эффективности деятельности характеристики субъекта.

Литература

1. Григорьева М. В. Психология труда. М. : Высш. обр., 2006. 192 с.
2. Ефремов Е. Г., Новиков Ю. Т. Психология труда. М. : Эксмо, 2008. 128 с.
3. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. М. : Изд-во МГУ, 2007. 207 с.
4. Карпов А. В. Психология труда. М. : Эксмо, 2005. 350 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : Эксмо, 2006. 400 с.
6. Крылов А. А. Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. Ч. 1. Л. : Изд-во ЛГУ, 2000. 148 с.
7. Маришук В. Л. Психологические основы формирования профессионально важных качеств : дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1982. 351 с.
8. Медведев В. И. Физиология трудовой деятельности. СПб. : Наука, 2000. 586 с.
9. Никифоров Г. С. Надежность в профессиональной деятельности. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2006. 175 с.
10. Носкова О. Г. История психологии труда в России / под. ред. Е. А. Климова. М. : Изд-во МГУ, 2000. 334 с.
11. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : Изд-во УРАО, 2002. 159 с.
12. Рыбников О. Н. Психофизиология профессиональной деятельности. СПб. : Питер, 2011. 320 с.
13. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М. : Академия, 2011. 158 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА УРОВЕНЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ МЧС

Мисайлова К. Б., Есина Т. А.

*ГОУ «Забайкальский краевой лицей-интернат», Чита, Россия
E-mail: rabbit@gmail.com*

Эмоциональное выгорание – комплекс особых психических проблем, возникающих у человека в связи с его профессиональной деятельностью, ответная реакция на продолжительные стрессы в сфере межличностного общения. Рутинная, напряженный рабочий график, зарплата, неудовлетворяющая имеющиеся запросы, стремление быть лучшим во всем и многие другие факторы способны вызвать сильнейший стресс и негативные эмоции, которые постепенно накапливаются внутри и приводят к эмоциональному выгоранию. Но не только напряженная работа может спровоцировать выгорание. Некоторые особенности характера и образа жизни конкретного человека также обуславливают предрасположенность к подобному состоянию. Так, возможные причины выгорания можно условно поделить на несколько групп, в первую из которых входят факторы, связанные непосредственно с профессиональной деятельностью: отсутствие контроля над выполняемой работой, низкая заработная плата, повышенная ответственность, слишком монотонная и неинтересная работа, высокое давление со стороны руководства. Ряд факторов, способствующих выгоранию, можно увидеть и в образе жизни человека. Так, подобному явлению наиболее подвержены трудоголики, возлагающие на свои плечи большие обязанности и не получающие помощи со стороны. Среди индивидуальных черт характера, обуславливающих повышенный риск выгорания, психологи выделяют перфекционизм, пессимизм, желание выполнять свои обязанности без посторонней помощи, стремление контролировать абсолютно все [7].

Функциональное состояние работников МЧС определяется экстремальными условиями службы. При этом работники начинают испытывать не только физические, но и психологические нагрузки, а это негативно сказывается на профессиональной деятельности [6]. Сотрудникам этой службы необходимо оказывать своевременную и профилактическую помощь в работе с эмоциональным выгоранием, так как от качества их работы зависят жизни других людей. Перечисленные выше личностные, характерологические и социальные факторы, оказывающие влияние на формирование выгорания, в достаточной мере исследованы. Нам интересно вывить, как связано эмоциональное выгорание с незна-

чительными (на первый взгляд) особенностями испытуемых: полом, стажем работы, семейным положением, наличием детей в семье.

Цель нашего исследования – выявить взаимосвязь между некоторыми факторами (возраст, стаж работы, семейное положение, наличие детей) и уровнем эмоционального выгорания у сотрудников МЧС. Для этого мы:

- изучили теоретический материал по теме; сконцентрировались на теории В. В. Бойко, в которой эмоциональное выгорание рассматривается как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия (этот функциональный стереотип позволяет человеку дозировать и экономно расходовать ресурсы организма); выделили симптоматику эмоционального выгорания и факторы, способствующие появлению синдрома эмоционального выгорания [1];

- собрали анкетные данные у сотрудников МЧС Забайкальского края;

- диагностировали с помощью методики В. В. Бойко уровень эмоционального выгорания у группы испытуемых [2];

- проанализировали результаты и высчитали корреляцию между исследуемыми факторами методом Стьюдента.

Группа испытуемых составила 30 человек в возрастном диапазоне от 22 до 64 лет, из них: до 30 лет – 23 %, после 30 – 77 %. Среди испытуемых 87 % мужского, 13 % женского пола. Стаж: более 10 лет – 70 %, менее 10 лет – 30 % от общего числа группы. Имеют семью 77 % служащих, из них в семье есть дети (1, 2 или более) у 87 %.

Первичные результаты исследования эмоционального выгорания: не сложившиеся симптомы – у 57 %, складывающиеся – у 30 %, сложившиеся – у 13 % от общего числа испытуемых.

Обработка и анализ полученных данных показали (коэффициент корреляции Спирмена при вероятности $p = 0,05$, для $p_{\text{крит}} = 0,36$):

- статистически значимую корреляцию между уровнем эмоционального выгорания и полом служащего МЧС, а именно: женщины больше подвержены эмоциональному выгоранию, чем мужчины ($p = 0,55$). Мы считаем, это связано с особенностями женской психики, более выраженными способностями к сопереживанию, эмпатии;

- статистически незначимую корреляцию между уровнем эмоционального выгорания и возрастом испытуемых, т. е. возраст

никак не влияет на развитие и уровень эмоционального выгорания у сотрудников МЧС ($p = 0,12$);

– статистически незначимую корреляцию между уровнем эмоционального выгорания и стажем служащего МЧС. Вопреки популярному мнению о том, что стаж напрямую оказывает влияние на уровень выгорания сотрудников, наше исследование показало отсутствие такой зависимости, хотя подавляющее большинство испытуемых работают в МЧС более 10 лет ($p = 0,14$);

– близкую к значимой корреляционную зависимость между уровнем эмоционального выгорания и семейным положением испытуемых, а именно: женатые/замужние сотрудники чуть больше подвержены эмоциональному выгоранию, чем холостые ($p = 0,33$). Возможно, дополнительная эмоциональная нагрузка и стрессы во взаимоотношениях в семье, а также более ограниченные возможности в восстановлении эмоционального фона, применении антистрессовых мероприятий способствуют нарастанию эмоционального напряжения и повышению уровня выгорания;

– статистически незначимую корреляцию между уровнем эмоционального выгорания и наличием детей, т. е. наличие детей никак не сказывается на эмоциональном напряжении и уровне выгорания сотрудника ($p = 0,25$).

Таким образом, в ходе нашего исследования мы вывели, что наибольшее влияние на уровень эмоционального выгорания у сотрудников МЧС оказывают пол служащего и отношения с супругом/супругой. Следовательно, необходимо проводить профилактические мероприятия по корректировке и снижению уровня эмоционального выгорания в МЧС, делая акцент на женской половине сотрудников, а также тренинги, обучающие эффективному взаимодействию в семейной паре, умению ладить друг с другом, умению находить возможности для эмоциональной саморегуляции.

Литература

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Наука, 1996. 154 с.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 113 с.
3. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005. С. 233–236.
4. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. 2001. Т. 22.
5. Сотрудники МЧС: учебник / под ред. О. А. Галустьян. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 234 с.
6. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психол. журн. 2002. № 3. С. 25–30.
7. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Самара: Бахрах-М, 2008. 672 с.

РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТОВ ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Непомнящая Д. О., Сапранкова Т. А.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Байкальская
международная бизнес-школа (институт), Иркутск, Россия
E-mail: daryanepom96@gmail.com*

Руководитель любой организации оценивает сотрудника при приёме на работу или при выдаче премии, однако часто оценка носит субъективный характер, что может привести к недовольству и конфликтам среди сотрудников. Чтобы избежать этих проблем, выявить профессионалов, способных и готовых к развитию, руководители компании используют формализованную систему оценки персонала, применяя различные инструменты.

Для того чтобы система оценки персонала работала эффективно, следует воспользоваться компетентностным подходом. В литературе существует множество определений слова «компетенция», приводящих к двум подходам: американскому и западному. Н. В. Самоукина приводит практическое объяснение термина, отражающее российский опыт: компетенции – это «ценности и личные качества, а также профессиональные навыки и знания, необходимые сотруднику для успешного выполнения своих должностных обязанностей» [4].

В литературе принято выделять следующие группы компетенций: корпоративные, менеджерские, профессиональные [1]. Н. В. Самоукина выделяет ещё четвертую группу компетенций – личностно-деловые компетенции [4], описывающие свойства личности, характер и особенности, которые помогают в выполнении определенной деятельности. Для наиболее эффективного применения на практике компетенции объединяют в модель. Модель компетенции – «это набор компетенций, необходимый работнику для решения стоящих перед ним задач и эффективного выполнения определенной работы» [3]. Модель компетенций состоит из таких компонентов, как название, поведенческие индикаторы и шкала оценки уровня развития компетенции [2]. Ее содержание варьируется в зависимости от цели.

Рассмотрим последовательность разработки модели компетенций. С. Уиддетом и С. Холлифорд [6] были выделены следующие шаги, которые должны учитываться при составлении модели компетенций: формулирование целей и принципов построения модели; формирование проектной группы; сбор информации о работе, выполняемой сотрудниками отдела; анализ должностных инструкций и рабочих нормативов; формирование модели компе-

тенций; разработка уровней; формирование профиля компетенций для конкретных должностей; проверка корректности разработанной модели.

Нами была разработана модель компетенций для компании «Графика+», которая занимается изготовлением, продажей и поставками канцелярских товаров. Компания имеет оперативную типографию, два магазина и интернет-магазин. Отдел продаж является лицом компании и формирует её имидж, именно поэтому руководству необходимо ответственно подбирать и оценивать кадры, соответствующие стандартам компании. При анализе работы отдела продаж было выявлено несколько проблем: неэффективная система мотивации, неудовлетворенность заработной платой, дублирование функций, конфликты между сотрудниками, высокая текучесть сотрудников отдела продаж. Для решения проблем было предложено разработать модель компетенций для отдела продаж. В данной работе мы представим модель компетенций конкретной должности отдела продаж – менеджера по работе с клиентами, основной задачей которого является увеличение заказов от постоянных клиентов путём поддержания с ними контакта и формирования потребности в продукции компании.

Группа, которая участвовала в разработке модели компетенций, состояла из руководителя компании, руководителя отдела продаж, HR-специалиста. При создании корпоративных компетенций привлекались руководитель производственного отдела и руководитель отдела логистики. Структура разработанной модели компетенций отдела продаж состоит из следующих групп компетенций: корпоративных, профессионально-технических и личностно-деловых компетенций. Первым шагом стала разработка корпоративных компетенций с использованием мозгового штурма. В результате чего были выделены две корпоративные компетенции, необходимые для сотрудников всех уровней и должностей: приверженность ценностям и нормам компании; ориентация на результат.

Далее путем наблюдения за деятельностью менеджеров по работе с клиентами, опроса руководителя отдела были составлены компетенции менеджеров, позволяющие эффективно обслуживать корпоративных клиентов: профессионально-технические – владение информацией о компании, знание технологий продаж, знание основ дизайна, оформление документации; личностно-деловые – навыки коммуникации, стрессоустойчивость, клиентоориентированность. Следующим шагом разработки модели стало создание уровней оцениваемых компетенций. За основу оценочной шкалы нами была выбрана шкала, предложенная А. А. Вучкович-Стадник

[1] (табл. 1). Мы использовали четырехбалльную шкалу и буквы А, В, С, D, чтобы не возникало параллелей со школьными оценками.

Таблица 1

Оценочная шкала

Балл	Расшифровка	
А	Превосходен	Постоянно превышает требования данной компетенции
В	Компетентен	Отвечает большинству требований компетенций, проявление негативного поведения минимально
С	Нуждается в развитии	Проявляются лишь некоторые поведенческие требования компетенций либо поведение отличается значительным непостоянством
Д	Нуждается в значительном развитии	Не отвечает большинству поведенческих требований

После того как была определена шкала оценки, были распределены поведенческие индикаторы по уровням. В качестве основы для расшифровки компетенций использовались примеры Л. М. и С. М. Спенсеров [5]. Представим пример распределения поведенческих индикаторов по уровням профессионально-технической компетенции «владение информацией о компании» (табл. 2).

Таблица 2

Уровни компетенции «владение информацией о компании»

Компетенция	Описание компетенции	Уровень компетенции	Расшифровка
Владение информацией о компании	Владение информацией о технологиях, материалах и ассортименте компании	А	В дополнение к уровню В: Свободно ориентируется на рынке полиграфических услуг, знает о преимуществах и недостатках не только продукции своей компании, но и конкурентов. Умеет использовать свойства и особенности продукции компании для формирования индивидуального предложения клиенту
		В	Свободно владеет информацией о технологиях, материалах и ассортименте компании, может грамотно проконсультировать. Знает конкурентные преимущества продукции компании
		С	Владеет информацией о технологиях, материалах и ассортименте компании в общих чертах, может путаться в ассортименте
		Д	Имеет смутные представления об ассортименте, материалах, технологиях компании, не может внятно проконсультировать

Заключительным этапом являлась проверка соответствия проекта реальности путем проведения тестовой оценки персонала отдела продаж с помощью разработанной модели. Нами было предложено оценить менеджеров по работе с клиентами с помощью метода «360 градусов». Для проведения оценки выбрана группа из 5 человек (руководитель компании, руководитель отдела продаж, сотрудники подразделения). Им был предложен опросник, включающий оцениваемые компетенции и индикаторы поведения.

В результате проведенной оценки для каждого сотрудника была составлена карта компетенций, которая позволила сравнить желаемые результаты и результаты сотрудника (рис. 1).



Рис. 1. Пример карты компетенций сотрудника

Данные столбчатой диаграммы (рис. 2) позволяют увидеть, как разные категории экспертов оценили коллегу по каждой из компетенций. Это даст руководителю и HR-менеджеру эффективно выстроить обратную связь со специалистом, показать ему, где он себя недооценивает, а где не видит своих недоработок.

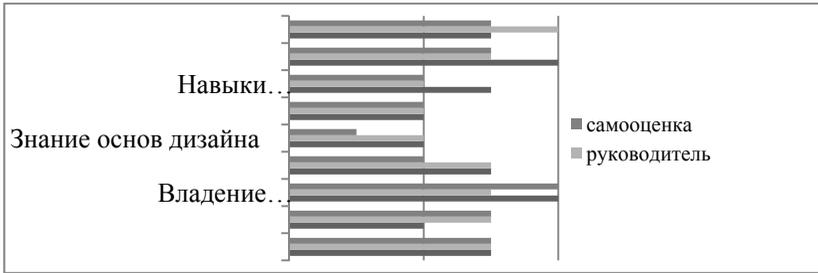


Рис. 2. Диаграмма оценки эксперта разных уровней

Мы разработали модель компетенций для сотрудников отдела продаж – менеджеров по работе с клиентами, выделив три группы компетенций: корпоративные (которые распространяются на всех сотрудников компании), профессионально-технические и личностно-деловые. При разработке модели использовались методы: опрос, наблюдение и мозговой штурм. Нами была разработана шкала компетенций, состоящая из четырех уровней, определены поведенческие индикаторы каждого уровня, позволяющие более точно определить уровень развития компетенции у сотрудника, выбран метод «360 градусов», с помощью которого будет проводиться оценка сотрудников отдела продаж. Таким образом, модель компетенций позволяет оценивать работу сотрудников и понять, какое поведение приводит к наиболее эффективному результату. Однако следует использовать оценку по компетенциям в комбинации с оценкой по KPI, что поможет увидеть, как связаны поведение сотрудников и результаты их работы.

Литература

1. Вучкович-Стадник А. А. Оценка персонала: четкий алгоритм действий и качественные практические решения. М. : Эксмо, 2008. 192 с. (HR-библиотека).
2. Киселева М. Н. Оценка персонала. СПб. : Питер, 2015. 256 с.
3. Саланов Ю. В., Стеклова О. Е., Чекин А. Н. Формирование корпоративных компетенций в соответствии с корпоративной культурой (на примере ООО «Юпитер-логистик») // Экономические науки. Фундаментальные исследования. 2015. № 8. С. 427–431.
4. Самоукина Н. В. Настольная книга директора по персоналу. М. : Эксмо, 2009. 528 с. (Настольная книга специалиста).
5. Спенсер Л. М., Спенсер С. М. Компетенции на работе. М., 2005. 384 с.
6. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям : пер. с англ. М. : НИРРО, 2003. 224 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ МВД, ВХОДЯЩИХ В ГРУППУ РИСКА

Полевая А. С.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: alen_ka_911@mail.ru*

Богатство личностной структуры человека во многом зависит от его деятельности, а профессия составляет основную, наиболее существенную, целенаправленную её часть [8, с. 336]. Каждая профессиональная деятельность предъявляет к индивиду определенные требования и накладывает характерный отпечаток на его личностные качества и всю его жизнедеятельность.

Сотрудникам МВД при исполнении своего профессионального долга приходится справляться с тяжёлыми физическими и эмоциональными нагрузками, что характеризует условия их повседневной работы как экстремальные. Проанализировав различные аспекты психологии личности и деятельности, а также психологические особенности деятельности сотрудников МВД, можно сделать вывод о том, что специфика личностных качеств служащих правоохранительных органов изменяется в результате взаимного влияния специфики профессиональной деятельности и уже имеющих у них личностных особенностей. Главенствующую и определяющую роль в данном взаимоотношении играют факторы, связанные со спецификой профессиональной деятельности, так как именно они задают требования к личностным особенностям сотрудника.

Выбранная индивидуумом профессиональная деятельность предъявляет к нему множество требований, среди которых одно из самых главных – обладание развитыми профессионально значимыми качествами личности. Касательно таких качеств у сотрудников МВД в первую очередь к ним относятся: профессионально-психологическая ориентированность, эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, развитые волевые качества, коммуникативные качества, способность оказывать психологическое воздействие на людей при решении оперативных задач, профессионально развитые наблюдательность и память, развитое мышление и возможность напряженной умственной деятельности, быстрая реакция и умение ориентироваться в сложной ситуации. Данные качества не присущи индивиду изначально. Их развитие – длительный процесс, но это является нужным условием профессионального становления сотрудника МВД. Отсутствие или недостаточное развитие у него этих качеств препятствуют нор-

мальному выполнению функциональных и должностных обязанностей, порождают ошибки в работе, вызывают процессы профессиональной дезадаптации и профессиональной деформации личности, способствуют развитию нервно-психических и психосоматических заболеваний, асоциального поведения, аутоагрессии, приводят к неэффективности и ненадёжности служебной деятельности и профессиональной подготовки. Такие сотрудники попадают в категорию лиц группы риска.

В таких условиях важную роль приобретает психопрофилактическая работа с сотрудниками этой категории. Однако данная деятельность в работе психологов МВД практически не представлена, что и приводит к необходимости проведения с лицами данной категории уже психокоррекционных и реабилитационных мероприятий. В психологической науке ведётся разработка таких вопросов, как:

1) профессионально-важные качества и психологическая подготовка сотрудников ОВД к экстремальным условиям оперативно-служебной деятельности (В. Л. Васильев, В. С. Карпов, О. Ю. Михайлова, В. Д. Туманов, С. Б. Целиковский, Л. Б. Филонов);

2) психологический отбор и профессиональная адаптация сотрудников ОВД (В. Н. Большев, А. В. Дулов, А. И. Ермачков, А. Н. Кислов, А. А. Колесников, И. В. Колос, М. И. Марьин, Н. И. Мягких, А. И. Скрыпников, В. Н. Смирнов);

3) профессиональная деформация сотрудников ОВД (С. Е. Борисова, С. П. Безносков, А. В. Бределев, А. В. Буданов, А. В. Лебедев, В. С. Медведев, Б. Д. Новиков, Е. В. Фатальникова);

4) психологическая реабилитация сотрудников ОВД и профилактика отдельных форм дезадаптации (Ю. А. Александровский, С. Н. Ениколопов, И. Н. Коноплёва, М. И. Маринин, Н. В. Смирнов, Н. А. Токарев).

При всей значимости данных работ, полагаем, что недостаточно изученным остаётся вопрос именно личностно ориентированного подхода к психопрофилактической работе с сотрудниками, включёнными в группы риска. При разработке программ психопрофилактики должны в полной мере учитываться их индивидуальные личностные особенности. Личностно ориентированный подход к психопрофилактической работе с сотрудниками, включёнными в группу риска, предполагает необходимость учёта их исходных личностных особенностей, а также характера изменений личностных качеств в процессе работы в экстремальных условиях служебной деятельности.

Категория сотрудников, входящих в группу риска, по своим личностным особенностям не способна справиться с последстви-

ями экстремальных ситуаций либо будет испытывать трудности с тем, чтобы в полной мере выполнять свои функциональные и должностные обязанности. Существующая на данный момент система работы с сотрудниками группы риска представлена психокоррекцией и реабилитацией отдельных форм дезадаптации и не учитывает индивидуальных личностных особенностей сотрудников данной категории. Программа психопрофилактической работы с сотрудниками группы риска и выбор конкретных мер психопрофилактического воздействия должны предполагать личностно ориентированный подход и учитывать как исходные особенности личности, так и характер изменений личности в процессе адаптации к условиям службы.

Причинами, способствующими попаданию сотрудников в группу риска, являются их личностные качества, не достаточно развитые, либо вовсе не сформированные в соответствии с требованиями, предъявляемыми выбранной ими служебной деятельностью. Следовательно, одной из основных задач психологической работы в структуре МВД является накопление эмпирических данных о личностных особенностях сотрудников. В связи с этим возникает потребность развёрнутого изучения данного вопроса для того, чтобы расширить представления о связи личностных качеств сотрудников и их профессиональной деятельности. На основе анализа диагностических данных сотрудников, включенных в группу риска, нами сделан вывод о том, что их можно условно разделить на подгруппы по сочетанию коммуникативных, эмоционально-волевых и интеллектуальных особенностей личности, что и определяет вероятность проявления ими разных форм **дезадаптивного** поведения. На основе этих выводов и строится психопрофилактическая работа с индивидуальным маршрутом развития личностных качеств каждого сотрудника, включенного в группу риска, таким образом, чтобы в итоге получить максимальный эффект от проведённой работы. На данном этапе осуществляется практическая апробация данной системы психопрофилактической работы в одном из подразделений МВД.

Литература

1. Андреева И. А., Корчмарюк В. А. Методика организации социально-психологических исследований в органах внутренних дел : метод. пособие / под общ. ред. В. Л. Кубышко. М. : ЦОКР МВД России, 2008. 64 с.
2. Безносос С. П., Иваницкий А. Т., Кикоть В. Я. Профессиональная подготовка и её влияние на личность (проблемы профдеформации) : учеб. пособие. СПб. : ВВКУ ВВ МВД России, 1996. 166 с.
3. Жуланов А. В. Психологические основы успешности профессиональной деятельности в экстремальных условиях // Деятельность сотрудников органов внутренних дел при чрезвычайных обстоятельствах : сб. науч. тр. / под общ. ред. В. И. Косяченко. Волгоград, 2009. 240 с.

4. Караяни, А. Г., Цветков В. Л. Психология общения и переговоров в экстремальных условиях : учебное пособие. М. : Юнити-Дана, Закон и право, 2011. 247 с.
5. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных ситуациях // Психол. журн. Т. 22. № 1. 2001. С. 16–24.
6. Диагностика, профилактика и коррекция стрессовых расстройств среди сотрудников ГПС МВД России : метод. пособие / Н. И. Марьин, С. И. Ловчан, В. А. Агарков, И. О. Котенев, М. В. Ялтонский. М., 1999. 45 с.
7. Сейтешев А. П. Профессиональная направленность личности. Теория и практика воспитания. Алма-Ата, 1990. 336 с.

ПРОБЛЕМЫ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ В БИЗНЕСЕ

Пушкарева Е. М., Сапранкова Т. А.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Байкальская
международная бизнес-школа (институт), Иркутск, Россия
E-mail: misspushkareva95@gmail.com*

Еще 20 лет назад отношение руководителей к командному подходу было неоднозначным. Далеко не все могли себе представить, как и зачем в бизнесе нужны команды. Те, кто пытались внедрить в свои организации командную работу, чаще сосредотачивались на достижениях групповой эффективности, а не командной. Зачастую такой опыт оставлял негативное впечатление о командной работе. Иногда управленцам удавалось достичь командной эффективности, происходило это тогда, когда руководитель чувствовал необходимость во взаимной ответственности и поставленная задача требовала командного решения. Но и в этих случаях руководители не признавали эффективности командной работы, полагая, что успехи обусловлены другими факторами. Как следствие, менеджмент возвращался к прежнему стилю руководства, отодвигая формирование команд на задний план.

Сегодня руководители стремятся быстро адаптироваться к изменениям и повышению эффективности деятельности, поэтому возрастает интерес к командной организации. К владельцам бизнеса и управленцам приходит понимание, что командная деятельность – не случайность, и она не сводится к решению только одной задачи. Однако среди управленцев существует ошибочное мнение о том, что команду очень легко создать: достаточно лишь провести несколько тимбилдингов и команда будет сформирована. При внедрении проектного управления, успех которого зависит от эффективности командной работы, недостаточно только интереса и желания руководителя, необходимы знания в области командообразования.

Прежде всего, определимся, что следует понимать под этим термином.

Команда – «небольшая группа людей со взаимодополняемыми навыками, приверженных общим миссии, целям и подходу к делу, за реализацию которых они несут коллективную ответственность» [4]. Осознание того, что любая команда проходит эволюцию от рабочей группы, создаваемой для выполнения определенного вида деятельности, до самоорганизующейся команды, позволяет создать действительно высокоэффективную команду, способную адаптироваться под новые цели и задачи (рис. 1).

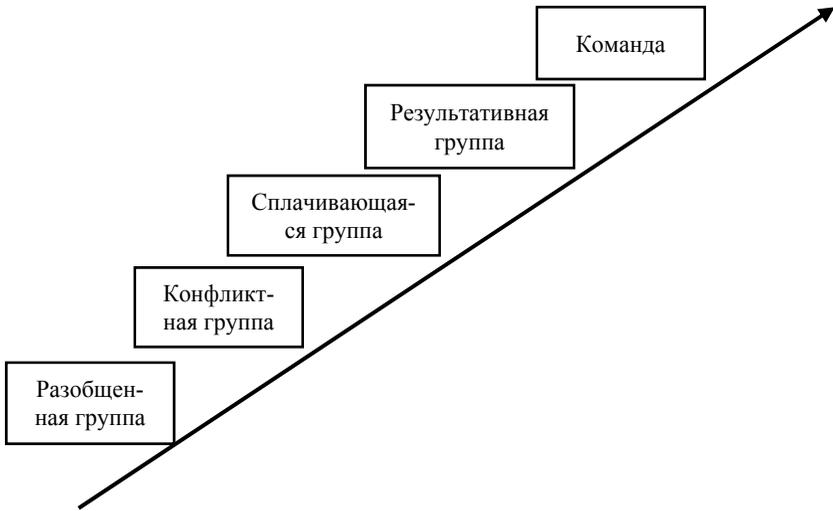


Рис. 1. Закономерность развития групп [6]

Процесс командообразования тесно связан с таким понятием, как «групповые эффекты», которые, являясь основой внутренних коммуникаций в группах, позволяют идентифицировать ее с определенным уровнем формирования команды. Команда характеризуется лишь эффектом «синергия». Знание следующих групповых эффектов: «присутствие других», «эффект Рингельмана», «группомыслие», «конформизм», «групповой фаворитизм», «мы – они» и другие, позволяет руководителю понимать, является ли на данный момент рабочая группа командой, в каком направлении следует дальше работать над формированием команды [6].

Создание команды в организации начинается с руководства, которое должно осознавать ее необходимость и готовность выступать своеобразным фундаментом командообразования. Менеджер должен руководствоваться принципами, которые определяют эффективность команды. Анализ литературы [3] позволил выделить шесть принципов, рассмотрим их. Во-первых, команда всегда создается под конкретные цели и задачи, поэтому имеет срок жизни, который заканчивается в момент завершения работ. При этом высокоэффективная команда может перестраиваться под новые цели и задачи. Второй принцип – взаимодополняемость членов команды. Не обязательно подбирать идеальных сотрудников для формирования команды, в процессе работы участники будут дополнять друг друга. Следующий принцип заключается в том, что команда делит общую цель на задания, выполнение ко-

торых распределяет между участниками команды. Иными словами, в команде не люди подбираются под роли, а роли меняются под задачи. Четвертый принцип – распределенное лидерство, предполагающий, что командой не обязательно управляет руководитель организации, в команде неформальное лидерство распределяется между участниками и основывается на их компетентности. Пятый принцип – коллективная ответственность, каждый член команды отвечает за общий результат. Шестой принцип – команда должна сама анализировать свою деятельность, тогда ее способность к самоорганизации будет повышаться быстрее.

Следующим шагом при принятии решения о формировании команды должно стать понимание, что это целесообразно с точки зрения содержания работы. Как показывает практика, чаще всего потребность в командной работе возникает, когда происходят структурные изменения; появляется новая деятельность в организации; нужен новый взгляд на решение существующих проблем; необходимо решить сложную, требующую комплексного подхода задачу; необходимо выбрать вариант решения и есть сомнения относительно лучшей альтернативы; необходимо развить новые продукты и процессы в компании; возникает необходимость в антикризисном управлении; в организации появляется проектная деятельность; необходима высокая степень приверженности принятому решению; требуется широкий спектр навыков и компетенций, системное проявление знаний и навыков сотрудников.

Приняв решение о необходимости создания команды, руководству необходимо понимать, какой подход следует выбрать для ее формирования. Например, Г. Сарган [5] выделяет 4 подхода, каждый из которых характеризуется созданием команды для разных целей. Первый подход – построение команды на основе эмоциональной сплоченности – базируется на проведении различных мероприятий по сплочению коллектива, где происходит объединение людей на основе отвлеченных от реальных проблем компании кейсах. Результатом применения данного подхода будет являться отдохнувший, сплоченный на эмоциональном фоне коллектив, в котором улучшены коммуникации и который постоянно необходимо подпитывать различными тимбилдингами. Следующий подход основан на взаимодополнении ролей и функций сотрудников, необходимых для совместной работы. Ролевой подход включает в себя несколько моделей, сформированных разными авторами. Самыми распространенными являются модель взаимодополняющей команды И. Адизеса и модель Р. М. Белбина. Адизес [1] выделяет 4 управленческих роли – РАЕI код, где Р – направля-

ющая, А – административная, Е – предпринимательская и I – интегрирующая роль. В свою очередь Белбин [2] выделяет следующие роли: реализатор, контролер, ведущий, мотиватор, аналитик, генератор идей, гармонизатор, изыскатель. Применение ролевого подхода позволяет объединить сотрудников по профессиональным признакам исходя из определенных компетенций, которых требует реализация проекта. Третий – проблемно ориентированный подход – основывается на теории Г. Саймона «Ограниченная рациональность» [7], смысл которой заключается в невозможности даже самого блестящего лидера увидеть лучшее решение из-за следующих ограничений: ограниченные познавательные способности человека, политические факторы в компании и организационные факторы. Здесь процесс формирования команды строится на проведении мозговых штурмов, стратегических сессий, где происходит: обсуждение реальных проблем компании, выработка множества решений, выбор лучшего решения, согласование решения и разделение ответственности за реализацию. Проблемно ориентированный подход позволяет сформировать управленческую команду, когда сотрудники уже обладают необходимыми навыками и компетенциями, готовы нести коллективную ответственность и совместно обсуждать решение проблем. Четвертый – динамический подход, в основе которого лежит динамическая психология К. Левина. Формирование команды происходит при прохождении стадий развития групповой динамики, и особое внимание уделяется развитию межличностных отношений. По мнению Г. Сартан [5], применение динамического подхода совместно с проблемно ориентированным подходом является самым эффективным для построения управленческих, проектных и функциональных команд.

Таким образом, применение того или иного подхода позволяет создать различные команды с разной степенью сплоченности и понимания командной работы. Только объединяя несколько подходов, можно сформировать работающую на результат квалифицированную команду, которая станет дополнительным конкурентным преимуществом для любой организации, так как позволит ускорить время принятия и исполнения решения.

Подводя итоги, хочется отметить, что формирование команды – это трудоемкий процесс, требующий временных и финансовых затрат, который не имеет смысла при одноразовом применении. Руководители организаций, планирующие развивать проектную деятельность, должны понимать, что только системное внедрение командного подхода может стать оправданным вложением,

позволяющим формировать у персонала нужные компетенции для повышения эффективности работы организации в целом.

Литература

1. Адизес, Ицхак К. Стили менеджмента – эффективные и неэффективные : пер. с англ. М. : Альпина Бизнес Букс, 2009. 199 с.
2. Белбин Р. М. Типы ролей в командах менеджеров : пер. с англ. М. : НИРО, 2003. 238 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Фролов Д. Ф., Грабенко Т. М. Теория и практика командообразования. СПб. : Речь, 2004. 304 с.
4. Катценбах Д., Смит Д. Командный подход: Создание высокоэффективной организации : пер. с англ. М. : Альпина Паблишер, 2013. 376 с.
5. Сартан Г. Н. 4 подхода в создании команд [Электронный ресурс] / Г. Н. Сартан // Katarsis Business Group. URL: <https://katarsis.ru/4-podhoda-v-sozdanii-komand> (дата обращения: 07.03.2018).
6. Сартан Г. Н. Групповые эффекты в тренинге [Электронный ресурс] // Katarsis Business Group. URL: <https://katarsis.ru/grupповые-effekty-v-treninge> (дата обращения: 07.03.2018).
7. Харстад Р. М., Зельтен Р. Модели ограниченной рациональности: пути достижения интеллектуальной конкурентоспособности // Вопр. экономики. 2014. № 5.

МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ГОССЛУЖАЩИХ

Размахова О. С.

*ГАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской
и социальной помощи», Иркутск, Россия
E-mail: raos12@mail.ru*

В настоящее время в обществе меняется отношение людей к работе, психика многих людей оказывается недостаточно пластичной для быстрого и адекватного приспособления к стремительно меняющимся условиям жизни. Люди теряют уверенность в стабильности своего социального и материального положения, в гарантированности рабочего места. Обостряется конкуренция за престижную и высокооплачиваемую работу. В связи с этим у специалиста наблюдается состояние эмоционального выгорания, т. е. психическое, физическое истощение, развивающееся как результат хронического неразрешенного стресса на рабочем месте [7; 10; 11]. Особенно велика опасность эмоционального выгорания у специалистов, работающих с людьми и вынужденных строить общение с клиентами на основе нормативно-правовых государственных позиций, не допускающих свободного толкования и нарушений буквы закона. К таким группам риска прежде всего относятся госслужащие.

Развитие синдрома эмоционального выгорания способно не только негативно повлиять на психоэмоциональное состояние субъектов межличностной профессиональной деятельности, но и отрицательно отразиться как на психическом, так и физическом здоровье специалиста.

В качестве психологических условий для эффективной коррекции эмоционального выгорания у госслужащих мы предлагаем музыкотерапию – метод, использующий музыку в качестве средства коррекции [6; 12].

Цель нашей работы состояла в теоретическом обосновании, разработке и апробации программы по коррекции эмоционального выгорания посредством музыкотерапии у госслужащих, а также оценке ее эффективности.

Анализ психолого-педагогической, музыкотерапевтической литературы по проблеме исследования позволил определить феномен эмоционального выгорания как выработанный личностью механизм психологической защиты, заключающийся в полном или частичном исключении эмоций в ответ на любые психотравмирующие воздействия; физическое, эмоциональное или мотива-

ционное истощение, характеризующееся нарушением продуктивности в работе, усталостью, бессонницей [3].

В процессе изучения литературы были определены механизмы воздействия музыки на человека. Музыкальный ритмический раздражитель способен восстановить устойчивость доминантного возбуждения в определенной совокупности нервных центров [12]. Музыка способна к моделированию эмоций, к изменению психофизиологического состояния человека [8]. Катарсическое воздействие музыки объясняется актуализацией вытесненных бессознательных аффектов, интенсивных и болезненных, которые отыгрываются, минуя контроль сознания [4; 9].

В то время как физиологические реакции у разных людей на музыку являются сходными, эмоциональная реакция сугубо индивидуальна [5]. Были классифицированы разрозненные высказывания музыкантов-практиков и конкретизировано воздействие авторского стиля на психологические механизмы личности.

Современные исследования показали, что возможности применения музыкотерапии достаточно широки и могут включать в себя разнообразные программы: для снятия стресса у взрослых и детей; для повышения резервных возможностей организма человека, а также в процессе развития навыков самовыражения и саморегуляции, помощи в процессе коммуникации. Музыкотерапия находится в стадии поиска новых способов лечения и коррекции самооценки, стимуляции личностного роста, решения коммуникативных проблем и проблем профессионального развития с помощью музыки.

Для проверки гипотезы была проведена экспериментальная работа с участием госслужащих ГАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

На начальном этапе с помощью методики определения психического выгорания А. А. Рукавишникова и методики диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко была проведена входящая диагностика, которая показала наличие компонентов психического выгорания и симптомов эмоционального выгорания у ряда госслужащих, которые составили экспериментальную группу, остальные специалисты были определены в контрольную группу.

На следующем этапе на основе предложенных О. А. Блиновой [1; 2] характеристик музыкального материала и музыкотерапевтических приемов нами был подобран ряд музыкальных произведений для экспериментальной программы, продуманы формы работы, разработана и проведена авторская музыкотерапевтическая программа по коррекции эмоционального выгорания у госслужа-

щих. Психологическая работа проводилась 2 раза в неделю по 1,5 часа в течение месяца.

Результаты экспериментальной работы оценивались с помощью тех же диагностических методик, что и на этапе входящей диагностики. Анализ результатов показал наличие положительной динамики в экспериментальной группе по показателям «личностное отдаление» и «индекс психического выгорания»: отсутствуют респонденты с крайне высоким уровнем и сократилось на 8 % количество участников исследования с высоким уровнем личностного отдаления (исходный показатель – 9 % и 25 % соответственно). В контрольной группе на 9 % увеличилось количество госслужащих с крайне высоким уровнем этого показателя.

По состоянию индекса психического выгорания в экспериментальной группе отсутствуют госслужащие с крайне высоким уровнем индекса психического выгорания (исходный показатель – 33 %), на 8 % сократилось количество испытуемых с высоким уровнем индекса психического выгорания (исходный показатель 50 %). В контрольной группе на 17 % увеличилось количество специалистов с крайне высоким уровнем индекса психического выгорания (исходный показатель 25 %).

По выраженности стадии истощения в экспериментальной группе наблюдаются достоверные изменения: увеличилось на 17 % количество специалистов с отсутствием признаков стадии истощения (исходный показатель – 67 %); нет испытуемых со сформировавшейся стадией истощения (исходный показатель – 25 %). В контрольной группе наблюдается негативная динамика по этому показателю: у 67 % данная стадия формируется (исходный показатель – 0 %).

Таким образом, в процессе коррекционного воздействия музыкотерапевтических упражнений произошло достоверное снижение показателей истощения, личностного отдаления, а также произошла стабилизация индекса эмоционального выгорания в целом. Мы предполагаем, что музыкотерапевтические упражнения позволили усилить эмоциональные реакции, возникающие в процессе межличностного общения участников тренинга, способствовали развитию навыков эффективного общения, саморегуляции и самовыражения.

Выдвинутая нами во введении гипотеза нашла свое практическое подтверждение в процессе проведения эксперимента: музыкотерапевтические упражнения оказали существенное влияние на уровень эмоционального выгорания у госслужащих.

Элементом новизны данного исследования является разработанная авторская музыкотерапевтическая программа, которая

имеет профилактическую, развивающую и коррекционную направленность. Она рассчитана на широкий контингент участников тренинга: в одной и той же группе могут участвовать люди, как обучавшиеся, так и не обучавшиеся музыке, достигая аналогичных по качеству результатов.

Полученный нами опыт дает основание рекомендовать эти упражнения для использования в музыкально-терапевтических тренингах, проводимых в организациях с целью коррекции эмоционального выгорания.

Литература

1. Блинова О. А. Современная музыка как психодиагностический стимульный материал // Современное искусство в контексте культуры : тез. докл. Астрахань, 1994. С. 20–21.
2. Блинова О. А. Процесс музыкальной психотерапии: систематизация и описание основных форм работы // Психол. журн. 1998. Т. 19, № 3. С. 106–117.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других М. : Филинъ, 1996. 472 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1986. С. 91–110.
5. Декер-Фойгт Г. Г. Введение в музыкотерапию. СПб. : Питер, 2003. 208 с.
6. Копытин А. Терапия искусством в системе образования // Шк. психолог. 2011. № 1. С. 6–10.
7. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журн. практ. психологии и психоанализа. 2001. № 3.
8. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. М. : Владос, 2000. 197 с.
9. Ранк О. Миф о рождении героя. М., 1997. С. 117–132.
10. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психол. журн. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95.
11. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания // Мед. новости. 2002. № 7. С. 3–9.
12. Ухтомский А. А. Доминанта. М. ; Л. : Наука, 1966. 273 с.
13. Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. М. : Антидор, 1998. 363 с.

ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Рысятова М. С.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: mary.ry2010@gmail.com*

В период студенчества происходит приобретение знаний о требованиях к специалистам в определенной области, формирование целей, проектов, планов и представлений, связанных с профессиональным и личностным путем развития. В современном быстро меняющемся мире необходимо помочь молодым людям определить цели, смыслы, потребности, относящиеся к осуществлению профессиональной деятельности, осознать общественный и духовно-нравственный смысл профессионального труда. Поэтому в данный период особую значимость приобретает исследование особенностей ценностных ориентаций молодежи в области профессиональной деятельности (так называемых карьерных ориентаций).

В связи с этим целью нашего исследования стало изучение особенностей карьерных ориентаций студентов-магистрантов по направлению «Психологическое сопровождение служебной деятельности».

Карьерные ориентации определяются как представления о своих способностях, ценностных ориентациях, мотивах, смыслах и потребностях, относящихся к продвижению в профессиональной деятельности [5], рассматриваются в качестве важнейшей составляющей Я-концепции [2; 5].

Карьерные ориентации возникают в процессе социализации, актуализируются в ситуации выбора, ими субъект руководствуется при выборе и моделировании своего профессионального и в целом жизненного пути [5]. В структуре профессиональной Я-концепции индивида присутствует определенная иерархия карьерных ориентаций, которая может незначительно меняться под воздействием жизненных обстоятельств при низкой степени изменчивости тех или иных доминирующих ориентаций [6].

В нашем исследовании приняли участие 20 человек. Из них: 10 магистрантов по направлению «Психологическое сопровождение служебной деятельности» (ПССД) факультета психологии ФГБОУ ВО «ИГУ», а также 10 магистрантов, обучающихся в вузах Иркутска на технических специальностях. Все магистранты явля-

ются первокурсниками. Диапазон возраста испытуемых варьируется от 22 до 27 лет.

Для эмпирического исследования мы выбрали тест-опросник «Карьерные ориентации» Э.Г.Шейна, в реадaptации А.А.Жданович. Опросник, реадaptированный А.А.Жданович, представился нам наиболее надежным, стандартизированным, валидным инструментом для изучения карьерных ориентаций. А также для выявления различий между группами мы использовали статистический *U*-критерий Манна – Уитни.

А.А.Жданович выделяет следующие карьерные ориентации: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, служение, вызов, предпринимательство, стабильность и интеграция стилей жизни [3].

Результаты исследования карьерных ориентаций у магистрантов-психологов представлены на диаграмме (рис.).

Доминирующими карьерными ориентациями являются профессиональная компетентность, служение и автономия. Ориентация на профессиональную компетентность характеризуют магистратов как людей, стремящихся быть мастерами своего дела, развивать свои способности, добиться высокой квалификации, признания своего профессионализма. Ориентация на служение может проявляться в стремлении работать с людьми, служить человечеству, что очень важно для профессии психолога. Ориентация на автономию свидетельствует о стремлении к свободе и независимости и самостоятельности.

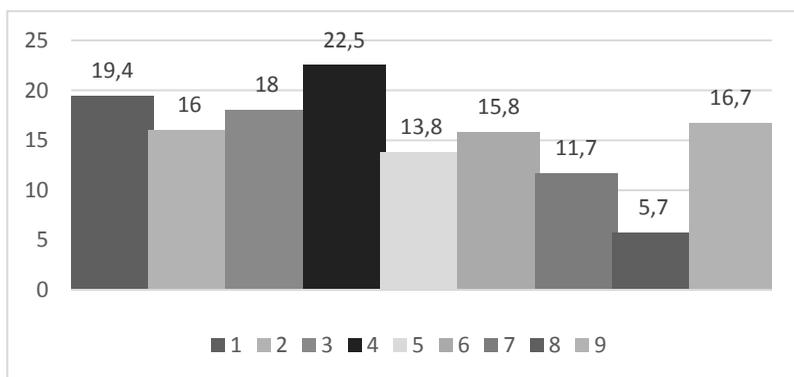


Рис. Карьерные ориентации магистрантов-психологов по методике «Карьерные ориентации»

Условные обозначения: 1 – профессиональная компетентность, 2 – менеджмент, 3 – автономия, 4 – служение, 5 – вызов, 6 – предпринимательство, 7 – стабильность места работы, 8 – стабильность места жительства, 9 – интеграция стилей жизни.

Полученные нами данные согласуются с ранее проведенными исследованиями по данной теме, сходные данные отражены в работах в работах Т. А. Тереховой [6], А. С. Кужненко [4], Т. Д. Барышевой [1]. По мнению данных исследователей, в целом для студентов-психологов наиболее значимы ориентации на интеграцию стилей жизни, служение, автономию. Другими словами, для учащихся важен баланс интересов семьи, карьеры, разных сторон жизни; ценности служения; свобода от организационных рамок.

На следующем этапе нашего исследования нами был проведен статистический анализ данных с помощью *U*-критерия Манна – Уитни. Мы сравнили результаты выборки магистрантов-психологов и магистрантов других направлений. Были получены следующие данные, представленные в табл.

Таблица
Показатели различий, выявленных с помощью *U*-критерия Манна – Уитни

Шкалы	Значение $U_{эмп}$	Значимость
Профессиональная компетентность	5,5	$p \leq 0,01$
Менеджмент	10	$p \leq 0,05$
Служение	9	$p \leq 0,05$
Интеграция стилей жизни	10,5	$p \leq 0,05$

Наиболее значимые различия были получены по таким карьерным ориентациям, как профессиональная компетентность, менеджмент, служение и интеграция стилей жизни. Две из четырех наиболее различающихся шкал являются доминирующими у психологов-магистрантов, а две другие имеют средние значения, тогда как у магистрантов других специальностей данные ориентации представлены слабо. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что для магистрантов-психологов важно развивать свои способности и помогать людям, о чем мы говорили выше, а также важно, чтобы в жизни было все сбалансировано (семья, работа и саморазвитие) и ничто не доминировало.

Таким образом, наше исследование позволило выделить следующие особенности карьерных ориентаций у магистрантов по направлению «Психологическое сопровождение служебной деятельности»: магистранты-психологи, в отличие от магистрантов других специальностей, ориентированы на расширение своих профессиональных навыков, работу с людьми и помощь им, но также им не чуждо стремление к автономности и лидерству. Данные особенности, на наш взгляд, не конфликтуют с отмеченными профессионально важными качествами психолога и являются благоприятными для развития психолога как профессионала.

Однако данные, которые получены нами в результате нашего исследования, нельзя в полной мере перенести на всю генеральную совокупность студентов-магистрантов, так как выборка включала небольшое количество респондентов. В перспективе планируется развивать наше исследование по данной проблеме, в частности, расширив выборку.

Литература

1. Барышева Т. Д. Мониторинг профессиональных установок и карьерных ориентаций студентов гуманитарных специальностей // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 51–55.
2. Жданович А. А. Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 20 с.
3. Жданович А. А. Реадаптация опросника «Карьерные ориентации» и его стандартизация на студенческой выборке // Психол. журн. 2007. № 4. С. 4–19.
4. Кужненко А. С. Изучение карьерных ориентаций и учебной мотивации современной студенческой молодежи // Личность в природе и обществе : науч. тр. Сер. Психология и педагогика / сост. и науч. ред. А. В. Иващенко, Н. Б. Карабущенко, Е. Н. Полянская. М., 2013. Вып. 16. С. 151–155.
5. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. СПб. : Речь, 2000. 298 с.
6. Терехова Т. А. Проявления карьерных ориентаций у студентов-психологов // Гуманит. вектор. 2011. № 1 (25). С. 120–126.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ КАК СПОСОБА ВОЗДЕЙСТВИЯ НА КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В РАБОТЕ С ЗАЩИТНЫМИ МЕХАНИЗМАМИ СОТРУДНИКОВ МЧС РОССИИ

Сковитина Д. П., Щеголева Т. М.

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

Специфика трудовой деятельности сотрудников МЧС связана с постоянным риском, высоким уровнем напряжения, опасностью. Постоянное столкновение с обстоятельствами, представляющими собой угрозу для жизни, условиями сверхнормативности, повышенными требованиями к работнику приводит к тому, что человек чаще вынужден более интенсивно использовать механизмы психологической защиты.

Особенности служебной деятельности сотрудников пожарно-спасательной части увеличивают риск деструктивного использования личностью механизмов психологической защиты, что может выражаться в примитивном, однообразном применении ряда защит. Подобного рода ограниченность личности приводит к деформации ее поступков, к нарушению гармоничных связей между целями поведения и ситуацией, определяющей это поведение. Способность подвергать анализу собственные эмоциональные реакции представляет собой один из признаков зрелой личности. Реализация данного процесса возможна при помощи использования личностью интеллектуальных средств контроля, которые она разрабатывает путем разрешения проблемных ситуаций в условиях одновременного воздействия аффективных состояний.

Организация работы с механизмами психологической защиты требует учёта специфики объекта исследования, а также особенностей трудового распорядка дня сотрудников МЧС и даёт нам возможность предположить, что наиболее приемлемой является работа с использованием активных групповых методов.

Таким образом, целью нашего исследования является оптимизация механизмов психологической защиты путем использования активных методов у сотрудников МЧС.

Анализ работ по представленной теме показал, что наиболее разработанные подходы к исследованию механизмов психологической защиты лежат в русле психоаналитического направления и представлены такими авторами, как З. Фрейд, А. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Г. Салливан и др.

Особый интерес представляют работы Ф. Перлза. Понятие механизмов психологической защиты в работах ученого представлено термином «механизмы прерывания». Он полагал, что механизм прерывания контакта – это нарушенный способ контакта организма с окружающей средой.

Одним из первых отечественных исследователей, рассматривающих механизмы психологической защиты, был Ф. В. Бассин. Механизмы психологической защиты автор определял как особые формы взаимодействия психологических установок. Ученый отмечает, что главным в защите сознания выступает возможность снижения уровня значимости травмирующей ситуации [2].

Рассмотренные нами подходы о роли механизмов психологической защиты, предложенные авторами отечественной и зарубежной психологии, дают возможность предположить, что в процессе выбора, активизации и интенсивности использования той или иной защиты участвуют интеллектуальные способности личности.

В связи с выдвинутым предположением особую значимость приобретают работы Е. Т. Соколовой. Ею было отмечено, что контроль над классом потенциально разрушительных аффективных состояний требует разработки интеллектуальных стратегий, которые в свою очередь будут направлены на реструктурирование этих состояний в соответствии с усвоенными социально заданными нормами [7].

Важное место когнитивной составляющей в работе механизмов психологической защиты отводил В. В. Столин [8]. Им были выделены два альтернативных измерения, в которых происходит отражение собственного «Я». Первое измерение представляет собой бессознательную работу механизмов психологической защиты в их классическом понимании. Под вторым измерением автор понимал работу интеллектуальных процессов, позволяющих преодолеть влияние механизмов психологической защиты и тем самым расширять поведенческий репертуар личности.

Выделяя интеллектуальные способности как средства работы с механизмами психологической защиты, мы можем полагать, что осуществление работы с данными психическими структурами возможно при помощи использования в практике активных методов. Активные методы представляют собой организацию и ведение рабочего процесса, которые направлены на максимальную активизацию поисковой, обучающей деятельности человека посредством широкого спектра приемов и средств. Особую значимость для нас приобретают групповые активные методы.

Участник-должен не просто накопить в своей памяти варианты возможных решений и выходов из проблемных ситуаций, а

научиться осознать и «видеть» свое поведение со стороны, понимать суть своего участия и роль в процессе групповой работы. Процесс осознания, на наш взгляд, осуществляется путем использования в психической деятельности участником групповой работы своих аналитико-синтетических способностей. Именно интеллектуальный уровень обуславливает, примет ли участник проблемную ситуацию и приступит к поиску возможных путей её разрешения.

Оригинальный подход, с нашей точки зрения, представлен в работах Е. Ю. Емельянова [4]. Автор полагает, что человек может добиться изменений в шаблонах собственного поведения лишь путем участия в групповой работе, поскольку объективное, внешнее изменение взаимоотношений человека с окружающей средой, отражаясь в его сознании, изменяет и внутреннее, психическое состояние человека, перестраивает его сознание, его внутреннее отношение и к другим людям, и к самому себе [5]. Мы считаем, что подобного рода перестройка связана с решением ряда задач, возникающих перед участником в ходе групповой работы.

Рассмотрев представленные подходы, мы можем отметить, что в научной психологической литературе отсутствуют работы, посвященные вопросу применения активных методов в работе с механизмами психологической защиты личности. В связи с этим нами была разработана программа, целью которой является оптимизация механизмов психологической защиты сотрудников МЧС России.

В исследовании приняли участие сотрудники пожарно-спасательной части № 56 и № 57 ФГКУ «17 ОФПС по Иркутской области» города Усолье-Сибирское в возрасте от 22 до 55 лет в количестве 56 человек.

В процессе работы нами были использованы следующие методики: тест-опросник «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index) Р. Плутчика, Х. Келлермана и Х. Р. Конте в адаптации Л. И. Вассермана; краткий ориентировочный тест (КОТ) В. Н. Бузина, Э. Ф. Вандерлика (второй вариант); фрустрационный тест Розенцвейга в модификации Н. В. Тарабриной (взрослый вариант). Анализ корреляционной связи между механизмами психологической защиты и интеллектом проводился при помощи подсчета коэффициента корреляции Пирсона. Оценка сдвига значений по показателям методик после апробации разработанной программы осуществлялась при помощи *T*-критерия Вилкоксона. Статистический анализ проведен с помощью программы SPSS Statistics 21.0.

Экспериментальная и контрольная группы были представлены 24 участниками мужского пола в возрасте от 22 до 37 лет.

Программа по оптимизации механизмов психологической защиты включала в себя 10 занятий. Работа осуществлялась в течение пяти недель. Занятия проводились два раза в неделю. Продолжительность каждого занятия – 1,5 часа. После реализации программы осуществлялось ретестовое исследование контрольной и экспериментальной группы, целью которого являлась проверка эффективности разработанной программы.

Мы полагаем, что организация групповой формы работы с применением активных методов для сотрудников МЧС будет способствовать оптимизации их механизмов психологической защиты через использование интеллекта как ресурса. Группа в данном случае представляет собой модель микросоциума, что дает возможность участникам выстраивать межличностные отношения, решать проблемные ситуации, применяя привычные для них модели и стратегии поведения. В процессе группового анализа поведения каждого из участников происходит осознание собственных психологических защит, искажающих восприятие себя, других и ситуации в целом. Таким образом, у сотрудников появляется возможность использовать новые варианты в решении проблемных ситуаций, тем самым расширить свой поведенческий репертуар и, как следствие, оптимизировать работу механизмов психологической защиты.

Литература

1. Бассин Ф. В. О «силе Я» и «психологической защите» // Вопр. философии. 1969. № 2. С. 118–125.
2. Бассин Ф. В., Бурлакова М. К., Волков В. Н. Проблема психологической защиты // Психол. журн. 1996. Т. 9. № 3. С. 78–87.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М. : Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
4. Емельянов Ю. Н. Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов // Вопр. психологии. 1985. № 6. С. 81–87.
5. Емельянов Ю. Н., Жуков Ю. М. Социально-психологический тренинг: проблемы и перспективы // Вопр. психологии. 1983. № 6. С. 139–140
6. Семенова Т. И. Взаимосвязь интеллекта и механизмов психологической защиты : дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 188 с.
7. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М. : Изд-во МГУ, 1989. 215 с.
8. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во МГУ, 1983. 286 с.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРЕСТУПНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БЫВШИХ СОТРУДНИКОВ ОВД, ОСУЖДЕННЫХ ЗА РАЗНЫЕ КАТЕГОРИИ ПРЕСТУПЛЕНИИ

Татарникова Е. А., Щеголева Т. М.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: l-i-z-a96@mail.ru*

Актуальность изучения мотивации преступной деятельности обусловлена тем, что процент преступности среди сотрудников органов внутренних дел растет. Наиболее распространенными «профессиональными» преступлениями являются коррупционные преступления и превышение должностных полномочий. Кроме этого, совершаются преступления против собственности (кража, мошенничество, грабеж) и преступления против личности. Владение знаниями в сфере уголовного законодательства и наделение властными полномочиями делают таких преступников более опасными, а их преступления – изощренными, помимо этого, создается угроза избегания ответственности.

Для того чтобы установить причины совершения преступления, необходимо изучать мотивацию преступной деятельности, центральным элементом которой являются криминальные мотивы. Установление и анализ криминальных мотивов позволяет точнее квалифицировать преступление и объективно назначить меру наказания, после чего продуктивно заниматься перевоспитанием и исправлением преступника, нарушившего закон. В дальнейшем благодаря знаниям мотивов, которые детерминируют преступное поведение, становится возможной профилактика преступлений, их прогнозирование и борьба с преступностью.

На основании вышеизложенного была определена цель исследования: изучить мотивы преступного поведения сотрудников органов внутренних дел.

В психологической науке изучению мотивации отводится одно из центральных мест. Мотивация представляет собой совокупность побуждений, в которой отражается предмет потребности. Побудителями выступают мотивы, потребности, установки, влечения, интересы и ценности личности. Мотивации преступного поведения также свойственны названные побуждающие силы, как и мотивации вообще. Криминальная мотивация состоит из определенных этапов, на каждом из которых реализуются определенные функции преступной мотивации: формирование и актуализация потребности в конкретном действии выполняют отражательную функцию; возникновение мотива и формирование цели пре-

ступного поведения – побудительную; регулятивную функцию выполняют выбор путей достижения цели, прогнозирование возможных последствий и принятие решения; контроль и коррекцию совершаемых действий, анализ наступивших последствий и раскаяние – контролирующую функцию [5, с. 47].

Центральное место в преступной мотивации занимает криминальный мотив, представляющий собой внутреннее побуждение, опредмеченную потребность. Однако именно криминальным он становится только тогда, когда определяются пути и способы удовлетворения возникшей потребности.

Отличительными чертами преступного мотива являются антисоциальная направленность, преобладание материальных и естественных побуждений над духовными, доминирование побуждения типа влечения, а не долга и господство побуждений с ближайшими целями [4, с. 71].

Важно отметить, что преступное поведение характеризуется полимотивированностью, т. е. действием одновременно нескольких разных мотивов, либо их сменяемостью в процессе разворачивания противоправного поведения. Бессознательность мотивов связана с психологическими установками, действующими на неосознаваемом для личности уровне и заранее подготавливающими эту личность к определенным действиям [2, с. 43].

Не отрицая того, что работа сотрудников органов внутренних дел носит специфический характер, мы опирались на более универсальные классификации преступных мотивов, а не на специфические, описывающие исключительно преступное поведение сотрудников.

Анализ литературы показал, что в основе трех наиболее распространенных категорий преступлений – убийств, сексуальных и корыстных преступлений – лежат преимущественно бессознательные мотивы. Наиболее распространенный из них – бессознательный мотив самоутверждения, проявляющий себя в разных формах в зависимости от совершаемого преступником правонарушения [1, с. 273]. Например, для лиц, совершивших убийства, характерно постоянное пребывание в состоянии напряжения, они подозрительны, находятся в поиске "врагов", часто провоцируют конфликты и бурно реагируют на ими же созданные острые ситуации. Ощущая постоянный страх возможной агрессии извне, чувствуя весь мир как враждебный, преступник снимает свою бессознательную боязнь, притесняя других, как бы отодвигая их от себя, или же вообще – уничтожая носителей угрозы. Наиболее выгодным оказывается именно последний путь, поскольку он создает иллюзию решения всех психологических проблем. То есть мо-

тив самоутверждения у лиц, совершивших убийство, выступает как защита от мнимой опасности со стороны окружения, стремление отстоять себя путем притеснения или уничтожения других [3, с. 96].

Мотив самоутверждения у преступников, совершивших сексуальное насилие, в первую очередь обусловлен самовосприятием преступника. Ощущая, чаще на подсознательном уровне, свою неполноценность, несостоятельность и ущербность как мужчины, такие преступники идут на совершение сексуального насилия с намерением утвердить себя как мужчину, "отстоять" свои мужские качества, которыми они наделяют женщин и чувствуют из-за этого зависимость от них и свою неполноценность. Путем насилия и подавления женщин они стремятся обрести независимость, доминирование, сексуальный приоритет.

Помимо этого, у лиц, совершающих изнасилование, бессознательно активируется механизм переноса в возраст подросткового периода (как положительно эмоционально окрашенного, так и отрицательно), либо происходит перенос негативных эмоций, например, в отношении взрослой женщины на подвергающихся насилию девочек, в том числе своих дочерей [3, с. 127].

Для разных типов корыстных преступников преступления представляют разную психологическую выгоду.

Так, для расхитителей и виновных в кражах, в силу их слабых контактов со средой и окружающими, но при этом высокой потребностью в общении и обретению членства в малых группах, основным мотивом и смыслом краж является сохранение или приобретение значимых для них отношений с другими людьми, преодоление своего отчуждения, одиночества, приспособление к эталонным группам и поиск поддержки в них.

Для другого типа корыстных преступников смыслом преступлений является прежде всего утверждение себя на социальном (достижение определенного социально-ролевого положения), социально-психологическом (приобретение признания со стороны лично значимого ближайшего окружения) или индивидуальном (самоутверждение) уровнях.

Утверждение своей значимости, стремление доминировать над окружающими и управлять ими могут реализовываться путем накопления значительных материальных богатств. В таком случае мотивом преступного поведения становится утверждение себя в жизни. Для таких преступников воровство не является игрой, и они стараются сделать все, чтобы избежать разоблачения.

Характерное для расхитителей заниженное представление о себе (на бессознательном уровне), расходящееся с реальным положением в социуме, приводит к определенному поведению, в

данном случае преступному, как способу самоутверждения и защиты представления о себе. Ведущим мотивом и личностным смыслом их преступлений является опасение и страх быть подавленным, униженным внешней средой, а отсюда неосознанное стремление занять такое место в жизни, которое позволило бы оказать этой среде нужное сопротивление.

Корыстные преступления мотивирует и игровой мотив, который ярко проявляется в мошенничестве, где необходимо интеллектуальное противоборство, умение максимально использовать благоприятные обстоятельства и быстро принимать наиболее правильные решения. Иными словами, преступления для таких виновных доставляют наиболее острые ощущения и переживания.

Наряду с перечисленными мотивами действует и корыстный мотив, но он выступает как сопутствующий, переплетаясь с мотивом самоутверждения или игровыми мотивами, придавая значительную мотивирующую силу преступному поведению [3, с. 254].

Таким образом, проведенный нами анализ мотивов, обуславливающих преступное поведение, касается преступников в целом, вне зависимости от сферы их профессиональной деятельности. Но нас интересуют мотивы, лежащие в основе преступной деятельности сотрудников органов внутренних дел, осужденных за совершение преступлений разных категорий. Мы полагаем, что в основе их преступного поведения преобладает мотив самоутверждения. Также мы предполагаем, что мотив самоутверждения проявляется специфически в зависимости от выбора путей и средств совершения правонарушения преступником.

Литература

1. Антонян Ю. М. Психологическое отчуждение личности и преступное поведение. Ереван : Айастан, 1987. 402 с.
2. Антонян Ю. М. Системный подход к изучению личности преступника // Сов. государство и право. 1974. № 4. С. 57–98.
3. Антонян Ю. М. Изучение личности преступника. М., 1982. 587 с.
4. Криминальная мотивация / Ю. М. Антонян, В. В. Гульдан, В. Н. Кудрявцев, В. В. Лунеев. М. : Наука, 1986. 304 с.
5. Лунеев В. В. Преступное поведение: Мотивация, прогнозирование, профилактика. М., 1980. 504 с.

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР

Ткачева Н. С.

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

Несмотря на внимание ученых, проблема профессиональной деформации личности остается актуальной. Очевидно, что профессия накладывает свой отпечаток на сознание человека и, соответственно, на его жизнедеятельность. Ряд видов профессий способствуют совершенствованию нравственных и ценностных ориентаций сотрудников, обеспечивая гармоничное развитие личности. Однако определенные условия выполнения профессиональной деятельности могут провоцировать развитию некоторых негативных явлений в структуре личности, т. е. ее деформировать.

Чаще всего профессиональная деформация встречается у представителей таких профессий, которые предполагают властные полномочия. Профессия сотрудников силовых структур относится к таким профессиям.

Выполнение профессиональной деятельности сотрудниками силовых структур сопровождается высокими нервно-психическими и физическими перегрузками. Такие перегрузки могут приводить к негативным эмоциональным состояниям и истощению внутренних ресурсов человека. Кроме того, данная деятельность предполагает наличие психотравмирующих и даже экстремальных факторов, к которым относятся опасность для жизни и здоровья, общение с людьми, имеющими негативные психологические особенности и образ жизни, а также взаимодействие с ними, которое часто носит конфликтный характер, многосторонний социальный контроль и т. д.

Под профессиональной деформацией принято понимать развитие психологических феноменов, обусловленных родом профессиональной деятельности. Это могут быть сознательные отклонения в структуре личности, проявляющиеся при выполнении профессиональных обязанностей, которые часто приводят к нарушениям нравственно-этических и правовых норм в обществе. А также это могут быть неосознаваемые негативные изменения в структуре личности, такие как характерологические особенности, эмоциональные реакции, протекание психических процессов и т. д. Наличие и степень профессиональной деформации чаще всего выражается в поведении человека и совершаемых им действиях и поступках [1, с. 167].

Другими словами, профессиональная деформация – это приобретение человеком склонностей, навыков и качеств, отрицательно влияющих на выполнение профессиональной деятельности сотрудника и его личностную структуру.

Чаще всего она выражается во властолюбии, равнодушии, скептицизме, подозрительности, карьеризме, индивидуализме и т. д. Профессиональная деформация может привести к значительным трудностям при выполнении труда и его эффективности, а также в повседневной жизни человека [2, с. 74]. Следует отметить, что при определенной степени профессиональной деформации (деградации) личность становится профессионально несостоятельной.

Достаточно распространены случаи профессиональной деформации, приводящие к правонарушениям, совершаемым сотрудниками силовых структур с использованием служебной деятельности, которые затрагивают права и свободы граждан. К ним относятся оскорбления задержанных, уничтожение их чести и достоинства, случаи применения насилия по отношению к гражданам, неправомерное использование оружия или других специализированных средств, бюрократизм, недобросовестное отношение к выполнению служебных обязанностей и т. д. [3, с. 105].

Таким образом, проявления профессиональной деформации сотрудников силовых структур могут негативно влиять на выполнение профессиональной деятельности самого специалиста, а также сказываться на его эмоциональном состоянии и жизнедеятельности и жизни окружающих, кроме того, на эффективности работы всего штата сотрудников и быть опасными для граждан.

Профилактика профессиональной деформации понимается как совокупность мероприятий, направленных на снижение вероятности развития ее предпосылок и проявлений. Главной задачей профилактики профессиональной деформации является сглаживание факторов, способствующих ее развитию.

Одним из главных условий предупреждения и успешного преодоления профессиональной деформации является постоянная работа по совершенствованию моральных и ценностных установок и качеств сотрудников, а также их самовоспитание [5, с. 133].

Большое значение также имеет гигиена труда сотрудников силовых структур, т. е. тщательное планирование ими собственной деятельности, соблюдение режима труда и отдыха, активные виды отдыха, наличие хобби и увлечений, не связанных с профессией, а также общение с приятными людьми и содержательное взаимодействие.

Большую роль в предупреждении профессиональной деформации играет сплоченный коллектив, как возможность обогащения опытом, самосовершенствования, критики и самокритики [6, с. 26].

Особым фактором для профилактики профессиональной деформации является личный пример коллег и руководителей, что вызывает уважение у сотрудников и желание следовать образцам [4, с. 370].

Кроме того, в процессе профилактики профессиональной деформации мы считаем важным психологическое сопровождение и подготовку сотрудников силовых структур. Психологические мероприятия по профилактике данного феномена способствуют снятию эмоционального напряжения, сохранению психического здоровья сотрудников и повышению эффективности выполнения его служебных обязанностей.

Психологическая работа, направленная на профилактику профессиональной деформации сотрудников силовых структур, ставит перед собой решение следующих задач: совершенствование методов и стиля управления персоналом; формирование морально-психологического климата в службах и подразделениях; формирование ценностной установки на следование «кодексу чести»; развитие морально-нравственной направленности и психологической устойчивости сотрудников силовых структур; выработка культуры в работе и профессионального иммунитета и т. д. Кроме того, важным аспектом профилактики профессиональной деформации является своевременная диагностика ее проявлений.

Психологическое направление профилактики профессиональной деформации сотрудников силовых структур предусматривает просветительскую работу, направленную на разъяснение сущности, последствий и факторах профессиональной деформации в форме лекций и бесед; индивидуальное консультирование и психологическая поддержка; развитие навыков саморегуляции эмоционального состояния и поведения; мотивация и стимулирование к личностному росту и профессиональному развитию с определением перспектив и т. д.

Кроме того, важнейшим компонентом психологической профилактики профессиональной деформации сотрудников силовых структур является формирование активной позитивной жизненной позиции, сознательного отношения к труду, общественному долгу, компетентности каждого работника, а также развитие профессионально-значимых качеств.

Таким образом, проблема профессиональной деформации сотрудников силовых структур является одной из актуальных областей современной психологической науки. Профессиональная де-

формация оказывает мощное негативное воздействие на личность, работника, а соответственно, и на работу всего подразделения. Кроме того, профессиональная деформация сотрудников силовых структур может проявляться в общественно опасных формах. Соответственно, необходима психологическая профилактическая работа, направленная на профилактику профессиональной деформации сотрудников силовых структур.

Литература

1. Безносков С. П. Профессиональные деформации личности // Вестн. Санкт-Петерб. ун-та МВД России. 2012. № 3. С. 167–171.
2. Кроз М. В., Ратинова Н. А. Психологическое исследование профессиональной деформации прокурорских работников // Вестн. Акад. Ген. прокуратуры РФ. 2016. № 3. С. 68–74.
3. Робозеров, В. Ф. Типовая программа действий сотрудника милиции // Тез. I Всесоюз. конф. управления. М., 1979. С. 99–112.
4. Скворцова Е. В. Психолого-педагогические особенности помощи сотрудникам милиции по преодолению профессионально-личностной деформации // Вестн. МГОУ. Сер. Психол. науки. 2007. № 3. С. 370–378.
5. Степанова А. Л. Нравственно-профессиональная деформация сотрудников органов внутренних дел и пути ее преодоления // Новое в законодательстве России: проблемы теории и практики применения : сб. науч. ст. Саратов : МВД России, 2005. С. 130–135.
6. Такасаева К. Р. Морально-психологические факторы профессиональной деформации личности сотрудников органов внутренних дел : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 26 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СОТРУДНИКОВ МЧС: АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Шайморданова Е. В.

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

Проблема адаптации сотрудников МЧС широко изучается в психологии, но в практическом плане данная проблема далека от ее разрешения. В связи с этим возникает необходимость анализа и обобщения основных работ в области адаптации сотрудников МЧС и выявления перспективных направлений дальнейших исследований.

При отборе источников преимущество отдавалось работам, широко известным в кругах психологов МЧС, выполненным за последние годы и представленным на уровне диссертаций и монографий. Прежде всего, обращают на себя внимание работы Е. Ю. Кольчик [4], А. А. Бобрищева [1], А. А. Земскова и Н. А. Кравцова [3]. В целом можно заключить, что в современной науке, изучающей адаптацию сотрудников МЧС, основной проблемой является поиск психологических условий адаптации. При этом если одни авторы делают акцент на копинг-стратегиях сотрудников, то другие – на адаптационном потенциале личности, поиске личностных особенностей сотрудников, адаптированных на службе или, наоборот, дезадаптантов.

Большое внимание уделяется точкам риска адаптации, в частности периоду должностных перемещений [4]. В работе отмечается, что процесс адаптации выражается в двух основных направлениях: за счет изменения субъекта адаптации или за счет изменения ситуации деятельности. Выбор направления осуществляется интуитивно и зависит от ряда факторов, среди которых особенности текущей ситуации и самого субъекта. При этом профессиональная адаптация имеет свои особенности в экстремальных видах деятельности, к которым относится работа в структуре МЧС. Среди них особенно выделяется перемещение по службе на высшую должность. Это сопровождается сменой пассивной установки подчиненного на активную установку руководителя; совмещение позиций руководителя и коллеги; увеличение ответственности, что в конечном итоге приводит к формированию образа «Я на новой должности» [4].

В своей работе при помощи методики Кеттелла, методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, методики оценки профессиональной дезадаптации, Е. Ю. Кольчик обнаружила, что с процессом адаптации сотрудни-

ков МЧС, перемещающихся на вышестоящие должности, тесно взаимосвязаны такие качества, как практичность, коммуникабельность, а также подозрительность и доминантность. Индивидуально-психологическими характеристиками, благоприятно влияющими на перемещения на равнозначные должности, являются высокая совестливость, порядочность; самопринятие, тогда как чрезмерный контроль и высокая требовательность к себе в данной ситуации приводят к дезадаптации [4].

А. Г. Портнова и А. Е. Холодцева обнаружили, что адаптации сотрудников МЧС способствуют личностные качества, включающие сформированную самостоятельную личность, обладающую развитыми волевыми способностями и навыками самоконтроля, занимающую активную жизненную позицию и берущую ответственность за свои действия [5].

Е. Ю. Броцило, опираясь на опыт работы в МЧС Украины полагает, что центральное место при адаптации сотрудников занимает адаптационный потенциал, включающий следующие качества:

- адекватное восприятие других людей и себя в профессиональной деятельности и на новой должности;
- способность к разнообразным проявлениям эмоциональных реакций;
- сохранение внутреннего контроля в стрессовых ситуациях;
- владение способами мотивации себя и окружающих [2].

А. А. Бобрицев и Б. М. Лопухин акцентировали роль копинг-стратегий в адаптации. На основе факторной модели они обнаружили, что высокому уровню адаптации соответствуют копинг-ресурсы с более высоким уровнем интегрированности и единой направленности [1]. Наоборот, факторная структура психологических показателей сотрудников МЧС с низким уровнем адаптированности интегрирована в меньшей степени, что говорит о большем числе переменных, способствующих низким личностным ресурсам стресс-преодолевающего поведения, слабой взаимосвязи их между собой, в целом они указывают на личностную деформацию и дезадаптацию этих сотрудников.

При этом в литературе практически не обсуждается проблема технологий развития соответствующих качеств. Исключением является работа Е. Ю. Броцило, которая предлагает социально-психологический тренинг как способ адаптации за счет формирования соответствующих качеств. Структура ее тренинга представлена следующими модулями: «Развитие навыков самоанализа и гибкости мышления»; «Развитие управленческих коммуникативных навыков»; «Развитие коммуникативных навыков сотрудничества»; «Развитие механизмов внутреннего контроля»; «Формирование самовосприятия» [1].

На наш взгляд, анализировать эффективность соответствующего тренинга достаточно сложно, учитывая его уникальность. Сама автор указывает, что данный тренинг действительно способствовал улучшению ряда показателей адаптации. Имеют место улучшение общей адаптации, повышение степени принятия себя и снижение эмоционального дискомфорта у сотрудников обеих групп. У сотрудников, перемещающихся на вышестоящие должности, также наблюдаются уменьшение показателей снижения общей активности и ощущение общей усталости, и это в целом благоприятно сказывается на эмоциональном состоянии участников перемещения.

В результате проведенного анализа были получены следующие выводы:

- проблема адаптации сотрудников МЧС достаточно активно исследуется в рамках двух научных стратегий, рассматривающих в качестве объекта трансформаций либо свойства самого сотрудника, либо условия службы;

- стратегии, ориентированные на трансформации свойств сотрудника, выделяют в качестве интегральных показателей адаптивности либо адаптационный потенциал, либо копинг-стратегии;

- недостаточно исследованы показатели в рамках стратегий, ориентированных на трансформацию условий службы;

- недостаточно представлен методический инструментарий по развитию свойств адаптационного потенциала и копинг-стратегий сотрудников МЧС.

Сделанные выводы позволяют определить перспективные направления исследований: проблематика оптимизации условий службы сотрудников МЧС; содержательной конкретизации понятия «адаптационный потенциал»; поиска технологий профессиональной адаптации сотрудников.

Литература

1. Бобрищев А. А. Психодиагностическая модель прогноза личностных ресурсов стресс-преодолевающего поведения сотрудников ГПС МЧС России в период адаптации к профессиональной деятельности // Учен. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта. 2013. № 11. С. 15–22.
2. Броцило Е. Ю. Тренинг адаптации сотрудников силовых структур в условиях должностных перемещений // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 3. С. 96–98.
3. Земскова А. А., Кравцова Н. А., Стратегии совладающего поведения у сотрудников МЧС России и у курсантов Дальневосточной пожарно-спасательной академии МЧС России // Вестн. С.-Петерб. ун-та ГПС МЧС России. 2015. № 2. С. 173–179.
4. Кольчик Е. Ю. Анализ взаимосвязи индивидуально-психологических характеристик с особенностями профессиональной адаптации сотрудников МЧС в процессе должностных перемещений // Проблемы современ. пед. образования. 2016. Вып. 53 (2). С. 327–336.
5. Портнова А. Г., Холодцева А. Е. Психологические защиты и стратегии совладающего поведения с кризисными ситуациями сотрудников в экстремальных видах профессиональной деятельности // Вестн. КемГУ. 2010. № 3 (43). С. 90–100.

РАЗДЕЛ 9
ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ
КОНФЛИКТОЛОГИИ
И ПСИХОЛОГИИ КОНФЛИКТА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ В КОНФЛИКТОЛОГИИ

Бухарова Е. А., Стифуткина В. А.

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

В современном мире возрастает роль конфликтологии как науки. На сегодняшний день в сфере жизнедеятельности общества происходит увеличение социальной и психологической напряженности, напрямую взаимосвязанной с таким понятием, как конфликт. А. Я. Анцупов в своем словаре по конфликтологии пишет: «Конфликт (от лат. *conflict* – столкновение) – наиболее деструктивный способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, а также борьба подструктур личности» [2]. Рассматривая конфликтологию в качестве науки, следует отметить, что она носит междисциплинарный характер, однако среди различных направлений конфликтологии необходимо обозначить два основных: социологический и психологический.

В рамках социологического подхода в конфликтологии можно выделить таких исследователей, как Г. Спенсер, К. Маркс, Г. Зиммель, Т. Парсонс, Л. Козер, Р. Дарендорф, К. Боулдинг и др. В психологическом направлении конфликтологии выделяют:

- психоаналитический подход (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм);
- социотропный подход (У. Мак-Дугалл, С. Сигеле);
- этологический подход (К. Лоренц, Н. Тинберген);
- теорию групповой динамики (К. Левин, Д. Креч, Л. Линдсей);
- фрустрационно-агрессивный подход (Д. Доллард, Л. Берковитц, Н. Миллер);
- поведенческий подход (А. Басе, А. Бандура, Р. Сире);
- социометрический подход (Д. Морено, Э. Дженигс, С. Додд, Г. Гурвич);
- интеракционистический подход (Д. Мид, Т. Шибутани, Д. Шпигель) [1].

Основоположником психоаналитического подхода в конфликтологии стал З. Фрейд. Именно он выделил и обосновал концепцию поиска причин конфликтов как внутренних, так и межличностных в сфере бессознательного. Психологи К. Хорни, Э. Фромм и Г. Салливан расширили суть понятия конфликт и положили начало введению в него социального контекста. К. Хорни в качестве основной причины межличностных конфликтов выде-

лял недостатку внимания и дружелюбия со стороны близких людей, а Э. Фромм считал источником возникновения конфликтов отсутствие возможности реализации в социуме индивидуальных потребностей и устремлений.

Теория социальных инстинктов, созданная У. Мак-Дугаллом, стала фундаментом для социотропного подхода в конфликтологии. По его мнению, общество не может функционировать без конфликтов, они неизбежны, так как любому человеку присущи социальные инстинкты (страх, стадность и др.), которые передаются по наследству и побуждают индивида к противостоянию, порождая тем самым конфликтную ситуацию.

В рамках этологического подхода конфликтологии, основанного на работах К. Лоренца, источником происхождения конфликта является агрессивность индивида и толпы. Исследователь в своих трудах выделил однотипность механизмов возникновения агрессивности у животных и человека, а агрессия – это естественное состояние организма.

Концепция динамической системы поведения, разработанная К. Левиним, стала основой для теории групповой динамики в конфликтологии, которая в качестве первопричины конфликта обозначает напряжение, появляющееся при нарушении гармоничного соотношения между индивидом и социумом.

Фрустрационно-агрессивный подход в конфликтологии был создан Д. Доллардом, который, опираясь на работы З. Фрейда и К. Левина, выделил в качестве источника конфликта биосоциальную причину, состоящую из агрессии и фрустрации.

Наиболее известным представителем поведенческого подхода в конфликтологии является А. Басе. Он считает, что причины конфликтов заключаются не только в биологической природе индивида, но и в его окружении, взаимодействуя с которым происходит изменение личности человека в соответствии с окружающей его социальной средой.

Основоположник теории социометрии Я. Морено определил, что конфликт это результат эмоциональных отношений между людьми, их симпатий и антипатий, испытываемых друг к другу.

В рамках интеракционистического подхода конфликтологии, основанного на работах Д. Мида, Т. Шибутани сделал вывод о том, что причины конфликтов – это процессы социального взаимодействия. При появлении колебаний во взаимоотношениях между индивидом и окружающей средой происходит дисбаланс, который приводит к ощущению дисгармонии у индивида. Совершая попытки адаптации к изменившимся условиям, он осуществляет деятельность, в ходе которой возникают конфликты.

Эрик Берн, создавший теорию трансактного анализа, выделил следующую структуру личности, включающую в себя три компонента: 1) состояние «ребенок» (источник эмоций, побуждений и переживаний); 2) состояние «родитель» (влечение к стереотипам, поучениям, обобщениям); 3) состояние «взрослый» (рациональное отношение к жизни) [1].

Во время взаимоотношений людей происходят изменения, т. е. трансакции, которые в зависимости от способа реализации приводят к определенному результату, к конфликтной или бесконфликтной ситуации.

В рамках конфликтологии, кроме представленных выше направлений, можно выделить следующие подходы:

1. Теоретико-игровой (М. Дойч).
2. Теорию организационных систем (Р. Блейк, Дж. Мутон).
3. Теорию и практику переговорного процесса (Д. Прюитт, Д. Рубин, Р. Фишер, У. Юри) [1].

В основе теоретико-игрового подхода лежит построение универсальной схемы действий в случае конфликтной ситуации, а также пути ее разрешения. М. Дойч в качестве источника конфликта выделял несовместимость целей индивидов, участвующих в социальном взаимодействии.

Теория организационных систем была создана в качестве альтернативы теории игрового подхода. Основоположники данного направления Р. Блейк, Дж. Мутон и К. Томас провели исследования стилей поведения людей в состоянии конфликта при реальных условиях. В результате исследователи определили пять алгоритмов поведения в конфликтной ситуации: конкуренция, приспособление, компромисс, избегание и сотрудничество. Однако прежде всего в рамках теории организационных систем происходит изучение намерений индивидов для разрешения конфликтных ситуаций.

Одним из наиболее перспективных направлений прикладной психологии и конфликтологии является практика переговорного процесса. Данная концепция подразумевает решение двух проблем: выявление совокупности условий, способствующих принятию конфликтующими сторонами решения приступить к переговорам, и изучение процесса переговоров, когда конфликтующие стороны уже приняли решение идти на поиск взаимных соглашений [1].

Подводя итог, следует отметить, что разнообразие направлений и подходов в изучении конфликтологии позволяет расширить понимание теоретических аспектов данной науки. Кроме того, совокупность теорий и концепций предоставляет возможность для практического применения основ конфликтологии в реальных условиях.

Литература

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учебник. 3-е изд. СПб. : Питер, 2007. 496 с.
2. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб. : Питер, 2006. 528 с.
3. Глебец И. В. Анализ проблемы межличностного конфликта с позиции зарубежной социально-психологической теории [Электронный ресурс] // Вестн. БГУ. 2009. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-problemy-mezhlichnostnogo-konflikta-s-pozitsii-zarubezhnoy-sotsialno-psihologicheskoy-teorii> (дата обращения: 21.03.2018).

ОПЫТ РАБОТЫ ОБЪЕДИНЕНИЯ ВОЛОНТЕРОВ-МЕДИАТОРОВ «КОНТАКТ» В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Волчугова А. Ю., Никулина Т. И.

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

Система сопровождения социально-психологической адаптации молодежи к обучению в вузе успешно действует во всех развитых странах, способствуя гармоничному вхождению молодых специалистов в профессиональную среду. Многие зарубежные университеты заинтересованы в том, чтобы адаптация их студентов проходила активно, и поэтому интенсивно способствуют данному направлению. Понимая тот факт, что успешное обучение имеет сильную зависимость от уровня адаптации в новой среде, можно целенаправленно работать с данной темой для повышения продуктивности студентов и их комфортного пребывания и обучения в университете. Эффективная модель психолого-педагогического сопровождения молодежи является важным инструментом решения задач, поставленных в Концепции модернизации образования.

Кризисный момент перехода молодежи из одной образовательной среды в другую должен сопровождаться квалифицированной помощью, способной существенно облегчить учебную, социальную и профессиональную адаптацию молодых людей в социально-экономической ситуации.

Зачастую первокурсники демонстрируют не очень высокий уровень профессиональной мотивации, недостаточно осведомлены о психофизиологических особенностях своей учебной деятельности в вузе, о трудностях овладения профессиональными навыками и умениями. Чаще всего студенты первого курса самостоятельно адаптируются к новой среде, но это занимает достаточно много времени, поэтому могут возникать трудности в учебе. Кроме того, проблемы могут возникать не только в учебе, но и в общественной, научной, творческой или спортивной деятельности первокурсников. С началом обучения в вузе у студентов меняется образ жизни, возникают трудности, мешающие достичь успехов в учебных делах, взаимоотношениях с одногруппниками и преподавателями.

Работа объединения заключается в том, что в ней представляются возможные пути теоретического и практического изучения процесса сопровождения социально-психологической адапта-

ции студентов первого курса, которая представляет собой сегодня как одно из наиболее перспективных и востребованных направлений исследования на начальном этапе обучения в вузе.

Проблема адаптации студентов первого курса является важным условием для успешного обучения в вузе и социальной активности как в жизни университета, так и в межличностном общении.

Наибольший интерес у студентов первого курса вызывают тренинги прогнозирования поведения, развития межличностных отношений и креативности, гимнастика чувств, преодоления конфликтов, личностного роста и развития чувств и ораторского искусства. Кроме того, часто студенты первого курса очень заинтересованы в получении новой информации, носящей не только учебный, но и познавательный характер.

Организация психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации студентов к обучению в вузе позволит не только улучшить успеваемость, обеспечить сплоченность группы, но и создаст максимум благоприятных условий для постоянного прогрессирования в сфере профессиональной деятельности уже на первом курсе.

Важным показателем эффективности социально-психологического сопровождения процесса адаптации первокурсников к обучению в вузе можно считать активность самих студентов в различных областях жизни. Поэтому сферы общественно-полезной, политической, спортивно-оздоровительной, творческой деятельности создают значительные возможности для воспитания и развития личности студента, а его активность в этих сферах отражает не только уровень адаптации личности студента, но и развития ее социальной компетенции.

Таким образом, можно сказать, что работа объединения «Контакт» и подобных ей организаций помогает студентам в социально-психологической адаптации в новой среде, что, несомненно, способствует продуктивности в учебной деятельности. Наряду с этим участники объединения помогают выстроить межличностные отношения первокурсникам не только с ними и другими студентами факультета, но и помогают сплотить их группу, превратив ее в дружелюбный коллектив. Также не остаются без внимания такие сферы деятельности, как общественная, научная, творческая, спортивная и учебная, так как в объединение входят студенты, которые активно участвуют в разных сферах жизни университета, желающие помочь первокурсникам в их интересующей области. Подводя итог вышесказанному, отметим, что, несомненно, большое влияние на студентов первого курса оказывает данное объединение, работу аналогично которому можно организовать и в других университетах.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНФЛИКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Превольская В. В.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Иркутск, Россия
E-mail: vikp2010@mail.ru*

Любой коллектив состоит из разных людей, которые могут отличаться друг от друга образованием, возрастом, опытом работы, жизненным опытом, своими психологическими особенностями. В коллективе люди находятся в постоянном взаимодействии, преследуя различные цели в своей жизни и трудовой деятельности. Они могут быть совершенно не схожи по своим социальным ролям и ценностным ориентациям, взглядам на возникающие проблемы в процессе работы. В результате всех этих различий в коллективах постоянно присутствует возможность возникновения конфликтных ситуаций.

Традиционно конфликт рассматривался как негативный вид взаимодействия. В настоящее время в психологии проведено множество исследований, обнаруживающих также и позитивные стороны конфликта [3].

Конфликту всегда предшествует возникновение противоречий, возникающих между субъектами по поводу объекта. Данную стадию конфликта можно определить как предконфликтную ситуацию – момент, когда конфликтующие стороны оценивают свои возможности, силы и ресурсы и объединяются в противоборствующие группы. На этой стадии оппоненты формируют собственную линию поведения.

Непосредственно сам конфликт – это активная часть конфликта, которая характеризуется наличием инцидента, т. е. специальных действий, направленных на изменение поведения оппонента [4].

И заключительным этапом считается разрешение конфликта, которое возможно лишь при устранении конфликтной ситуации в целом, а не только при исчерпании инцидента. Разрешение конфликта может произойти также в результате истощения ресурсов сторон или вмешательства третьей стороны, создающей перевес одной из сторон, и наконец, в результате полного истощения соперника.

В настоящее время специалистами разработано множество рекомендаций, касающихся различных аспектов поведения людей в ситуациях конфликта, выбора соответствующих стратегий и средств их разрешения, а также управления ими [6].

Основные стратегии разрешения конфликта:

- соперничество заключается в навязывании другой стороне предпочтительного для себя решения;
- компромисс состоит в желании сторон завершить конфликт частичными уступками;
- приспособление (уступка) рассматривается как вынужденный или добровольный отказ от борьбы и сдача своих позиций;
- уход от решения проблемы, или избегание, является попыткой уйти из конфликтной ситуации при минимуме затрат;
- сотрудничество считается наиболее эффективной стратегией для разрешения конфликта.

Оно предполагает направленность сторон на конструктивное обсуждение проблемы, рассмотрение другого оппонента как союзника в поиске решения.

Управление конфликтами – это целенаправленное воздействие по устранению причин конфликта и по коррекции поведения участников конфликта.

Существует много методов управления конфликтами, которые можно разделить на несколько групп:

1. Внутриличностные методы. Заключаются в научении человека умению правильно организовать свое поведение, высказывать свою точку зрения так, чтобы не вызвать защитную реакцию со стороны оппонента.

2. Структурный метод воздействует в основном на организационные конфликты, которые возникают на организационном уровне (например, по причине неправильного распределения обязанностей). К этому методу относятся:

- а) разъяснение требований;
- б) использование интеграционных и координационных механизмов;
- в) создание системы вознаграждения.

3. Межличностные методы разрешения конфликта содержат пять основных способов: уклонение, сглаживание, компромисс, принуждение, решение проблем и переговоры. Рассмотрим каждый из них.

Уклонение подразумевает под собой то, что человек старается любыми путями уйти от конфликта, избежать открытого противостояния.

Сглаживание характеризуется таким поведением человека, которое диктуется убеждением, что не стоит злиться, потому что «мы все – одна команда, и не стоит раскачивать лодку» [2].

Компромисс как способ разрешения конфликта характеризуется принятием точки зрения другой стороны, но лишь до неко-

торой степени. Способность к компромиссу высоко ценится в управленческих ситуациях, так как это минимизирует недоброжелательность и дает возможность быстро разрешить конфликт к удовлетворению обеих сторон.

Принуждение. В рамках этого стиля превалируют попытки заставить принять свою точку зрения любой ценой. Тот, кто пытается это сделать, не интересуется мнением сторон, ведёт себя агрессивно и путём принуждения использует власть для влияния на других.

Решение проблем. Данный стиль характеризуется признанием различий в спорных вопросах и готовностью к ознакомлению с разными точками зрения, для лучшего понимания причин конфликта и поиска приемлемых для сторон возможных действий.

4. Переговоры. Как метод разрешения конфликтов переговоры представляют собой набор тактических приемов, направленных на поиск взаимоприемлемых решений для конфликтующих сторон. Для того чтобы переговоры стали возможными, необходимо выполнение определенных условий:

- существование взаимозависимости сторон, участвующих в конфликте;
- отсутствие значительного различия в возможностях (силе) субъектов конфликта;
- соответствие стадии развития конфликта возможностям переговоров;
- участие в переговорах сторон, которые реально могут принимать решения в сложившейся ситуации.

Считается, что переговоры целесообразно вести только с теми силами, которые имеют власть в сложившейся ситуации и могут повлиять на исход события.

5. Ответные агрессивные действия. Этот метод применяют в крайних случаях, когда исчерпаны возможности всех предыдущих групп [1].

Таким образом, условиями для успешного разрешения конфликта является своевременное определение его причин, определение деловой зоны конфликта – противоречий, интересов, целей конфликтующих сторон, взаимное желание сторон преодолеть противоречия, совместный поиск путей к преодолению конфликта.

Наиболее эффективным изменением конфликтной ситуации, позволяющим погасить конфликт, считается устранение причины конфликта, изменение установок соперников относительно друг друга, изменения требований одной из сторон, когда соперник идет на уступки и изменяет цели своего поведения в конфликте.

Чтобы эффективно управлять развитием конфликта, необходимо с максимальной точностью составить его диагноз. Затем выявить вовлеченных в конфликт людей, определить потребности и опасения каждого из участников конфликтной ситуации, связанной с данной проблемой. Управление конфликтами подразумевает весь спектр действий, включающий распознавание проблемного потенциала, предотвращение или обострение проблем, контроль развития конфликта, его разрешение.

Литература

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учебник. СПб. : Питер, 2013. 512 с.
2. Козлов А. С., Левина Е. В., Эстрова П. А. Конфликтология социальных групп и организаций. М. : Ленанд, 2015. 272 с.
3. Пирогова Л. К. Конфликтологическая подготовка сотрудников ОВД: Практические рекомендации. Домодедово : ВИПК МВД России, 2003. 37 с.
4. Прусова Н. В., Г. Х. Боронова. Психология труда : учеб. пособие. Саратов : Науч. кн., 2012. 159 с.
5. Райгородский Д. Я. Психология деловых конфликтов. М. : Бахрах-М, 2007. 768 с.
6. Решетникова К. В. Организационная конфликтология : учеб. пособие. М. : Инфра-М, 2013. 175 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Кедярова Е. А., Пчельникова А. А.

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

Юношеский возраст – это период в развитии человека, для которого наиболее характерно развитие социальной активности и изменение ролей, нередко сопряженный с неуверенностью, непоследовательностью, конфликтами и другими трудностями ролевого выбора [1, с. 184]. В юношеском возрасте меняются взгляды, идет адаптация к новым условиям деятельности, расширяются контакты. На данном этапе молодые люди приобретают новые знания для своей будущей трудовой деятельности, но еще зависимы от родителей, при этом роль семьи для них существенно снижается, роль среды сверстников, соответственно, возрастает. Эти и другие социальные факторы приводят юношей к внутренним и межличностным конфликтам.

Насколько успешным будет этот этап для молодых людей, будет зависеть от правильного построения социальных связей в студенческой среде, в учебном заведении, в трудовой деятельности. В этот напряженный период социализации, ответственные и сложные задачи, стоящие перед индивидом в юношеском возрасте, при неблагоприятных общественных или микросоциальных условиях могут приводить к острым психологическим конфликтам и глубоким переживаниям, к кризисному протеканию юности [3, с. 152]. В работах Л. И. Божович, Л. С. Славиной, Б. С. Волкова, В. И. Илийчука, конфликт рассматривается как результат внутренних и внешних противоречий между обществом, микросредой и самим человеком. Это результат внутренних и внешних противоречий между самооценкой и оценкой группы, между требованиями группы и собственными установками и убеждениями [3, с. 113].

Первоначально некоторые авторы конфликтам отводили только отрицательную роль, так как они вызывают непонимание, угрозы, невозможность отстоять свое мнение, доказать свою правоту или могут навредить существующим отношениям. В связи с чем конфликты необходимо было, по возможности, избегать. Со временем число авторов, указывающих на позитивную роль конфликта и невозможность его полного разрешения, возросло. Именно несовпадение во взглядах и существование нескольких мнений могут быть ресурсом, обогащающим отношения и способствующим укреплению доверия и взаимопонимания.

Преодолеть негативное влияние противоречий конфликта помогают психологические защиты. Они охраняют и ограждают сознание от информации, которая несет угрозу. Защитные механизмы – это система стабилизации личности, направленная на уменьшение отрицательных эмоций, чувств. В широком смысле психологические защиты способны устранить негативные, психотравмирующие переживания, тревожное напряжение и способствовать предотвращению острых форм девиантного и деструктивного поведения. Ослабление психического дискомфорта осуществляется в рамках неосознанной деятельности психики.

Исследователи психологических защит рассматривают их как важнейшие формы адаптационных процессов и реагирования индивидом на стрессовые ситуации.

Изучением психологических защит занимались как зарубежные, так и отечественные психологи (З. Фрейд, А. Фрейд, Ф. В. Бассин, А. А. Налчаджян, Л. Берковиц, Р. Лазарус, Р. Плутчик, Р. А. Грановская, В. Н. Куликов, Дж. И. Вайлент).

Исследованием психологических характеристик конфликтов занимались многие психологи, такие как Н. Д. Левитов, А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов, В. И. Брудный, В. А. Семенов, А. А. Ершов, К. Томас, Е. Н. Богданов и В. Г. Зазыкин, Н. В. Гришина.

Всё вышеизложенное позволило нам организовать исследование взаимосвязи психологических защит и стратегий поведения в конфликте в юношеском возрасте. Для реализации исследования были использованы следующие методики: «Индекс жизненного стиля» Плутчика – Келлермана и Тест описания поведения Томаса (адаптация Н. В. Гришиной). Для подтверждения полученных результатов были использованы t-критерий Стьюдента и коэффициент корреляции Пирсона. В нашем исследовании приняли участие 50 человек: 25 юношей и 25 девушек.

На первом этапе исследования нами было проведено эмпирическое изучение особенностей психологических защит и стратегий поведения в конфликте в юношеском возрасте.

Так, было выявлено, что юноши, в отличие от девушек чаще используют такую психологическую защиту, как отрицание ($M_1 = 8,32$; $M_2 = 6,28$; $p = 0,005$). Возможно, это связано с тем, что при возникновении жизненных трудностей им присуще не признавать и не принимать негативные аспекты реальности.

Также отличия у юношей и девушек были выявлены по использованию такой психологической защиты, как вытеснение ($M_1 = 6,68$; $M_2 = 4,04$; $p = 0,00001$). То есть для юношей свойственно сокрытие своих чувств от окружающих, поэтому они вытесняют из сознания неприемлемые для них импульсы.

Юноши, в отличие от девушек, чаще используют такую психологическую защиту, как интеллектуализация ($M1 = 8,36$; $M2 = 6,20$; $p = 0,001$), что говорит о попытках обосновать свое поведение в неприятных для них ситуациях при помощи логических установок.

Девушки чаще используют такую психологическую защиту, как регрессия ($M1 = 3,60$; $M2 = 8,16$; $p = 0,00001$), что свидетельствует о том, что ситуации дискомфорта избегаются ими путем перехода на более ранние стадии развития.

Также, девушки, в отличие от юношей, чаще используют психологическую защиту – реактивное образование ($M1 = 4,12$; $M2 = 5,92$; $p = 0,020$). Возможно, это связано с тем, что для девушек более характерно преобразовывать неприемлемые для них мысли путем преувеличения противоположных, например, негативного аффекта в позитивный или наоборот.

По стратегиям поведения в конфликте значимых различий выявлено не было. На втором этапе исследования мы установили взаимосвязи психологических защит и стратегий поведения в конфликте в группах юношей и девушек.

Так, было обнаружено, что в группе молодых людей, стратегия поведения в конфликте сотрудничество отрицательно коррелирует с такой психологической защитой, как компенсация ($r = -0,432$; $p = 0,031$). Можно предположить, что чувство собственной неполноценности, замаскированное в самоутверждении, не позволяет юношам понимать и учитывать чужую точку зрения в конфликтной ситуации. Обладая плохим самоконтролем, юноши направлены на «проявление себя» в конфликте, а не на конструктивное разрешение проблемы, которое требует совместного решения с другим участником конфликтного взаимодействия.

Также среди юношей была выявлена отрицательная корреляция компромисса и регрессии ($r = -0,343$; $p = 0,093$). Скорее всего, при возникающем конфликте юношам свойственен переход на ранние стадии развития, при котором невозможно взвешенно, сбалансированно и осторожно прийти к взаимным уступкам. Отсутствие ответственности и эмоциональная импульсивность не позволяют юношам выбирать такую стратегию в конфликте, где интересы и нужды участников не могут быть удовлетворены полностью.

В группе девушек были обнаружены следующие связи стратегий поведения в конфликте и психологических защит. Избегание напрямую коррелирует с проекцией ($r = 0,371$; $p = 0,068$). Возможно, девушки стараются избегать обсуждения конфликтных вопросов с теми людьми, которым они приписывают негативные качества, отвергаемые у себя на сознательном уровне. Также,

можно предположить, что, возложив ответственность за конфликтную ситуацию на другого участника, они не хотят разрешать конфликт, оправдываясь, скорее всего, что их все равно неправильно поймут.

Выявлена, также, отрицательная корреляция сотрудничества и регрессии ($r = -0,494$; $p = 0,012$). Можно предположить, что из-за страха неудачи и тревожности, девушки скорее примут позицию другого и согласятся с его точкой зрения, чем они будут выяснять причины конфликта, отстаивать свои интересы и находить решения.

Помимо этого, в группе девушек было выявлено, что компромисс отрицательно коррелирует с вытеснением ($r = -0,372$; $p = 0,067$). Данная взаимосвязь говорит нам о том, что при компромиссе, где отсутствуют «победитель и проигравший», вытеснение не происходит и неразрешенная ситуация остается для девушек актуальной и трудной для принятия.

На третьем этапе мы проанализировали общие взаимосвязи психологических защит и стратегий поведения в конфликте в юношеском возрасте. Так, было выявлено наличие взаимосвязи между такой стратегией поведения в конфликте, как избегание, и психологической защитой – регрессия ($r = 0,293$; $p = 0,039$). Возможно, интенсивное использование такой психологической защиты, как регрессия, может привести к тревожности и неуравновешенности юношей и девушек. Они могут чувствовать себя беспомощными, уставшими и не способными справиться с трудными жизненными ситуациями, в том числе с конфликтами. Исходя из этого, можно предположить, что они пытаются уклониться от конфликтного взаимодействия. Скорее всего, избегание существующих трудностей приводит только к накоплению неудовлетворенности и напряжения.

Психологическая защита «проекция» отрицательно коррелирует с такой стратегией поведения в конфликте, как сотрудничество ($r = -0,367$; $p = 0,009$). Юноши и девушки не приписывают своему собеседнику негативные качества, не принимаемые у себя, так как для возрастного этапа характерно повышенное внимание к внутреннему миру человека. Учитывать не только свои интересы, но и интересы другого участника в конфликтном взаимодействии было бы невозможно при использовании проекции, которая может нанести серьезный ущерб межличностным отношениям.

Проведенное исследование не рассматривает все вопросы в рамках данной темы, однако полученные результаты могут быть использованы при решении проблем социально-психологической адаптации юношей и девушек в различных конфликтных ситуациях и преодолении стресса.

Литература

1. Бернс Р. Я-концепция и Я-образы // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. Самара, 2016. 656 с.
2. Кедярова Е. А. Уварова М. Ю. Психология развития личности : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2012. 177 с.
3. Наконечная О. В. Психологические детерминанты конфликтности подростков. М. : Просвет, 2010. 236 с.

РАЗДЕЛ 10

ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ К РЕЛИГИИ

Витковский Д. А., Яковлева Т. И.

МБОУ гимназия № 3, Иркутск, Россия

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

Объектом социологического исследования являются современные подростки в возрасте 16–17 лет, учащиеся старших классов МБОУ гимназии № 3 г. Иркутска. Предметом является отношение современных подростков к религии и их мотивы.

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

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

Задачи: 1) познакомиться с теоретическими источниками по заявленной проблеме; 2) провести социологическое исследование и проанализировать полученные результаты.

Была составлена анкета, включающая в себя следующие вопросы:

Какую религию Вы исповедуете?

Верите ли Вы в Бога?

Часто ли Вы ходите в церковь?

Оказывает ли религия влияние на Ваше поведение (образ жизни)?

В исследовании приняли участие 73 подростка, т. е. учащиеся старших классов гимназии № 3 г. Иркутска. Прежде всего нам необходимо было выяснить, какую религию исповедуют наши современные подростки. На вопрос «Какую религию Вы исповедуете?» 70 % подростков указали православие. Остальные 30 % респондентов не идентифицировали себя с конкретными религиозными конфессиями и не выбрали ни одну из предложенных мировых религий. Поскольку отношение к религии отчасти связано с верой в Бога (предполагающей признание существования реального Бога, как источника религиозной веры), испытуемым предлагалось ответить на вопрос: Верите ли Вы в Бога? Ответы ре-

спондентов распределились следующим образом: 23 % испытуемых считают, что не верят в Бога. Достаточно высока доля обучающихся (77 %) исследуемой выборки, которых можно назвать верующими, поскольку они ответили, что верят в Бога.

Как известно, вера в Бога предусматривает посещение религиозного храма, соблюдение обрядов, религиозных праздников и т. д. Исследованию выполнения так называемых внешних действий, характеризующих отношение к религии современных подростков, были направлены следующие вопросы: «Отмечаете ли Вы религиозные праздники?», «Часто ли Вы ходите в церковь?». Результаты ответа на вопрос «Отмечаете ли Вы религиозные праздники?» свидетельствуют о том, что всего 3 % исследуемой выборки постоянно отмечают религиозные праздники согласно календарю. В свою очередь, 90 % респондентов иногда отмечают только самые известные религиозные праздники, такие как Пасха, Рождество, а 7 % учащихся не отмечают религиозных праздников.

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

На вопрос «Оказывает ли религия влияние на Ваше поведение (образ жизни)?», всего 17 % подростков ответили «да». В свою очередь 83 % учащихся считают, что их образ жизни не зависит от религиозных убеждений, они сами решают, как им жить и вести себя в обществе.

Анализ данных показал, что испытуемые посещают церковь в основном за компанию с родственниками и друзьями, причем из них большая часть (53 %) совсем не посещают церковь. Образ жизни многих современных подростков не зависит от их религиозных убеждений, так как они считают, что нужно самим решать свои проблемы и надеяться на себя. Однако, как уже отмечалось в нашем исследовании, подростки в большинстве случаев стремятся принимать участие в религиозных праздниках (90 %) и считают себя верующими людьми (77 %).

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

Также в рамках нашего исследования изучались лично значимые мотивы подростков: мотив веры к Богу, мотив посещения церкви.

Методика: для исследования была составлена анкета, включающая в себя два ключевых вопроса:

Что является для вас мотивом веры в Бога?

Что является для Вас мотивом посещения церкви?

На вопрос «Что является для вас мотивом веры в Бога?» многие респонденты ответили, что это приобщение к «духовности» (32 %). В свою очередь, 22 % подростков преследуют личный мотив и ждут помощи от Бога, а 3 % подростков испытывают чувство одиночества и ищут поддержку в вере в Бога. Всего 8 % подростков желают в вере в Бога открыть что-то новое для себя и познать истину.

В графе «другое» мы получили следующие ответы: «желание мамы, чтобы я верил в Бога», «поддержка и вера в лучшее», «верю в Бога в трудные минуты жизни», «вера мне дает чувство безопасности и надежду на высшую справедливость», «вообще не верю в Бога».

Результаты ответа на вопрос «Что является для Вас мотивом посещения церкви?» показали, что большинство подростков исследуемой выборки, а именно 42 % привлекает атмосфера покоя и ощущение душевного благополучия. 12 % испытуемых обращают внимание на красоту религиозного храма, а некоторых старшеклассников (4 %) приводит в церковь любопытство и желание найти людей, с кем можно пообщаться (2 %). Всего 8 % подростков отдают дань православным традициям. В графе «другое» мы получили следующие ответы: «получение информации о культуре православной религии», «желание мамы, чтобы я посещал церковь».

Таким образом, наша гипотеза нашла подтверждение. Социологическое исследование показало, что религия вызывает значительный интерес у современных подростков. При этом следует отметить, что, несмотря на возрастающий рост религиозности у старшеклассников, наблюдается низкий уровень знания содержания религии, стихийный характер приобщения к ее традициям и обрядам, кроме того, нет четкого осознания психологического потенциала религии в духовно-нравственном самосовершенствовании. Старшеклассники в основном преследуют личный мотив, посещая церкви, и ждут помощи от Бога. Некоторые из них испытывают чувство одиночества и ищут поддержку в вере в Бога.

Как известно, современные подростки стали свободны в выборе веры, ценностных ориентиров, которые играют большую роль в духовном, нравственном становлении.

В научной литературе нет однозначного ответа, какую роль выполняет религиозная вера в воспитании подрастающего поколения. Некоторые современные зарубежные и отечественные ученые видят решение проблемы духовно-нравственного станов-

ления молодежи в религиозной вере. Например, философ А. Г. Спиркин, пишет: «Религиозная вера поднимает нравственность и ее мотивы на новую, более величественную высоту» [2]. Н. Г. Дебольский убеждал, что существование Бога и его образа в человеке свидетельствует о его нравственности. Другие ученые в области педагогики (С. Г. Вершловский и М. Д. Матюшкина), описывая социально-педагогический портрет современного старшеклассника, отмечают, что вера в себя, ориентация на себя, приобретают большую значимость для подростка, нежели религиозная вера [1].

Литература:

1. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Голоса поколения: социальный портрет выпускника Санкт-Петербургской школы. СПб. : СПб. АППО, 2013.
2. Спиркин А. Г. Философия : учебник. 2-е изд. М. : Гардарики, 2006. 736 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ «АДРЕНАЛИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ» У ПОДРОСТКОВ

Красоткина Е. А., Есина Т. А.

*ГОУ «Забайкальский краевой лицей-интернат», Чита, Россия
E-mail: pillgrim02@mail.ru*

Основной вопрос данного исследования лежит в области физиологии и психологии подростка. В этот период дети испытывают себя на прочность и тестируют свои интересы и способности. Повышенной склонностью к риску страдает много подростков. Это тяга к экстриму, желание самоутвердиться, доказать себе и миру, что он на многое способен. Например, молодые люди готовы на многое для экстремального фото (на крышах зданий, перед приближающимся поездом). Растет число подростков, вовлекающихся в ружинг, паркур, лазание по отвесным стенам и т. п. Эти увлечения являются экстремальными, так как имеется высокий риск получения травм, вплоть до летального исхода. Главная опасность заключается в том, что все эти «хобби» выполняются без страховок, контроля опытного инструктора и ответственности за жизнь.

Теоретическое исследование физиологического аспекта проблемы показало, что адреналин является гормоном мозгового слоя надпочечников. Немаловажную роль в исследовании имеет вопрос о действии норадреналина и адреналина на организм человека. Эффекты действия адреналина и норадреналина во многом отличаются. Норадреналин вызывает менее выраженное сокращение кожных сосудов, но оказывает более мощное общее вазоконстрикторное действие. Поэтому его прессорный эффект примерно на 50 % превышает эффект адреналина [1, с. 70].

Так как адреналин является гормоном стресса, его выработка достаточно сильно увеличивается в случае стрессовых состояний, приближении опасности, тревоги, страха, а также при травмах, ожогах и различных шоковых состояниях (например, прыжок с большой высоты). Адреналин является тем самым гормоном, который подготавливает наш организм к противостоянию всему происходящему. Норадреналин – это нейромедиатор бодрствования, отвечает за быстрое принятие решений, вызывает прилив энергии, снижает чувство страха, повышает уровень агрессии. На соматическом уровне под действием норадреналина учащается сердцебиение и повышается давление. Норадреналин – любимый медиатор серферов, сноубордистов, мотоциклистов и других любителей экстрима. Высокий уровень норадреналина приводит к

снижению зрения и аналитических способностей, а недостаток – к скуке и апатии.

Из всего вышеизложенного следует вывод, что объектом нашего исследования является не столько адреналин, сколько норадреналин.

Для выявления факторов, которые могут влиять на формирование зависимости, нами была изучена различная литература и с помощью интервьюирования собраны мнения экспертов в области психиатрии. В частности, Е. Любов, врач-психиатр, доктор медицинских наук, руководитель отделения суицидологии Московского НИИ психиатрии, считает, что на саморазрушающее поведение человека может толкать завуалированная депрессия, которая копилась годами.

Принимая это во внимание, мы предположили, что выявленные в ходе теоретического исследования факторы, оказывают различное влияние на формирование «адреналиновой зависимости» у подростков, кроме этого, мы предположили, что уровень самооценки имеет значение для формирования «адреналиновой зависимости». Свои предположения мы проверили методами физиологической и психологической диагностики.

В качестве метода психологической диагностики склонности к различным видам зависимости нами был использован тест Лозовой Г. В. Цель данной методики – выявить группу риска и выяснить наличие/отсутствие и степень выраженности других видов зависимостей вместе с «адреналиновой». Методика «Готовность к риску» Шуберта позволила выявить/подтвердить склонность к риску у испытуемых. Методика Дембо – Рубинштейн была нами использована для диагностики состояния самооценки [2].

Для подтверждения информации о наличии «адреналиновой зависимости» был проведён физиологический эксперимент. Известно, что адреналин влияет на частоту сердечных сокращений, артериальное давление и размер зрачков. Испытуемым был предложен к просмотру видеоролик, в котором спортсмены совершают экстремальный спуск на горных лыжах. Испытуемые, имеющие склонность к риску и «привыкание к адреналину» должны были показать менее значительную реакцию на просмотр ролика, чем те, кто «адреналиновой зависимости» не имеет. Группа испытуемых состояла из 18 человек 15–16 лет, среди которых 51 % юношей и 39 % девушек.

Физиологический эксперимент показал, что из всей группы испытуемых (18 человек, 15–16 лет, 39 % девушек, 61 % юношей) можно выделить 3 подгруппы: 1) наблюдаемое понижение систолического давления (44 %); 2) изменение давления в пределах

погрешности, неизменное давление (33 %); 3) повышение систолического давления (23 %).

Методика «Готовность к риску» Шуберта показала, склонных к риску: 5 испытуемых (20 % девушки, 80 % юноши), и склонных к безудержному риску: 1 человек (юноша).

По методике диагностики склонности к различным видам зависимости (автор Лозовая Г. В.) мы получили следующие результаты: среди испытуемых не было выявлено случаев склонности к курению, алкогольной, телевизионной, игровой, религиозной, лекарственной, наркотической зависимостям, почти половина группы имеет пищевую зависимость четверть к ней склонны, половина всех девушек и половина юношей обнаружили склонности к трудовой зависимости, общая склонность к зависимостям выявлена у 67 % девушки, 33 % юношей.

В результате проделанной математической обработки были получены выводы, касающиеся корреляции между склонностью к риску и наличием/отсутствием признаков различных зависимостей.

1. Алкогольная: коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0,638. Связь между исследуемыми признаками – прямая, теснота (сила) связи – заметная. Критическое значение критерия Спирмена составляет 0,503, зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$).

2. Любовная: коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен - 0,333. Связь между исследуемыми признаками – обратная, теснота (сила) связи – умеренная. Критическое значение критерия Спирмена составляет 0,503, зависимость признаков статистически не значима ($p > 0,05$).

3. Игровая: коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0,408. Связь между исследуемыми признаками – прямая, теснота (сила) связи – умеренная. Критическое значение критерия Спирмена составляет 0,503, зависимость признаков статистически не значима ($p > 0,05$).

4. Межполовая: коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0,638. Связь между исследуемыми признаками – прямая, теснота (сила) связи – заметная. Критическое значение критерия Спирмена составляет 0,503, зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$).

5. Трудовая: коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0,279. Связь между исследуемыми признаками – прямая, теснота (сила) связи – слабая. Критическое значение критерия Спирмена составляет 0,503, зависимость признаков статистически не значима ($p > 0,05$).

6. Пищевая: коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен -0,171. Связь между исследуемыми признаками – обратная, теснота (сила) связи – слабая. Критическое значение критерия Спирмена 0,503, зависимость признаков статистически не значима ($p > 0,05$).

7. От здорового образа жизни: коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен -0,171. Связь между исследуемыми признаками – обратная, теснота (сила) связи – слабая. Критическое значение критерия Спирмена составляет 0,503, зависимость признаков статистически не значима ($p > 0,05$).

8. Лекарственная: коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен -0,318. Связь между исследуемыми признаками – обратная, теснота (сила) связи – умеренная. Критическое значение критерия Спирмена составляет 0,503, зависимость признаков статистически не значима ($p > 0,05$).

9. Статистический анализ корреляции между уровнем самооценки и степени готовности к риску были получены следующие данные: коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0,333 Критическое значение критерия Спирмена составляет 0,738, зависимость признаков статистически не значима ($p > 0,05$).

Таким образом, мы выявили, что между алкогольной зависимостью и склонностью к риску существует статистически значимая прямая зависимость, такое же влияние на стремление рисковать жизнью оказывает у подростков межполовая зависимость, что может говорить об аутоагрессивном характере склонности к экстремальным видам спорта. Остальные виды зависимостей (пищевая, лекарственная, игровая и др.) существенного, статистически значимого влияния на склонность к риску не имеют. Вопреки нашим предположениям статистически незначимым оказался уровень самооценки.

Литература

1. Биохимия с упражнениями и задачами : учебник / под ред. чл. корр. РАН Е. С. Северина. М. : ГЭОТАР Медиа, 2010. 384 с.
2. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. М. : Эксмо, 2007. 416 с.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКА И ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

Монина А. С., Есина Т. А.

ГОУ «Забайкальский краевой лицей-интернат», Чита, Россия

E-mail: moninaas13@gmail.com

Проблема, рассматриваемая в нашей работе, актуальна. Каждый день мы испытываем стресс, который не каждый с легкостью может преодолеть. На помощь нам могут прийти какие-то методы борьбы с ним, один из таких методов это приемы арт-терапии. Что же такое арт-терапия? Арт-терапия (от лат. *ars* – искусство, греч. *therapeia* – лечение) представляет собой методику лечения при помощи художественного творчества. Арт-терапия сегодня считается одним из наиболее мягких, но эффективных методов, используемых в работе психологами и психотерапевтами. Арт-терапия помогает развить в человеке креативность мышления и целостность его личности, а также через творчество позволяет обнаружить личностные смыслы. Мы исследовали влияние арт-терапии на изменение эмоционального состояния в работе с подростками, а также оценили ее эффективность в формировании позитивного мышления.

Современная психология условно разделяет мыслительный процесс на негативный и позитивный и считает его инструментом индивида. Позитивное мышление дает шанс личности экспериментировать, получать новые сведения и принимать дополнительные возможности в окружающем мире. Человек постоянно развивается, и никакие страхи не сдерживают его. Поскольку происходит фокусировка на позитиве, даже в неудачах личность находит для себя выгоду и подсчитывает то, чему удалось научиться благодаря поражению [6].

Понимая важность позитивного мышления и эмоционального состояния для решения актуальных жизненных задач, мы изучили приемы арт-терапии и на их основе разработали тренинг для формирования позитивного мышления у подростков, в частности позитивного восприятия проблемной ситуации.

В качестве первичной и проверочной диагностики для определения уровня оптимизма и позитивного восприятия, а также эмоционального состояния нами были выбраны психодиагностические методы: тестирование (методики Л. М. Рудиной и Е. С. Чанга ELOT (Extended Life orientation test) и анализ цветовой гаммы в продуктах творчества участников эксперимента [4, с. 101].

Полученные результаты были проверены статистическим методом (критерий Стьюдента). Группа испытуемых составила 25 человек, возрастной диапазон группы от 14–15 лет.

Разработанное нами практическое занятие (тренинг) рассчитано на два академических часа. Цель занятия: способствовать формированию позитивного взгляда на проблемную ситуацию и формировать благоприятное эмоциональное состояние. Все готовые упражнения, а также разработанное нами упражнение с элементами арт-терапии «Переделки», проводились нами с учетом всех необходимых требований к арт-терапевтической работе [3].

Тренинг проводился нами по всем правилам коррекционного занятия и состоял из трех последовательных этапов, включающих «разогрев», упражнения на сплочение участников, создание обстановки принятия, «обучение» позитивному восприятию ситуации, самостоятельную творческую работу. Заключительный этап – необходимая для осознания и закрепления полученных навыков – рефлексия [2].

Необходимо отметить, что для чистоты эксперимента мы соблюдали все основные принципы использования метода арт-терапии для коррекции эмоционального состояния у подростков, а именно:

- позитивный настрой и позитивная личность ведущего;
- в творчестве ведущий только сопровождает участников, не задавая стереотипов.
- создание обстановки принятия, абсолютной свободы творчества и самовыражения.

Ведущий на протяжении всего занятия категорически избегает оценивающих суждений, к тому же призывает и других участников занятия [1; 5].

Результаты входной и проверочной диагностики показали, что произошли некоторые количественные изменения в восприятии проблемных ситуаций у 6 % испытуемых, которые стали смотреть на ситуацию более позитивно. Количество пессимистов в группе уменьшилось на 3 %. Количество «заядлых» оптимистов не изменилось. Опрос участников эксперимента показал, что подростки посчитали испробованные методы – действенными, так как они «позволяют, с одной стороны, отвлечься от ситуации, а это уже позволяет посмотреть на нее другим взглядом», кроме того, «это возможность получить положительный заряд эмоций», «выпустить» отрицательные эмоции через рисунки. Участники также отметили, что рассматривая элементы изменения рисунка в «положительную» сторону в упражнении «Переделки», можно увидеть и пути решения конкретных проблем. Мы вернулись к

такому же опросу через 6 месяцев после проведенного занятия: анализ качественных результатов показал, что 70 % участников продолжают использовать испробованные методы арт-терапии в жизни для решения проблем.

Статистическая обработка данных через расчет t -критерия Стьюдента показала: $t_{\text{Эмп}} = 0,1$, при $t_{\text{Кр}} = 2,01$ ($p \leq 0,05$). Полученные нами количественные показатели влияния арт-терапевтических методов на формирование позитивного мышления не являются статистически значимыми. Основной вывод нашего исследования: подросткам арт-терапия помогает ситуативно в решении конкретной текущей проблемы, снятии текущего неприятного эмоционального состояния в стрессовой ситуации, однако существенного значения на формирование позитивного мышления она не оказывает.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило изучить в теоретическом плане новые для нас подходы с элементами арт-терапии при анализе сложных ситуаций; разработать занятие с элементами арт-терапии, способствующее созданию позитивного эмоционального фона, решению ситуативной проблемы, снятию напряжения в стрессовой ситуации «здесь и сейчас».

Арт-терапия как метод коррекции негативного мышления не оправдала себя, но оказалась эффективной в формировании благоприятного эмоционального фона через «отреагирование» эмоций, сублимацию напряжения. Она с успехом может быть использована в работе классного руководителя, школьного психолога, как «скорая помощь» для группы подростков, находящихся в напряженном состоянии. Школьники могут использовать готовые приемы как в процессе решения учебных задач, так и в повседневной жизни.

Литература

1. Алексеева М. Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя. М., 2003. 120 с.
2. Горбушина О. П. Психологический тренинг. Секреты проведения. СПб.: Питер, 2008. 176 с.
3. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2007. 132 с.
4. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика. СПб.: Речь, 2003. 150 с.
5. Никитин В. Н. Арт-терапия: учеб. пособие. М.: Когито-Центр, 2014. 310 с.

НЕ СОТВОРИ СЕБЕ КУМИРА: СИНДРОМ ПОДРАЖАНИЯ ЗНАМЕНОСТЯМ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Береснева С. С., Нейман Ю. А.

МБОУ г. Иркутска СОШ № 18, Иркутск, Россия

E-mail: snezhana.beresneva@inbox.ru

Мы нередко можем наблюдать увлечение людей, особенно молодых, кумирами, подменяющими собой действительные нравственные идеалы. Но проблема заключается в том, что это подражание становится их смыслом жизни. подростки нуждаются в авторитете, наставничестве, поэтому не редко в качестве примера выбирают популярных людей, но не всегда кумир является положительным примером для подростка. Это исследование может помочь выявить детей с проблемой «кумирозависимости», изучить их особенности и оказать им различную психологическую поддержку и помощь в осознании своей индивидуальности, обращении внимания на себя как на полноценную личность.

Целью нашего исследования является изучение степени распространенности «кумирозависимости» (синдром подражания) среди подростков 6–8-х классов и оценка ее влияния.

Объект исследования: синдром подражания знаменитостям.

Предмет исследования: степень распространенности синдрома подражания знаменитостям у подростков средних классов.

Для достижения цели нами были решены следующие задачи:

- дать определение синдрому подражания знаменитостям;
- изучить влияние синдрома подражания на подростков;
- провести анонимное анкетирование на выявление степени распространенности синдрома подражания;
- проанализировать результаты опроса и сделать соответствующие выводы;
- при выявлении подростков с оценкой негативного влияния синдрома подражания нашей задачей будет являться планирование дальнейшей работы с такими подростками.

Гипотеза исследования заключается в распространении синдрома подражания среди подростков и негативном влиянии на них.

Синдром подражания знаменитостям стал основательно изучаться в 2002 г. Американскими психологами Л. Маккатчен, Р. Ланге и Д. Хураном было проведено исследование, которое затем расширил английский психолог Д. Малтби. Они разделили людей, страдающих чрезмерным интересом к знаменитостям, на три основные группы по видам подражания: 1. Социальное развлечение. К этой группе относят 20 % экстравертов, интересующихся жизнью знаменитостей в качестве своеобразного развлечения. 2. Ин-

тенсивно-личное подражание. У 10 % населения, входящего в эту группу, возникают навязчивые чувства по поводу знаменитости. 3. Погранично-патологическое подражание. В этом случае у человека возникают неконтролируемые фантазии и навязчивые мысли о знаменитостях. Такое поведение является психическим отклонением.

Подражание знаменитостям обычно приводит к негативным последствиям. Сюда можно отнести анорексию, депрессию, обращение к пластической хирургии, отказ от ответственности за свою жизнь, потерю индивидуальности и другие проблемы. Зато адекватное осознанное подражание может позитивно влиять на жизнь, если речь идет о копировании успешного поведения.

Анализ литературы по проблеме влияния СМИ на современную молодежь показывает, что кино- и телефильмы являются весьма значимым фактором социализации подростков, задавая определенные модели социально-типического поведения и внося искажения в представления о нравственных ценностях. На сегодняшний день наблюдается огромное увеличение фильмов, киноактеров, музыкальных исполнителей, а значит, простор выбора кумира у современной молодежи расширился. По данным недавно проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения исследования на тему «Кумиры современной молодежи», лидирующие позиции заняли поп- и рок-звезды и успешные бизнесмены, затем спортсмены, президент и российские политики. Следует отметить и то, что слово «кумир» изменило свое значение – теперь это все чаще не идеальный образец для подражания, а обычный человек, который добился быстрого успеха и материального благополучия

Таким образом, мы видим, что подражание популярным людям имеет место быть, и, как уже говорилось выше, это влияние не всегда является плохим. Для многих подростков, успешные и известные люди являются позитивным примером, придающим мотивацию к успеху. Единственный момент, сам подросток не всегда может осознанно и трезво оценить последствия такого успеха.

Для исследования выраженности синдрома подражания знаменитостям среди подростков мы разработали анонимную анкету, состоящую из трех вопросов.

1. Есть ли у вас кумиры? Если есть, напишите, пожалуйста, не более трех примеров.

2. Пытаетесь ли вы подражать своим кумирам в чем-либо? Если да, то укажите, в чем конкретно (это может быть внешность, поведение, речь, прическа, голос, увлечения и т. д.).

3. Как вы считаете, подражание знаменитостям – это хорошо ли плохо? Обоснуйте, пожалуйста, свой ответ.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 18 г. Иркутска среди учащихся 6–8-х классов. Всего количество опрошенных составило 72 человека: 6-й класс – 22 человека; 7-й класс – 25 человек; 8-й класс – 25 человек.

В опросе участвовали и мальчики, и девочки. Разделение мнений по принадлежности к полу не проводилось, поэтому мы рассматривали общее мнение ребят.

Результаты анализа первого вопроса анкеты показывают, что большинство опрошенных учащихся 6-го и 7-го классов не имеют кумиров: 59 % и 64 % ответов – «нет». 68 % опрошенных учащихся 8-го класса ответили – «да». Среди опрошенных наиболее распространенными кумирами являются популярные зарубежные и русские рэп- и поп-исполнители, актеры, писатели и спортсмены.

Результаты анализа второго вопроса анкеты показывают, что большинство опрошенных учащихся 6-го и 8-го классов не подражают кумирам: 69 % и 72 % ответили – «нет». 52 % опрошенных учащихся 7-го класса ответили утвердительно. Подростки отмечают следующие параметры знаменитостей, по которым пытаются быть похожими на них: 1) вдохновение и мотивация; 2) внешность и поведение; 3) смена речи; 4) спортивные и вокальные достижения.

Результаты анализа третьего вопроса показывают, что мнения разделились практически поровну в 6-м и 7-м классах. 52 % опрошенных учащихся 8-го класса отметили, что подражание не является плохим. 10 % 6-го класса, 20 % 7-го класса и 24 % 8-классников дали нейтральный ответ. Ребята, отвечающие «да», обосновали свое мнение, считая, что в хорошем поведении подражание кумирам вполне приемлемо. Отвечающие «нет», пояснили, что нужно быть собой, развиваться как личность.

Таким образом, мы видим, что подражание знаменитостям распространено, однако негативное влияние такого явления бывает в единичных случаях. Например, по результатам нашего анкетирования таких ответов было 6 % в 6-м классе: татуировки и пропаганда нездорового образа жизни.

В целом нельзя делать конкретные выводы, исходя из одного анкетирования. Данное исследование требует более глубокого подхода. Возможно, для оценки негативного влияния «кумироза-зависимости» требуется анализ личности знаменитостей, либо диагностика степени зависимости у подростков.

Исходя из полученных результатов, нами был разработан план для дальнейшей работы с подростками, считающих, что копирование знаменитостей является нормальным. Это программа,

которая включает в себя профилактические и практические занятия не только с детьми, но и с их родителями, направленные на формирование адекватной самооценки, повышение уровня уверенности в себе и формирование своего «Я» у подростка и оптимизирующие детско-родительские отношения, так как значительное влияние на детей должны оказывать родители.

Проведя анализ всего исследования, мы пришли к таким выводам: понятие синдрома подражания претерпело значительные изменения в нашем времени. Стремление быть похожими на знаменитых людей среди современной молодёжи распространено, а каким будет это подражание, молодые люди выбирают сами.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась частично. Мы считаем, что негативное влияние кумиров на психику подростков присутствует, но в связи с развитием современных технологий и современного общества оно не имеет больших масштабов распространения, при своевременной профилактической и психологической помощи подросткам этого можно избежать.

КУКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ПЯТИКЛАССНИКОВ

Попова А. П., Есина Т. А.

*ГОУ «Забайкальский краевой лицей-интернат», Чита, Россия
E-mail: Lady.angel75@mail.ru*

Школьная тревожность – это сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Кукольный театр – это именно то искусство, с помощью которого решаются многие актуальные проблемы современной педагогики и психологии. Кукольный театр раскрывает духовный и творческий потенциал ребёнка и даёт возможность адаптироваться ему в социальной среде. В данном исследовании была разработана и применена программа работы с тревожными пятиклассниками. Цель программы: снижение высокого и среднего уровня тревожности пятиклассников до «мобилизующей» тревоги, соответствующей возрастной норме через занятия в кукольном театре.

Основной вопрос данного исследования лежит в области психологии и педагогики. Теоретическое исследование вопроса показало, что тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам. Рассматривается либо как личностное образование, либо как связанная со слабостью нервных процессов особенность темперамента, либо как и то и другое одновременно.

Школа одна из первых открывает перед ребенком мир социально-общественной жизни. Параллельно с семьей берет на себя одну из главных ролей в воспитании ребенка. Таким образом, школа становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. Многие основные его свойства и личностные качества складываются в этот период жизни, и от того, как они будут заложены, во многом зависит всё его последующее развитие. Довольно высокий уровень школьной тревожности детей и, кстати, снижение у них самооценки характерны для периода адаптации в пятом классе и продолжается обычно от одного до трех месяцев. Таким образом, выделять детей со школьной тревожностью и начинать с ними работу, с нашей точки зрения, целесообразно лишь в третьей четверти. Это, конечно, не исключает

специальной работы по оптимизации прохождения ребенком адаптационного периода.

Итак, целью нашего исследования стала необходимость выявления возможности использования занятий в кукольном театре для диагностики и коррекции уровня тревожности пятиклассников. В ходе нашего исследования мы выяснили, что кукольный театр лучше всего подходит пятиклассникам для выявления и избавления от тревожности и успешной их адаптации. Корректировка адаптационного периода для каждого ребенка индивидуальна, но мир сказки настолько велик, что в нем для каждого найдется пример и свой герой, который успешно все преодолел. Актеры кукольного театра спрятаны за ширмой и это помогает пятиклассникам преодолеть страх перед аудиторией, а в процессе повышения навыка выступления каждому актеру захочется показаться перед публикой, что участники нашего эксперимента и сделали в конце выступления, получая от этого огромное удовольствие. Такой способ работы с детьми прост в использовании и не требует особых затрат.

В соответствии с целью и задачами работы исследование проводилось на группе пятиклассников, обучающихся в Забайкальской краевой лицее-интернате. Группа испытуемых составила 23 человека, возрастной диапазон от 10 до 12 лет. Средний возраст 11 лет. В группе 16 (70 %) мужского пола, 7 (30 %) женского пола.

Первым этапом нашего исследования стало входное тестирование. Тестирование провели для всех пятиклассников для выявления у них уровня тревожности и выяснения причины тревожности каждого из них. В качестве психодиагностической методики мы использовали Опросник школьной тревожности Филлипса, который относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни, т. е. виды тревожности.

Следующим этапом стало проектирование и выпиливание кукол из фанеры для кукольного театра, которые и будут главными героями в будущем спектакле.

Третьим этапом исследования стала работа в кукольном театре, мы работали с детьми, у которых высокий и средний уровень тревожности. В процессе работы кукольного театра использовали метод наблюдения и анализа. Когда все игрушки были готовы, настал третий этап исследования, детям было предложено самим выбрать героя, которого они хотели бы играть в кукольном театре, и объяснить нам, почему выбрали именно этого героя. Дети с

высоким уровнем тревожности выбирали диаметрально противоположных героев, одна группа выбирала самых положительных героев, а другая самых отрицательных героев, и они никак не соглашались выбрать другого героя. Дети с нормальным уровнем тревожности легко соглашались сменить героя, и им не особо важно было положительный он или отрицательный, главное, чтобы игрушка была красивая.

На четвертом этапе мы провели повторное тестирование по выяснению уровня тревожности пятиклассников. Для повторного тестирования были выбраны дети, у которых высокий и средний уровень тревожности. Перед тестированием эти дети играли в кукольном театре. На основе полученных результатов нами были составлены рекомендации родителям.

На последнем этапе дети разучивали выбранные роли и репетировали спектакль. Мы проводили наблюдение за нашими пятиклассниками, многие из них уже не так резко воспринимали критику, более спокойно относились к своим неудачам на театральном поприще. В процессе подготовки выступления мы часто меняли роли, и в конце подготовки получилось, что каждый из них побывал во всех ролях спектакля. В процессе подготовки спектакля во главу угла ставится правильный выбор героя, когда добро, терпеливость, терпимость и добропорядочность побеждают зло, нечестность и высокомерие. В процессе подготовки спектакля дети учатся правильной речи, уверенности в себе, умению общаться и работать в команде, что очень важно при обучении в школе. Спектакль был показан не только на родительском собрании, но и в детском доме.

Анализ результатов тестирования обучающихся в 5-м классе позволяет сделать вывод о том, что общее эмоциональное состояние обучающихся характеризуется повышенной тревожностью (71 % – 32 человека), нормальный уровень тревожности отмечается у лишь у 29 % учащихся (10 человек). Также мы увидели положительную динамику изменения уровня тревожности после занятия в кукольном театре.

Таким образом, в ходе нашего исследования мы убедились, что игра в кукольном театре благоприятно действует на адаптирующихся к обучению в средней школе пятиклассников и снижает уровень школьной тревожности.

ПСИХОЛОГИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ. НОВЫЕ РЕАЛИИ

Трохинова П. А.

*МБОУ ШР «Шелеховский лицей», Шелехов, Россия
E-mail: tp141001@gmail.com*

Экономические условия, когда предложение опережает спрос на значительное количество товаров, организация сбыта продукции приобретает свои специфические формы. Актуальность выбранной темы заключается в том, что в современном обществе изменилась сама роль потребления, она стала более сложной. Теперь, осуществляя покупку, человек рассматривает не одну базисную потребность, а целое множество различных как по уровню, так и по ценности. Специалисты отмечают, что меняется сама структура потребительского спроса, выбора, в частности, в силу загруженности и возможности сравнить товары по различным критериям и ценовой составляющей, для многих проще приобрести необходимое по интернету.

Так, по данным исследования Ассоциации компаний интернет-торговли (АКИТ), в 2016 г. объем рынка интернет-торговли в России вырос на 21 % по сравнению с 2015 г. и составил 920 млрд рублей, а в 2017 г. объем рынка превысил 1,1 трлн рублей [7]. Целью исследовательской работы является изучение особенностей покупательского поведения, в том числе в сфере интернет-услуг на примере жителей г. Шелехова. Было проведено анкетирование среди жителей г. Шелехова, в котором приняли участие 96 человек, из которых: 56 женщин, 40 мужчин. Из них 47 человек до 18 лет, 17 человек – 19–30 лет, 22 человека – 31–45 лет и 10 человек – от 46 до 60 лет. 52 человека (55 %) – учащиеся и 44 (45 %) – работающие. Таким образом, можно говорить о точности полученной информации с учетом разновозрастной выборки.

Рассмотрим динамику приобретения товаров. Как показывают результаты нашего опроса, абсолютное большинство опрошенных (85 %) совершали когда-либо покупки в интернете. Из них 28 % покупают товары в интернете 1 раз в год, 24 % – 1 раз в полгода, 26 % – 1 раз в месяц, 10 % – раз в 2 месяца, 10 % – чаще, чем 1 раз в месяц, и только 2 % – реже, чем 1 раз в год. Среди тех, кто не совершал покупки в интернете (а таковых соответственно 15 %) указали на следующие основные причины: у половины из них (46,1 %) «просто не возникало такой идеи». 38,5 % респондентов, не совершавших покупки в интернете, боятся мошенничества. Таким образом, подавляющее большинство жителей нашего горо-

да, так или иначе, совершают покупки в интернете, хотя и нечасто. Причем самыми востребованными товарами являются: одежда – 64 %, 14 % – косметика, 12 % – мебель и техника, 6 % – детские товары, 4 % – книги и канцелярия. Чаще всего, 47 % человек, за покупками обращаются в интернет-магазин AliExpress, 41 % в такие магазины, как Wildberries, Joom, eBay, Asos, Ozon, 12 % обращаются в другие фирменные интернет-магазины.

Говоря о смещении потребительского спроса, 86 % респондентов считают, что торговые центры будут нести развлекательную функцию, если большинство товаров будут приобретаться через интернет, и 14 % считают, что они будут исполнять функцию пункта выдачи товаров.

Современные маркетологи должны учитывать эту тенденцию и выстраивать свою политику в соответствии с новыми веяниями. Следует отметить, что поведение покупателя, с одной стороны, носит характер удовлетворения потребностей, а с другой – при определенных условиях превращается в существенный компонент цели, и шопинг становится важным элементом стиля жизни. Маркетологи отмечают, что меняется сама культура потребления. Социологи говорят о том, что характер и масштабы шопинга представляют собой один из важнейших показателей качества жизни (важно не только то, что люди покупают, но и как они это делают). Покупатель, осознав свои потребности, исследует рынок с целью найти на нем оптимальную возможность приобретения необходимого товара или услуги. Интернет-магазины дают такую возможность (в том числе проанализировать рынок однотипных товаров). Интересно отметить, что при определенных обстоятельствах рациональность трансформируется в иррациональность.

В ходе фокус-интервью, в котором приняло участие 15 человек, респонденты говорят о посещении ТРЦ, как способе проведения времени, сочетающего поиск товара с досугом (кинотеатры, кафе, детские игровые площадки). Интересно, что мотив совершения конкретной покупки стоит у реальных посетителей не на первом месте. В ходе фокусированного интервью, мы узнали, что в Иркутске на покупку конкретных вещей как цели посещения указали 34 %. Другой вариант ответа – «вообще за покупками» – можно интерпретировать как хождение по магазинам без особой цели (фланирование), когда смутно осознанные потребности переплетаются с желанием ознакомиться с ассортиментом и спонтанными покупками.

Для многих респондентов (48 %) ТРЦ стали ведущими площадками молодежного досуга. Почти половина респондентов определили местный молл как «место, где можно приятно прове-

сти время». Лишь для 22,4 % это только место совершения покупки. Назвали ТРЦ местом, где можно приятно провести время 49 %; 7 % отметили, что обычно проводят выходные в ТРЦ. В ходе интервью с респондентами также выяснилось, что в ТРЦ посетители приходят не только за покупками, но и за приятным времяпрепровождением: «В ТРЦ всегда много людей. Кто приходит не за покупками, тот проводит здесь время, смотрит кино, сидит в кафе», 57,6 % проводят в молле порядка двух часов, 15,3 % около четырёх часов. Посещение ТРЦ превращается в очень распространенную форму досуга, смещаемую в основном на выходные дни, когда можно неспешно фланировать по просторам центра. 75 % указали субботу и воскресенье с 13:00 до 18:00 как время наиболее частых посещений молла. Здесь можно утолить возникший в процессе шопинга голод, а с другой – это продолжение созерцания, но уже из стабильной точки (кафе, ресторан). Таким образом, набор кафе и ресторанов – важный атрибут ТРЦ как пространства фланирования. Более половины респондентов назвали ТРЦ местом, где можно приятно провести время с друзьями и близкими. Лишь 6 % ходят туда в одиночестве.

Масштабное развитие интернет-торговли ставит под сомнение рациональность традиционных форм покупки товаров. Люди приезжают в ТРЦ посмотреть товары, но предпочитают покупать их в интернет-магазинах. Пока в нее вовлечена в основном молодежь, но уже сейчас мы отмечаем расширение аудитории интернет-магазинов. Кроме того, молодежь представляет собой ядро посетителей ТРЦ, поэтому в перспективе перепозиционирование ТРЦ как комплексов, сочетающих традиционный развлекательный блок (кинотеатры, кафе и рестораны, игровые площадки) с выставочными площадками интернет-магазинов (showrooms). Однако глобальный характер интернет-торговли находится в противоречии с сугубо локальной организацией торговли в ТРЦ (не включены в глобальный электронный маркетинг), которые в силу разных причин придерживаются политики высоких цен и пока не знают, как противостоять новому конкуренту [4].

Современное качество жизни включает в числе важнейших своих компонентов способность к шопингу в глобальном интернет-молле. Это означает: наличие технической инфраструктуры, позволяющей совершать поиск и покупку товаров в интернет-магазинах (компьютер, доступ к интернету, кредитная карточка), наличие необходимых культурных ресурсов (навыки свободного поиска товаров в интернете, их сравнения и оценки соотношения цены/качества, а часто и знание иностранного языка, необходимого для покупок в иностранных магазинах).

Ожидается существенный рост увеличения объемов интернет-коммерции, особенно в таких областях, как путешествия, розничная торговля, финансы, тематическая реклама, а также в компьютерном секторе. Изменение структуры потребительского спроса напрямую связано с глобальными изменениями в системе рынка.

Литература

1. Коптев С. Человечный маркетинг. М. : Медиадом, 2003. 227 с.
2. Манн И. Б. Интернет-маркетинг на 100. СПб. : Питер, 2014. 240 с.
3. Новиков В. В. Социальная психология: феномен и наука. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. 344 с.
4. Соловьев Д. С., Писарев А. А. Интернет-магазин без правил. СПб. : Питер, 2015. 176 с.
5. Шестопалова Е. Интернет-шопинг для неопытных пользователей. СПб. : БХВ-Петербург, 2009. 198 с.
6. Юхневич И. Н. Поведение покупателей : учеб. пособие. Минск : БГЭУ, 2003. 312 с.